



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JEMINA DE ARAÚJO MORAES ANDRADE

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ: TENDÊNCIAS E LACUNAS NO ÂMBITO DA PESQUISA E EXTENSÃO
(2006-2018)**

**MACAPÁ
2019**

JEMINA DE ARAÚJO MORAES ANDRADE

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ: TENDÊNCIAS E LACUNAS NO ÂMBITO DA PESQUISA E EXTENSÃO
(2006-2018)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Culturas e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões

MACAPÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Andrade, Jemina de Araújo Moraes.

Educação em direitos humanos na Universidade Federal do Amapá: tendências e lacunas no âmbito da pesquisa e extensão (2006-2018). / Jemina de Araújo Moraes Andrade; orientadora, Helena Cristina G. Q. Simões. – Macapá, 2019.

214 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Direitos humanos. 2. Universidade. 3. Pesquisa. 4. Extensão. 5. PNEDH. I. Simões, Helena Cristina G. Q., orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

371.104 A554e

CDD. 22 ed.

JEMINA DE ARAÚJO MORAES ANDRADE

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ: TENDÊNCIAS E LACUNAS NO ÂMBITO DA PESQUISA E EXTENSÃO
(2006-2018)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Culturas e Diversidades.

Dissertação APROVADA em 24 de maio de 2019.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Helena Cristina G. Q. Simões
Orientadora – Presidente da Banca (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira
Avaliador Interno – PPGED/UNIFAP

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Avaliador Interno – PPGED/UNIFAP

Profa. Dra. Daize Fernanda Wagner
Avaliadora Externa – UNIFAP

Profa. Dra. Linara Oeiras Assunção
Avaliadora Externa – UNIFAP

MACAPÁ
2019

Dedico este trabalho à Deus em primeiro lugar e a minha família, especialmente a minha mãe Joana, irmãs Késia e Kelly e ao meu esposo Hênyo Hytallus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha fé, meu guia e protetor, que me enche de coragem, disposição para lutar, a cada dia, por uma educação melhor e em defesa dos direitos humanos.

A minha mãe, Joana das Graças da Costa Araújo, pelo amor, compreensão e orações, minha fonte de energia e motivação para a minha vida, meu exemplo de mulher forte e lutadora.

As minhas irmãs Késia de Araújo Moraes e Kelly de Araújo Moraes Aguiar, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim na caminhada dos estudos e de vida, sendo duas verdadeiras amigas.

Ao meu companheiro de vida, de luta diária, grande incentivador, esposo e amigo, Hênyo Hytallus da Silva Andrade que, como ninguém, soube me apoiar, incentivar, tolerar as minhas ausências e encarar com toda paciência necessária minhas angústias, estresses e lágrimas inevitáveis neste caminhar acadêmico.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, por esta oportunidade de concretização de um sonho e realização de estudo em minha área de pesquisa.

A minha orientadora, Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, pela sua dedicação e sapiência na orientação desta pesquisa. Minha gratidão pela confiança, aprendizado, incentivo e, principalmente, pelo exemplo de profissional competente e empoderada.

Aos professores do PPGED que em muito contribuíram nessa caminhada, em especial a professora Dra. Antônia Costa Andrade, Dra. Eliana Paixão e Dr. André Rodrigues Guimarães.

Aos meus companheiros de mestrado e amigos que fiz nesses dois anos de pesquisa e desenvolvimento pessoal, especialmente as minhas amigas Miquelly Tito Sanches e Priscila Pantoja do Nascimento, com as quais compartilhei experiências, aprendizados, angústias e alegrias.

A equipe do Departamento de Pesquisa e Departamento de Extensão da UNIFAP pelo apoio e colaboração na coleta de dados para este estudo.

Ao Instituto Federal do Amapá - IFAP, instituição que desempenho minhas atividades laborais, na qualidade de professora EBTT, o qual agradeço pelo apoio e incentivo. Meus agradecimentos especiais ao Diogo Moura, Alessandro Oliveira, Crislaine e demais colegas servidores que contribuíram de alguma forma na caminhada e desenvolvimento da pesquisa.

A todos os meus alunos e alunas, por me fazerem perceber na prática que, mesmo com todas as dificuldades existentes, a educação ainda é uma bandeira de luta imprescindível, através da qual os seres humanos podem ser transformados e, conseqüentemente, o mundo em que vivem.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram na construção desta pesquisa e na minha trajetória pessoal e acadêmica.

Por fim, a todos os cidadãos que lutam diariamente a fim de que os direitos humanos possam ser efetivados na prática, pois essa luta, além de necessária, é indispensável para que o sonho de um mundo mais digno e mais justo possa se tornar real para todos e todas.

“Viver os direitos humanos é a melhor forma de aprender e ensinar sobre direitos humanos. Não basta educar para os exames dentro das salas de aulas, é preciso educar para a vida” (AMARAL; CAMARGO; MURTA, 2013, p. 55).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo conhecer e analisar a Educação em Direitos Humanos (EDH), sob o foco da pesquisa e da extensão na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É uma pesquisa que possibilita não apenas constatar a tendência da atuação dos pesquisadores e extensionistas quanto às escolhas investigativas na perspectiva dos direitos humanos, como também visa provocar o despertar de uma cultura em e para os direitos humanos. Justifica-se por considerar que os direitos humanos possuem um papel fundamental na sociedade por se configurar como um importante instrumento para a consolidação de direitos e o exercício da cidadania. Historicamente, caracterizam-se por um caminho de avanços e retrocessos, que exigiu – e tem exigido – uma atuação vigilante da sociedade e do poder público, para sua efetivação. Nessa perspectiva, o Brasil buscou responder a tais demandas com políticas afirmativas e inserções normativas, que, no campo da educação, apresentou-se com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, cujo intuito é orientar as políticas públicas de diversos setores e áreas de atuação sobre a temática. O Plano, portanto, alcança diversos eixos, dentre eles a educação superior, para a qual este estudo é dirigido. O problema levantado para este trabalho consistiu em investigar como a Educação em Direitos Humanos, prevista no PNEDH, apresenta-se na UNIFAP, destacadamente no que se refere às tendências e lacunas nos projetos de pesquisa e de extensão, registrados no período de 2006-2018?. O marco temporal escolhido foi a partir da divulgação do PNEDH, em 2006, até 2018. O *locus* selecionado foi a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem quantitativa e qualitativa, com análise de conteúdo, a partir das cinco categorias instituídas para esse estudo, quais sejam: 1) gênero, mulheres e grupos de pessoas LGBT; 2) Grupos raciais, étnicos e identitários; 3) Grupos geracionais; 4) Pessoas com deficiências e 5) Direitos humanos, memória, tortura, conflitos e violência. O estudo, revelou que há a presença da educação em direitos humanos tanto na pesquisa quanto na extensão na Universidade. Todavia, constatou-se tendências e lacunas de formas variadas, com destaque para as categorias dos “grupos raciais, étnicos e identitários” e de “gênero, mulheres e grupos de pessoas LGBT”, constatando-se tendências para as questões étnicas e de gênero. Por outro lado, foram detectadas lacunas, especialmente sobre as questões envolvendo os grupos geracionais (idosos) e pessoas com deficiência, havendo, portanto, a necessidade de ações pontuais na Universidade, de modo a ampliar sua divulgação e fortalecer as ações já efetivadas, bem como estimular a reflexão quanto à necessidade da institucionalização de pesquisas e atividades de extensões voltadas para os direitos humanos.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos; Universidade; Pesquisa; Extensão; PNEDH.

ABSTRACT

This study aims to know and analyze Human Rights Education (EDH), under the focus of research and extension at the Federal University of Amapá (UNIFAP). It is a research that makes it possible not only to verify the tendency of researchers and extensionists to make research choices in the perspective of human rights, but also to provoke the awakening of a culture in and for human rights. It is justified to consider that human rights have a fundamental role in society because it is an important instrument for the consolidation of rights and the exercise of citizenship. Historically, they are characterized by a path of advances and setbacks, which demanded - and has demanded - a vigilant action of society and public power, for its effectiveness. In this perspective, Brazil sought to respond to such demands with affirmative policies and normative insertions, which, in the field of education, presented itself with the publication of the National Human Rights Education Plan - PNEDH, whose purpose is to guide public policies in various sectors and areas of action on the subject. The Plan, therefore, reaches several axes, among them the higher education, for which this study is directed. The problem raised for this work was to investigate how the Human Rights Education, foreseen in the PNEDH, is presented in UNIFAP, especially with regard to the trends and gaps in research and extension projects, registered in the period 2006-2018 ?. The chosen time frame was from the disclosure of the PNEDH, in 2006, until 2018. The locus selected was the Federal University of Amapá - UNIFAP. It is a documentary research, with quantitative and qualitative approach, with content analysis, from the five categories established for this study, namely: 1) gender, women and groups of LGBT people; 2) racial, ethnic and identity groups; 3) Generational groups; 4) Persons with disabilities and 5) Human rights, memory, torture, conflicts and violence. The study revealed that there is the presence of human rights education in both research and extension in the University. However, trends and gaps were observed in a variety of ways, with emphasis on the categories of "racial, ethnic and identity groups" and "gender, women and LGBT groups", with trends for ethnic and gender issues . On the other hand, gaps have been detected, especially on issues involving the elderly and disabled groups, and there is therefore a need for specific actions at the University, in order to broaden their dissemination and strengthen the actions already carried out, as well as how to stimulate reflection on the need to institutionalize research and extension activities focused on human rights.

Keywords: Human Rights Education; University; Search; Extension; PNEDH

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------------|---|
| ABI | Associação Brasileira de Imprensa |
| CCAU | Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo |
| CCAV | Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais |
| CCDCBIN | Curso de Direito campus Binacional |
| CCE | Coordenação do Curso de Enfermagem |
| CCFISIO | Coordenação do Curso de Fisioterapia |
| CCHL | Coordenação do Curso de História Licenciatura |
| CCJOR | Coordenação do Curso de Jornalismo |
| CCLG | Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia |
| CCLING | Coordenação do curso de Letras Inglês |
| CCLIICBIN | Coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Campus Binacional |
| CCPED | Coordenação do Curso de Pedagogia |
| CCRI | Coordenação do Curso de Relações Humanas |
| CCSEX | Coordenação do Curso de Secretariado Executivo |
| CLLLP | Coordenação do Curso de Licenciatura Letras/Libras/Português |
| CNBB | Comissão Pastoral da Terra, Centros de Defesa dos Direitos Humanos |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CSTN/CCLP | Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Santana |
| DCBS | Departamento de Ciências Biológicas e Saúde |
| DEd | Departamento de Educação |
| DEPLA | Departamento de Letras e Artes |
| DEX | Departamento de Extensão |
| DFCH | Departamento de Filosofia e Ciências Humanas |
| DH | Direitos Humanos |
| DIRG/CAMPUS BI | Direção Geral do Campus Binacional |
| DMAD | Departamento de Meio Ambiente e Desenvolvimento |

| | |
|-----------------|---|
| DNEDH | Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos |
| DPq | Departamento de Pesquisa |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| EDH | Educação em Direitos Humanos |
| FORPROEX | Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IC | Iniciação Científica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFAP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros |
| LGBTQ+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queers |
| MERCOSUL | Mercado Comum do Sul |
| NEM | Núcleo Avançado de Ensino– UFPA |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica |
| PDI | Planos de Desenvolvimento Institucionais |
| PPC | Programa Pedagógico de Curso |
| PPGBIO | Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical |
| PPGDAP | Direito Ambiental e Políticas Públicas |
| PROEAC | Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| PROPESPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação |

| | |
|---------------|---|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNExt | Plano Nacional de Extensão |
| PNDH | Programa Nacional de Direitos Humanos |
| PNEDH | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| SEMESP | Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior |
| UEAP | Universidade do Estado do Amapá |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|---------------------|--|---------|
| QUADRO - 1: | Principais Marcos Internacionais para a Educação em Direitos Humanos | 44 |
| QUADRO - 2: | Principais Marcos Nacionais para o Direito à Educação e para a Educação em Direitos Humanos no Brasil | 45 |
| QUADRO - 3: | Composição das Linhas gerais de atuação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos | 56-57 |
| QUADRO - 4: | Discussões em direitos humanos envolvendo pessoas e grupos vulnerabilizados ou em situação de violação de direitos | 99-102 |
| QUADRO - 5: | Ações programáticas do PNEDH (2006) para a Educação Superior | 104-105 |
| QUADRO - 6: | Palavras-chave utilizadas para busca e análise dos projetos de pesquisas e extensão da UNIFAP | 111-112 |
| QUADRO - 07: | Departamentos da UNIFAP e respectivos cursos vinculados | 114 |
| QUADRO - 08: | Registros de projetos de pesquisas vinculados à categoria: Gênero, Mulher(es) e Grupos de Pessoas LGBT | 116 |
| QUADRO - 09: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência na categoria: Gênero, Mulher(es) e Grupos de pessoas LGBT | 118-119 |
| QUADRO - 10: | Registros de projetos de pesquisas vinculados à categoria: Grupos raciais, étnicos e identitários | 122-125 |
| QUADRO - 11: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência nos grupos raciais, étnicos e identitários | 128 |
| QUADRO - 12: | Registros de projetos de pesquisa vinculados à categoria: grupos geracionais | 134-135 |
| QUADRO - 13: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência nos grupos geracionais | 136 |
| QUADRO - 14: | Registros de projetos de pesquisa vinculados à categoria: Pessoas com deficiência(s) | 139 |
| QUADRO - 15: | Tendências de discussões e frequência em torno dos grupos de pessoas com deficiência(s) | 140 |
| QUADRO - 16: | Registros de projetos de pesquisas vinculados à categoria: Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos | 142-144 |
| QUADRO - 17: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência - Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos | 147 |

| | | |
|---------------------|---|---------|
| QUADRO - 18: | Registros de projetos de extensão vinculados à categoria: gênero, mulher(es) e grupos de pessoas LGBT | 152-154 |
| QUADRO - 19: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: Gênero, mulher(es), grupos de pessoas LGBT | 156 |
| QUADRO - 20: | Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: Grupos Raciais, étnicos e Identitários | 159-163 |
| QUADRO - 21: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência – Grupos Raciais, Étnicos e Identitários | 162-163 |
| QUADRO - 22: | Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: grupos geracionais | 171 |
| QUADRO - 23: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: grupos geracionais | 172-173 |
| QUADRO - 24: | Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: Pessoas com deficiência | 174 |
| QUADRO - 25: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: Pessoas com deficiência | 175 |
| QUADRO - 26: | Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos | 177-179 |
| QUADRO - 27: | Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: Direitos Humanos, Memória, tortura, violência e Conflitos | 180-181 |
| QUADRO - 28: | Levantamento de registros de pesquisas com base nas palavras-chave para investigar a presença de temáticas em direitos humanos da UNIFAP (2006-2018) – Dados Gerais | 203-208 |
| QUADRO - 29: | Levantamento dos registros de extensão com base nas Palavras-chave para investigar a presença de temáticas em direitos humanos da UNIFAP (2006-2018) – Dados Gerais | 209-214 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS ... | 25 |
| 1.1 A CONCEPÇÃO MULTIDIMENSIONAL DOS DIREITOS HUMANOS | 25 |
| 1.2 DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA..... | 30 |
| 1.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ASPECTOS JURÍDICO-NORMATIVOS | 37 |
| 1.3.1 Percepções, princípios e fundamentos da Educação em Direitos Humanos | 46 |
| 1.3.2 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): concepções, princípios e ações | 52 |
| 1.3.3 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) e suas linhas de atuação..... | 59 |
| 2 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS NO ÂMBITO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO | 62 |
| 2.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL | 63 |
| 2.2 UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DE SUA FINALIDADE E ATUAÇÃO NA PESQUISA E NA EXTENSÃO..... | 68 |
| 2.2.1 Contradições, dilemas e possibilidades do papel da universidade | 72 |
| 2.2.2 A universidade e seu papel na pesquisa..... | 75 |
| 2.2.3 A universidade e seu papel na extensão..... | 78 |
| 2.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DA PESQUISA E DA EXTENSÃO..... | 83 |
| 2.3.1 A pesquisa e a extensão na universidade com foco em direitos humanos | 88 |
| 2.4 A UNIVERSIDADE E AS DISCUSSÕES EM TORNO DOS DIREITOS HUMANOS . | 95 |
| 2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH): EIXO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 102 |
| 3 ANÁLISES DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS REGISTROS DE PROJETOS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO DA UNIFAP (2006- 2018) | 107 |
| 3.1 PERCURSO METODOLÓGICO | 107 |
| 3.1.1 Abordagem..... | 107 |
| 3.1.2 Recorte temporal e <i>locus</i> da pesquisa | 107 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.3 Técnica de pesquisa | 109 |
| 3.1.4 Categoria de análise | 110 |
| 3.1.5 Procedimentos | 113 |
| 3.2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS REGISTROS DE PESQUISAS DA UNIFAP (2006-2018) | 115 |
| 3.2.1 Categoria Analítica 1: Gênero, Mulher(es) e Grupos de pessoas LGBT | 115 |
| 3.2.2 Categoria Analítica 2: Grupos Raciais, Étnicos e Identitários | 122 |
| 3.2.3 Categoria Analítica 3: Grupos geracionais | 134 |
| 3.2.4 Categoria Analítica 4: Pessoas com deficiência(s) | 139 |
| 3.2.5 Categoria Analítica 5: Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos | 142 |
| 3.3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS AÇÕES DE EXTENSÃO DA UNIFAP (2006-2018) | 151 |
| 3.3.1 Categoria Analítica 1: Gênero, Mulher(es) e Grupos de pessoas LGBT | 151 |
| 3.3.2 Categoria Analítica 2: Grupos Raciais, Étnicos e Identitários | 159 |
| 3.3.3 Categoria Analítica 3: Grupos geracionais | 170 |
| 3.3.4 Categoria Analítica 4: Pessoas com deficiência(s) | 174 |
| 3.3.5 Categoria Analítica 5: Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos | 177 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 184 |
| REFERÊNCIAS | 191 |
| APÊNDICE A: Ofício encaminhado ao Departamento de Extensão – DEX vinculado à Proreitoria de Extensão e Ações Comunitárias da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP | |
| APÊNDICE B: Levantamento de registros de PESQUISAS com base nas palavras-chave para investigar a presença de temáticas em direitos humanos da UNIFAP (2006-2018) – Dados gerais | |
| APÊNDICE C: Levantamento dos registros de extensão com base nas Palavras-chave para investigar a presença de temáticas em direitos humanos da UNIFAP (2006-2018) – Dados Gerais. | |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar a Educação em Direitos Humanos (EDH) sob o foco da pesquisa e extensão na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É uma pesquisa que possibilita não apenas constatar a tendência¹ da atuação dos pesquisadores e extensionistas quanto às escolhas investigativas na perspectiva dos direitos humanos, como busca também provocar o despertar de uma consciência e cultura em e para os direitos humanos.

Os direitos humanos possuem papel vital na sociedade, por se configurar como importante instrumento para superação de violações as quais despersonificam a pessoa humana, seja no que tange às liberdades individuais, ou ainda no campo dos direitos sociais e difusos. Sua ampliação permite a conquista de novos direitos e o pleno exercício da cidadania.

O caminho histórico dos direitos humanos não é linear. Sua proteção normativa e sua imprescindibilidade caracterizam-se por avanços e retrocessos, que exigiu – e tem exigido – atuação vigilante da sociedade e do poder público. Ainda há violações e abusos, por conseguinte, são necessárias ações e políticas públicas para dar-lhes efetividade no campo material.

Dentre os diversos instrumentos que versam sobre os direitos humanos, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Considerada como um marco histórico no mundo, nela, a educação tem um papel fundamental para o fortalecimento dos direitos humanos, recomendando em seu artigo 26, que a instrução seja orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento das liberdades fundamentais.

A partir de então, o debate sobre direitos humanos universalizou-se e, para consolidá-lo como prática culturalmente transmissível de geração em geração, tem sido reconhecido o papel da educação como um instrumento essencial para a valorização do respeito à dignidade da pessoa humana.

Nessa perspectiva, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – PMEDH em sua segunda fase, destacou o papel da Educação em Direitos Humanos, podendo ser definida como “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação,

¹ De acordo com Biderman (1998, p. 893) a palavra tendência significa “o que leva alguém a ser, ou portar-se de determinada maneira. Qualidade de quem tem gosto, interesse por alguma coisa. Evolução, orientação numa determinada direção”. Isto é, nessa pesquisa se utilizará dessa expressão para indicar a propensão que orienta os pesquisadores e extensionistas a fazer ou realizar determinada pesquisa ou ação na perspectiva dos direitos humanos. Portanto, buscará conhecer os principais interesses e orientação de pesquisas e atividades em direitos humanos.

orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012, p. 4). Sua abrangência alcança, dentre outros aspectos, o conhecimento sobre os direitos humanos, bem como a adoção de medidas para difundir e defendê-los.

A respeito do que seja a Educação em Direitos Humanos, existem muitas concepções. Dentre elas, destaca-se a de Campos e Correia (2008) que afirmam ir além da informação e formação sobre seu processo histórico e relação com as conjunturas sociais. Ela deve ser pautada numa construção coletiva de aprendizagem para o respeito e valorização do ser humano, compreendendo as diferenças, a fim de criar e fortalecer a chamada cultura em direitos humanos, numa percepção crítica.

Para fins deste estudo, entende-se que a Educação em Direitos Humanos pode ser compreendida como um instrumento capaz de fomentar a concepção e exercício da cidadania ativa², requerendo, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes dos seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e comprometidos a conhecer no outro, um sujeito de direito em nível de igualdade. Tem-se, portanto, na amplitude da Educação em Direitos Humanos, a ação educativa universitária (ensino, pesquisa e extensão) alcançando as temáticas ligadas a gênero, sexualidade, raça, etnia, crianças e adolescentes, idosos, dentre outros.

A esse respeito, no Brasil, as respostas à demanda de proteção aos direitos humanos surgiram com políticas afirmativas e inserções normativas, as quais também alcançaram o campo da educação. Dentre estes documentos, evidencia-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996-2010) o qual determinou a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que por sua vez, elaborou um importante instrumento, denominado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH, cujo intuito é orientar as políticas públicas, no Brasil, para essa temática.

Com a criação do Comitê Nacional de Direitos Humanos, a primeira versão do PNEHDH finalizou-se em 2003. Nos anos de 2004 e 2005 o documento foi objeto de divulgação e debates no âmbito internacional e nacional, que culminou com o aperfeiçoamento e ampliação do texto, incentivado inclusive pelo Programa Mundial para a

² Embora essa expressão admita muitas leituras, utilizaremos a compreensão de Zenaide (2010, p. 102) que afirma que perpassa pela “conquista de reconhecimento, proteção, defesa e proteção de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais”, portanto, cidadania ativa, não somente para possuir direitos, mas para exercê-lo e reivindicá-lo quando necessário for, visto que educação e democracia se complementam, pois sem educação não há cidadania, e, sem condições de acesso para todos, não há democracia.

Educação em Direitos Humanos - PMEDH, da Organização das Nações Unidas - ONU, de 2005.

A atual versão do PNEDH, divulgada em 2006, destaca-se como política pública da seguinte forma: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade pautada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, endossando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, compreendida como um processo a ser alcançado e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL/PNEDH, 2006).

O texto do Plano apresenta objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos e linhas de ação distribuídas em cinco eixos: educação básica; educação superior; educação não-formal; profissionais de justiça e segurança pública; e educação e mídia. Para cada eixo o Plano apresenta concepções e princípios, bem como ações programáticas.

O recorte para este trabalho será o da EDH na educação superior, no âmbito das atividades de pesquisa e extensão. Considerando esse cenário de políticas para a educação em direitos humanos, cabe evidenciar o papel que a universidade está exercendo, cuja função envolve o compromisso para a transformação social e o fortalecimento da cultura cidadã. Compreende-se, portanto, a pesquisa e a extensão universitária, no campo dos direitos humanos, como uma dimensão da prática educativa universitária.

As razões que motivam e conduzem o desenvolvimento dessa pesquisa dizem respeito à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Egressa do curso de Direito, atuou como monitora da disciplina de Direito Constitucional e, após o contato de forma densa com o referido componente curricular, o qual perpassava pelas questões em torno dos direitos humanos/fundamentais, percebeu-se como sujeito capaz de educar para o fortalecimento de uma cultura cidadã, de conquista de direitos, com discussões e ações as quais pudessem transformar a sociedade em que faz parte.

Assim, a escolha em seguir a carreira docente concretizou-se em 2014 quando passou a trabalhar como professora (horista) com o componente de Direito Constitucional I em Faculdade Particular. Posteriormente com o ingresso, por meio de concurso público, na carreira de docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP em 2016, na qual trabalha-se o componente de Direito, tendo como desafio ensinar em diversos níveis de ensino (ensino médio integrado, subsequente e superior) sob a perspectiva de uma educação voltada para os direitos humanos.

Outra razão que justifica a importância da pesquisa e a escolha da investigação se dá pelo fato de que os direitos humanos são um tema que ganhou proporções significativas nos

últimos anos, especialmente na América Latina, pela presença de uma cultura de opressão, violência e discriminação conduzida por regimes ditatoriais.

No Brasil, marcadamente a partir de 1980, no período pré e pós redemocratização do país, a discussão pautou os poderes da república, e o Estado – principalmente por pressão dos movimentos sociais – buscou promover algumas políticas públicas específicas. É neste contexto que se tratará da educação em direitos humanos.

A conscientização e o interesse em educar em direitos humanos ganhou lugar na política pública brasileira, a qual o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos destacou, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003) que a finalidade da EDH é fomentar processos de educação formal e não-formal. A qual, conseqüentemente, tem como intuito contribuir para o conhecimento e reconhecimento dos direitos fundamentais, o respeito às diversidades sexuais, étnicas, raciais, culturais, de gênero e de crenças, como também para a construção de cidadania (BRASIL/PNEDH, 2003; BRILTES; NASCIMENTO; GUTIERREZ, 2013).

Assim, as discussões em torno dos direitos humanos se fortaleceram, à exemplo do PNEDH que na visão de Briltes, Nascimento e Gutierrez (2013, p. 99) “contribui para um Estado Brasileiro Democrático de fato e de direito com raízes em ações concretas que priorizam a melhoria da qualidade de vida”, sendo, então, mais um veículo para efetivação e consolidação dos direitos humanos tanto na educação formal quanto na não-formal.

Como mencionado anteriormente, o Plano prevê em todos os eixos de trabalho as linhas de ação. No âmbito da educação superior estão previstos concepções, princípios e 21 ações programáticas. No rol das concepções o enfoque em duas delas encontra-se na pesquisa e na extensão. Na pesquisa, prescreve que “as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar”. E na extensão universitária, “a inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa” (BRASIL/PNEDH, 2006, p. 37).

Dentre as 21 ações programáticas, a ação número 5 do PNEDH, recomenda a promoção de “pesquisas em nível nacional e estadual com envolvimento de universidades públicas e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo” (BRASIL/PNEDH, 2006, p. 39). Assim, considerando as duas concepções do Plano citadas e a ação programática acima, estabeleceu-se como problema para este trabalho: Como a Educação em Direitos Humanos,

prevista no PNEDH, apresenta-se na Universidade Federal do Estado do Amapá, destacadamente no que se refere às tendências e lacunas nos projetos de pesquisa e de extensão, registrados no período de 2006-2018?.

O recorte temporal da pesquisa ocorrerá entre os anos de 2006 a 2018 por levar em consideração o período quando se publicou a segunda versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e sua recomendação de nº 5 para a educação superior, qual seja: a promoção de pesquisas em nível estadual das ações de pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo, sendo o documento base deste trabalho com importância destacada para intensificar as políticas em torno da EDH.

Os resultados pretendem suprir um dos objetivos gerais do próprio Plano o qual constitui-se de “estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos”, além de cumprir com uma das suas linhas de atuação que é a “produção de informação e conhecimento”, sobre a necessidade de estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos, bem como atender a ação programática de nº 5 do Plano (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 27-28).

Desse modo, o trabalho contribuirá para obter importantes informações sobre as pesquisas e a extensão realizadas na universidade pública sob a perspectiva dos direitos humanos e, por conseguinte, contribuirá com o eventual compromisso na implementação e continuidade da EDH e, de modo consequente, do Plano nos próximos anos.

Como objetivos específicos, pretende-se: apresentar a história e o processo de normatização dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, especialmente na educação superior, sob o foco da pesquisa e da extensão; quantificar e analisar os registros de projetos de pesquisa e de extensão a fim de verificar como a educação em direitos humanos, prevista no PNEDH, apresenta-se na universidade federal do estado do Amapá; e por fim, constatar as tendências e lacunas no campo de atuação em direitos humanos dos pesquisadores e extensionistas da Universidade Federal do Amapá.

A esse respeito, o estudo apresentará quais as temáticas de maior interesse dos pesquisadores e das ações de extensão, na categoria dos direitos humanos; analisará sob quais perspectivas os direitos humanos são pesquisados e alcançam a comunidade com as ações de

extensão; e buscará demonstrar as lacunas³ de pesquisa e extensão em direitos humanos existentes, e que podem ser incentivadas institucionalmente, para fortalecer a EDH.

A pesquisa será realizada no Estado do Amapá, extremo norte brasileiro, que passou a ofertar curso superior somente em 1992, com a instalação da Universidade Federal do Amapá. No mesmo ano, a primeira faculdade privada também iniciou suas atividades. Atualmente, o Estado possui 16 (dezesesseis) Instituições de Ensino Superior, a saber: 02 (duas) Universidades (01 Federal e 01 Estadual), 13 (treze) Faculdades e 01 (um) Instituto Federal (BRASIL/INEP, 2016).

Considerando que dentre o universo de Instituições que atuam no ensino superior, somente as universidades possuem a obrigatoriedade de atender ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Portanto, o *locus* de investigação selecionado será a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP⁴, cuja institucionalização de projetos está mais consolidada.

Trata-se de uma pesquisa cujo enfoque teórico proposto será o de pesquisa documental baseado em documentos normativos, como a política para educação em direitos prevista no PNEDH e nos registros de projetos de pesquisa e de extensão devidamente institucionalizados na universidade, localizados no Departamento de Pesquisa - DPq, vinculado à Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e no Departamento de Extensão - DEX vinculado à Pro-reitoria de Extensão e Ações Comunitárias. Os dados foram coletados em registros físicos, site institucional e pelo sistema denominado, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Os projetos de pesquisa e extensão serão quantificados e analisados por busca de palavras-chave (quadro 6), contidas nos títulos, previamente categorizadas como correlatas ao campo dos direitos humanos. Após a busca pelas palavras-chave (unidade de registro) serão selecionados somente os projetos vinculados à perspectiva dos direitos humanos. Nesta fase, realizar-se-á a categorização por agrupamento (categorias por aproximação temática das palavras-chave), classificadas em 5 grandes categorias, quais sejam: 1) Gênero, mulher(es) e grupos de pessoas LGBT⁵; 2) Grupos raciais, étnicos e identitários; 3) Grupos geracionais; 4) pessoas com deficiência; e 5) Direitos humanos, memória, tortura, conflitos e violência.

³ De acordo com Biderman (1998, p. 573) lacuna significa “ausência ou falta de algum elemento em um texto ou numa sequência de fatos ou ideias” e para essa pesquisa, voltar-se-á para ausência tanto em termos de discussões, intenções, quanto em relação aos quantitativos de registros por categoria de análise.

⁴ UNIFAP – Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), criada por meio do Decreto n. 98.977, de 2 de março de 1990, publicada no Diário Oficial da União n. 43, de 5 de março de 1990 (criada antes do PNEDH).

⁵ Neste estudo será adotado a expressão “LGBT”, seguindo o adotado pelo PNEDH e Consenza e Menezes (2018) ao compreenderem como o termo mais usual. Contudo, recentemente a sigla LGBTQ+ ganhou força por englobar mais parcelas da diversidade sexual, sendo elas: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e queers. Isto é, inseriu-se o “Q+” para indicar a expressão “queer” e designar as outras formas de representação sexual (embora muito questionando).

Após a distribuição das cinco categorias serão estabelecidas subcategorias por reagrupamento temático dos projetos, juntamente com os indicadores de frequência, a fim de tratar e interpretar os resultados. A primeira apresentará quantitativamente o número de projetos pelo lapso temporal e as principais discussões por curso/departamento. A segunda etapa destacará as tendências de investigação dos pesquisadores e extensionistas por tema e frequência.

Da distribuição das cinco categorias estabelecer-se-ão subcategorias por reagrupamento temático dos projetos, juntamente com os indicadores de frequência, a fim de tratar e interpretar os resultados. O estudo tratará os dados a partir da análise de conteúdo e a abordagem adotada será quantitativa e qualitativa, visto que ambas se complementam e se fazem essenciais nesta investigação.

O delineamento teórico que ampara a realização deste estudo está circunscrito em um quadro referencial, sob a perspectiva jurídica e educacional, assim distribuído: na primeira seção, destaca-se a contextualização dos direitos humanos quanto à visão histórica e contemporânea, apresenta-se suas concepções e fundamentos, alicerçada nos estudos de Dornelles (2006), Comparato (2004) e Herkenhoff (2011). Em se tratando da educação em direitos humanos, além do processo histórico, será apresentado os conceitos, princípios, fundamentos e sua inserção nas políticas públicas, com destaque para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), para isso, remetem-se às concepções de Zenaide (2001, 2007, 2010), Tosi (2005), Candau (2007, 2013), Viola (2007, 2008, 2010) e Tavares (2010, 2013).

Na segunda seção, pretende-se abordar a universidade e a educação em direitos humanos, expondo o processo histórico, a finalidade e dilemas enfrentados pela universidade, bem como sua importante atuação no âmbito da pesquisa e extensão, baseado nos estudos de Bianchetti e Sguissardi (2017), Cavalcante (2000), Tavares (2007) e Tosi (2006). Pretende-se ainda compreender a atuação da Educação em Direitos Humanos na universidade, sob o viés da pesquisa e da extensão e a política do PNEDH para a educação superior, com base nos estudos de Bittar (2008), Zenaide (2010) e Matos (2013).

Na terceira seção, antecedida pelo percurso metodológico, realizar-se-á a discussão dos resultados, com análise quantitativa e qualitativa dos registros de projetos de pesquisa e de extensão na Universidade Federal do Amapá, a fim de verificar como a educação em direitos humanos prevista no PNEDH se apresenta, constatando as tendências e lacunas no campo de atuação dos pesquisadores e extensionistas da universidade.

Assim, acredita-se no caráter inovador desta pesquisa, ao abrir espaço para outros estudos os quais poderão servir de suporte teórico à produção de conhecimento científico sobre os direitos humanos no espaço universitário, uma vez que implicará no processo de reconhecimento e sistematização das informações sobre a Educação em Direitos Humanos.

1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

Este estudo propõe, inicialmente, uma (re)construção conceitual e sócio-histórica dos direitos humanos em sua multidimensionalidade, para então, abordar os aspectos teóricos acerca da educação em direitos humanos. Pretende situar a EDH como um direito e conquista democrática, compreendendo a cultura dos direitos humanos como espaço que permeia a possibilidade de resistências e processos emancipatórios no plano educacional. O estudo trata ainda da educação em direitos humanos no plano internacional e nacional das políticas públicas, com destaque para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) enquanto proposta inserida no processo de desenvolvimento educacional na área em debate.

1.1 A CONCEPÇÃO MULTIDIMENSIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

A palavra “direito” para Rabenhorst (2008), na sua origem significa aquilo que é reto, correto ou justo, por outro lado, pode ser entendido como o oposto do que é torto ou injusto. Mas que também, quando se fala em direitos, pode ser compreendido como algo desejável ou a busca pelo reconhecimento de algo devido a alguém. Logo, não pode ser compreendido como favores, súplicas ou gentilezas.

Na perspectiva jurídica, os direitos decorrem das normas de uma determinada sociedade ou de pactos firmados com os outros para que ocorra certa harmonia. Um dos fundamentos parte do pensamento filosófico os quais guardam relação com aquilo que pensamos, a definição de ser humano e como deve ser sua relação com os demais (RABENHORST, 2008). Portanto, diferentes das coisas, os seres humanos são pessoas, e, por conseguinte, detentores de direitos.

Em se tratando dos Direitos Humanos, pode-se inferir que são resultantes de um longo processo histórico de lutas de classes diante de cenários de exclusão, opressão e negação a direitos, sendo esses, essenciais para estimular sua inclusão no cenário social contemporâneo. Com tal propósito, existem inúmeros testemunhos documentais, dentre os quais se destacam a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na Revolução Francesa em 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, pela Assembleia das Nações Unidas (DORNELLES, 2013).

Assim, não podem ser entendidos como algo pontual ou estático, longe disso, na verdade se encontra em constante evolução, possibilitando diversas interpretações e

significados. A história da humanidade reconhece que, embora presentes em inúmeros documentos, tratam-se de mecanismos representantes não apenas de ideais, mas sim, resultado de grandes lutas travadas com intuito de livramento de todas as formas de opressão, exploração, preconceito, discriminação e violência na sociedade, visto que na contemporaneidade ainda persistem situações sociais, políticas, econômicas as quais colaboram para tornar os homens superficiais e, portanto, sem lugar no mundo. Por esse motivo, o inter-relacionamento do tema da ruptura com a crise dos direitos humanos permanece na ordem do dia (LAFER, 1998).

Isto é, os direitos humanos nasceram de uma tentativa de ruptura com toda e qualquer forma de opressão nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, e que continuam em processo de construção e efetividade, necessitando realizar um exame dos aspectos históricos e de crise para apontar ações propositivas de mudanças na sociedade.

De acordo com a proposta das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL/DNEDH, 2013) essa ideia acerca da sua concepção é relativamente recente na história ocidental. Devido se acreditar que foram conquistados de modo diferente em cada sociedade, e surgiram como possibilidade para garantir condições primordiais à plenitude do gozo da vida humana.

No que tange as construções conceituais e sua multidimensionalidade, Dornelles (2013, p. 9) explica que eles também são conhecidos por outros nomes, tais como direitos do homem, direitos naturais, direitos fundamentais, valores superiores, a depender da teoria e/ou ponto de vista adotado, isto é, tem recebido uma série de interpretações e conceitos, dos mais variados possíveis. A esse respeito, destacam-se as seguintes acepções:

Para alguns trata-se de direitos inerentes à vida, à segurança individual, aos bens que preservam a humanidade. Para outros é a expressão de valores superiores que se encarnam nos homens. Outros, ainda, entendem que são o produto da competência legislativa do Estado ao reconhecer direitos e estabelecer um equilíbrio na sociedade.

Uns entendem serem direitos inerentes à natureza humana; outros afirmam serem a expressão de uma conquista social através de um processo de luta política (DORNELLES, 2013, p. 9).

A partir dessa perspectiva nota-se que, embora existam inúmeros entendimentos e interpretações sobre o tema, a compreensão de sua importância e reconhecimento é notória nas teorias que reforçam o caráter de mobilização para libertação da opressão e afirmação das necessidades básicas da humanidade.

Seguindo essa linha de raciocínio humanístico, Herkenhoff (2011) expõe outra compreensão, tanto em relação às terminologias “Direitos Humanos” e “Direitos do Homem”, quanto sobre a compreensão a respeito do que venha a ser. Uma delas é a de que,

por *direitos humanos*, ou *direitos do homem*, são modernamente entendidos aqueles direitos fundamentais que este possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e garantir (HERKENHOFF, 2011, p. 13, grifo do autor).

Depreende-se deste entendimento como algo que é inerente ao ser humano, pela sua própria natureza, devendo a sociedade política consagrar e garantir. Outro fator que o autor destaca refere-se aos termos “direitos humanos” e “direitos do homem”, pois para muitos, são tratados como sinônimos, e resultam de “uma evolução do pensamento filosófico, jurídico e político da Humanidade” (HERKENHOFF, 2011, p. 14), sendo inerentes a todo homem (ser humano) e, portanto, devendo ser consagrados e garantidos pela sociedade política e não tratados como uma graça/concessão.

Cabe salientar ainda, que Herkenhoff (2011) tece crítica em relação a expressão “direitos do homem”, defendendo a existência de uma certa preferência pelo gênero masculino, enquanto que a expressão “direitos humanos” parece a mais acertada, em razão de gerar o entendimento de que os destinatários de tais direitos são os seres humanos em geral.

A esse respeito, apesar de haver o entendimento que na expressão “direitos do homem” esteja (de forma implícita) contemplada todos os seres humanos, contudo, se as discussões em torno da temática refletem em direitos, igualdades entre homens e mulheres, o reconhecimento das pluralidades e diferenças, não parece justo e coerente adotá-la, logo, a expressão “direitos humanos” parece ser a mais adequada.

Noutro giro, Silva (2014) não somente distingue as expressões “Direitos Humanos” e “Direitos Fundamentais” como também declara serem utilizadas em áreas distintas, visto que

a expressão “direitos humanos” é utilizada pela Filosofia do Direito e ainda pelo Direito Internacional Público e Privado, sendo a forma que mais se popularizou. Já os “direitos fundamentais” seriam os direitos humanos positivados em um sistema jurídico constitucional, analisados sob o enfoque do direito interno, distinção que somente se faz no meio acadêmico do ensino jurídico (SILVA, 2014, p. 19).

Desse modo, segundo o autor, há diferença entre as terminologias “Direitos Humanos” e “Direitos Fundamentais” – para alguns campos do conhecimento, dentre eles no meio jurídico – sendo que a primeira expressão é a mais conhecida, porém, é utilizada pela filosofia

do direito e/ou quando se tratar do direito internacional (público ou privado), ao passo que a segunda expressão seria utilizada para indicar os direitos assegurados pela constituição de um determinado país, ou seja, usada no âmbito do direito interno para afirmar sua positivação no ordenamento jurídico de determinada nação.

Cabe destacar algumas das diferentes dimensões do que significam os direitos humanos, segundo os apontamentos de Zenaide (2001), a começar pela

Dimensão Ético-Filosófica – Direitos Humanos como um modo de pensar, sentir, refletir, explicar, agir consigo com outros e com a realidade social, com base em princípios ético-jurídicos dos Direitos Humanos.

[...]

Dimensão Econômica e Social – Direitos Humanos como condições materiais e sociais iguais para toda a coletividade;

[...]

Dimensão Jurídico-Política - Direitos Humanos como institucionalização do limite de direitos e deveres frente ao indivíduo, à sociedade e ao Estado, através de mecanismos jurídicos (normas, tratados, declarações, convenções, pactos e leis) e político-institucionais.

[...]

Dimensão Histórico-Política – Direitos Humanos como espaços, processos e práticas históricas de construção de cidadania democrática, através de ações, lutas e movimentos sociais de atores sociais e institucionais.

[...]

Dimensão Educativo-Social - Direitos Humanos como saberes e práticas potencializadores de processos históricos de construção da individualidade, da subjetividade, da cidadania individual e coletiva (ZENAIDE, 2001, p. 42-45).

No fragmento acima, verifica-se que, para haver a possibilidade de reconhecer e compreender os direitos humanos é necessário obter-se uma leitura interdisciplinar e abrangente, visto que cada ramo da ciência (filosofia, sociologia, ciência política, direito e pedagogia) contribui com a compreensão de uma dimensão de conceitos, de forma que articuladas, viabilizam uma leitura eficaz e coerente.

Das percepções extraídas dos diferentes ramos de atuação, constata-se que os principais argumentos para sua existência e efetividade giram em torno do entendimento de que os direitos humanos servem para possibilitar aos sujeitos sentir, refletir, explicar e agir consigo mesmo e com o seu próximo, diante dos princípios éticos-jurídicos, como um balizador de limites e deveres, ou um canal de práticas e ações para a construção de uma cidadania individual e coletiva na sociedade.

Bobbio (2004, p. 23) também traz uma contribuição significativa ao problematizar esses direitos, declarando que a expressão “direito do homem”, se torna muito vaga, mas, por certo, “[...] é preciso que esteja convencido de que a realização dos direitos do homem é uma meta desejável; mas não basta essa convicção para que aquelas condições se efetivem”. Isto é,

para além das compreensões teóricas, conceituais, o que se deve buscar constantemente é a sua efetivação, os meios de sua garantia.

Ultrapassando esses debates conceituais e partindo para a sua real importância, verifica-se que uma das principais tarefas dos direitos humanos consiste na: “a) luta por uma civilização dos direitos humanos; b) na transmissão de valores que constituem os lineamentos de uma cultura dos direitos humanos; c) correção de equívocos correntes sobre o sentido do que são direitos humanos e do que significa a defesa deles” (HERKENHOFF, 2011, p. 17).

Dessa forma, são importantes, na medida em que servem para a luta diária por uma sociedade mais justa, visando corrigir os equívocos do passado e presente. A fim de, então, construir um futuro com sujeitos constituídos de valores éticos, como também possuidores de uma compreensão de sentido, isso pode significar uma cultura em e para os direitos humanos.

Além disso, Bobbio (2004) assevera que o problema fundamental em relação a esses direitos, atualmente, não é tanto o de justificá-los, mas em contrapartida protegê-los, sendo um problema não filosófico, mas sim político, pois,

não se trata de saber quantos e quais são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p. 25).

Portanto, os direitos humanos, independentemente de sua natureza jurídica ou fundamental devem ser respeitados, valorizados e acima de tudo cumpridos em uma sociedade, sendo uma questão política. Ou seja, trata-se de uma ação de ordem pública, a qual necessita da atenção e cuidado do Estado para sua garantia e proteção.

Embora esses direitos possam ser percebidos sobre diversos olhares e perspectivas, – seja como aqueles provenientes da vontade divina; ou nascidos com os indivíduos; emanados do poder público ou que é fruto da luta de classes – essa não deve ser a discussão central, e sim, sobre sua efetividade na sociedade.

A propósito, no dizer do jurista norte-americano, Ronald Dworkin, eles podem ser resumidos como “coringas” entre as hierarquias das normas, sendo considerados “como aquelas cartas do jogo de baralho que possuem valor especial, podendo ganhar para quaisquer outras” (Dworkin *apud* RABENHORST, 2008, p. 17). Em outros termos, os direitos humanos receberam um *status* especial no sistema jurídico-normativo, no qual em um eventual conflito de normas e interesses, esse deve prevalecer sobre os demais.

Outro ponto importante a se considerar são os seus fundamentos, pois no ponto de vista de alguns autores é impossível instituir um único fundamento que seja capaz de superar

os desafios decorrentes das diversidades culturais, costumes, convenções e comportamentos inúmeros das sociedades. Porém, é possível afirmar que os Direitos Humanos se fundam na ideia de dignidade, que pode ser compreendida como “a qualidade que define a essência da pessoa humana, ou ainda é o valor que confere humanidade ao sujeito. Trata-se daquilo que existe no ser humano pelo simples fato de ele ser humano” (RABENHORST, 2008).

A dignidade presume-se como algo incondicional, incomensurável, com valor intrínseco, por isso torna-se algo para todos, na qual ninguém tem mais ou menos que o outro, logo, pode ser

[...] aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano. Os direitos humanos são naturais e universais; não se referem a um membro de uma nação ou de um Estado – mas à pessoa na sua universalidade. São naturais, porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar legalmente explicitados para serem evocados (BENEVIDES, 2008, p. 143-144).

Na compreensão do autor, os direitos humanos são aqueles direitos inerentes a todo ser humano, sendo naturais e universais, visto que estão vinculados a natureza humana e ultrapassam as fronteiras legais para serem evocados, sem dúvidas constituem-se de uma grande conquista para a humanidade.

Isto posto, nesse estudo será adotada a expressão “direitos humanos” e considerando a abordagem multidimensional das suas concepções e fundamentos, não há como apontar qual seja a melhor definição. Uma vez que se constituem como um construído, sofrendo modificações no decorrer da história, estando ainda em processo de efetividade, perpassando por influências e transformações sociais, políticas e culturais para a sua configuração no cenário social.

Portanto, sua dimensão multidimensional permite inúmeras leituras, dentre elas, a de que se constituem como espaços, processos e práticas históricas de construção de cidadania democrática e justiça social, sobretudo tal e qual um processo de lutas permanentes para sua implantação e efetividade na sociedade.

1.2 DIREITOS HUMANOS: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA

Acerca da perspectiva histórica atinente as origens dos direitos humanos, existem diversas compreensões a respeito, entre as quais, destaca-se a de Herkenhoff (2011) a qual

declara que se forem considerados como quaisquer direitos atribuídos as pessoas, pode-se verificar o seu reconhecimento desde a antiguidade.

O interesse pelos direitos humanos tem fundamento na ideia de ordem social, por vezes pautada no soberano, ou na concepção de que nascem com os indivíduos, construindo uma ordem regulada por vezes no divino ou no espelho da natureza. Já na visão de Tosi (2001, p. 19), quanto ao processo histórico ocidental, “o marco temporal vai desde os primórdios da modernidade no Ocidente (Séculos XV/XVI), até a Declaração Universal das Nações Unidas de 1948”, ocorrendo a partir desse marco um processo de expansão e/ou universalização dos direitos humanos.

Segundo Herkenhoff (2011), a história revela um longo período de descomprometimento estatal com a proteção aos direitos humanos, visto que por um tempo não havia limitação do poder ao Estado perante a sociedade, na qual sempre estava acima da lei, e por consequência não possuindo os indivíduos direitos. Sob a forte influência da ideia: “*the king can do no wrong*”, ou seja, “o rei nunca erra”. A partir desse enfoque, os danos causados ficavam sem reparação, provocando uma irresponsabilidade Estatal perante a sociedade.

Como já mencionado, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão adveio da Revolução Francesa em 1789 com intuito de impor limites ao estado e assegurar direitos as pessoas, consagrando em seus artigos. 1º e 2º que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos [...]. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”. Ademais, essa percepção parte do lema liberdade, igualdade e fraternidade, que atualmente são compreendidos como direitos de primeira, de segunda e de terceira dimensão⁶.

Outro importante documento internacional o qual teve a intenção de reunir essas dimensões foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, sendo um documento de referência e base para o estudo em questão, considerando seu impacto político no âmbito mundial, na qual declara em seus artigos I, II e III, que

⁶ De acordo com Tosi (2004) e DNEDH (2013, p. 17) “os Direitos de Primeira Geração, ou Direitos Civis, são direitos negativos, que proíbem excessos do Estado e garantem a vida, a igualdade perante a lei, a propriedade, a segurança, a livre expressão, a reunião e associação e a liberdade de ir e vir. Os Direitos de Segunda Geração, ou Direitos Políticos, são direitos positivos que têm a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito. Os Direitos de Terceira Geração, ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, são efetivados pelo Estado e voltados para trabalhadores e marginalizados, visando a garantir-lhes um mínimo de igualdade e bem-estar social, respondendo à globalização, às alterações financeiras em todo o mundo e às mudanças no meio ambiente”.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição [...]. Todo homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Por meio desses testemunhos documentais registrados na história, depreende-se que estes representam não apenas anseios e ideais de vida, mas também transparece a necessidade de libertação, reivindicação e conquista por melhores condições entre as pessoas, diante das atrocidades, explorações, opressões e preconceitos vivenciados pela humanidade.

Seguindo essa direção, cabe evidenciar a importante contribuição que a Declaração Universal dos Direitos Humanos ofereceu para as nações, sobretudo ao Brasil, na qual foi proclamada no dia 10 de dezembro de 1948, demarcando a construção/reconstrução dos valores humanos no âmbito internacional, inaugurando um forte movimento para seu reconhecimento, proteção e efetivação.

É considerada documento base para os Direitos Humanos e alicerça na contemporaneidade, servindo para afirmação e internacionalização desses direitos. Considerando que foi redigida sob forte impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial com o intuito de promover a paz duradoura entre as nações e evidenciar os direitos como aqueles inerentes a qualquer pessoa (percepção de direitos naturais), e, assim, inerentes a todos.

De acordo com Comparato (2003), frente ao cenário de violência e turbulência deixados pela 2ª Guerra Mundial, diversos países se reuniram na tentativa de criar e consolidar um órgão internacional, bem como editar um documento que serviria de parâmetro para o ordenamento jurídico interno dos países signatários e para os que viessem a aderir, dos quais se evidencia três momentos para a sua efetivação, sendo as primeiras ações ocorridas

durante a sessão de 16 de fevereiro de 1946 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, ficou assentado que a Comissão de Direitos Humanos, a ser criada, deveria desenvolver seus trabalhos em três etapas. Na primeira, incumbir-lhe-ia elaborar uma declaração de direitos humanos, de acordo com o disposto no artigo 55 da Carta das Nações Unidas. Em seguida, dever-se-ia produzir, no dizer de um dos delegados presentes aquela reunião, "um documento juridicamente mais vinculante do que uma mera declaração", documento esse que haveria de ser, obviamente, um tratado ou convenção internacional. Finalmente, ainda nas palavras do mesmo delegado, seria preciso criar "uma maquinaria adequada para assegurar o respeito aos direitos humanos e tratar os casos de sua violação" (COMPARATO, 2003, p. 135-136).

Portanto, foram três os desafios para afirmar e consolidar os direitos humanos, a esse respeito, saliente-se que algumas etapas foram concluídas, outras não. Assim, o primeiro desafio foi efetivado pela Comissão de Direitos Humanos no dia 18 de junho de 1948, com a proposta da Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovada no dia 10 de dezembro do mesmo ano.

O segundo finalizou somente em 1966, com a anuência de dois Pactos, um sobre Direitos Civis e Políticos, e outro sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. E por fim, o terceiro desafio, consistia na criação de mecanismos capazes de assegurar a universal observância desses direitos, para o autor ainda está por ser completada. Todavia, ressalta que para atender tal etapa, já foi instituído um processo de reclamações junto à Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, objeto de um Protocolo facultativo, anexo ao Pacto sobre direitos civis e políticos (COMPARATO, 2003).

Apesar disso, verifica-se que a primeira etapa se tornou um documento que foi capaz de reunir diversos pensamentos ideológicos, filosóficos em um objetivo comum, qual seja, promover e defender a igualdade e dignidade de qualquer pessoa, sem distinção de raça, cor, religião, sexualidade.

Sobre esse aspecto, Santos (2016) afirma que a ONU conseguiu agrupar em um só instrumento as principais correntes do pensamento político moderno, sendo eles o liberalismo, o socialismo e o cristianismo social. Reuniu vários direitos sociais advindos das revoluções burguesas, ampliou para sujeitos historicamente destituídos como mulheres e estrangeiros, confirmou também vários direitos do pensamento político socialista ao defender a igualdade em dignidade e em direitos e por fim, abrangeu a corrente do cristianismo social defendendo os direitos de solidariedade.

A DUDH foi criada com o propósito de proteger os direitos e a dignidade da pessoa humana, como também garantir a justiça e paz social. Seu objetivo foi capaz de ultrapassar as barreiras e/ou divergências políticas e ideológicas em prol do bem comum. Serviu de base e inspiração para implementações de normas e políticas públicas em diversos Estado-Nações, posto que, a partir dela houve uma ampliação expressiva de direitos, reconhecida em inúmeros protocolos e pactos internacionais.

Assim, apesar de não possuir um caráter vinculante, a partir de sua proclamação, muitos outros documentos foram criados para dar efetivação aos direitos humanos, como o já mencionado Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais de 1966, ocorrendo um processo de expansão e ampliação dos fundamentos, destacando como característica, sua universalização, multiplicação e diversificação.

Mediante essa fase de universalização, inúmeros países passaram a adotar tais fundamentos em suas constituições e leis infraconstitucionais, especialmente, o Brasil – que apesar de ser um país signatário da DUDH e incluir diversos fundamentos humanísticos no ordenamento jurídico – no campo da materialidade esteve longe de alcançar tais objetivos, isto é,

[...]. Embora, alguns enunciados fundamentais dos DH, como o princípio da liberdade, já estivessem presentes nas lutas anticolonialistas e antiescravistas dos séculos XVIII e XIX, e o princípio da igualdade estivesse no centro das reivindicações dos movimentos operários do século XX, estas manifestações não eram feitas em nome da defesa de direitos humanos.

Mesmo que o Estado Brasileiro, democratizado em 1945, tenha assinado a Declaração Universal da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948 e incluído na Constituição de 1946 alguns dos direitos proclamados, a sociedade brasileira não reconhecia nos direitos humanos um pressuposto para a construção de um modelo para toda sociedade e para cada um de seus indivíduos (VIOLA, 2010, p. 16).

Desse modo, ainda que na história brasileira, se verifique a presença dos direitos humanos no ordenamento jurídico, no campo formal, a exemplo da Constituição de 1946, ou na participação de forma direta, enquanto país signatário na DUDH de 1948, a inobservância de seus fundamentos continuava, e o engajamento para sua efetivação não se originou do Estado. Sua efetividade despontou-se pelas movimentações populares, desde as reivindicações anticoloniais, dos movimentos operários do século XX, até chegar na luta pela redemocratização do país, em meio ao período ditatorial.

A esse respeito, o período do regime militar deixou marcas profundas na sociedade, que viu de maneira violenta e opressora, o retrocesso a inúmeros direitos até então conquistados e positivados no ordenamento jurídico pátrio. Pois, considera-se que o golpe de Estado de 1964 e por consequência a ditadura, foi uma tentativa de invalidar a construção política obtida pela classe dominada desde os anos 1930.

À vista disso, mesmo que se verifique a tentativa de interrupção de forma drástica dos direitos humanos nesse período, inúmeros movimentos sociais, entidades de classes e sociedade civil permaneceram, como ainda permanecem, lutando para a sua reorganização e efetividade, resistindo a toda e qualquer forma de opressão e manipulação.

Acerca desse processo, corrobora Viola (2010) ao afirmar que os direitos humanos passaram a fazer parte da história nacional ao longo da segunda metade do século passado em virtude das ações ditatoriais do autoritarismo de tipo militar, quando este restringiu, quase de forma integral, os espaços de liberdade, arraigando o modelo social reprodutor de

desigualdade e radicalizando o individualismo a ponto de praticamente extinguir os laços de fraternidade.

Portanto, foi diante desse quadro de dor, negação e violação aos direitos, que os movimentos sociais e demais entidades se fortaleceram, levantando a bandeira dos direitos humanos como uma possibilidade de defesa da vida, liberdade, conquista de direitos e reconstrução da democracia.

Logo, se observa que os direitos humanos se evidenciaram a partir de períodos turbulentos quanto à sua aplicabilidade, visto que a reorganização do povo ocorreu em plena ditadura. Eles valeram-se das próprias contradições do sistema para o fortalecimento dos ideais de liberdade e democracia para a consagração da justiça social e da dignidade humana, debate esse, que antes se restringia aos espaços e currículos de cursos jurídicos.

Assim, demonstra-se mais uma vez que os DH ganharam força, não por meio do Estado, com políticas públicas, embora fosse seu dever garanti-los em prol do bem-estar da coletividade, mas – surgindo diante das opressões e violações – da necessidade de reorganização do povo. Principalmente por meios das igrejas, dos movimentos sociais, da educação popular, e no campo da educação formal. O que antes era pouco debatido foi ganhando espaço gradativamente, se constituindo

nos pequenos espaços possíveis, especialmente aqueles vinculados às Igrejas cristãs, os princípios dos direitos humanos moveram-se primeiro contra a ditadura militar e suas práticas repressivas, especialmente a censura, a tortura como método investigativo e amedrontador, os assassinatos políticos, o terror organizado desde o Estado. Logo depois participaram dos processos de democratização política: o fim da censura, a defesa da anistia aos exilados e aos inimigos do regime, as eleições diretas e a constituinte soberana (VIOLA, 2010, p. 17).

O processo de inclusão dos direitos humanos, embora no campo formal, já fosse contemplado nas normas e discursos oficiais de governo, só passou a existir de fato e ganhar materialidade por meio dos movimentos sociais na luta pela cultura, dos direitos civis, políticos e sociais. Isso constituiu fator decisivo para mudança no cenário político e reconhecimento do Estado desses direitos, onde,

no caso do Brasil, o enfrentamento ao autoritarismo e a reorganização da sociedade civil ocorreu ainda em plena ditadura através das lutas em defesa dos direitos humanos. O movimento social foi lentamente se reorganizando e criando comitês de luta contra a carestia – milhares deles em defesa da anistia, a ponto de organizar manifestações em defesa das eleições diretas e da constituinte soberana. Definitivamente, o conceito de direitos humanos mudava de mãos. De fonte justificadora do Golpe de Estado passava ao controle do movimento social, ao qual fornecia novos caminhos, entre eles a defesa das liberdades civis, a democracia

como misto de representação e participação e a promessa de igualdade e justiça social (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 127).

Desse modo, como consequência desse processo de lutas e enfrentamento, o processo de redemocratização do país foi se fortalecendo. Na década de 1980, alcançou espaço para além dos movimentos sociais, com outras entidades, tais como a Comissão Pastoral da Terra, Comissões de Justiça e Paz de São Paulo, as lideranças sindicais, as entidades estudantis, a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB assumiam o discurso dos direitos humanos como uma possibilidade de fortalecer as instituições democráticas e de produzir uma sociedade socialmente mais igualitária (VIOLA, 2007).

Logo, o resultado desses encontros e mobilização das mais variadas entidades, se fortaleceram, culminando com a promulgação da atual Constituição Federal em 1988, a qual consagrou o Estado democrático de Direito, e incluiu em seu texto, direitos reivindicados (civis, políticos, sociais) denominando-os de direitos fundamentais.

Ademais, a Constituição de 1988 concebeu a esses direitos o *status* de “Cláusulas Pétreas”, conforme descrito no art. 60, §4º, isso significa dizer que podem ser ampliados, todavia, não sendo possível serem objetos de deliberação por emenda constitucional tendente a aboli-los (BRASIL, 1988).

Assim sendo, desse processo histórico,

É notório que o Brasil pós-ditadura deu um salto qualitativo em relação às políticas de Direitos Humanos, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. Com o processo de redemocratização e a partir da Constituição de 1988 foram ratificadas pelo país diversas convenções, tratados, atos, acordos ou até mesmo compromissos internacionais de Direitos Humanos. É preciso evidenciar, porém, que a incorporação da grande parte dos documentos internacionais de Direitos Humanos tem aproximadamente meio século de atraso, uma vez que tais documentos derivaram da DUDH (1948) poucos anos após sua elaboração [...] (SANTOS, 2016, p. 38).

É inegável que houve um avanço significativo em termos de inserção no âmbito internacional, sobretudo no Brasil, dos direitos humanos com a incorporação de inúmeros documentos internacionais. Entretanto, para o referido autor, de fato existe certo “atraso”, pois, ainda há muito a ser conquistado. Cabendo, portanto, ganhar novos rumos e ampliar o espaço de discussão.

Assim, denota-se quão importante foram as ações empreendidas pela ONU e demais órgãos internacionais no combate a exploração, discriminação e intolerância frente às questões relativas aos direitos humanos, em especial no Brasil, em vista das necessidade de pôr em pauta inúmeras discussões. Dentre elas, de raça, cor, gênero, sexualidade,

nacionalidade, crença, servindo de base e inspiração para a promoção de políticas públicas por parte do poder público e enfrentamento pelos movimentos sociais, sendo de extrema importância, pois

há muito tempo os direitos humanos têm destaque nos desdobramentos da história; mas alcançaram um papel de grandeza ainda maior na atualidade. Um fato relevante, que os direitos humanos assumem, e a apropriação dessa bandeira por todos os oprimidos da Terra, por todos que buscam Justiça, por todos que lutam por Igualdade. Pessoas, grupos, classes, nações, minorias de toda ordem, espalhadas pelos mais diversos cantos da terra, invocam os direitos humanos em sua luta de cada dia (HERKENHOFF, 2011, p. 25).

E desse conjunto de proteção aos direitos humanos, verifica-se que não obstante os contínuos avanços e retrocessos, estes se têm consolidado como um mecanismo cada vez mais institucionalizado, especializado e positivado, constituem-se bandeira de luta por muitos grupos e povos. Os quais mostram-se fundamentais para abrir frentes de diálogo, desencadeando entrelaçamentos, conexões e arcabouços teóricos, políticos e normativos para sua efetivação e aprendizado.

Por conseguinte, não se pode perder de vista sua importância, desdobramentos e principalmente mecanismos para sua efetivação, sob pena de se banalizar a temática, ou incorporar discursos sem qualquer reflexão e prática. É necessário, então, vivenciar e empoderar-se da cultura dos direitos humanos como eixo articulador para a conquista de direitos e exercício da cidadania, além disso, o acesso ao espaço público precisa ser tomado de diversas formas.

Sob esse enfoque, observa-se que o Brasil apesar de vir apresentando propostas de um projeto societário para a cultura dos direitos humanos, na qual uma das propostas para efetivação do exercício do direito é a sua inclusão em diversos espaços e segmentos, dentre eles no campo da educação (formal ou não-formal). Contudo, ainda carece de constantes vigilâncias e fortalecimento por parte da sociedade para que se impeça qualquer retrocesso e se estabeleça definitivamente a cultura dos direitos humanos e do “nunca mais”.

Por essas razões, é necessário trazer para a discussão deste estudo o processo histórico da Educação em Direitos Humanos que surge como uma proposta para o fortalecimento dessa cultura, com base no respeito às diferenças e proteção aos direitos, tal como será exposto a seguir.

1.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ASPECTOS JURÍDICO-NORMATIVOS.

Os direitos humanos por vezes foram considerados como tema proibido e/ou desprezado pelo Estado, sobretudo no Brasil, pois quando não os reconheciam, surgiam eventualmente nas normas e nos discursos oficiais, mas sem o real comprometimento em incluí-los nas políticas internas de governo. Por consequência, continuou a ser um dos países com elevada desigualdade e exclusão social.

No entanto, o cenário histórico, político e social brasileiro vem apresentando avanços em termos de inclusão da temática, amparando-se em diversos documentos internacionais com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a qual influenciou no processo de universalização desses direitos no ordenamento jurídico interno, todavia, ainda carece de constante vigilância.

Nesse ínterim, alguns autores chamam atenção para o fato de que a universalização dos direitos humanos se tornou tão difusa que por vezes viraram moeda gasta ou uma mera retórica vazia de conteúdo e de eficácia (TOSI, 2001; VIOLA, 2013). Isto é, se fala muito em direitos, contudo, há ausência ou poucas são as ações para seu fortalecimento, sendo necessário mudar essa concepção na sociedade.

Segundo Viola (2010, 2013), os debates sobre os Direitos Humanos e por consequência a Educação em Direitos Humanos (EDH) são frutos de uma conjuntura histórica, marcada pela busca da reorganização da sociedade civil e dos movimentos sociais nela organizados, partindo-se de um longo período de privações em decorrência do processo dominante posto, à exemplo do período ditatorial.

Assim, pode-se inferir que a sociedade brasileira vem apresentando, nos últimos anos, o aumento de novas forças sociais, advindas da luta contra a ditadura militar hasteada no Brasil em 1964 e influenciadas pela concordância mundial de que os direitos humanos devem ser os princípios fundamentais de uma sociedade livre, harmônica e justa (DALLARI, 2007).

Observa-se ainda que as reivindicações em prol dos direitos humanos pelos movimentos sociais foram ganhando força, especialmente no período ditatorial por meio de batalhas e resistências. Os protestos se punham contra todas as formas de opressão, discriminação, censura e violação a diversos direitos que algum dia existiram, mas que foram violados ou ainda se pretendiam conquistar, tornando-se assim, uma bandeira de luta da sociedade para o restabelecimento do Estado democrático de direito.

Além disto, há uma compreensão de que

a luta pelos direitos da pessoa, em especial como a brasileira, marcada pela exclusão social de milhões de pessoas, é uma luta que rompe com os padrões dominantes, inclusive com os padrões dominantes no pensamento jurídico e na prática da maioria dos juristas. Assim a luta pelos direitos humanos, dentro da sociedade brasileira, é uma luta pela Transformação Social (HERKENHOFF, 2011, p. 28).

Nesse sentido, depreende-se que uma das razões para o enfrentamento, se faz em decorrência de milhões de pessoas viverem às margens dos direitos sociais, políticos, civis, dentre outros, que até então deveriam ser garantidos a todos. Faz-se necessário, por isto, romper com esse ciclo e com os discursos vazios para lutar por uma transformação de ordem, sobretudo, social.

A corroborar com esse entendimento, Herkenhoff (2011, p. 27) assevera que “a participação popular no processo constituinte, alcançada pela sociedade civil organizada, assinalou uma nova fase na vida do povo brasileiro. Representou a consciência, assumida por esse povo, de seu direito de ser agente da História”. Isto é, a partir dessas mobilizações, de forma articuladas, desencadeou-se um processo de ações afirmativas, que pouco a pouco foram entrando em pauta nas discussões políticas de governo.

Logo, a efetivação dos direitos humanos obteve notoriedade com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que reinaugura o Estado Democrático de Direito e enumera direitos Humanos/fundamentais (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais), dentre eles os previstos nos artigos 6º, 205 a 214, que tratam da Educação, inserida no rol dos direitos sociais, cabendo ao Estado em conjunto com a sociedade programar ações para todos (BRASIL, 1988). Assim, conclui-se que

Foi no interior do movimento social, portanto que a partir da sociedade civil que se produziu o projeto de educar em direitos humanos. Pensava-se, a partir do ato educativo, em transformar a cultura do esquecimento e do privilégio uma cultura feita de memória, para que a barbárie não tivesse lugar e que nossas crianças, nossos jovens, nossos educandos se apoderassem do seu passado e de seu presente (VIOLA, 2010, p.22).

A proposta da EDH nasceu da concepção dos movimentos sociais de que era preciso evidenciar na história brasileira, tal como na história universal com os governos nascidos das revoluções burguesas e que universalizaram a educação, a consagração da educação como uma criação global de direitos humanos. De modo a promover a paz, a tolerância, a valorização das diversidades, dentre outros objetivos, à semelhança dos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e Declaração Francesa, de 1789 e para isso, era necessário a participação estatal (VIOLA, 2010).

Nesse passo, além dos documentos internacionais citados, evidencia-se a importância que teve o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1993, e que culminou na instituição do

[...] Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. O programa de Viena chamou a atenção para: a erradicação do analfabetismo, a inclusão de direitos humanos nos currículos de todas as instituições de ensino formal e não-formal, além da inclusão dos conteúdos da paz, da democracia e da justiça social e a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos (ZENAIDE, 2007, p. 15).

Ademais, o Plano Mundial, assinalou o entendimento que para o cumprimento das referidas metas se fazia imperioso o engajamento dos Estados-partes e todas as instituições da educação formal e não-formal, bem como da necessidade de realizar programas e estratégias educativas para ampliar e reafirmar os direitos humanos. Esse comprometimento conjunto possuía o intuito de reforçar o sistema de procedimentos especiais, tais como relatores, representantes e grupos de trabalho da Comissão dos Direitos do Homem e da Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e da proteção das Minorias (PROGRAMA DE AÇÃO E DECLARAÇÃO ..., 1993).

E nesse campo de atuação, especialmente no Brasil, Zenaide (2010, p. 67) ratifica que

as lutas de resistência à violência institucional no contexto social e universitário envolveram não só os familiares como os(as) companheiros(as) de lutas, professores, técnicos e estudantes universitários, na luta pelo direito à verdade e à memória como uma questão democrática e uma dimensão em e para os direitos humanos. Nesse processo, mobilizou-se a criação de centros de Defesa, de Comissões de Justiça e Paz, dos Grupos de Tortura Nunca Mais, dentre outros (ZENAIDE, 2010, p. 67).

Portanto, acredita-se que a EDH sofreu forte influência internacional, por meio da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sobretudo de entidades sociais, cabendo destacar que dessas ações, resultaram a criação de diversos centros e comissões voltadas para os direitos humanos, bem como alguns documentos.

A esse respeito, destacam-se o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Sociais de 1966 o qual enfatiza a educação para a tolerância e amizade entre as nações. Em 1994 com a chamada “Década da Educação em Direitos Humanos” que correspondia ao período de 1 de

janeiro de 1994 a 31 de dezembro de 2004, conforme disposto na Resolução 49/184 da Assembleia Geral da ONU, a qual compreende na preparação de planos nacionais, de programas de educação e criação de comitê nacional de educação em direitos humanos (VIOLA, 2010; ZENAIDE, 2007).

Nesse contexto, vale destacar ainda, um dos objetivos para implementação desta Década, o qual estava previsto no Plano de Ação Internacional que evidenciava, dentre outras, a necessidade de

- avaliar a necessidade e definir estratégias;
- criar e reforçar programas de educação em matéria de direitos humanos a nível internacional, regional, nacional e local;
- promover a divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002).

Ou seja, fazia-se necessário não somente a divulgação dos direitos, mas também a criação de estratégias e programas para reforçar, bem como promover uma cultura em direitos humanos, sendo a educação um instrumento essencial para originar e fortalecer essa cultura na sociedade.

Para cumprimento dessa demanda, no âmbito nacional, além da Constituição Federal de 1988 representar um importante mecanismo para essas ações, o referido Plano também recomendava aos Estados-Membros, “a criação de Comitês de Educação em Direitos Humanos como órgãos de reformulação, revisão, execução, monitoramento e controle social, composto por amplos setores sociais e institucionais” (ZENAIDE, 2007, p. 17).

Logo, desse processo resultou um envolvimento dinâmico de diversos setores e com diversificadas frentes culminando em variados monitoramentos. Ademais, registre-se que

na década de 1990, em decorrência de compromissos firmados internacionalmente, o Governo Federal se envolveu diretamente no tema, colocando-se como um novo ator ao elaborar políticas públicas voltadas à Educação em Direitos Humanos. Nesse período, foram realizadas parcerias entre o Governo Federal e a sociedade civil, e ao longo dos anos novas temáticas foram incorporadas, acrescentando à pauta os direitos econômicos, sociais e culturais (BRASIL/DNEDH, 2013, p. 23).

Portanto, a década de 1990 foi significativa para a construção de políticas públicas e engajamento do Estado para uma Educação em Direitos Humanos, a qual nesse momento passaria a atuar ao lado da sociedade civil. Considera-se ainda que desse processo de lutas e pressões populares, deu-se um importante passo para emancipação em prol da conquista e exercício da cidadania, de modo que para muitos é considerada uma prática jovem, porém aos poucos vai se consolidando, visto que

as experiências de educação em Direitos Humanos têm-se multiplicado ao longo de todo o continente latino-americano. A partir das informações disponíveis, constatamos que a maior parte delas tem sido realizada em âmbitos de educação não formal, aspecto tradicionalmente privilegiado pela educação popular. No entanto, a preocupação pelos processos escolares, pouco a pouco, tem-se afirmado e algumas instituições de países como Peru, Chile, México, Uruguai e Brasil, têm desenvolvido trabalhos especialmente interessantes nessa perspectiva (CANDAU, 2007, p. 401-402).

Isto é, apesar de se constatar que a Educação em Direitos Humanos não nasceu dos interiores das academias, nem do engajamento do Estado, mas sim, fruto dos movimentos sociais, com a educação popular, verifica-se que gradativamente ela consolida-se nos espaços da educação formal e não-formal, como também nas políticas públicas.

Por meio da pressão ao poder público em instituir plano político-institucional, evidencia-se em 1996 a instituição do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), através do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, transformando os DH como eixo norteador e transversal de programas e projetos, ou seja,

o PNDH I de 1996 tinha o foco voltado para os direitos civis e políticos, a saber: 1) Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos (incluindo a proteção do direito à vida, liberdade e igualdade perante a lei); 2) **Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura dos Direitos Humanos**; 3) Políticas Internacionais para Promoção dos Direitos Humanos; e 4) Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos. O PNDH I sofreu ampla revisão e esse processo teve por objetivo incluir também os direitos econômicos, sociais e culturais na pauta do governo, reforçando a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos (BRASIL/DNEDH, 2013, p. 23, grifo nosso).

O PNDH - 1 tinha como um dos focos a atenção para a “Década da Educação em Direitos Humanos”, trazendo em um dos objetivos a necessidade de Educação e Cidadania e com intuito de implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Todavia, foi necessário revisá-lo e incluir também outros direitos (econômicos, sociais e culturais). Posteriormente em 2002, lançou o PNDH - 2, por meio do Decreto nº 4.229/2002 que incorporou temas destinados à consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, saúde, educação, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável (BRASIL, 2002; BRASIL/DNEDH, 2013; VIOLA, 2010).

Acrescente-se ainda que somente em 2003 a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) por meio da Portaria n. 98 de 9 julho com a incumbência de elaborar e monitorar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com uma proposta contemporânea, movida pelos princípios

da liberdade, igualdade, equidade e diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (ZENAIDE, 2007; VIOLA, 2010, BRASIL/PNEDH, 2003).

Por consequência, cabe registrar novamente que o PNDH precisou passar por reformulação, nesse sentido foi estruturado em seis eixos orientadores, que contêm diretrizes para promover a igualdade entre os cidadãos. O eixo V trata justamente da Educação em Direitos Humanos, ou seja,

as propostas do PNDH-3 são consequência também da importante contribuição das Conferências Nacionais de Direitos Humanos, que desde 1996 são realizadas quase todos os anos, e tiveram em 2008 sua 11ª edição. O documento final dessa conferência serve de subsídio para a construção do Programa Nacional de Direitos Humanos 3. O Presidente da República assina o Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que depois é atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 (BRASIL/DNEDH, 2013).

Desse modo, as políticas públicas em torno da EDH no ordenamento jurídico brasileiro, além da Constituição Federal de 1988, tomaram proporções significativas a partir da década de 1990, com a efetivação de vários instrumentos. Dentre eles, o Plano Nacional de Educação, Parâmetros Nacionais Curriculares, Plano Nacional de Extensão Universitária, Matriz Curricular da Educação Básica, Lei 10.639/2003 em que institui as diretrizes e bases da educação nacional, para inserir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A implantação desse processo estabeleceu como marco a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (ZENAIDE, 2007, p. 20).

Isto é, todos esses documentos foram importantes para a construção e consolidação das políticas públicas, com destaque para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que por meio do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos considerou como fundamentais a articulação da educação baseada nos seguintes fundamentos:

- 1) a educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz;
- 2) a construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica na transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos;
- 3) a educação em DH implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como sujeito de direitos;
- 4) a educação em DH pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal;
- 5) o ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que educador e educando são

sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia (VIOLA, 2010, p. 28).

Do conjunto dessas ações, tanto os documentos internacionais quanto as experiências dos movimentos sociais e posterior ações do Estado, materializaram-se nesses fundamentos. Verifica-se ainda que a proposta da Educação em Direitos Humanos volta-se para uma cultura de paz, da promoção da liberdade, do conhecimento e formação cidadão, e que principalmente deixe de ser uma utopia, e sirva como um espaço para o rompimento das desigualdades postas, para a transformação, resistência, com reflexos em posturas revestidas de mudanças entre os sujeitos.

Destarte, depreende-se que a proteção dos direitos humanos, demandou um amplo leque de instrumentos internacionais e nacionais de proteção, com destaque para alguns no âmbito internacional os quais influenciaram diversos setores, sobretudo no campo educacional, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais Marcos Internacionais para a Educação em Direitos Humanos

| PERÍODO HISTÓRICO | INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS |
|-------------------------------|---|
| Década de 1780 | 1789 - Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão |
| Década de 1940 | 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigos 26 e 27). |
| Década de 1960 | 1966 – Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos 1966 - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. |
| Década de 1980 | 1988 – Campanha Mundial para a Publicização da Informação sobre Direitos. |
| Década de 1990 | 1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1993 – Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. 1993 – Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena – Declaração e o programa de Ação aprovado na conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993. 1994 – Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos – Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a paz, os Direitos Humanos e a Democracia. 1994-2004 – Década da Educação em Direitos Humanos. |
| Século XXI Década 2000 | 2001 – Conferência Internacional da Educação em Genebra. 2001 – Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina. 2007 – Seminário Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos (Brasil). |

Fonte: ZENAIDE (2008, p. 130-134, com adaptações); PNEDH (2009); COMPARATO (2003); SANTOS (2016).

O quadro 1 representa uma síntese dos principais instrumentos internacionais no âmbito dos direitos humanos, verificando-se o longo processo político que de forma contínua implanta-se para a promoção, defesa e proteção dos direitos, uma vez que foram muitos os debates e engajamento de diversos grupos para que os direitos humanos não fossem constituídos somente no campo formal, mais sobretudo que se constituíssem no campo da materialidade.

Já, o cenário no âmbito nacional brasileiro, embora positivado em diversos momentos, conquistado-se gradativamente, como já mencionado, - pelas entidades da sociedade civil, por meio da educação popular, seguida dos espaços acadêmicos e posteriormente como ações de governo.

Com base no exposto, destacam-se alguns indicadores nacionais no que tange à proteção aos direitos humanos e efetivação do direito à educação no Brasil (QUADRO 2).

Quadro 2 – Principais Marcos Nacionais para o Direito à Educação e para a Educação em Direitos Humanos no Brasil.

| PERÍODO HISTÓRICO | INSTRUMENTOS NACIONAIS |
|----------------------------------|---|
| Década de 1980 | Constituição Federal de 1988 |
| Década de 1990 | Plano Nacional de Educação para Todos 1993-2003. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – 1. Lei Federal n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Plano Nacional de Extensão – FORPROEX (1999) Direitos Humanos como área temática. |
| Século XXI Década de 2000 | Programa Direitos Humanos, Direito de Todos – SEDH/PR (2000). Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou em 2000 o “Ano Internacional da Cultura de Paz”, em comemoração ao 50º. Aniversário da DUDH. Plano de Ação de Dakar da Educação para Todos: realizando nossos compromissos coletivos. Programa Nacional dos Direitos Humanos – SEDH/PR (2002) Programa Nacional de Ações Afirmativas – SEDH/PR (2002) Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – 2. 2003 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - SEDH/PR/MEC. |

| | |
|--|---|
| | <p>Portaria n. 98/2003 – Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).</p> <p>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)</p> <p>Decreto nº 7.037, DE 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3.</p> <p>Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012)</p> |
|--|---|

Fonte: ZENAIDE (2008, p. 135-139, com adaptações); PNEDH (2009); DNEDH (2012); COMPARATO (2003); SANTOS (2016).

É importante destacar que, embora constem diversos documentos e eventos voltados para os direitos humanos, o debate apenas começou a ser ampliado e inserido como direito positivo (aquele que o Estado deve ofertar/promover) e nas políticas públicas a partir das reivindicações dos movimentos sociais. Assim como do crescimento de documentos e eventos internacionais sobre a matéria, que de alguma forma pressionaram o Estado a atender para essa demanda, obtendo nesse percurso resultados positivos, tal como visto no quadro 2.

Portanto, diante do conjunto de documentos e ações, constata-se cada vez mais as discussões em torno da Educação em Direitos Humanos e ampliação do seu campo de atuação, de modo que na atual conjuntura, se discute não somente a afirmação dos direitos, mas os meios para garanti-los em uma sociedade de classes frente aos inúmeros desafios.

1.3.1 Percepções, princípios e fundamentos da Educação em Direitos Humanos

Acerca da compreensão do que seja a Educação em Direitos Humanos, faz-se necessário apresentar as diversas dimensões conceituais para posteriormente compreender em quais princípios e fundamentos se pautam, considerando que a temática vem ganhando proporções expressivas ao longo dos anos, especialmente no Brasil.

De acordo com Candau (2007) há uma problemática significativa no que diz respeito à polissemia das expressões utilizadas em relação aos Direitos Humanos, sendo necessário não deixar que tal expressão seja substituída por outras ambíguas ou que reduzam a EDH a uma educação em valores, tolhendo seu caráter público. Ademais, segundo Rabenhorst (2008)

a importância da educação em direitos humanos, concebida não como a simples introdução de um conteúdo temático sobre tais direitos nos programas escolares ou universitários, mas essencialmente como um meio capaz de proporcionar a

construção de uma cidadania ativa em nosso país. Este é o desafio que se impõe ao conjunto da sociedade brasileira, principalmente aos mais jovens (RABENHORST, 2008, p. 20).

Desse modo, a EDH significa mais do que transmissão de conteúdos para uma formação tecnicista, certamente expressa um mecanismo para a construção de cidadania dos sujeitos, envolvendo todas as classes, idades e outros aspectos de uma sociedade. Pode ser também compreendida como “uma forma de o sujeito reconhecer a importância da dignidade e, sobretudo, agir visando a conquista, a preservação e a promoção de uma vida digna” (PEQUENO, 2008, p. 27).

Herkenhoff (2011, p. 17) ainda declara que “educar em direitos humanos, transmitir valores que constituem o arcabouço de uma cultura dos direitos humanos, também recompensa a alma e retempera o ânimo”. Ou seja, é algo que vai além de um simples conteúdo ou discussão teórica, mas que possui seu real sentido ao propiciar uma cultura pautada nos valores humanísticos.

Outra perspectiva que a Educação em Direitos assume consiste na formação de sujeitos de direitos e a transformação social, dentro de uma perspectiva libertadora, voltada para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais menos favorecidos, de modo a promover a cidadania ativa capaz de não só reconhecer, como também de reivindicar direitos (CANDAU, *et al* 2013).

É importante ainda trazer a concepção de que a Educação em Direitos Humanos, de acordo com o PNEDH, compreende sua atuação como uma ação sistemática e multidimensional que orienta o desenvolvimento dos sujeitos, articuladas conforme as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 25).

Segundo as concepções do Plano, a Educação em Direitos Humanos não se limita apenas a apreensão de conhecimentos e explicação dos aspectos sociais, econômicos, culturais da sociedade. Expande-se para além disso, pode trabalhar os conteúdos, por exemplo, mais

associados aos valores, comportamentos éticos, de modo a estimular o conhecimento teórico e a vivência das práticas sociais.

Maués e Weyl (2007) conceituam a EDH como um campo “aberto” e que está em constante mudança, mas que principalmente veio para oportunizar aos sujeitos a reflexão sobre as diversas violações, discriminações e perseguições entre a própria raça humana, ou seja,

a educação em direitos humanos implica em constante pesquisa desse aberto e dinâmico “objeto”. Para além das pautas normativas – sem distar delas -, estamos diante da necessidade de ampliar os processos compreensivos acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver.

[...].

A educação em direitos humanos requer refletir em torno das condições de possibilidades, reprodução e justificação das formas simbólicas, sociais e políticas permissivas, que tornam banal a violação da natureza e vulgarizam violações diversas e naturalizam relações humanas de submissão, exclusão, discriminação, da violência, preconceito, perseguição (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 108-109).

Essa concepção de conteúdo aberto dos Direitos Humanos implica reconhecer que se deve buscar a cidadania ativa nos sujeitos por meio da participação como possibilidade de criação e transformação da cultura para os DH, para além das “pautas normativas”, como afirmam os autores, a fim de requerer ações práticas, concluindo-se que

[...] hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, éticas, do meio-ambiente, etc.. até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os mais diversos enfoques (CANDAUI, 2007, p. 403-404).

Portanto, diante desse universo de concepções acerca da EDH, constata-se o caráter dinâmico, o qual admite inúmeras compreensões e possibilidades, sendo, conseqüentemente, considerado como um “grande chapéu”. Cabendo nele as Instituições de Ensino e sujeitos envolvidos (educadores, educandos, corpo técnico e comunidade), bem como trabalhar essas temáticas (trânsito, direitos do consumidor, gênero, sexualidade, ética, violência, meio ambiente) e, principalmente sob diversas perspectivas e possibilidades metodológicas.

Benevides (2000, p. 1) também esclarece que quando se discute sobre a conceitualização de EDH e o campo de atuação, o qual lhe compete, pode-se compreendê-la essencialmente como

a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000, p. 1).

Isto é, só se tem uma EDH quando se educa para a construção da mudança, com o fomento da cidadania e dos valores humanísticos, os quais devem se transformar em atitudes práticas e repassadas de geração a geração, de forma a se estabelecer a cultura dos direitos humanos na sociedade.

Nesse passo, é importante destacar alguns princípios que os fundamentam, e se encontram em diversos estudos, em especial no PNEDH, referendados no PNDH III, para fins de contribuir com os sistemas de ensino. Sobre os princípios norteadores do Plano, há um destaque para as questões de acesso à informação e para o resgate da memória histórica, voltando-se para a cultura do “nunca mais”, na qual já está inserida inclusive na ação programática nº 19 da Educação Superior. Nela declara-se que as IES devem realizar “projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 41).

Tal ação tem por base o percurso histórico de negação e violação aos direitos humanos a diversos segmentos da sociedade, de modo que venha mediados por essa proposta exigir não só a identificação, mas a preservação e difusão das memórias dos povos indígenas, dos afrodescendentes, das mulheres, dos idosos e tantos outros grupos que buscam reconhecimento de identidade e empoderamento na sociedade.

Contudo, cabe frisar que segundo Ferreira (2007) essa valorização da memória, não significa falta de crítica, ou a criação de um caminho automático de inversão, na transferência dos heróis da classe dominante pelos da classe dominada. Ou mesmo usando os conhecimentos da memória para inverter/subverter as dos documentos, busca-se, na verdade, a constituição de uma história com olhares e ponto de vistas multifacetadas.

Acrescenta-se ainda acerca dessa reflexão que incluir no currículo e dialogar sobre os constantes desrespeitos aos direitos humanos do passado, e por vezes atuais, é romper com o silêncio e impunidade de crimes cometidos contra a humanidade, e evidenciar aqueles grupos até então oprimidos e excluídos. Essas iniciativas possuem o intuito de tentar resgatar a

memória, mas, sobretudo corrigir os erros do passado e presente, visando a construção de uma sociedade pautada nos valores humanísticos.

Outro ponto a evidenciar é que nesse processo, um sujeito o qual possui destaque no cenário atual é o educando. Nesse caso “é autor e ator do processo de construção do seu conhecimento, e a escola é o *locus* das aprendizagens cognitivas e afetivas, por meio dos processos de investigação, problematização, elaboração e sistematização dos conhecimentos”, priorizando nos projetos político-pedagógicos os direitos humanos como elemento estruturador das suas ações (SILVA, 2010, p. 57).

Nessa perspectiva, a educação desempenha uma função muito importante no desenvolvimento do ser humano, ela deve ser o espaço de aprendizado, no qual o educando pode ser sim, sujeito ativo também na construção desse conhecimento. Além disso, de acordo com Tavares (2007), a EDH é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, em razão de educar na valorização da dignidade e nos princípios democráticos, em que os sujeitos são capazes de respeitar os direitos alheios e cumprir com os deveres necessários para se viver em harmonia. É por isso que

uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade. Através da EDH, é possível contribuir para reverter as injustificadas diferenciações sociais do país e criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente (TAVARES, 2007, p. 488-499).

Conforme esse pressuposto, verifica-se que a proposta da EDH vem para contribuir com a sociedade dispendo de ações voltadas para o respeito as diferenças, de todas as pessoas, independente de raça, credo, ideologia, nacionalidade e sexualidade, garantindo a sua aplicabilidade, uma vez que todos são “sujeitos de direitos”. Segundo Pequeno (2008) essa expressão surge, justamente porque

o sujeito é concebido como uma *pessoa* que existe no tempo e no espaço, e que possui pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e motivações, cuja existência encontra na convivência com o outro a sua plena realização. Trata-se de um ser complexo formado por diversas esferas como a biológica, a psicológica, a cultural, a moral e a política, sendo que o desenvolvimento dessas dimensões determinou o progresso e os rumos da nossa civilização (PEQUENO, 2008, p. 30).

Isto é, a ideia de sujeito vai além da capacidade de pensar, agir e relacionar-se com o mundo, mas de também ser portador de direitos e deveres, daí a expressão “sujeito de direitos”. Ao aparecer, desse modo, como centro da Educação em Direitos Humanos, conota-se que deve ser respeitado e valorizado seus aspectos emocionais e racionais, não apenas cultivando a capacidade do ser humano usar sua mente para o bem agir, mais, sobretudo, para prepará-lo a colocar-se no lugar do outro e sentir sua dor também (PEQUENO, 2008).

Nesse sentido, a EDH destina-se a formação de sujeitos portadores de direitos, por tratar-se, em sua essência, de uma educação voltada para o respeito e valorização dos direitos humanos, os quais correspondem à dignidade dos seres humanos, encontrando-se inseridos não porque o Estado assim deliberou, através de suas leis, mas porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos pactos. Isto é, direitos humanos seriam na concepção de Rabenhorst (2008) direitos que possuímos pelo simples fato de sermos humanos.

Como exposto, a noção de direitos humanos está diretamente relacionada à noção de dignidade da pessoa e, por isso, eles funcionam como um verdadeiro instrumento de proteção, porque certificam a dignidade humana em todas as suas extensões. Seja para garantir a liberdade, a vida, integridade física, seja para assegurar condições sociais e econômicas de sobrevivência, por meio dos direitos sociais, e ainda para confirmar os direitos de solidariedade, da vida coletiva (MAIA; TAGLIAVINI, 2013).

Por fim, para o cabal entendimento da abrangência da EDH, convém agora esclarecer a expressão “cultura de direitos humanos”, empregada aqui não a partir de uma visão tradicional de conservação dos costumes, das tradições, das crenças e dos valores. Pelo contrário, quando se fala em cultura de direitos humanos,

[...] falamos em cultura nos termos da mudança cultural, uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; [...]; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; [...]; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de “modernidade” (BENEVIDES, 2000, s/n).

Deste modo, o termo “cultura” empregado na definição de EDH só tem sentido como mudança cultural, pois, na verdade, trata-se da criação de uma nova cultura de respeito à dignidade humana. Uma vez feito esses esclarecimentos, pode-se concluir, resumidamente, que EDH é um processo ordenado e organizado de concepções, princípios, objetivos e diretrizes a serem desenvolvidas nas dimensões da ética, política e educação, o qual se destina a formação de sujeitos portadores de direitos, entendidos como aqueles que asseguram a dignidade humana, com o objetivo de promover uma mudança cultural.

A corroborar com o exposto, Amaral; Camargo e Murta (2013) declaram que a EDH representa um significativo progresso em termos de criação de valores para a conquista de direitos. Contudo, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, dentre eles a ausência de compreensão dos sujeitos do que sejam os “direitos humanos”, e de se perceber inseridos neles.

Por fim, cabe apontar a definição da EDH pelo PNEDH que a apresenta como um “processo sistemático e multidimensional”. Sistemático, por tratar-se de uma lógica ordenada e organizada de concepções, princípios, objetivos, diretrizes a ser desenvolvida mundialmente e nacionalmente pelos agentes do sistema educacional e da sociedade civil. Multidimensional, porque engloba não apenas a dimensão cognitiva do processo educativo, como também as dimensões afetiva e comportamental (BRASIL/PNEDH, 2009). Compreende-se, portanto, ser um direito em si mesmo e um mecanismo imperioso para a conquista de outros direitos.

1.3.2 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): concepções, princípios e ações.

De acordo com Viola (2010), um trabalho sistemático de educação em direitos humanos no Brasil emergiu na segunda metade dos anos 1980, durante o processo de redemocratização, ganhando apoio do Estado a partir da década de 1990, por meio de políticas públicas, e ainda que considerado recente, tem alcançado proporções significativas no decorrer dos anos.

Neste contexto, destaca-se a implementação da educação em direitos humanos, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual foi instituído pela Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), da Presidência da República em conjunto com Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça e da UNESCO.

Na primeira versão do PNEDH, estabelecida em 2003, os eixos se apresentavam da seguinte forma: a) Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; b) Ensino Superior; c) Educação Não-Formal; d) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; e) Educação e Mídia, e ao final com apresentação dos Integrantes do Comitê e colaboradores (BRASIL/PNEDH, 2003).

Para cada eixo, existia uma “linha de ação”, com a indicação das “ações”, o “público” e os “responsáveis” para sua implantação, dos quais se resumem da seguinte formas: no campo de atuação da **Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**, foi inserida 32 (trinta e duas) linhas de ações, em sua maioria de responsabilidade do MEC, SEDH, Sociedade Civil Organizada, dentre outros. O público alvo caracterizava-se por ser variado, em especial para os profissionais de educação, estudantes da educação básica, pais e funcionários da escola para cumprimento das recomendações. À exemplo, destaca-se a ação de n. 27 que previa o apoio no “processo de elaboração dos sistemas de educação no sentido de incorporar a educação em direitos humanos como eixo norteador dos planos municipais e estaduais de educação” (BRASIL/PNEDH, 2003).

Para o **ensino superior**, o Plano previa 18 (dezoito) linhas de ações programáticas para diversos públicos, dentre eles: IES, Sociedade Civil Organizada e instituições públicas, estudantes, professores universitários. O cumprimento das metas estava sob responsabilidade da SEDH, MEC, IES, Coordenações de cursos e Sociedade Civil Organizada, etc. Entre as diversas ações destaca-se a de n. 10 a qual visava “promover a pesquisa e a extensão acadêmicas, a partir dos fundamentos teóricos dos direitos humanos e das demandas concretas das comunidades, da sociedade civil organizada e das instituições públicas” (BRASIL/PNEDH, 2003).

Na **Educação Não-formal**, o Plano estabeleceu 12 (doze) linhas de ações, nela destacam-se como público alvo, a sociedade civil organizada, os trabalhadores e grupos socialmente excluídos, os atores governamentais e não-governamentais. Os responsáveis pelo cumprimento das ações, exemplificam-se na SEDH, IPEA, Universidades, Sociedade Civil Organizada e Secretarias Estaduais e Municipais, etc. Dessas ações, evidencia-se a meta de n. 6 que visava “apoiar atividades de intercâmbio entre organizações da sociedade civil e do poder público na elaboração e execução de projetos e pesquisas para educação em direitos humanos” (BRASIL/PNEDH, 2003).

Já em relação ao eixo da **Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança**, foi apresentado 21 (vinte e uma) ações programáticas a serem implementadas para os Profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública e sociedade em geral. Das

ações, destaca-se a ação de n. 7 que previa o apoio nas “atualizações temáticas aos educadores em direitos humanos voltados para as áreas de justiça e segurança pública” (BRASIL/PNEDH, 2003).

Por fim, no eixo da **Educação e mídia**, foi inserida 10 (dez) ações a serem cumpridas por diversas entidades e sujeitos, em meio a eles há: os dirigentes de veículos de comunicação e de entidades associativas dos mesmos, apresentadores, produtores e diretores de programas de rádio e televisão, editores de revistas, jornais. À exemplo, evidencia-se a meta de n. 10 a qual recomendava a inclusão na “programação dos veículos de comunicação que operam mediante concessão pública programas e campanhas educativos que abordem a temática de educação em direitos humanos, garantindo sua tradução para a Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL/PNEDH, 2003).

Portanto, diante da gama de interesses e políticas, a origem da educação em direitos humanos e por consequência o PNEDH, foi inspirada em muitos documentos, nessa diversidade, evidencia-se a proposta do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Quanto ao eixo “Educação e Cidadania”, que é, sobretudo, um vasto conjunto de propostas de ações governamentais, organizado tematicamente, na tentativa de se trabalhar a educação como direito-meio, vez que há o entendimento que a educação como direito-fim⁷ ficou a cargo do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido na Lei n. 10.172/2001 (NADER, 2008).

Como fruto do PNDH e apoiado em documentos internacionais e nacionais, o PNEDH, surge

[...] ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, [...] incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 11).

Assim sendo, o Plano foi criado a partir de um recorte de espaços prioritários de atuação, no sentido de efetivar e construir uma cultura de paz e justiça social, pautando suas ações na “educação formal” (compreendida na educação básica e superior, à exemplo), “educação não-formal”, “educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança” e, por

⁷De acordo com Nader (2008) essas expressões são utilizadas no campo dos DH, na qual considera como direito-fim a caracterização da educação como direito em si, e quando se fala em direito-meio seria como fator de promoção dos demais direitos.

fim, “educação e mídia”, totalizando cinco eixos. Cabe frisar que este estudo, terá como recorte a educação formal, sob o eixo da educação superior (BRASIL/PNEDH, 2009).

Após o lançamento da primeira versão (2003), o Plano foi submetido ao debate público, resultando em longos diálogos e proposições, sua versão final foi lançada no I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos entre o período de 30 e 31 de agosto e 1º e 2 de setembro de 2006, na cidade de Brasília (ZENAIDE, 2010).

Nesse viés, observa-se que após a primeira versão (2003) o Plano atual (2006) vem seguindo por suas “tiragens” (atualizações) apresentando um conjunto de objetivos, princípios, concepções, diretrizes e ações programáticas que atualmente estão contempladas em seus cinco eixos. A saber: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de da justiça e segurança e educação e mídia. Sendo assim, um instrumento que passou por um aprimoramento no decorrer desse processo de inserção da EDH.

Por conseguinte, a fim de viabilizar o atendimento dessas recomendações nos eixos, faz-se necessário o interesse, atuação e fiscalização de todos os sujeitos envolvidos para que, de fato, essas políticas se tornem efetivas e se fortaleçam. Nessa perspectiva, cabe evidenciar que possui como objetivos gerais:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 26-27).

Nesse sentido, verifica-se que o Plano se constitui de 13 (treze) objetivos gerais, no qual segue como parâmetro o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa, o desenvolvimento de ações juntamente com a sociedade civil, a proposição da transversalidade da EDH nos mais diversos setores (saúde, cultura, justiça), o estímulo a reflexão, o estudo e a pesquisa sobre os DH, bem como as formas de acesso às ações da EDH à pessoas com deficiência, dentre outros.

O PNEDH também traça “linhas gerais de ações”, as quais evidenciam que deverá integrar dentre as ações um cadastro de experiência no sistema de ensino formal e não-formal, diagnóstico dos direitos humanos nos contextos, de modo a identificar as necessidades e potenciais, bem como o estímulo ao planejamento de ações pelos sujeitos envolvidos (QUADRO 3).

Quadro 3 – Composição das Linhas gerais de atuação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

| Linhas gerais de ação | |
|--|--|
| Desenvolvimento normativo e institucional | <ul style="list-style-type: none"> a) Consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos; b) propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos; c) apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar, tendo, entre outras, a educação em direitos humanos como sub-área; d) propor a criação de unidades específicas e programas interinstitucionais para coordenar e desenvolver ações de educação em direitos humanos nos diversos órgãos da administração pública; e) institucionalizar a categoria educação em direitos humanos no Prêmio Direitos Humanos do governo federal; f) sugerir a inclusão da temática dos direitos humanos nos concursos para todos os cargos públicos em âmbito federal, distrital, estadual e municipal; g) incluir a temática da educação em direitos humanos nas conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas; h) fortalecer o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; i) propor e/ou apoiar a criação e a estruturação dos Comitês Estaduais, Municipais e do Distrito Federal de Educação em Direitos Humanos. |
| Produção de informação e conhecimento | <ul style="list-style-type: none"> a) Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências; b) publicizar os mecanismos de proteção nacionais e internacionais; c) estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos; d) incentivar a sistematização e divulgação de práticas de educação em direitos humanos. |
| | <ul style="list-style-type: none"> a) Incentivar a realização de eventos e debates sobre educação em direitos humanos; b) apoiar e fortalecer ações internacionais de cooperação em educação em direitos humanos; c) promover e fortalecer a cooperação e o intercâmbio internacional de experiências |

| | |
|--|---|
| Realização de parcerias intercâmbios internacionais | <p>sobre a elaboração, implementação e implantação de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, especialmente em âmbito regional;</p> <p>d) apoiar e fortalecer o Grupo de Trabalho em Educação e Cultura em Direitos Humanos criado pela V Reunião de Altas Autoridades Competentes em Direitos Humanos e Chancelarias do MERCOSUL;</p> <p>e) promover o intercâmbio entre redes nacionais e internacionais de direitos humanos e educação, a exemplo do Fórum Internacional de Educação em Direitos Humanos, do Fórum Educacional do MERCOSUL, da Rede Latino-Americana de Educação em Direitos Humanos, dos Comitês Nacional e Estaduais de Educação em Direitos Humanos, entre outras.</p> |
| Produção e divulgação de materiais | <p>a) Fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do PNEDH;</p> <p>b) Promover e apoiar a produção de recursos pedagógicos especializados e a aquisição de materiais e equipamentos para a educação em direitos humanos, em todos os níveis e modalidades da educação, acessíveis para pessoas com deficiência;</p> <p>c) Incluir a educação em direitos humanos no Programa Nacional do Livro Didático e outros programas de livro e leitura;</p> <p>d) Disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia</p> |
| Formação e capacitação de profissionais | <p>a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;</p> <p>b) Oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;</p> <p>c) Estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;</p> <p>d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em direitos humanos;</p> <p>e) inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados.</p> |
| Gestão de programas e projetos | <p>a) Sugerir a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, de modo a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH;</p> <p>b) prever a inclusão, no orçamento da União, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de dotação orçamentária e financeira específica para a implementação das ações de educação em direitos humanos previstas no PNEDH;</p> <p>c) captar recursos financeiros junto ao setor privado e agências de fomento, com vistas à implementação do PNEDH.</p> |
| Avaliação e monitoramento | <p>a) Definir estratégias e mecanismos de avaliação e monitoramento da execução física e financeira dos programas, projetos e ações do PNEDH;</p> <p>b) acompanhar, monitorar e avaliar os programas, projetos e ações de educação em direitos humanos, incluindo a execução orçamentária dos mesmos;</p> <p>c) elaborar anualmente o relatório de implementação do PNEDH. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.</p> |

Fonte: (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 27-30).

Com base nessas linhas de ações atuais, verifica-se que em cada campo de atuação, há metas a serem cumpridas por instituições e sujeitos envolvidos no processo, tais como: no

âmbito do “desenvolvimento normativo e institucional”. Constata-se que algumas ações já começam a surgir, à exemplo do item “a” e “g”, com a criação, por exemplo das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, instituída pela Resolução de n. 1/CNE/2012 e a intensificação de eventos nas esferas municipais, estaduais e nacionais que tenham o intuito de promover o debate sobre a EDH ou incluindo-a de alguma forma.

No campo da “Produção de informação e conhecimento”, merece atenção o item “c” ao dispor sobre a necessidade de “estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos”, o qual constitui-se como uma necessidade, sobretudo das universidades, e em especial uma das razões que movem esse estudo.

Já em relação a “realização de parcerias e intercâmbios internacionais”, destacam-se as ações dos itens “a” e “d” e a esse respeito, observa-se que a educação para os direitos humanos serve como premissa para a realização de debates e eventos de modo a viabilizar a conquista dos demais direitos e exercício da cidadania.

Quanto a possibilidade de “Produção e divulgação de materiais”, ressalta-se o item “a” que visa “fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos, subsidiando as áreas do PNEDH”, ou seja, se fazendo necessário maiores investimentos e incentivo a pesquisas voltadas para a EDH.

Não se pode esquecer que para haver pesquisas e engajamento é necessário criar mecanismos voltados à “formação e capacitação de profissionais”, tal como previsto no item “b” o qual visa “oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas”, pois sem a formação e preparo, o processo de inserção e efetivação torna-se ainda mais difícil.

Por fim, no campo “Gestão de programas e projetos”, destaca-se a proposta do item “a” que sugere “a criação de programas e projetos de educação em direitos humanos em parceria com diferentes órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, de modo a fortalecer o processo de implementação dos eixos temáticos do PNEDH”, esse ponto é considerado de extrema importância, o engajamento e parceria dos órgãos públicos em projetos os quais envolvam a EDH.

Deste modo, o desafio lançado pelo Plano é de educar “em” e “para” os Direitos Humanos, assumindo assim, um grau de complexidade que exige a extrapolação das medidas até então previstas para a consolidação de políticas realmente efetivas na difusão da cultura de Direitos Humanos no país.

Vale ponderar que, a construção de uma nova cultura coletiva envolve um processo social bastante complexo, pois, educar para os Direitos Humanos vai além da pura e simples

instrução, alcança patamares que têm a finalidade de transformá-los em práticas e ações propositivas de mudanças na sociedade.

1.3.3 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) e suas linhas de atuação

Implementar as ações do PNEDH (2006) não é tarefa fácil, visto que requer o esforço e atuação de inúmeras entidades e sujeitos. Além disso, delinea para cada eixo de atuação, princípios e ações programáticas a serem cumpridas em cada setor, não obstante o fato de ainda existir certo desconhecimento e/ou preconceito em identificar a relação dos DH e a formação profissional, a produção do conhecimento e as novas demandas sociais (ZENAIDE, 2010), sendo, por conseguinte, um dos grandes desafios.

Para fortalecer a educação em direitos humanos e instituir como mais um instrumento das políticas públicas do Estado, o Plano inovou em relação a sua primeira versão, ao contar de forma inovadora a proposta da EDH nos seus cinco eixos de atuação, nos quais se resumem em: educação básica; educação superior; educação não-formal; educação dos profissionais de Justiça e Segurança e educação e mídia.

Do conjunto de ações, percebe-se que as intenções formuladas nos eixos contemplam a educação em direitos humanos firme nos seus intentos. Para a **Educação básica** o propósito final é unir a sociedade e a escola num único propósito, unificando o aprendizado e a consciência do que precisa ser feito e alcançar progressos (AMARAL; CAMARGO; MURTA, 2013). Já para Nader (2008) encontram-se na multidimensionalidade do processo educativo, que não é somente cognitivo, mas também afetivo e comportamental, assim como na imprescindível articulação entre escola e sociedade.

Em relação à **educação não-formal**, essa foi incluída, uma vez que a produção de conhecimento não ocorre somente entre os muros das escolas e IES, mas, nos locais de trabalho, nas famílias, nos movimentos sociais, ou seja, em todas as áreas da convivência humana, devendo, deste modo, ser inserida nesses espaços. Cabe lembrar que sua origem nasceu desse processo, especialmente com os movimentos sociais, na educação popular. Portanto, nesse campo, o alvo está na importante atuação promotora da emancipação e autonomia de cada e de todos os integrantes da espécie (NADER, 2008).

A proposta da **educação para os profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança** parte do “[...] compromisso com questões democráticas, com participação na construção efetiva do ideal de Justiça e Segurança Pública, submetidos ao controle social” (BRILTES;

NASCIMENTO; GUTIERREZ, 2013, p. 91). Ela se faz necessário, visto que historicamente o país foi palco de constantes violências institucionais, à exemplo dos Órgãos de segurança pública, com abusos de poder, torturas e injustiças para com a sociedade, necessitando assim de um resgate da sua integralidade, defesa dos direitos humanos e afirmação da democracia nessas instituições.

A propósito, Nader (2008) destaca que a questão fundamental é a constituição de seu compromisso com os valores democráticos, e, na expectativa colocada por esses valores, seu envolvimento na construção efetiva de sistemas de Justiça e Segurança, submetidos ao controle social.

A proposta da **educação e mídia** foi inserida, partindo da compreensão que é um importante instrumento de difusão e avaliação de informações a diversos públicos, e por essa razão, Amaral; Camargo; Murta (2013, p. 52) consideram ser “de extrema importância que os profissionais envolvidos com a mídia estejam conscientes de seu importante papel” na sociedade. Aliás, é primordial lembrar que, o acesso à informação, trata-se de um direito, inclusive fundamental, assegurado na Constituição de 1988, e por vezes ela torna-se deturpada ou omitida por esse veículo de comunicação (mídia), que em muitos casos se utiliza de interesses manipulados, sensacionalistas, preconceituosos e alienados de certa realidade.

Desse modo, compreende-se que para a educação e mídia, as grandes demandas encontram-se no viés público, este deve ter o direito à informação e na imprescindível atenção a qual deve ser dada ao poder da mídia como canal de formação de opinião (NÁDER, 2008).

E por fim, para a **Educação Superior**, a proposta da EDH se faz frente à necessidade em construir uma cultura de promoção, proteção e reparação dos direitos humanos por diversos mecanismos nas IES, dentre eles, na pesquisa e na extensão (BRASIL/PNEDH, 2006). Cabe frisar que nesses espaços, sobretudo nas universidades deve “[...] prepondera[ar] a autonomia universitária, a pesquisa e a extensão e também o respeito à democracia dentro das instituições” (BRILTES; NASCIMENTO; GUTIERREZ, 2013, p. 91). Isto é, pautando-se na autonomia universitária, nos fins da educação superior e na democracia interna das instituições (NÁDER, 2008), sendo esse eixo, objeto de investigação deste estudo.

Portanto, nas concepções dos autores todos os cinco eixos defendem e focam em objetivos específicos nos seus campos de atuação, com destaque para a autonomia universitária, o compromisso com valores democráticos entre os profissionais da justiça e segurança, e com a promoção da emancipação e autonomia dos sujeitos na educação não-formal.

Cabe registrar que em 2012, diante de um processo de negociação entre a Secretaria dos Direitos Humanos e o Ministério da Educação com o Conselho Nacional de Educação, foi elaborado o Parecer do CNE/CP n. 8/2012 que restou favorável a possibilidade de estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), ela foi publicada por meio da Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, devendo ser observada pelos sistemas de ensino e suas instituições (educação básica e educação superior).

A guisa de esclarecimento, a referida resolução dispõe em seu art. 6º a possibilidade de inserir a EDH de forma transversal na construção dos “Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão”, essa transversalidade no ensino pode ser concebida da seguinte forma:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL/DNEDH, 2012).

Verifica-se, dessa maneira que a Educação em Direitos Humanos vem se intensificando nos espaços educativos e nas políticas públicas para uma construção e fortalecimento da cultura dos direitos humanos na sociedade. Ela evidencia-se entre as políticas públicas, a publicação do PNEDH, e que atualmente conta com as DNEDH, caracteriza-se como um instrumento normativo para dar maior efetividade a inserção e fortalecimento da EDH.

A esse respeito, após apresentar a contextualização histórica dos Direitos Humanos e demarcar a evolução da Educação em Direitos Humanos no Brasil, diante dos seus conceitos, princípios, fundamentos, bem como sua inserção nas políticas públicas. Será abordado a seguir sobre a Educação em direitos humanos no contexto da universidade, apresentando seu processo histórico, finalidade e sua atuação no âmbito da pesquisa e da extensão, com destaque para a política do PNEDH para a educação superior.

2 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS NO ÂMBITO DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

Esta seção pretende trazer para discussão o debate que envolve a universidade e a educação em direitos humanos, destacando sua finalidade e desafios no âmbito da pesquisa e da extensão. O foco deste estudo será a universidade, todavia, se utilizará de duas categorias, à constar, educação superior e universidade, pois muito embora esses termos sejam tratados como sinônimos, para efeito dessa pesquisa, serão destacados a distinção que existe entre eles, especialmente no contexto histórico, uma vez que há diferenças, mas, se utilizará em certa medida como sinônimos.

A guisa de esclarecimento, “educação superior” nas concepções de Cavalcante (2000, p. 15) é utilizada para fazer referência à oferta de ensino “em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo”. É utilizado para indicar nível escolar, mas também há aqueles que se utilizam da expressão para discorrer de forma mais ampla, para se referir às IES.

Já a “universidade”, de acordo com Biderman (1998, p. 930) consiste em “uma instituição de ensino superior que reúne várias faculdades e institutos” ou como define o INEP “é uma instituição de educação superior que deve oferecer obrigatoriamente, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (serviços ou atendimentos à comunidade) em várias áreas do saber” (BRASIL/INEP, 2016). Portanto, ela é uma instituição específica, dentro das diversas IES⁸ que compõem a organização da educação superior brasileira, utilizada para fazer referência a uma instituição (*locus* do ensino superior).

Segundo a legislação em vigor, a universidade é considerada instituição social irradiadora de conhecimentos e práticas, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial, e com obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

De acordo com o disposto no art. 52 da Lei n. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

⁸ De acordo com Cavalcante (2000) além das universidades, existem ainda as Universidades Especializadas, centros universitários, Centros Universitários Especializados, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores, Centros de Educação Tecnológica, etc.

Assim, esclarecidas as concepções sobre “Educação Superior” e “Universidade”, nesta seção, será apresentado um breve resgate histórico da educação superior no Brasil. Em seguida, será destacada a função social da universidade e os pilares que a sustenta, destacadamente nos eixos da pesquisa e extensão. Posteriormente, apontar-se-á a atuação da educação em direitos humanos na universidade e seus desafios para a pesquisa e extensão, bem como sua inserção por meio da política pública, instituída no PNEDH voltado para a universidade.

2.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Acerca do contexto histórico da educação superior no Brasil, observa-se que ao contrário da Espanha, a qual em suas colônias já no século XVI instalou universidades, Portugal não só proibiu como desincentivou que tais instituições fossem criadas no Brasil. Essa medida se dava porque “[...] Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir vários pontos da América” (CUNHA, 2015, p. 152).

A esse respeito, segundo o autor, o ensino superior brasileiro sofreu ao fim do período colonial uma tardia refundação, pois com a

transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, [...], gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, [...] o novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França (CUNHA, 2015, p. 153).

Assim, no império, o novo ensino superior estava sob dependência Estatal, com influência econômica e cultural da Inglaterra e França⁹, incorporando tanto os produtos da política educacional napoleônica (formação de elite intelectual, submetida ao estado e considerando o ensino e a pesquisa de forma dissociada) quanto os da reação alemã (autonomia da pesquisa) à invasão francesa, esta depois daquela. Antes disso, no período colonial os brasileiros eram enviados à Europa para estudar.

⁹ Segundo Mazzilli (2011, p. 207) essa “concepção de universidade [inglesa] é originária do modelo inglês, das universidades de Oxford e de Cambridge, fundamenta-se no princípio de que à universidade compete a conservação e a transmissão do saber acumulado pela humanidade e tem como premissas a neutralidade da ciência e a dissociação entre o ensino e a pesquisa, tidas como atividades incompatíveis entre si e, por consequência, com as funções da universidade”. Já quanto a Francesa partiu da “a reforma da universidade francesa levada a cabo por Napoleão no contexto das reformas globais ocorridas na França no período entre em 1799 e 1815, inaugura uma nova concepção de universidade. Submetida ao Estado e responsável pela construção e legitimação da unidade do pensamento nacional, a universidade tinha como meta a preparação profissional de servidores do Estado”.

De acordo com Viola (2013) as primeiras Instituições de Ensino Superior criadas no Brasil foram as faculdades isoladas, instituídas no século XIX, quando da instalação da família real portuguesa em território brasileiro, na ocasião, “criaram-se os primeiros cursos de ensino superior, que priorizam áreas indispensáveis para o atendimento das necessidades da aristocracia e do governo lusitano”. Assim, os cursos de graduação eram voltados para a área do direito, medicina, engenharias e matemática, suprimindo as necessidades que a mesma elite não estava organizada para responder à época (VIOLA, 2013).

Desse modo, as primeiras instituições de ensino superior foram criadas com o intuito de atender tão somente as necessidades das elites lusas e nativas, bem como para suprir as exigências do aparelho do Estado, na oferta de cursos específicos e com formação utilitarista, no início do século XIX havia somente cursos isolados de ensino superior, ou seja,

[...] é com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, que se inicia a história da educação superior no Brasil. Uma história caracterizada pela tutela e pelo pragmatismo utilitarista dos cursos superiores que foram sendo criados. O primeiro objetivo era atender às necessidades da Corte e lançar as bases para a elevação da qualificação de quadros para determinadas áreas que poderiam auxiliar a retirar o “Reino Unido a Portugal e Algarves” da subalterna condição de dependência de instituições europeias para formar suas elites (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 33-34).

Assim, até o final do Império, consolidou-se um modelo de faculdades isoladas, em que os cursos superiores se restringiam apenas a poucos cursos de áreas específicas do conhecimento e a grupos sociais particulares, vivendo-se do ponto de vista econômico, político e cultural sob as amarras coloniais, com laços de extrema dependência e servindo somente aos propósitos da elite.

Com a proclamação da República e a Reforma Benjamin Constant (1890) deu-se ensejo às primeiras faculdades particulares, tais como a de Direito da Bahia e Rio de Janeiro e de Medicina em Porto Alegre, além da Escola Politécnica, em São Paulo, e criação de faculdades e institutos científicos (BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 37).

No que diz respeito ao surgimento da universidade, no Brasil, a história revela que foram diversas as tentativas de instituí-la legalmente, a primeira delas foi reivindicada pelos jesuítas ainda no século XVII.

[...], compreendido entre os primórdios da colonização até 1759, teve início com o trabalho desenvolvido pelos jesuítas nos seus colégios, especialmente o Colégio da Bahia, que chegou a conseguir licença da metrópole para conferir o grau de Mestre em Artes. Não lhes foi permitido, contudo, elevar o Colégio da Bahia à categoria de universidade. [...], é possível concluir que os grandes colégios dos jesuítas já funcionavam em moldes universitários (CAVALCANTE, 2000, p. 8).

O fato observado, é que ocorreu inúmeras tentativas para implantação do modelo de universidade no Brasil, a começar pelos jesuítas, que apesar de ter instituições nos moldes universitários, não obtiveram o reconhecimento do Estado. Tal reivindicação também se deu com os inconfidentes mineiros, no século XVIII, pois com a saída forçada dos jesuítas e o conseqüente desmoronamento do seu projeto educacional, a proposta de universidade ressurgiu de maneira passageira no movimento da Inconfidência Mineira e quando da mudança da família real para o Brasil. Contudo, prevaleceu naquele momento, a criação de estabelecimentos superiores meramente profissionalizantes, com intuito de atender às necessidades da corte (CAVALCANTE, 2000).

Apesar de novos ensaios de criação do modelo de universidade, ainda assim, não ocorreu na época, prevalecendo apenas estabelecimentos de ensinos profissionalizantes. Entretanto, no século XIX, reivindicou-se novamente em diversas oportunidades no Parlamento do Império. Cabe destacar que nesse processo,

a admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados ‘exames de estudos preparatórios’ (ou, simplesmente, ‘exames preparatórios’), prestados no estabelecimento de ensino procurado por cada candidato. Mais tarde, a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império (CUNHA, 2015, p. 155).

Portanto, observa-se que havia privilégios nas formas de ingressos ao ensino superior pelas elites, seja em relação à preparação, seja nas possibilidades de parcelamento na realização dos exames, permitindo-se realizar provas de cada matéria no tempo e lugar de interesse dos candidatos, ou ainda pelo prazo de validade das vagas ou pela dispensa desta, isso comprova o quão elitista e excludente foi o processo de ingresso ao ensino superior no país.

Desse processo, destaca-se ainda que ocorreu o chamado “centralismo estatal”, visto que em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, em 1889. Isto é, durante o período imperial, a iniciativa de criação das instituições de ensino, assim como o custeamento material era estatal, dependendo também do ministro do Império a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores (CUNHA, 2015). Verifica-se, então, que não havia autonomia na gestão, nem liberdade no ensino, estando atreladas às ordenanças estatais.

Contudo, é na transição da primeira para a segunda década do século XX que surgem as “universidades efêmeras” livres (privadas) em Manaus (1909), São Paulo (1911), e em Curitiba (1912). Sobre essas instituições, Cunha explica que (2015, p. 161-162),

a primeira universidade criada no país, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. [...]. Levou ao fim da instituição em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas.

[...] 1911 foi criada a Universidade de São Paulo, com recursos oriundos de um “sócio capitalista” que esperava recuperar seu investimento com taxas cobradas dos estudantes. [...]. A universidade tornou-se, então, inviável em termos financeiros, razão de sua dissolução em 1917.

Em Curitiba, capital do estado do Paraná, foi criada em 1912 a terceira universidade do país. Em 1950, essas faculdades foram incorporadas à recém-criada Universidade Federal do Paraná.

Cabe frisar que, alguns autores consideram que as primeiras universidades criadas de fato e de direito, por força de decreto do governo federal, foram as Universidades do Rio de Janeiro, em 1920, Universidade de São Paulo, criada na década de 1940 e Universidade de Brasília, no início da década de 1960 (VIOLA, 2013; BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017).

Ao encontro desse entendimento, Cunha (2015) afirma que a primeira instituição que assumiu o *status* duradouro de Universidade, foi a do Rio de Janeiro, criada em 1920, a partir da autorização legal conferida pelo presidente da República cinco anos antes, ela resultou-se de reunião de faculdades federais e de uma faculdade de Direito. A mesma técnica de aglutinação foi realizada em Minas Gerais em 1927, por iniciativa do governo do estado.

Nesse sentido, a criação das universidades só ocorreu no século XX, por meio da Reforma Carlos Maximiliano, em que o governo foi autorizado a reunir três faculdades existentes no Rio de Janeiro numa “universidade”, contudo, só veio a ocorrer por meio do Decreto nº 14.343 em 1920.

Isso significa, para Cavalcante (2000), que considerando o caráter desarticulado, individualista e profissionalizante das instituições de ensino superior existentes até então, não seria a simples superposição de uma reitoria que iria transformá-las em universidade, isto é, tinha-se a instituição, mas não possuíam a universidade.

Assim, acerca da educação superior no Brasil, é possível identificar a influência de alguns modelos europeus, dentre eles o jesuítico, o francês e o alemão. Constatando-se que desde a entrada da família Real (1808) até a Proclamação da República (1889) foram criadas apenas 14 Escolas ou Faculdades Isoladas; de 1890 a 1930, 02 universidades e 86 Escolas ou Faculdades Isoladas. Ao fim da era Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias,

em meio a inúmeras faculdades isoladas (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017; CUNHA, 2015).

Outro ponto a destacar é que nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial nem no imperial, no entanto durante todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma obtendo êxito (CUNHA, 2015). O surgimento das universidades ocorreu somente em meados do século XX, razão pela qual chamam de universidade tardia, mas que ao nascer carrega uma missão e valores importantes na formação e construção do conhecimento nos sujeitos.

Verifica-se ainda que durante todo esse percurso histórico, houve um atraso significativo em termos de políticas públicas para a educação superior, levando-se a crer que a utilização dessas instituições serviu somente para fins de reforma da ideologia dominante, sendo usada como tutela do Estado para exercer seu controle, além de ser acessível a uma pequena parcela da sociedade (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017), não obstante possuía reconhecimento como entidade autônoma, com compromisso para a formação do conhecimento e senso crítico.

Ademais, cabe destacar que

evidentemente nesses apontamentos de aspectos do histórico da universidade no Brasil, o paroxismo, em termos de controle/regulação, será conhecido no período da ditadura, como continuamente de algumas políticas anteriores, que interferiram em uma timidamente proclamada autonomia universitária, mas nunca experimentada na sua radicalidade. Paralelamente, é nesse período de exceção que qualquer voz que se opusesse ao *status quo* ditatorial foi calada – dentro e fora da universidade – e a implementação de uma política de controle completo foi imposta à universidade, em cujo contexto também passaram a vicejar as iniciativas em termos de privatização – de várias colorações – da educação superior, com estagnação ou refluxo das tímidas iniciativas voltadas à educação pública, gratuita, laica e universal (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 41-42).

Assim, apesar da universidade estar presente a partir do século XX na sociedade e ter como característica principal a sua autonomia, essa de fato, não foi experimentada na sua totalidade. Principalmente no período ditatorial, quando o Estado interferia naquilo que viesse de encontro ao *status quo* ditatorial dentro e fora dos seus muros, tornando-se a palavra “autonomia” apenas decorativa (CUNHA, 2015).

Apesar dessas marcas, em especial no período ditatorial, foi nesse período da história do Brasil que os movimentos sociais e demais entidades evidenciaram-se. O país passou por um processo de redemocratização, que pressionados por esses movimentos, instituiu-se a Assembleia Nacional Constituinte a qual recebeu a missão de elaborar uma carta magna pautada nos fundamentos, dentre eles, da cidadania, dignidade da pessoa humana e soberania.

Promulgada no dia 05 de outubro de 1988, conhecida popularmente como “Constituição Cidadã”, pois reinaugurou o estado democrático de direito, inserindo em seus dispositivos os chamados direitos fundamentais.

A Constituição Federal de 1988, incluiu dentre os direitos fundamentais, o direito à educação, o qual foi especificado como direito de todos e dever do Estado. Em relação a educação superior, consagrou no artigo 207 a chamada autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial da universidade, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Constata-se, portanto, que embora tenha despontado avanços, o cenário atual carece de atenção e constantes vigilâncias, pois além da inobservância da aplicação de direitos, a universidade vem caminhando para uma autonomia restrita, com aparente negação ao direito a educação, corrida para a privatização/mercantilização e regulação da educação superior. Em vista desse cenário, tal fato só deixará de ocorrer com a tomada de consciência de todos os sujeitos envolvidos e engajamento para seu fortalecimento enquanto instituição irradiadora de conhecimento, tal como será exposto a seguir.

2.2 UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DE SUA FINALIDADE E ATUAÇÃO NA PESQUISA E NA EXTENSÃO

No contexto da educação superior situa-se a universidade, que consiste numa “[...] criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra, no início do século XIII, disseminando-se por toda a Europa a partir do século XVI e, por todo o continente, sobretudo, nos séculos XIX e XX” (SOUSA, 2017, p. 91). E nesse viés, conforme visto anteriormente, seu processo de inserção no Brasil foi considerado tardio, uma vez que sua implantação ocorreu somente ao início do século XX.

Do processo histórico da universidade, denota-se que ela surgiu por todos os tipos de propósitos e veio se modificando através dos séculos, pois conserva, integra, memoriza uma herança cultural de saberes, a qual deve atualizar e transmitir sempre, com uma visão que perpassa o passado ao futuro por intermédio do presente.

Do seu surgimento, nasceu a proposta da sua função social, a qual se aperfeiçoou com o tempo, possui extrema importância para a construção e influência na formação de sujeitos, carrega como marca, o domínio e cultivo do saber, a instigação do senso crítico, a visão humanística.

Na concepção de Gonçalves (2015) a universidade historicamente

[...] constituiu-se como lugar de produção do conhecimento, posteriormente agregando a função de formação de profissionais, com caminhos e tempos distintos, conforme o país, mas que traz como marca inerente o reconhecimento de um dado tipo de conhecimento, o científico, e uma autonomia aut centrada que lhe permite(ia) estabelecer o que merece(ia) ser pesquisado e o tipo de diálogo ou monólogo em relação à sociedade, ou com quais setores ele é estabelecido (GONÇALVES, 2015, p. 1232).

Organiza-se então, como um lugar não só de formação de profissionais técnicos, mas de produção do conhecimento, especialmente o científico, com intensões transformadoras e fomentadoras de discussões. Tomando por base essas concepções iniciais sobre o papel da universidade, se faz necessário buscar respostas aos seguintes questionamentos: Qual o propósito da universidade brasileira? Qual sua função social? Que contribuição pode oferecer para a sociedade com as ações de pesquisa e extensão?.

Assim, pretende-se trazer para essa discussão os desígnios e concepções do que seja universidade, sua função e, sobretudo sua atuação na pesquisa e extensão, de acordo com o que preceitua o ordenamento jurídico brasileiro, bem como o parecer dos estudos de Almeida (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), Tragtenberg (2012), Bianchetti e Sguissardi (2017) e Viola (2013).

A propósito, a educação exerce um papel importante na consolidação de um estado democrático de direito, recebendo a missão e responsabilidade social como uma tarefa nada simples. Uma vez que ela deve atuar para o desenvolvimento equilibrado e integral do indivíduo, não bastando dispor-se a atender apenas à prescrição das normas em vigor, mais principalmente atuar visando atender as demandas sociais.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010) a universidade, enquanto instituição educativa, é o constante exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Isto é, na construção do conhecimento por intermédio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

Já para Almeida (2012, p. 45) “em meio a todas essas alterações, alguns traços marcantes têm-se mantido como características da universidade através dos tempos. Um desses traços é a inquietude em face de seu papel social”, pois ela vem sendo capaz de criticar seu próprio caráter institucional e suas perspectivas na construção do conhecimento.

No entender de Pimenta e Anastasiou (2010) a universidade deve possuir uma relação de antagonismo e de complementaridade, ou seja, ao mesmo tempo em que conserva, deve

transformar, como também dispor entre suas finalidades, dois princípios organizacionais e de funcionamento:

a convicção de que os espaços institucionais, democraticamente constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluralidade de pensamento, são espaços legítimos para efetivar essa finalidade; a convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas na condução dos projetos e das ações educativas na universidade (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 163).

Tomando por base essa compreensão, a universidade deve se situar como um espaço onde expresse e permita a manifestação da diversidade e pluralidade de pensamento, na qual os sujeitos participam dos processos decisórios, resultando no seu fortalecimento. E ainda, se expressando por meio das seguintes funções: criação, desenvolvimento e crítica da ciência, da cultura, bem como para o desempenho do exercício profissional que exija a aplicação desses conhecimentos e métodos científicos.

Entretanto, essa não deve possuir um discurso messiânico, ou de que só ela é detentora de “interpretes autorizados” do conhecimento, leis, fatos e fundamentos históricos presentes na sociedade, ou seja,

na universidade estudam-se fatos, suas leis, os fundamentos lógicos e históricos dos conceitos em seu significado. Ela deve oferecer um saber e experiência de pesquisa; não cabe a ela a adoção de livros sagrados nem possuir intérpretes “autorizados”, portadores de um saber salvacionista. Ela deve expor as doutrinas de todo o tipo, examinando seus postulados, deve desenvolver uma compreensão da realidade social e pensá-la com clareza. [...] (TRAGTENBERG, 2012, p. 146).

Portanto, é necessário ter clareza e compromisso com a educação, conscientizando-se que é uma instituição constituída para ser o espaço para a crítica, mas que também possui limites, a qual examina os fatos para uma compreensão da sociedade, assim como pretende-se capaz de criar estratégias para as soluções ou respostas a esses problemas, sem a qual não se produzirá ciência.

Em resumo, enquanto instituição social, ela deve se caracterizar como “ação e prática social, pautando-se pela ideia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desse conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Em se tratando do aspecto jurídico-normativo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 também vem disciplinar sobre a universidade e suas finalidades no âmbito da educação superior, indicando em seu art. 207, que gozam de autonomia e devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Ou seja,

além da autonomia, devem pautar-se no tripé, ensino, pesquisa e extensão, enquanto exercício da sua função típica.

Regulamentando a matéria, no âmbito infraconstitucional, o art. 52 da Lei Federal n. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Portanto, são instituições (públicas ou privadas) de formação de quadros profissionais de nível superior, as quais desenvolvem atividades regulares não somente de ensino, mas também de pesquisa e extensão, de forma indissociada e com intenção para uma formação humanística.

A LDB estabelece ainda em seu art. 43 sobre as finalidades da educação superior, sendo elas:

Art. 43. [...]:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL/LDB, 1996).

Tomando por base as definições de universidade e as finalidades da educação superior previstas em lei, pode-se considerá-la como um espaço de formação não apenas no campo profissional, mas, sobretudo da formação ética, política e para a cidadania, ela caracteriza-se também como instituidora de saberes e práticas novas, devendo estimular a produção do

conhecimento dos problemas presentes, com o compromisso para a formação de senso crítico e pensamento autônomo, frente ao cenário de desigualdades e exclusão social.

Desse modo, até o momento destacaram-se algumas concepções e expectativas do que seria ou se espera que seja a universidade, contudo, faz-se necessário pontuar algumas contradições e dilemas, a fim de alcançar, então, desse debate, reflexões, propostas e desafios diante do cenário atual.

2.2.1 Contradições, dilemas e possibilidades do papel da universidade

Os imperativos do estado nacional de caráter neoliberal, por meio de políticas econômicas, foram se sobrepondo aos que orientavam as políticas educativas anteriormente, a ponto de estarem sendo construídas sobre uma nova retórica, assumindo o mercado como referência de gestão educacional. Desse cenário, constata-se um crescente divórcio entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas ou exigidas pelo mercado (CUNHA, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ALMEIDA, 2012).

Tais demandas, que se compreendem como políticas universitárias são frutos de vasta legislação antigrevista, programas de privatizações, e transferência de responsabilidade estatal, na qual todos os elementos articuladores das relações entre universidade e sociedade apresentam-se sob forte influência do capitalismo nacional e internacional. Ao mesmo tempo em que são questionadas, se traduzem em estratégias orientadoras de organização e gestão, de formulações curriculares, de avaliação do sistema e a produção do conhecimento (ALMEIDA, 2012), isso denuncia urgência em trazê-las para o debate.

Diante dessas expectativas e contradições, em relação ao conhecimento produzido e adquirido nesses espaços, deve-se haver sempre o seguinte questionamento: – a quem serve e para que serve?. Sobre essa questão, Tragtenberg (2012) e Almeida (2012) alertam as universidades brasileiras, pois acreditam que sua função social e propósitos vêm se modificando, se aproximando dos interesses capitalistas, se tornando um problema, uma vez que

[...]. A universidade brasileira se prepara para ser uma “multiversidade”, isto é, ensina tudo aquilo que o aluno possa pagar. A universidade vista como prestadora de serviços corre o risco de ser enquadrada como uma “agência de poder”, [...] o assistencialismo universitário não resolve o problema da maioria da população brasileira [...] (TRAGTENBERG, 2012, p. 203).

Percebe-se, nas concepções do autor, a existência de uma tendência e crescimento de instituições voltadas para o interesse do capital, se amoldando ao que o mercado exige, ofertando “um serviço” sem a preocupação com a preparação do senso crítico, ou para uma formação humanística.

Embora não seja essa a discussão principal, cabe nesse estudo, fazer reflexões sobre a pergunta: a quem e para que serve?, pois, se percebe a existência de muitos atentados e retrocessos às universidades, os quais afetam diretamente na retirada de direitos conquistados, na subordinação às lógicas mercantis e a financeirização da educação, isso acaba comprometendo os propósitos institucionais e legais previstos para ela (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Tal fato carece de ser pontuado e posto em discussão, uma vez que pode impactar nas finalidades da universidade, dentre elas: a construção do conhecimento, dar respostas para as demandas sociais e a valorização dos direitos humanos. Portanto, desse processo, acredita-se que a finalidade da universidade estaria passando a se moldar com base nos interesses do mercado, isso impacta significativamente nos propósitos de uma educação pautada nos direitos humanos e no fortalecimento dessa cultura.

A esse respeito, Minto (2006, p. 223) ao analisar esse fenômeno assevera que “legitima-se através de uma revitalização da *teoria do capital humano*, preconizadora de uma educação meramente voltada para a formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho e para a satisfação, em geral, das necessidades do setor produtivo, [...]”. Essa situação acaba deixando de lado, em certa medida, a concepção mais humanística, quando deixa de se preocupar com as questões e problemas sociais e se volta para atender as demandas do setor produtivo/mercantil, por exemplo.

No mesmo sentido, é o entendimento de Almeida (2012) ao destacar que

da instituição onde nasciam e se generalizavam as principais contribuições à ciência, à filosofia, às artes e à cultura, que constituía um espaço dedicado ao saber, [...], que perseguia a ideia de contribuir para a melhoria da vida social, **infelizmente, restamos muito pouco**. Ela já não exerce o monopólio da produção do trabalho com conhecimento especializado. [...]. Mas, mais do que isso, seu caráter vem sendo sistematicamente alterado (ALMEIDA, 2012, p. 50, grifo nosso).

Isto é, pouco a pouco a universidade vem alterando sua função social educacional, passando a buscar a produção de conhecimento capaz de atender ao mercado e gerar recursos, valendo-se de critérios de eficiência e produtividade, tornando os indivíduos, sujeitos a essa lógica mercantil, mostra-se necessário o despertar desses, com ações propositivas de mudanças.

Santos (2008, p. 46) em relação a legitimidade da universidade, declara que há uma questão a qual deve ser resolvida, em razão de considerar que “o grande problema da universidade neste domínio tem sido o facto de passar facilmente por universidade aquilo que o não é. Isto foi possível devido à acumulação indiscriminada de funções atribuídas à universidade ao longo do século XX”.

Quanto a essa concepção, pode-se inferir que, devido ao crescimento/expansão das IES, muitas delas, embora recebam o *status* de “universidade”, acabam não cumprindo com a missão legal e institucional, oferecendo, à exemplo uma tríade de ensino, pesquisa e extensão dissociadas uma das outras, com ênfase principalmente ou só no ensino, ou exercendo os demais eixos de forma isolada. Nesse aspecto, o autor assevera que só existe universidade quando existir formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, não há universidade, há ensino superior.

Segundo Cunha (2006, p. 15) é fato que as relações entre Estado universidade e sociedade vêm se alterando. Observa-se um estado saindo do modelo de controle para o modelo de supervisão, uma vez que se considera ineficiente para dar conta da gestão, transferindo sua responsabilidade social para a livre iniciativa. Logo, verificam-se muitos dilemas, entre essas responsabilidades, pois “a mesma política que represa a possibilidade do Estado assumir o compromisso com a educação pública ampliada, favorece um reducionismo de suas funções, centradas no processo de regulação”.

Tragtenberg (2012, p. 204) também alerta para os diversos discursos vazios, pois “a separação entre o fazer e pensar se constitui numa das doenças que caracteriza a delinquência acadêmica. O falar é às vezes muito para frente e o fazer às vezes muito para trás”. Isto é, existem muitas preleções carregadas de boas intenções, porém, a prática é muito diferente, por vez contraditória.

A esse propósito, há inúmeros discursos de inclusão, de igualdade, de respeito, apesar disso, no convívio diário dos espaços universitários e nas políticas de governo, está presente a exclusão, a negação do outro e o despreparo dos profissionais da área diante desses cenários, os quais acabam gerando concepções carregadas de individualismo.

Como exemplos desses discursos e ações contraditórias, verifica-se o debate sobre a expansão do ensino superior, pois na maioria das vezes ocorreu nas instituições privadas, tanto em termos de ingresso de alunos quanto em termos de investimentos e benefícios à essas IES. Outro ponto a se destacar é a formação dos sujeitos oriundos dessas instituições, que na maioria das vezes só trabalha pelo viés do ensino, não havendo articulação com a extensão e pesquisa (CUNHA, 2006). Por fim, outra concepção distorcida seria a respeito da formação

do indivíduo e sua inserção no mercado, em que o resultado do seu êxito ou fracasso é atribuído apenas a seu desempenho individual.

Assim, frente a dimensão das responsabilidades e desafios que a universidade assume e enfrenta se faz imprescindível o esforço de inúmeros agentes, sobretudo no que diz respeito aos propósitos de sua função social, para que esta não venha a ser reduzida nem alterada de forma a se distanciar dos valores humanísticos e direitos conquistados por meio de lutas. É imperioso o empenho com as lutas pela permanência desses espaços e sua democratização, constituindo-se um desafio e compromisso com a sociedade atual e futura.

Ao encontro desse entendimento, Pimenta e Anastasiou (2010) declaram que os principais desafios da universidade para a busca da construção científica, se fazem de diversas formas, das quais pode-se mencionar, a condução de uma progressiva autonomia do aluno, o desenvolvimento da capacidade de reflexão e conhecimento do universo cultural e de conhecimentos dos educandos, desenvolvendo com base neles, e ainda nos processos de ensino e aprendizagem participativos e interativos.

Portanto, a universidade não deve se amoldar às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, e situar-se como líder, produtora de ideias renovadas que se comprometam com a humanidade, sobretudo, com o processo de humanização.

A universidade deve trabalhar e se envolver em prol da sociedade, refleti-la, contribuindo com respostas para as demandas sociais, por meio não só do ensino, mas, sobretudo pela pesquisa e extensão, de modo a desenvolver processos metodológicos participativos e de construção coletiva capazes de criar uma cultura humanística entre os sujeitos.

Nesse passo, uma das formas de participação da universidade em prol da sociedade se dá com a promoção da pesquisa. Visto que essa é um instrumento essencial para o resgate da memória, para a criação e fortalecimento de ações que retratem a educação como um fenômeno histórico-social o qual exerce uma influência determinante no desenvolvimento do homem ao longo de toda sua vida, com pensamento crítico e autônomo, reconhecendo as diferenças e servindo como um canal de ligação entre a universidade com os demais eixos – ensino e extensão.

2.2.2 A universidade e seu papel na pesquisa

A palavra pesquisa tem origem na língua espanhola, a qual herdou do latim, *perquiro*, que significa “procurar; buscar com cuidado; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca”, designa sempre ter a ideia de procura feita com cuidado e profundidade. Portanto, considerada como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 169).

Apesar de existir uma lista interminável acerca do que vem a ser “pesquisa”, tal como nos procedimentos adotados na vida diária, neste estudo, interessa saber a real compreensão dela na perspectiva científica e como pode ser trabalhada no âmbito da universidade.

De acordo com Dias e Pequeno (2014, p. 338) a pesquisa científica se “caracteriza como um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que nos permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”, podendo ainda ser considerada como “procedimento formal que se utiliza de um método para resolver problemas, conhecer a realidade e construir conhecimento. Ela tem como objetivo explicações sobre a realidade”.

Observa-se ainda que se tornou um instrumento fundamental da universidade para a busca e difusão do conhecimento científico, pois segundo Matos (2013, p. 96) “a ciência tem sua gênese nas necessidades do mundo humano. É uma produção social e cultural. Como tal, deve retornar ao homem oferecendo respostas e instrumentos de transformação de suas situações problematizadas”. Isto é, nasce das inquietações na tentativa de dar respostas a esses fenômenos os quais impressionam o ser humano, e chega a resultados com base no rigor do método e procedimentos.

Denota-se, ainda, que a partir da pesquisa os outros eixos da educação se complementam, formando a tríade, devendo ser trabalhados de forma indissociada, conforme disposto no art. 207 da Constituição Federal de 1988. A expressão “indissociada” surge pelo entendimento que só se educa alguém, advindo de estudos, pesquisas, para então ser compartilhado e/ou problematizado junto a sociedade por meio do ensino ou ações de extensão, por exemplo. Contudo, o fato constatado é que por muitas instituições, esses eixos são trabalhados de forma desarticulada ou isoladamente.

A pesquisa possui um grau de importância na educação, pois a própria Constituição de 1988 faz referência específica à ela ao prever um capítulo próprio sobre a Ciência e Tecnologia, com destaque para o art. 218, § 1º, estabelecendo que “a pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação” (BRASIL, 1988). Desse modo, há um

reconhecimento pelo Estado, que a pesquisa, tanto básica quanto tecnológica é fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção do saber, a qual está incluída no texto como “prioridade” nas ações do poder público.

O art. 218 do texto constitucional impõe ainda ao Estado a tarefa de promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, e para isso deverá se utilizar de inúmeros instrumentos. Dentre eles o previsto no § 3º o qual destaca a função de apoiar a “formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho” (BRASIL, 1988).

Em se tratando das normas infraconstitucionais, a Lei n. 9.394/1996 também disciplina e valoriza o papel da pesquisa, apontando em vários campos seu estímulo nos ambientes escolares e universitários. O art. 1º da lei dispõe que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem [...], nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Nesse caso, a lei reconhece que a educação abrange processos formativos os quais se desenvolvem em diversos ambientes, com destaque para as instituições de ensino e pesquisa (BRASIL/LDB, 1996).

O art. 2º, II da LDB, também estabelece dentro dos “Princípios e Fins da Educação Nacional” que o ensino deverá ser ministrado atendendo ao princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Conta também como um dever do Estado em garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (inciso V do art. 4º, BRASIL/LDB, 1996). Assim, há de certo modo, intenção em estimular não só acesso ao conhecimento por meio da pesquisa, mas a liberdade em pesquisar, nos termos da lei.

Dentro da perspectiva da educação superior, o inciso III do art. 43 estabelece sobre a necessidade em “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL/LDB, 1996). Verifica-se, assim, o intento em incluir no processo educativo da educação superior o caráter investigativo.

Tanto no texto constitucional quanto infraconstitucional, há uma preocupação em afirmar a importância da pesquisa na educação, especialmente na educação superior, vinculando sua obrigatoriedade nas universidades, perfazendo o tripé em proporcionar, não somente o ensino, mas também vinculado à pesquisa e a extensão. Logo, nota-se que

na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nasceram da pesquisa. [...] e a universidade precisa da pesquisa, para ser mediadora da educação (SEVERINO, 1996, p. 63).

Portanto, para o autor, esses eixos devem sempre estar articulados, contudo é por meio da pesquisa que se pode ensinar e prestar serviços à comunidade, uma vez que a pesquisa pode ser um instrumento de mediação ou de ligação que a universidade utiliza para a educação, de modo a alcançar os demais eixos.

Portanto, a forma como pesquisamos, as escolhas metodológicas que fazemos, isto é, o nosso “olhar” sobre os fenômenos, determinam os pressupostos que fundamentam nossos procedimentos de investigação, isto é, a pesquisa que realizamos para entender o mundo e, quiçá, oferecer soluções aos seus problemas (DIAS; PEQUENO, 2014, p. 338).

Assim, nota-se, que as escolhas metodológicas e o objeto da pesquisa refletem muito sobre a visão dos pesquisadores, seus fundamentos, seus interesses e perspectivas, para compreender acerca do mundo e para as eventuais respostas a essas demandas. Nesse caso, é de extrema importância que as intenções sejam pautadas em valores humanísticos e/ou que se aproximam das demandas sociais.

Logo, verifica-se que a pesquisa possui uma relevante contribuição no meio acadêmico, sendo reconhecida em diversos documentos normativos e teorias epistemológicas, cabe à universidade desenvolvê-la de forma indissociada dos demais eixos, pois um deve complementar o outro. Vale frisar que os conhecimentos produzidos pelos sujeitos interferem em suas vidas, nos grupos sociais os quais se relacionam e, finalmente, na sociedade como um todo. Fica, portanto, o alerta às universidades sobre o que pesquisar e quais seus reais interesses na pesquisa.

Desse modo, é necessário ter ciência que o produto desse conhecimento, ao ser publicizado e se tornar disponível a toda coletividade, assume também um caráter social, este tem o poder de manter ou modificar determinados processos na vida da comunidade para o qual foi elaborada. Por isso, a pesquisa traz marcas de intencionalidade dos seus executores, uma vez que está sempre confrontada com elementos de ordem ética, política e social (DIAS; PEQUENO, 2014).

2.2.3 A universidade e seu papel na extensão

A pesquisa e extensão possuem importância análogas junto à universidade, visto que de acordo com o Plano Nacional de Extensão (BRASIL/FORPROEX, 2001), essa pode ser compreendida como

o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade (BRASIL/FORPROEX, 2001, p. 2).

Logo, depreende-se que a extensão é a via pela qual a universidade realiza a *práxis* do conhecimento acadêmico e a partir dela se estabelece a troca de saberes e experiências entre a universidade e a comunidade, tornando-a próximas para conhecer e compreender os problemas sociais, refletir e buscar respostas para essas demandas.

Sobre sua instituição, embora já existisse nas universidades, por meio de experiências na Universidade de São Paulo (1911) e Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa por volta de 1920,

o primeiro registro legal da Extensão Universitária data de 11 de abril de 1931, realizado por meio do Decreto Lei nº 19.851, que diz: “à extensão cabe: divulgar as atividades técnicas e científicas da universidade através de cursos e conferências”. Pretendia-se, assim, estender o conhecimento acadêmico para a população contribuindo para o desenvolvimento social, mas foi por volta de 1960 e 1964, após o golpe militar e com a participação do movimento estudantil, que surgem discussões sobre a extensão com a função delegada em 1931 (SOARES; FARIAS; FARIAS, 2010, p. 12-13).

Percebe-se que a universidade buscou compartilhar os conhecimentos produzidos para além de seus muros, com as ações extensionistas, recebendo reconhecimento pelo Estado por meio do Decreto Lei nº 19.851 em 1931. Por outro lado, sofreu fortes atentados no período de ditadura militar, porém, foi nesse período que os debates em torno da extensão foram se ampliando, sobretudo por meio de movimentos estudantis e sociais.

Segundo o Plano Nacional de Extensão (2001) o reconhecimento legal dessa atividade acadêmica, adveio por meio da Constituição e a organização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no final da década de 1980, na qual ofereceram à comunidade acadêmica as

condições e o lugar para uma concepção concisa da extensão universitária, a qual foi expressa no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão (BRASIL/ FORPROEX, 2001).

Nesse mesmo sentido, Zenaide (2013) confirma que o processo de redemocratização do país contribuiu de forma expressiva nas atividades de extensão, passou a ser percebida como um processo articulado aos demais eixos de ensino e pesquisa, intensificada assim, a partir da década de 1980, ganhando reconhecimento na Carta Magna de 1988 nos artigos 207 e 218 indicando que essas atividades devam ser desenvolvidas pelas instituições de ensino.

Regulamentando a matéria, a LDB incluiu em pauta tal ação, ancorando-se nos fundamentos das finalidades previstas nos incisos VII e VIII do art. 43 que visam, respectivamente: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” e “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL/LDB, 1996). Isto é, finalidades que visam não somente a construção do conhecimento, mas também a aproximação da comunidade à universidade.

O art. 44, IV, da referida lei, inclui ainda, dentre os cursos e programas oferecidos pela educação superior, os “de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”. Quanto a autonomia universitária, o inciso III, do art. 53 situa a atribuição de “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (BRASIL/LDB, 1996), ou seja, a universidade possui autonomia para criar cursos, programas e atividades extensionistas para atender à sociedade, de acordo com suas necessidades.

Cabe destacar que foi publicada no Diário Oficial da União, em 19 de dezembro de 2018, Seção 1, a Resolução CNE/CES 7, que institui as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, considerando a publicação no dia 14 de dezembro de 2018 no Diário Oficial da União da Portaria MEC nº 1.350, homologando o Parecer CNE/CES nº 608/2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 03 de outubro de 2018.

A referida Resolução estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para a extensão universitária brasileira, com foco em ações que promovam a interação dialógica com os demais setores da sociedade; a formação cidadã de estudantes; a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como a produção de saberes e conhecimentos transformadores.

Ademais, a Resolução, considera em seu art. 7º como “atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias”, essas atividades podem inserir-se da seguinte forma:

Art. 8º [...]:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - eventos;

V - prestação de serviços

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional (BRASIL, 2018, p. 2).

Assim, depreende-se que são várias as modalidades de atividades de extensão universitária as quais podem ser estimuladas junto a sociedade, sejam por meio de cursos e oficinas, eventos ou projetos. Cabe ressaltar que a Diretriz estabeleceu no art. 3º, a Extensão na Educação Superior Brasileira como

[...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 1).

Observa-se uma inovação no âmbito da educação superior, uma vez que a Diretriz estabelece a inclusão da Extensão Universitária no currículo, de no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular, conforme estabelece o art. 4º.

Portanto, a fim de tornar-se ação integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, de modo que se constitua em um único processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, a extensão deverá seguir várias diretrizes as quais estruturam sua concepção e prática, conforme art. 5º, inciso II, destacando-se entre elas: “a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular”.

A esse propósito, Santos (2004), considera muitos campos de atuação onde as ações extensionistas da universidade podem envolver-se, resultando em várias áreas de prestação de serviços à comunidade, as quais são:

[...] grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados e destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária (SANTOS, 2004, p. 30).

Ou seja, há diversos públicos e áreas disponíveis ao desenvolvimento das atividades de extensão, contudo, o autor chama atenção para que as universidades não incorram no risco de orientar ou ofertar serviços voltados para “atividades rentáveis com intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários”. Pois, nesse caso estaríamos diante de “privatizações discretas” (veladas) nas universidades públicas, quando essas deveriam propor atividades para a resolução de problemas da exclusão e discriminações sociais, por exemplo.

Nessa perspectiva, a extensão vem como proposta de incorporação e fortalecimento no papel que as universidades devem exercer, de modo a somar e contribuir significativamente. Não somente no processo educativo, mas para o reconhecimento e fortalecimento da condição humana dos sujeitos em busca de um pensamento autônomo e participação cidadã, pois,

a extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: “incubação” da inovação; promoção da cultura científica e técnica; atividades culturais no domínio das artes e da literatura (SANTOS, 2008, p. 54).

Assim, depreende-se que a extensão cada vez mais obtém reconhecimento e valorização como peça fundamental para a efetivação e atuação da universidade na sua plenitude em prol da construção do conhecimento. Não obstante, com olhares atentos para que essas atividades não desvirtuem sua real intenção e, portanto,

para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Nesse caso, estaremos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Para evitar isso, as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e

de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (SANTOS, 2008, p. 54).

Nesse giro, acredita-se que a universidade, desvirtuando dessas tendências inadequadas para extensão, também pode e tem muito a contribuir para uma educação voltada aos interesses sociais, sobretudo com respostas aos problemas da exclusão e discriminação, fortalecendo uma formação em e para os direitos humanos na sociedade.

Ademais, Tosi (2006), declara que a Universidade, especialmente a pública, tem uma função e uma contribuição pontual e relevante a cumprir dentro do “Sistema Nacional de Direitos Humanos” que, gradativamente, está se constituindo, bem como inclui um conjunto de ações governamentais e não-governamentais para a ascensão, a defesa e a propagação de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da paz.

Portanto, na visão do autor as universidades, especialmente as públicas, possuem a missão de contribuir também com essa perspectiva, com as ações para a construção de uma cultura pautada nos valores humanos, na valorização da paz, e do respeito às diferenças, sendo necessário ampliar os espaços de discussões e atuações, especialmente no âmbito das políticas públicas, conforme será demonstrado a seguir.

2.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

Dentro da perspectiva educacional, há entendimento que existem diversas relações de poder nas instituições, sobretudo na universidade, e esses efeitos se multiplicam, na medida em que há cada vez mais acumulação de novos conhecimentos no campo do saber. Depreende-se ainda, que a universidade pode ser considerada um instrumento capaz de colaborar de forma significativa para o fortalecimento daqueles sujeitos em lutas por direitos. Dentre eles, negros, índios, deficientes, mulheres, bem como para o crescimento de uma cultura em direitos humanos. Outrossim,

a história da educação no país mostra que a ela tem sido pautada, predominantemente, pelo conservadorismo, pela preservação de valores individuais, clientelistas, patrimonialistas e autoritários, embora algumas experiências nas últimas décadas tenham possibilitado o desenvolvimento de uma educação voltada para o respeito aos direitos humanos (SILVA, 2011, p. 108).

Isto é, diante desse processo histórico de preservação de valores individuais, conservadorismo e autoritarismo que só reforçaram ausência/negação aos direitos no âmbito da educação brasileira, verifica-se algumas experiências positivas no decorrer da história.

Nesse passo, acredita-se que “a educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático” (TAVARES, 2007, p 488).

Quando se trata de educação em direitos humanos, a autora afirma que esta permite sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao próximo. Corroborando com essa concepção Bittar (2008, p 171) salienta que

[...] a educação tem papel de significativa importância num contexto de profundas transformações, e deve sensibilizar o jovem quanto às margens possíveis do futuro, na medida em que o futuro é não somente o legado daqueles que definiram o passado tal como se apresenta, mas também daqueles que se fazem *sujeitos* do processo de constituição e definição da história. Neste sentido, o resgate da estima do educando se encontra no próprio processo de educar, ou seja, educar formando para a cidadania, educar formando para a alteridade, educar constituindo no indivíduo em formação a capacidade de se perceber como sujeito produtor de condições de transformação social (BITTAR, 2008, p. 171).

Dessa concepção, se extrai que a educação possui papel fundamental no processo de formação de sujeitos diante das transformações sociais perpassadas, na qual deve ser capaz de sensibilizar os indivíduos frente aos eventos no passado, fazendo um resgate da estima do aluno para que se veja como sujeito desse processo, na construção do presente e preparo ao futuro, baseado na formação para alteridade, cidadania e transformação social.

Em vista do resgate histórico, para vivenciar o presente e preparar o futuro Trevisam (2011) destaca o papel que a educação em direitos humanos deve possuir em todos os espaços educativos, cuja tentativa é romper com a cultura da opressão e negação a direitos e instituir outra, considerando que

a educação em direitos humanos deve estar presente na vida do ser humano, desde a mais tenra idade e em todo o decorrer de sua existência, sendo necessário que a entidade escolar e universitária empenhe-se em mostrar aos educandos a necessidade de humanização mais profunda entre os indivíduos, no que tange ao respeito pelo outro e pelas diferenças, para que assim, esses possam analisar o mundo sob ótica mais profunda em relação à humanidade, gerando desse modo, uma cultura universal, apta a instituir a paz e a igualdade entre os homens (TREVISAM, 2011, p. 58).

Tomando por base essa conjuntura, verifica-se que sua função “transcende ao mero caráter técnico e uni-disciplinar das práticas curriculares formatadas na base de uma lógica cartesiana e positivista” (BITTAR, 2008, p. 171), indo para além, pois requer, portanto, uma atuação ativa dos sujeitos envolvidos, sendo necessária sua inserção tanto na educação formal, quanto na não-formal, da criança à fase adulta.

Acredita-se ainda que a educação deve fornecer instrumentos básicos necessários para o exercício da cidadania e nesse *locus*, a universidade é um espaço privilegiado para isso. Todavia, são imprescindíveis diversos elementos, dentre eles, um ambiente capaz de garantir o respeito aos direitos humanos e de educação para todos com intuito de evitar as variadas formas de manifestações de injustiça, discriminações, desigualdade e violência presentes na sociedade e que refletem nos espaços acadêmicos.

Amaral; Camargo e Murta (2013, p. 55) afirmam que “viver os direitos humanos é a melhor forma de aprender e ensinar sobre direitos humanos. Não basta educar para os exames dentro das salas de aulas, é preciso educar para a vida”, logo, é necessário conscientizar-se que se educa não apenas para o mercado, mais também para a vida e isso envolve diversos públicos (universidade, comunidade, movimentos sociais, etc.), os quais possuem papel e importância no processo.

A corroborar com o exposto, Viola (2010) faz uma análise das capacidades, tanto da universidade quanto dos direitos humanos, visto que ambos podem contribuir de forma expressiva diante das desigualdades sociais presentes, pois,

enquanto a universidade se constitui como uma exigência do conhecimento e do pensamento, para compreender o universo e o legado da vida – rompendo com as interpretações dogmáticas do mundo -, os direitos humanos surgiram para questionar os privilégios das minorias, dentre elas, os privilégios da aristocracia e o poder absoluto dos reis. Os direitos humanos propunham outro modelo de organização social, baseado na justiça social, equilíbrio político, respeito às divergências e aos conflitos delas decorrentes, [...] (VIOLA, 2010, 2013, p. 34).

Logo, constata-se que ambas surgiram com propósitos semelhantes, uma vez que ao tentar compreender o legado da vida, pode-se romper com paradigmas, seja em relação as interpretações dogmáticas do mundo ou para questionar privilégios. Desse processo foi que se percebeu aos poucos que os DH adentraram nos espaços universitários, evidenciando-se gradativamente nos ambientes acadêmicos, pois conforme leciona Zenaide (2010):

os direitos humanos não chegaram às universidades públicas através de um decreto ou de uma lei, ou prescrito por uma Junta Militar. Os direitos humanos entraram na universidade a partir de experiências concretas de educação popular nos anos 1960, de resistência e lutas nos anos 1970 e de institucionalização dos direitos humanos na extensão universitária nos anos 1980, com o processo de democratização, avançado nos anos 1990 no Ensino, na Pesquisa e na Gestão (ZENAIDE, 2010, p. 69).

Ou seja, tal processo foi fruto de lutas de diversos setores que historicamente e aos poucos encontraram lugares e voz nas universidades, alcançando resultados positivos no decorrer da história, ganhando novas frentes de lutas e defesas até em favor das universidades.

Do interior das universidades, o movimento sindical, estudantil e técnico-administrativos pautaram a defesa da universidade pública e gratuita, a democratização da gestão e a defesa dos direitos trabalhistas, invertendo a lógica autoritária até então hegemônica. Dessa mobilização resultaram eleições de dirigentes e representantes dos conselhos superiores, definição de concursos públicos para ingresso na universidade, assim como lutas por planos de carreira salarial e autonomia universitária (ZENAIDE, 2010, p. 68).

Das diversas frentes e mobilizações existentes, a conquista por direitos no campo da educação, sobretudo da educação superior foi de extrema relevância. A partir delas ocorreu a legalização de diversos direitos, dentre eles, ingresso por meio de concursos públicos, eleições de dirigentes e autonomia universitária, os quais foram reivindicados e conquistados por diversos movimentos, organizações e entidades.

A UNESCO (2012) indica ainda que a Educação em Direitos Humanos deve promover um enfoque holístico, pois abrange, por um lado, os “direitos humanos *pela* educação” – no sentido de se utilizar todos os componentes e processos de aprendizagem com foco na aprendizagem dos direitos humanos – e, por outro, os “direitos humanos *na* educação”, com o fito de assegurar que os direitos de todos os membros da comunidade sejam respeitados.

Frente ao cenário de lutas, desafios e recomendações em incluir em pauta a EDH, verifica-se um crescimento considerável na América Latina, sobretudo no

Brasil os direitos humanos já encontram local de destaque nas leis e em ações promovidas pelos governos federais, estaduais e municipais, mas ainda há muito por ser feito. Não é fácil mudar todo o contexto histórico, não é fácil mudar formas de pensar e agir, são necessárias ainda muitas atitudes para tornar a inclusão social mais eficaz e “recuperar a consciência do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca histórica, é tarefa suficientemente desafiadora para as práticas pedagógicas vigentes” (BITTAR, 2008, p. 327).

Nas concepções do autor, há muitas conquistas, contudo, ainda há muito a ser feito. Pois diante da conjuntura histórica de negação aos direitos que o Brasil faz parte, é necessárias inúmeras medidas para torná-la cada vez mais eficaz, isso constitui-se um desafio na contemporaneidade.

Toda essa abrangência da EDH é possível porque ela vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo também a social, bem como a emocional dos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem e certamente a universidade deve assumir compromisso para com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, visto que há

[...] urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com

formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. [...] (BRASIL, 2009, p. 37).

Assim, o trabalho em incluir a EDH na educação superior, em especial nas universidades pode se dar de várias maneiras, seja de forma interdisciplinar ou nas múltiplas áreas do conhecimento. Sem perder de vista que o espaço acadêmico deve favorecer, através da investigação, do ensino, da pesquisa e da extensão, o desvendar de realidades, no campo local e global, ao passo que muitas vezes se tornam invisíveis por não serem evidenciadas, ofertadas e questionadas (SILVA, 2010).

Trata-se de uma educação que incorpora o desenvolvimento de valores, atitudes e respeito ao ser humano em sua integralidade, sem distinção de gênero, raça, condição física, econômica, religiosa, entre outras que precisam ser afirmadas e reconhecidas na sociedade.

No que se refere à estruturação curricular para a educação superior, existe as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), introduzida por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, a qual ratifica que o arcabouço teórico-metodológico deve ser transversalizado, em todas as esferas institucionais, contemplando o ensino, a pesquisa, extensão e gestão (BRASIL/MEC/CNE, 2012).

Ademais, de acordo com Silva (2013)

o que se espera das Instituições de Educação Superior (IES) é que os direitos humanos sejam trabalhados como eixo norteador de todas as ações. Entendemos que essa construção só é possível em uma sociedade organizada democraticamente, com a participação de todas as camadas sociais, e na produção de um desenvolvimento científico, econômico e cultural que contribua para garantir a dignidade das pessoas, enquanto sujeitos de direitos e de responsabilidades (SILVA, 2013, p. 20).

Nesse sentido, é imprescindível um compromisso efetivo por parte das IES, em especial da universidade pública, pois só com a participação de todos os sujeitos envolvidos é que se pode pensar em uma sociedade democrática e fundamentada de fato e de direito na dignidade da pessoa humana, assegurando a todos os direitos e responsabilidade e principalmente o respeito às diferenças.

Além do mais, segundo Amaral; Camargo e Murta (2013, p. 46) as “abordagens teóricas não são suficientes para resolver o problema, é necessário agir, ser cidadão ativo”. Logo, não basta existir uma gama de normativas e recomendações sem que os sujeitos envolvidos sejam preparados e construam juntos uma formação humanística.

Outro fator que merece atenção é o fato de a universidade possuir a incumbência e o papel transecular, que vai do passado ao futuro, transcorrendo pelo presente e dispõe de autonomia a qual lhe possibilita executar esse ofício. Ela deve, ao mesmo tempo, adequar-se

aos anseios da sociedade, atingindo essa função de conservação, transmissão e desenvolvimento de um patrimônio cultural (TREVISAM, 2011).

Por essas razões, devem existir estratégias exequíveis e eficazes não somente no ensino, mas, sobretudo, no campo das pesquisas e extensão, visto que elas podem promover a participação ativa do educando e da sociedade. O conhecimento só se torna eficaz na medida em que se converte significativo e aplicável à vida, nisso está a possibilidade da criação de uma cultura em e para os direitos humanos. Baseados nessa perspectiva é que a seguir será demonstrado as possibilidades de atuação no âmbito da pesquisa e extensão universitária.

2.3.1 A pesquisa e a extensão na universidade com foco em direitos humanos

Ao longo desse estudo, se constatou que a universidade detém a função de promover a utilização do saber e da informação para a compreensão da realidade. A fim de que o conhecimento ajude de fato a criar cidadãos mais participativos, interventores e empenhados com a justiça social (TREVISAM, 2011), são necessários à articulação de políticas as quais fomentem o desenvolvimento e expansão da atuação da universidade em seus eixos, especialmente no campo da pesquisa e extensão.

Ademais, as normas e políticas voltadas para a Educação em Direitos Humanos atreladas à pesquisa estão em processo de expansão, especialmente para a educação superior. Visto que a própria proposta da EDH nasceu diante de contextos de opressão e negação à direitos, os quais necessitavam de investigações e proposições a serem debatidas dentro da perspectiva da pesquisa social.

Desse modo, a educação em direitos humanos configura-se como uma pesquisa social, porque surge como um objeto histórico. Por isso, “o interesse em investiga-la parte de uma consciência histórica que considera os contextos socioculturais, políticos e econômicos e os deslocamentos concernentes às visões de homem/mulher e mundo experimentadas em diferentes cenários” (MATOS, 2013, p. 97).

Nessa conjuntura de estímulo, investigação e debates, a pesquisa em direitos humanos se configura como histórica e social, pois nasceu desse processo, caracterizou-se como objeto de pesquisas, estratégias e políticas públicas para sua efetivação e expansão na universidade. Pode ser fomentada de diversas maneiras, seja por meio de editais públicos, diagnósticos para subsidiar relatórios de acompanhamento de políticas públicas ou demandas sociais, diagnósticos para subsidiar planos e programas nacionais de direitos humanos ou construção de diretrizes educacionais, dentre outros.

Além disso, de acordo com Matos (2013) a universidade pode adotar estratégias para a pesquisa em educação em direitos humanos as quais podem contribuir para sua implementação e fortalecimento, sendo possível planejar por meio de:

- a) processos de ensino/aprendizagem que mobilizem estudantes em torno das demandas sociais que representam desafios e possibilidades de construção de conhecimento no tema dos direitos humanos;
- b) indução à atividade de pesquisa na graduação através de programas como, por exemplo, **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**, ajudando os(as) estudantes a despertar a curiosidade científica debruçando-se em temáticas concernentes aos direitos humanos e, mais precisamente, à educação em direitos humanos;
- c) programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, criando e/ou fortalecendo linhas de pesquisa interdisciplinares que possibilitem a pesquisa sistemática e profunda em torno dos direitos humanos;
- d) criação de espaços institucionais que viabilizem uma ambiência de pesquisa com o surgimento de núcleos e grupos e a adesão de novos(as) pesquisadores(as);
- e) promoção de atividade integradas de formação continuadas nas quais os(as) docentes possam discutir as demandas emergentes das práticas pedagógicas, [...];
- f) planejamento institucional da atividade de pesquisa e pós-graduação enfatizando a temática como meta estratégica de seu compromisso em produzir uma ciência que venha a ser de referência social;
- g) interação com a sociedade civil organizada, ONGs e movimentos sociais, dialogando com as problemáticas que lhe são peculiares e que podem receber o assessoramento da investigação acadêmica (MATOS, 2013. p. 113-114, grifo do autor).

Assim, com base nas concepções do autor, verifica-se algumas das diversas possibilidades para as pesquisas de educação em direitos humanos nas IES. Sobretudo nas universidades, para isso devem criar estratégias, principalmente com engajamento de todos os sujeitos envolvidos. À exemplo dos itens “g” e “c” quando indicam a criação de programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, fortalecendo linhas de pesquisa em torno dos direitos humanos, bem como a interação da sociedade civil organizada no diálogo com as problemáticas em torno dos deles.

No dizer do autor, “pensar a pesquisa na educação superior, com toda sua complexidade e níveis diferenciados de exigências corporativas e demandas sociais e/ou institucionais, leva-nos a focar a integralidade da formação acadêmica” (MATOS, 2013, p. 107). Portanto, fazer pesquisas nas universidades não tem sido tarefa fácil, considerando as exigências corporativas, demandas sociais e institucionais, e em especial diante da forte tendência para que essas sigam os moldes ou ditames do mercado, conforme visto anteriormente.

Outros instrumentos importantes existem para inserção da EDH nas pesquisas na educação superior, contudo, destaca-se para esse estudo as recomendações do PNEDH e DNEDH, os quais vem desenvolvendo na educação formal (básica e superior) orientações

fundamentais a serem observadas pelas instituições de ensino, docentes, discentes e demais envolvidos.

Considerando os apontamentos do Plano para a educação superior sob o viés da pesquisa, este considera que “[...] as demandas de estudos na área dos direitos humanos exigem uma política de incentivo que institua o tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 38). Assim sendo, nas concepções do Plano, os estudos na área dos direitos humanos devem ser instituídos com esse caráter.

Outro documento que ratifica a urgência no fortalecimento de pesquisas em direitos humanos foi o Parecer CNE/CP Nº: 8/2012, este opinou favoravelmente sobre a instituição das DNEDH, na qual destacou que

[...] é imperioso uma política de promoção e incentivo para o desenvolvimento de estudos e produção de materiais, a criação e **fortalecimento de núcleos de pesquisas nas questões que compõem a área de direitos humanos** construída historicamente, e outras emergentes relacionadas aos “a segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, diversidade cultural, violência, dentre outros” (BRASIL/PARECER CNE/CP Nº: 8/2012, p. 16, grifo nosso).

Portanto, há urgência em instituir e fortalecer grupos de trabalhos e núcleos de pesquisas sobre as questões que versam sobre a área dos direitos humanos, sobretudo destinados a pessoas e grupos vítimas de discriminação, violência e preconceito social. Portanto,

[...] toda atividade investigativa, de sua gênese às conclusões possíveis, está permeada pelas opções filosóficas e políticas daqueles(as) que a lideram. Neste caso, a pesquisa em direitos humanos no campo da educação, certamente, poderá não somente integrar mais e mais pessoas, mas também contribuir para observarmos atentamente nossa sociedade, o clamor dos(as) mais esquecidos(as) e excluídos(as) – sobretudo empobrecidos(as), negros(as), crianças, idosos(as), cegos(as), surdos(as), doentes mentais, mulheres/homens, estrangeiros(as), homossexuais etc. – e permanecermos atentos(as) para que a opressão, a sonegação, a interdição dos direitos, a tortura, a miséria não sejam a marca que oprime e restringe nossa vida e nossa dignidade. Além disso, fará emergir êxitos e conquistas, apontará caminhos de intervenção (MATOS, 2013, p. 122).

Desse modo, é imperiosa a inserção de pesquisas voltadas para a EDH na educação superior, especialmente nas universidades pelo conjunto representado por elas para a sociedade. Nesse campo de investigação, há uma atenção especial às questões que envolvam pessoas e grupos vulneráveis.

Ressalte-se que desses estudos, poderão surgir resultados e discussões os quais podem contribuir e colaborar com alternativas positivas em prol da sociedade, podendo nascer dessas

ações as chamadas atividades de extensão, pois “o esforço que implica pensar a pesquisa em direitos humanos na educação superior requer a certeza de que tal não pode ser pensada de forma estática ou estanque” (MATOS, 2013).

Seguindo a mesma compreensão do autor, a pesquisa em direitos humanos no âmbito da educação, seguramente, poderá não apenas agregar mais pessoas, mas também cooperar para analisarmos atentamente a sociedade, o clamor dos mais esquecidos, e excluídos. Além de possibilitar continuarmos atentos para que a opressão, sonegação, interdição de direitos, a tortura e a miséria não sejam a marca que oprime e encurta a vida e a dignidade. Ademais, fará emergir êxitos e conquista, bem como apontará caminhos de intervenção.

A respeito da **extensão** na universidade sob o foco dos direitos humanos, Amaral; Camargo e Murta (2013) afirmam que é de extrema importância, com o intuito acima de tudo da atuação da universidade no cotidiano das comunidades onde está inserida. Visto que ambas são espaços para a construção e formação de sujeitos de direitos, na qual a universidade precisa da comunidade e vice-versa, tornando-se peças fundamentais para a consolidação da cultura em e para os direitos humanos.

Acredita-se que a extensão perpassa por um compromisso da universidade no exercício desses serviços sociais à comunidade, uma vez que existem inúmeras necessidades sociais, sobretudo quando se fala em excluídos ou minorias sociais. A universidade deve se fazer presente na preparação do cidadão tanto dentro como fora de seus muros, procurando produzir, sistematizar e distribuir com a comunidade o saber que desenvolva a concretização de direitos e garantias sociais.

Zenaide (2013, p. 129) também considera a extensão como uma ação formativa e lugar para encontros e diálogos entre saberes e experiências entre os sujeitos a autora afirma, ainda, “entendemos a extensão universitária como um espaço de possibilidades de diálogo inter e transdisciplinares, de configurações educativas plurais, envolvendo múltiplos segmentos da sociedade civil e do Estado”, portanto, esse é um espaço de aproximação e interação da universidade com a sociedade.

A necessidade de se transmitir os valores da EDH nas atividades extensionistas pode ser verificada no Programa Nacional de Direitos Humanos 2, o qual em 2002 trouxe a extensão universitária em uma das recomendações de ações governamentais, destacadas no eixo “Garantia do Direito à Educação”, ao estabelecer no dispositivo de nº 308 sobre a necessidade de “apoiar a criação, nas universidades, de cursos de extensão e especialização voltados para a proteção e promoção de direitos humanos” (BRASIL/PNDH - 2, 2002). Isto é, o programa confirma a transversalidade do estudo dos direitos humanos, as extensões

universitárias, como via de promoção dos direitos humanos, e ainda a identificação de violações de direitos fundamentais do cidadão e da comunidade.

Com o advento do decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) que continuou ratificando os objetivos e metas anteriormente traçados para o desenvolvimento dos direitos humanos, agora disciplinados no item 321.

O PNDH-3 destaca ainda a necessidade de estimular a extensão no objetivo estratégico V, do eixo orientador III, bem como a educação em direitos humanos como eixo orientador V, incluindo no seu objetivo estratégico II a temática nos cursos superiores, por meio de relatórios com informações e números educadores que atuam, além dos projetos de extensão em Direitos Humanos conforme se verifica a seguir:

Eixo orientador III:

Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades

Objetivo estratégico V:

Acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola.

Ações programáticas:

[...]

g) Estimular e financiar programas de extensão universitária como forma de integrar o estudante à realidade social.

Eixo Orientador V:

Educação e cultura em Direitos Humanos.

Objetivo Estratégico II: Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES)

[...]

b) Elaborar relatórios sobre a inclusão da temática dos Direitos Humanos no ensino superior, contendo informações sobre a existência de ouvidorias e sobre o número de:

- Educadores com ações no tema Direitos Humanos;
- **Projetos de extensão em Direitos Humanos;** (BRASIL/PNDH-3, 2009, p. 66, 149 e 157-158, grifo nosso).

Desse modo, no ensino superior, as metas previstas visam estimular a inclusão dos Direitos Humanos na extensão, e na pesquisa, com intuito de não só incluir a temática, mas também na elaboração de relatórios. Sobretudo em termos de número de projetos de extensão em direitos humanos, eles servem de parâmetro e instrumento para seu fortalecimento nas IES.

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), ao justificar as ações para a educação superior, demonstra sua preocupação para o eixo da extensão, afirmando que

na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de

extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 38).

O Plano reconhece que uma importante conquista foi a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, a qual enfatiza o compromisso das universidades públicas na promoção e valorização desses direitos. E, em relação a proposta da extensão por meio da Resolução nº 1/2012 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, essa estabelece no art. 12 que as IES “**estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais** em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública” (BRASIL/DNEDH, 2012, grifo nosso).

Desse modo, há uma determinação legal, por meio desta Diretriz, instituída pela Resolução n. 1, de 2012 que as IES deverão estimular ações de extensão voltadas para os DH, sobretudo com o diálogo para os segmentos em situação de vulnerabilidade social. Cabe destacar, que desse processo de construção e reconstrução para uma cultura dos direitos humanos, utilizando-se da extensão, verifica-se que

no Brasil, os registros da extensão universitária em direitos humanos vêm se dando através de anais, revistas, artigos e teses divulgados nos congressos nacionais ou encontros regionais e universitários. Foi um marco para a extensão em direitos humanos como eixo do Plano Nacional de Extensão em 1998 (ZENAIDE, 2010, p. 70).

Isto é, das atividades de extensão realizadas nos espaços acadêmicos, muitas podem e são divulgadas em espaços acadêmicos, nos quais alcançam resultados expressivos nas socializações nos espaços acadêmicos e comunitários. Além do que, nessas ações, há necessidade de ter como preocupação nas ações formativas e de influência na comunidade, um “fortalecimento dos movimentos sociais na implementação dos direitos e na consolidação da democracia” (BRASIL/PARECER CNE/CP Nº: 8/2012, p. 16). Logo, compreende-se a razão de sua função ser tão importante na sociedade, motivo pela qual ganhou espaço nas recomendações do PNEDH (2006).

Nessa perspectiva, Zenaide (2013) apresenta, como exemplo, linhas programáticas da área de Direitos Humanos e Justiça, que surgiram no decorrer das iniciativas das universidades públicas, a saber:

- **Memória Social e Institucionalização dos Direitos Humanos:** eixo elaborado a partir do registro de ações de assessorias às lutas em defesa dos direitos humanos,

registradas em vídeo, fotos e monografias, de pesquisas sobre mapeamento e a atuação das entidades de direitos humanos. Trata ainda do direito à memória e à verdade.

- **Memória e verdade:** eixo criado das lutas de resistências pelos direitos à memória e à verdade, engajando e articulando ações de estudos e pesquisas com a organização de acervo, a reconstrução da memória oral através de testemunhos e documental em caravanas, seminários, encontros e oficinas de intervenção educativa.

[...]

- **Educação em Direitos Humanos:** eixo de ação que envolve ações não formais e formais de formação de valores e atitudes, capacitação e formação de atores sociais e institucionais, cursos de extensão, informação, eventos culturais, implementação de projetos na área da educação em direitos humanos junto a órgãos públicos e da sociedade civil.

- **Direitos Humanos da criança e do adolescente:** eixo de ação que envolve assistência jurídico-política na área da criança e do adolescente, formação e capacitação de agentes e técnicos das unidades de execução das medidas socioeducativas, ações educativas junto a meninos e meninas em situação de risco, e formação de educadores sobre os direitos da criança e do adolescente.

- **Direitos humanos, grupos étnicos, identitários e geracionais:** eixo de ação que trata das ações voltadas para questões de educação, gênero e cidadania e sexualidade, cidadania e educação inclusiva e cidadania e o idoso.

[...] (ZENAIDE, 2013, p. 149-151).

Desses eixos, verifica-se uma preocupação em construir e consolidar iniciativas em direitos humanos, com destaque aos eixos voltados para memória e grupos e pessoas consideradas vulneráveis ou que são alvos de discriminações, no qual refletem a tentativa de aproximação da universidade com os movimentos sociais, seja pelas comunidades eclesiais de base, ou pelos movimentos sindicais e populares (ZENAIDE, 2013).

A corroborar com esse entendimento, Benevides (2000, p. 1) traz uma explicação pontual a respeito da função da EDH nesse processo, ao destacar que

parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos (BENEVIDES, 2000, p. 1).

A Resolução CNE/CES nº 7/2018, a qual trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, ao dispor sobre a ação integrada à matriz curricular, destacou que essa deverá estruturar-se como uma das concepções e práticas:

Art. 6º [...]

III. A promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia, produção e

trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; (BRASIL, 2018, p.2).

Observa-se o quão importante e fundamental foi a inserção dessa Resolução, em virtude de não só reconhecer como instituir no âmbito do currículo as atividades de extensão, para que de fato o ensino, pesquisa e extensão sejam trabalhados de maneira indissociadas, mas também reconhecer a importância de se trabalhar a educação em direitos humanos, quando insere no rol das concepções e práticas da extensão, não restando dúvidas do quanto é necessário incluir a temática dentro e fora dos espaços universitários.

Assim, essa resolução possui o intuito de contribuir com os estudos e consolidação das pesquisas em nível estadual sobre as ações da Educação em Direitos Humanos na educação superior, destacadamente no que diz respeito a pesquisa e extensão, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo, conforme preceitua a recomendação nº 5 do PNEDH.

2.4 A UNIVERSIDADE E AS DISCUSSÕES EM TORNO DOS DIREITOS HUMANOS

De acordo com as concepções de Mott (2003) as ciências, especialmente as humanas tem um papel essencial na realização de pesquisa e divulgação de conhecimentos que possam de alguma forma desconstruir preconceitos e discriminações. Contudo, ainda tem sido lugar de omissões e preconceitos, especialmente com relação aos grupos considerados excluídos.

Apesar de existirem esforços expressos em declarações, convenções e acordos em prol de uma igualdade, as minorias acabam não sendo contempladas ou atendidas em relação as suas especificidades, muitas vezes por desconsideração ou pelo esquecimento na promoção de políticas públicas. Nisso reside o motivo em afirmar que os direitos humanos são conquistas decorrentes de lutas por esses espaços, sem o qual não existiriam.

Assim, o papel da universidade também perpassa pela necessidade de inserir os direitos humanos, sobretudo pela ótica dos esquecidos, vulnerabilizados ou em situação de violação de direitos em diversas áreas. Desses grupos, destaca-se as questões das mulheres, das pessoas inseridas na perspectiva LGBT, dos negros, dos índios, dos deficientes, dos idosos, das crianças, incluindo em pauta, as questões sobre violência, conflitos, tortura, memória, religiosidade, comunidades e populações tradicionais.

Existem muitos temas e políticas afirmativas os quais precisam de maior visibilidade, debates e reflexões, uma vez que por muito tempo passaram por processos de negação,

omissões e desrespeitos, não esquecendo que apesar de avanços, a luta é contínua e permanente. Nesse sentido, a universidade deve se posicionar e gerar produção de conhecimento e ações em favor desses grupos, pois como afirma Côrtes (2003, p. 93),

no pano de fundo a questão das políticas afirmativas nos dá a grande oportunidade como cidadãos brasileiros e como acadêmicos de mudar a mentalidade, de deslocar o olhar sobre a história do nosso próprio país, e percebermos que somos um país plural, formado por brancos, negros e índios (CÔRTEZ, 2003, p. 93).

Torna-se, portanto, uma oportunidade reconhecer que existem e chamar atenção das demais entidades e pessoas, com intuito de olhar para o passado, identificar os erros para então propor a construção de uma sociedade plural, com mudança de paradigmas, onde o reconhecimento das diferenças possa ser percebido.

Apesar do país ser considerado plural, ainda predomina certas hegemonias, que precisam ser rompidas, visto que para Santos (2003, p. 108) “não existe democracia sem igualdade e igualdade sem democracia” e nesse sentido, vale lembrar que embora vivencie-se um período com instituições políticas funcionando com liberdade, há rumores de retrocessos, sobretudo de ordem política, necessitando da sociedade e meio acadêmico permanecerem totalmente alertas.

Portanto, o que se pretende esclarecer é que a luta e

[...] as reivindicações dos direitos humanos dos grupos oprimidos e excluídos não se restringem ao reconhecimento do seu direito à identidade, a uma questão setorial. Todos lutam para que seus processos de singularização, seus devires, se introduzam no conjunto da sociedade (SANT'ANNA, 2003, p. 128).

Isto é, não se questiona apenas seu direito à identidade, mas também pelo direito de ser diferente e estar incluído nesses espaços, pois há áreas em que se quer ser igual, mas em outras não, gerando assim o denominado multiculturalismo, o qual gera “novas formas de hibridização, de interação entre as diferentes culturas. Cada cultura é que deve definir até onde quer se integrar.” Logo, a universidade deve estar aberta a isso e trazer em suas ações a noção que falar em direitos humanos é ao mesmo tempo falar de igualdade e diferença em todos os espaços (CÔRTEZ, 2003, p. 94).

Ademais, é possível compreender que

o aprendizado e a prática dos direitos humanos, em particular a inclusão de mulheres e pessoas LGBT como sujeitos de direitos [por exemplo], vêm percorrendo um longo caminho, que passa pelas lutas sociais, legislação e políticas públicas, até se

efetivar nas práticas escolares, laboratórios das práticas sociais (CARVALHO; RABAY e BRABO, 2008, p. 250).

Apesar de vivenciar-se uma aparente democracia e isonomia, ainda sim, presencia-se violações e atrasos, necessitando, desse modo, sempre haver pessoas e entidades que estejam atentas a essas questões. Visto que “ainda é um processo inacabado”, perpassando por “conquistas, estagnações e retrocessos que o processo de luta por justiça social e racial tem sido sempre colocado à prova” (RIBEIRO, 2010, p. 151).

A construção social de lutas e bandeiras levantadas são inúmeras e demandam atenção, situando nesse rol, questões de desigualdades raciais e étnicas no Brasil, uma vez que sempre existiu, no entanto também

ao longo do século XX, os estudos sobre relações raciais evoluíram em termos de metodologia e perspectiva de análise. Esses estudos contribuíram muito para a formatação da compreensão (cognição) das relações raciais e para as ações do movimento social negro organizado (MARÇAL, 2012, p. 29).

Portanto, há um avanço significativo acerca dessas perspectivas, principalmente no meio educacional, no qual vem contribuindo com a compreensão e fortalecimento, todavia, carece sempre de aprofundamento. Em contrapartida, as questões étnicas sofrem preconceitos sociais, ainda mais, quando “na visão geral da sociedade, o tema direitos indígenas não está espontaneamente associado aos direitos humanos. No entanto, cabe ressaltar que o direito à terra e ao desenvolvimento das comunidades indígenas é amplamente reconhecido na legislação” (MEIRA; PANKARARU, 2010, p. 131).

Assim, a questão étnica deve ser evidenciada e debatida com profundidade, sobretudo com a sociedade em geral, de modo a desmistificar qualquer ideia incoerente e equivocada a respeito das etnias, em especial os indígenas, pois

a pretensão dita “humanitária” de se outorgar direitos humanos aos “índios”, ou a qualquer outra minoria explicitamente designada como tal, implica em reconhecer implicitamente que os “índios” e todas as ditas minorias, entre “outras coisas”, são também “humanos”; o que na prática significa reconhecer que sua diferença específica se antepõe a universalidade de sua condição humana (DANTAS, 2003, p. 155-156).

Outra questão que possui uma carga polêmica, mas que deve ser debatida, especialmente na perspectiva de um olhar plural, se faz diante das questões ligadas a religião e religiosidade, pois de acordo com Reis e Manduca (2018, p. 158)

as ciências humanas brasileiras se debruçam sobre a temática da religião desde o início do século passado. Atualmente o debate se dá, principalmente, sobre a grande influência que ela exerce atualmente na sociedade. Podemos perceber que segmentos religiosos estão presentes na Política, Economia, Educação, meios de comunicação, além de outras áreas da esfera pública. Os debates travados no meio acadêmico tentam entender as transformações das religiões e religiosidades no contexto da secularização nas diversas sociedades.

Isto é, não se nega o interesse em estudá-la, apesar da possibilidade de envolver amplos e polêmicos debates, assim, a universidade deve analisar esse fenômeno numa perspectiva científica e humanística, democraticamente estudada sob diversas concepções e vertentes. Ademais,

a ampla liberdade religiosa resultante da secularização do Estado na expansão do pluralismo religioso, a liberdade religiosa rompeu definitivamente o monopólio católico, abrindo caminho para que outros grupos pudessem ingressar e se formar no país, e disputar e conquistar novos espaços na sociedade, adquirir legitimidade social e consolidar sua presença institucional (REIS; MANDUCA, 2018, p. 168).

Portanto, na concepção de Reis e Manduca (2018, p. 181) apesar de parecer que o Brasil vivencie um pluralismo religioso, a ampla maioria da população pertence a religiões ligadas ao cristianismo, possuindo muita resistência em estudar outras vertentes que não sejam essas. Encontra-se nisso a necessidade da universidade trazer para o debate a discussão sob pena da sociedade vivenciar a chamada intolerância religiosa.

Em relação às discussões sobre as pessoas com deficiência, é imperioso ratificar o entendimento de que

a sociedade não deve a elas caridade, assistência, privilégios. A sociedade a qual todas as pessoas com deficiência pertencem, deve apenas promover, garantir e defender seus direitos, tal como o faz para os demais cidadãos, portadores ou não de algum grau ou tipo de limitação funcional para uma ou mais atividades a serem desempenhadas. É a sociedade e o direito de todos (MAIOR, 2003, p. 181).

Desse modo, se exige que o papel da universidade seja de promotora de ações voltadas para o campo afirmativo e de inclusão, como também de reforçar que não se trata de “caridade”, mas, de incluir todos os sujeitos de direitos na sociedade, sem qualquer distinção, tal como prevê a Constituição Federal de 1988 e demais normativas em vigor.

Por conseguinte, das exposições levantadas, o quadro a seguir, apresenta algumas possibilidades de discussões em direitos humanos, com suas intenções e principais avanços normativos, que podem ser trabalhadas pela universidade, sobretudo no âmbito da pesquisa e

extensão, envolvendo os seguintes seguimentos sociais: gênero/mulher; grupos de pessoas LGBT; grupos geracionais; grupos étnicos e afro-brasileiros, pessoas com deficiência.

Quadro – 4. Discussões em direitos humanos envolvendo pessoas e grupos vulnerabilizados ou em situação de violação de direitos

| Pessoas ou grupos vulnerabilizados | Discussão em direitos humanos | Principais fundamentos legais |
|------------------------------------|---|--|
| Gênero/mulher | <p>Trajetória da mulher pelo reconhecimento de seus direitos;</p> <p>Relações de Gênero e Direitos Humanos (Opiniões sobre as Questões da Criminalidade e as Drogas, representações Sociais sobre a Violência Doméstica no Âmbito das Relações Conjugais)</p> <p>O fenômeno da violência de gênero contra as mulheres;</p> <p>Direito à sexualidade e à reprodução;</p> <p>Avanços e conquistas garantidos por suas lutas, etc.</p> | <p>- Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (1979);</p> <p>Declaração e Plano de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995);</p> <p>- Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2007);</p> <p>- Lei n. 11.340/2007 – Lei Maria da Penha.</p> <p>- Lei n. 13.104/2015 (altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos).</p> |
| Grupos de pessoas LGBT | <p>Homossexualidade e Direitos Humanos (Identidade Sexual, Movimentos Homossexuais e Ações Educativas em Direitos Humanos);</p> <p>Direitos humanos e suas representações sociais - homossexualidade, violência homofóbica e discriminação;</p> <p>Demandas políticas dos homossexuais e apontamento sobre os estigmas e a desigualdade estrutural desses sujeitos.</p> | <p>- Legalização da União conjugal (Resolução nº 175 do Conselho Nacional de Justiça, de 14 de maio de 2013, que: “Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo”).</p> <p>- Adoção de filhos por casais homossexuais (após a equiparação de direitos das uniões homoafetivas com as heteroafetivas, por meio da Resolução 175 do CNJ);</p> <p>- Projetos de leis para a legalização da homofobia (PL 7582/2014, de autoria da deputada Maria do Rosário (PT-RS) define os crimes de ódio e intolerância e estabelece mecanismos para preveni-los);</p> <p>- Projeto de Lei 612/2011 que visa alterar o Código Civil para reconhecer a união estável entre pessoas do mesmo sexo e conversão da mesma em casamento</p> <p>- PLS 658/2011; PL 5255/2016, etc.</p> |
| | <p>Criança e Adolescente e Direitos Humanos (Análise do Movimento de Meninos e Meninas de Rua na Criação do ECA, - Significados dos Direitos Humanos para a Criança e o Adolescente em Situação de Exclusão Social – Significados da Violência para Crianças e</p> | <p>- Lei n. 8.069/1990 (Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências) – ECA;</p> <p>- Estatuto do Idoso – Lei n. 10.741/2003;</p> <p>- Conferência Mundial do Envelhecimento (2002) – ONU.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Grupos geracionais</p> | <p>Adolescentes – Análise de Relatos de Crianças e Adolescentes em Situação de Trabalho Doméstico);</p> <p>Direitos humanos de crianças e adolescentes (discussões em torno da criança e adolescente como sujeitos de direitos, ações de proteção, respeito aos princípios da legitimidade, necessidade e proporcionalidade do estabelecimento da diferença de tratamento, invisibilidade pela rotulação de delinquentes, etc).</p> <p>Idosos e Direitos Humanos (A Violência contra o Idoso).</p> <p>Direitos das pessoas idosas (direitos ameaçados, discriminação contra idosos, dentre eles, direito à vida, direito de viver livre de violências, maus-tratos e abusos, direito de ser reconhecido perante a lei, direito à saúde, direito à seguridade social, direito à propriedade e à herança, etc.)</p> | |
| <p>Grupos étnicos e raciais</p> | <p>Questão Étnica e Racial e Direitos Humanos (Políticas de Ação Afirmativa e Processos de Segregação Social); Povos Indígenas e Direitos Humanos (Organização e Participação Indígena; Ação de Defesa e de Promoção dos Direitos Indígenas);</p> <p>Direitos humanos e povos indígenas (amparo e reconhecimento do direito à livre determinação de acordo com o ordenamento jurídico de cada país, seus direitos territoriais, identidades culturais, modos próprios de vida, preservação do meio ambiente).</p> <p>Direitos humanos e superação do racismo e da discriminação racial;</p> <p>Ações governamentais sobre a igualdade racial;</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007); - Convenção 169 da OIT; - Constituição Federal de 1988 (capítulo VIII, arts. 215, 231 e 232); - Lei n. 6.001/1973 - Estatuto do Índio; - Lei n. 9.836/1999 (subsistema de saúde indígena). - Lei n. 9.394/1996 – LDB (arts. 78 e 79); - Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (regulamenta as diretrizes, objetivos e metas da educação escolar indígena). - Convenção pela eliminação de todas as formas de discriminação racial (1966); - Lei 7.716/1989 - Define os crimes de preconceito racial; - Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias correlatas – Declaração e Programa de Ação de Durban (DDPA) (2001); - Lei n. 10.639/2003 - Versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira (2003); - Lei n. 12.288/2010 -Estatuto da Igualdade Racial (2010) - Lei n. 12.711/2012 – Lei de Cotas (2012) |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| <p>Pessoas com deficiência</p> | <p>Discussão relacionada à questão de discriminação, justiça, igualdade e particularidades de cada indivíduo, seus impedimentos, políticas de proteção aos interesses e necessidades dessa população.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Lei n. 8.213/1991 (Planos de benefícios da previdência social); - Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007); - Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; - Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962 - Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. - Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982 - dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos que especifica e dá outras providências. - Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985 - Torna obrigatória a colocação do símbolo internacional de acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiências e da outras providências. - Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 - dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do ministério público, define crimes, e dá outras providências. - Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. - Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005 - institui o dia nacional de luta da pessoa portadora de deficiência. - Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. - Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 - dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos, e revoga a medida provisória no 2.208, de 17 de agosto de 2001. - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - A dignidade da pessoa humana é princípio fundamental da República e o Ministério da Justiça e Cidadania tem o dever de implementá-lo. Conhecer os direitos da pessoa com deficiência é o primeiro passo para que eles sejam |
|---------------------------------------|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>efetivados e respeitados. É com este espírito que buscamos ampliar a disseminação de informações para toda a sociedade sobre as legislações brasileiras que tratam desse tema.</p> <p>- Decreto nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017 - Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências.</p> |
|--|--|--|

Fonte: BRASIL (2010). Elaboração da própria autora.

Desse modo, surge para a universidade a ânsia de aprofundar essas discussões, sobretudo na perspectiva das pessoas e grupos em vulnerabilidade social, cabendo a ela atuar tanto na pesquisa quanto na extensão, produzindo não só conhecimentos como também procurando trazer respostas às demandas sociais, com processos e recursos educativos e participativos para a sociedade.

Partindo dessa concepção, tal e qual uma proposta de inserir a educação em direitos humanos na educação superior, o PNEDH surge para delinear diversas estratégias que servem como mais um instrumento a ser utilizado pela universidade para instituir e fortalecer a cultura dos direitos humanos no ambiente acadêmico, tal como será analisado a seguir.

2.5 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH): EIXO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O atual Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) possui, dentre as linhas de atuação, o eixo destinado a Educação Superior, o qual considera necessárias ações efetivas frente ao contexto de desigualdade, intolerância e agravamento da violência, vivenciado na atualidade.

Frente ao cenário temerário de retrocessos, o Plano considera, dentre suas concepções, que “as instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 37).

Sob o viés da educação superior, observa-se que o interesse do PNEDH é recomendar ações a serem implementadas no tripé, ensino, pesquisa e extensão das IES. E ainda pontuar de forma incisiva sobre a importância em promover a EDH em cada eixo, apontando também medidas de gestão.

A respeito da pesquisa, o Plano afirma que “as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de

conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 38). Já em relação a extensão, a inclusão pode ser ‘em programas e projetos de extensão envolvendo atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando diversos temas’ (BRASIL/PNEDH, 2007, p. 38), alcançando assim, outros sujeitos, além dos discentes.

Assim, considerando essas concepções, o Plano instituiu 08 (oito) princípios, norteadores e articuladores nesse processo, os quais são:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;
- h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 38-39).

Nesse sentido, o Plano reconhece a importância e o papel da universidade enquanto disseminadora de conhecimento, devendo ser comprometida com a democracia e cidadania, e nesse aspecto a EDH deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das IES. Para isso, compromete-se, ainda, a dispor do auxílio das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa e extensão em prol da valorização de uma cultura em e para os direitos humanos.

Da leitura dos princípios elencados, nota-se que há um direcionamento para a formação de cidadãos(ãs) hábeis a participar comprometidas na construção de uma cultura do respeito, de uma sociedade livre, democrática, a qual aceita as diferenças étnico-racial,

religiosa, cultural e territorial, de opção política e nacionalidade, dentre outras, que deverão estar presentes em todo o ambiente acadêmico.

Face ao reconhecimento de atuação da EDH na educação superior, o PNEDH traçou ações programáticas, com fito de alcançar a educação para além das avaliações e sim com o intuito de alcançar o exercício de cidadania, quais sejam:

Quadro 5 - Ações programáticas do PNEDH (2006) para a Educação Superior

| |
|--|
| 1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES; |
| 2. divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES; |
| 3. fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos; |
| 4. solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos; |
| 5. promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo; |
| 6. incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES; |
| 7. estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino; |
| 8. contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação; |
| 9. apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES; |
| 10. promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; |
| 11. fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura; |
| 12. propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES; |
| 13. apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH; |
| 14. estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa; |
| 15. sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema; |
| 16. implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local; |
| 17. fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES; |
| 18. desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais; |
| 19. estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências; |

| |
|--|
| 20. inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária; |
|--|

| |
|--|
| 21. propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES. |
|--|

Fonte: BRASIL/PNEDH (2009, p. 39-41).

Do conjunto dessas medidas (QUADRO 4), constata-se a necessidade e urgência em divulgar “o PNEDH junto à sociedade brasileira”, com a ajuda das IES, bem como “apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES”. Essa difusão tem sobretudo a necessidade de “estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino” (Ações 2, 7 e 9, BRASIL/PNEDH, 2009, p.39-40).

A ação de nº 5 (quadro 4) recomenda às IES, em especial a universidade, que além de promover pesquisas em direitos humanos, constitui-se de suma importância a realização do levantamento dessas ações, dentre elas da pesquisa e extensão, para fins de estruturar um cadastro interativo e atualizado. Tal medida visa contribuir e auxiliar outros estudos, bem como sinalizar as medidas que devem ser tomadas pelas instituições quanto a inserção dos direitos humanos.

Portanto, verifica-se que o Plano instituiu 21 (vinte e uma) ações programáticas para serem alcançadas durante seu período de vigência, e desse percurso de 2006 até a 2018 se faz imprescindível verificar em que medida e efetividade estão sendo observadas essas orientações. Assim como quais são as tendências dos pesquisadores e extensionistas para as discussões em torno dos direitos humanos.

A propósito, para materializar a ação de nº. 18 (Quadro 4), que dispõe sobre a necessidade de desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa voltadas, sobretudo as pessoas com deficiência e outros alvos de discriminações por motivo de gênero, de orientação sexual, religiosa e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL/PNEDH, 2009), será necessário incentivo a pesquisas e ações de extensão comprometidas com ele, pois nas concepções de Zenaide (2010)

espera-se da educação superior no PNEDH: que nos comprometamos com o processo de democratização das instituições e do conhecimento, fortalecendo a cultura e os mecanismos de participação social; que nos preparemos para resistir às formas de opressão e violências; [...]; que desenvolvamos a educação em e para os direitos humanos não só com os universitários, mas com o conjunto da sociedade; que contribuamos com o processo de fazer com que cada pessoa saiba proteger e defender as liberdades democráticas; [...] (ZENAIDE, 2010, p. 65).

Isto é, pesquisas e ações extensionistas que afirmem e reafirmem o processo democrático, que fortaleçam a cultura e participação social para que os sujeitos tornem-se “sujeitos de direitos” na sociedade a qual fazem parte. Dentro dessa perspectiva, um dos papéis das universidades, inseridos na proposta do Plano é a necessidade de participar da construção, promoção, proteção e defesa dos direitos humanos por meio de ações interdisciplinares, conjugada a uma educação voltada para o respeito e valorização desses direitos. Certamente esse espaço privilegiado oferecerá uma educação de maior qualidade e servirá de instrumento para uma formação humanística.

De acordo com Viola (2010) os resultados dessas ações frente as recomendações do Plano são positivas, visto que

nas universidades, tanto públicas como privadas, o plano nacional tem sido implementado através da realização de seminários, congressos, palestras e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todo o território nacional. Já existem, também, experiências acadêmicas consolidadas de criação de disciplinas tanto no campo jurídico quanto nas áreas das ciências humanas e das ciências da educação. Ao mesmo tempo aumenta o número de Núcleos e Cátedras, algumas delas conveniadas com a Unesco, voltadas especificadamente para o estudo, a divulgação, e a pesquisa em direitos humanos (VIOLA, 2010, p. 36).

Desse modo, considerando que o Plano está em vigência há mais de 10 (dez) anos, os resultados desses esforços começam a florescer, com discussões sobre essa pauta. Contudo, ainda há muito a ser realizado, necessitando do envolvimento de mais sujeitos e também do comprometimento das IES.

A propósito, “educar a partir de valores humanos significa a educação capaz de desenvolver a consciência geral da sociedade, por meio da qual os direitos humanos fundamentais serão reconhecidos e concretizados de forma universal vivendo-se, assim, um mundo mais justo e igualitário” (TREVISAM, 2011, p. 61). Por essa razão se extrai o entendimento que direcionar a educação sob a égide dos direitos humanos para a agenda das políticas públicas, constitui-se um dos grandes desafios na sociedade contemporânea.

Dessa forma, após a explanação do referencial teórico o qual embasa esta pesquisa, a seguir, será apresentado o estudo realizado na universidade Federal do Amapá. Ele tem como objetivo identificar, nos registros de pesquisa e de extensão, a presença de projetos cuja temática possui vinculação aos direitos humanos, o qual contribui para a produção de informação, conhecimento e ações voltadas para a educação em direitos humanos.

3 ANÁLISES DA PRESENÇA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS REGISTROS DE PROJETOS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO DA UNIFAP (2006-2018)

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa, com a correspondente análise de conteúdo, antecedido da exposição pormenorizada do percurso metodológico do trabalho. As análises apresentadas neste estudo centram-se no eixo Educação Superior do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). O trabalho restringiu-se à pesquisa e extensão na Universidade Federal do Amapá.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1.1 Abordagem

A abordagem adotada será quantitativa e qualitativa, visto que ambas se complementam e se fazem essenciais nesta investigação.

O método quantitativo mensura dados obtidos através de informações coletadas por meio de documentos, questionários, entrevistas, observações (MINAYO, 2001). Esse tipo de abordagem possibilitará quantificar o universo de projetos de pesquisa e extensão o qual envolve a temática dos direitos humanos da UNIFAP.

Já a avaliação qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

Assim, procederemos as análises das principais discussões e tendências de estudos nos processos investigativos e os interesses temáticos nas ações de extensão, as quais contribuem para a condução de políticas institucionais de incentivo para temáticas de direitos humanos a serem fortalecidas, além de identificar temáticas de maior adesão, e, portanto, aparentemente, mais consolidadas.

3.1.2 Recorte temporal e *locus* da pesquisa

Para fins desta pesquisa, o recorte utilizado corresponde ao período de 2006 a 2018, cujo marco inicial é a divulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos até 2018, considerando a recomendação da ação programática n. 5 para a educação superior, com indicativo à criação de cadastro atualizado e interativo sobre as ações, as quais constam pesquisa e extensão.

O *locus* deste trabalho será a Universidade Federal do Amapá - UNIFAP – doravante designada como UNIFAP, – considerando ser a instituição pública de ensino superior mais antiga do Estado e que sua atuação, por obrigação constitucional, deve alcançar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que antes de sua criação fora Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), foi criada por meio do Decreto n. 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n. 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei n. 7.530, de 29 de agosto de 1986, tornando-a uma Instituição de Ensino Superior (IES), mantida pela União (UNIFAP, 2018).

Em 1991, realizou o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. De acordo com dados coletados diretamente na Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, em 2018, a Universidade conta com quatro *campi*, nos quais oferta 49 Cursos de Graduação, sendo 24 cursos presenciais, os quais se dividem em Licenciatura - 14 na capital, e 10 cursos nos demais *campi* (06 no *Campus* Binacional do Oiapoque; 03 em Santana e 01 em Mazagão). Conta com 19 cursos de bacharelado - 17 cursos na capital e 02 cursos no *Campus* Binacional do Oiapoque. Há, ainda, 05 cursos de licenciatura e 01 bacharelado, totalizando 06 cursos ofertados na modalidade de Educação à Distância - EAD. Cabendo frisar que a Universidade conta ainda com 04 Cursos de Licenciatura ofertados pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR.

De acordo com levantamento realizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESPG, a UNIFAP é a única instituição do Estado a ofertar pós-graduação *stricto sensu*. Em 2019 já conta com 15 Programas de Pós-Graduação (mestrados e doutorados).

A Instituição possui uma política tanto para a Pesquisa (normas para Iniciação Científica; carga horária para pesquisa; institucionalização de projetos) quanto para a Extensão (Bolsas; destinação de carga horária; fluxo para registro). Apesar do início tardio na institucionalização dos projetos de pesquisa e extensão, os quais passou a consolidar-se somente a partir dos anos 2002, percebeu-se um avanço nos registros na última década, sendo um espaço potencialmente relevante para avaliar tendências investigativas e de aproximação

com a comunidade.

3.1.3 Técnica de pesquisa

Nas concepções de Marconi e Lakatos (2017, p. 189), “a técnica é um conjunto de procedimentos de que se serve uma ciência ou arte; [...]. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”, ou seja, para que essa pesquisa se torne possível, será necessário a utilização de algumas técnicas e procedimentos para a análise dos dados.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que o “levantamento de dados se classificam em: primários (depoimentos, entrevistas, questionários); secundários (coletados por meio de análise documental (documentos escritos, relatórios, livros, revistas, jornais, sites); terciários (citados ou fornecidos por terceiros)” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 189). Nesse sentido, a pesquisa se classifica como secundária, visto que será realizada por meio de análise documental – documentos escritos, tais como o PNEDH e os registros de pesquisa e extensão mantidos pela universidade pública.

Marconi e Lakatos (2017) consideram três tipos de fontes documentais, a saber: a) arquivos públicos (municipais, estaduais e nacionais), podendo ser: documentos oficiais, tais como leis, ofícios, relatórios; publicações parlamentares (documentos, projetos de lei); documentos jurídicos, oriundos de cartórios (registro de nascimento, inventários); b) arquivos particulares, podendo ser documentos de domicílios particulares (correspondências, diários, autobiografias) ou de instituições de ordem privada (bancos, empresas) ou instituições públicas (delegacias, postos, universidades); e por fim, c) fontes estatísticas – de vários órgãos, particulares e oficiais que se ocupam na coleta e elaboração de dados estatísticos – tais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esta pesquisa utilizará arquivos públicos, se valendo de documentos os quais ainda não receberam um tratamento analítico, ou que poderão passar por novas análises dependendo dos objetivos da investigação (RODRIGUES; FRANÇA, 2010). Ademais, no âmbito da abordagem qualitativa, tal método busca se aproximar e compreender a realidade social de forma indireta, e essa compreensão por meio da inferência, também será objeto da análise deste trabalho.

Cabe enfatizar que enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável, bem como a facilitação do acesso ao

observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 2011, p. 50).

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento (BARDIN, 2011, p. 52) e, acrescente-se, inferências. Esse adensamento será realizado por meio dos projetos de pesquisa e extensão devidamente registrados.

3.1.4 Categoria de análise

Produzir inferências, compreensões, é a razão da Análise de Conteúdo. Deste modo, seu ponto de partida consiste na mensagem, “seja ela, verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008 p. 13). A Análise de Conteúdo tem como objetivo captar um saber que está por trás de uma superfície. Para esta pesquisa, se utilizará da mensagem documental (escrita), uma vez que se propõe analisar os registros de projetos de pesquisa e de extensão da UNIFAP no período de 2006-2018.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2009) sua utilização é bastante variada, podendo ser usada em várias situações, tais como:

- a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou descrever sua personalidade; b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; c) análise de livros didáticos para desvendamento da ideologia subjacente; d) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocabular desse grupo, etc. (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2009, p. 84).

Ou seja, são várias as possibilidades de investigação na perspectiva da Análise de Conteúdo, destacando-se que a pesquisa, a qual faz uso dessa abordagem, demanda basicamente e respectivamente da seguinte estrutura: Pré-análise, exploração do material e análise do conteúdo.

Nas concepções de Minayo, Deslandes e Gomes (2009) há a possibilidade de optar por vários tipos de unidades de registros para analisar conteúdo de mensagens (palavra como unidade; frase e oração; tema) e unidade de contexto (referência mais ampla para a comunicação, ou seja, deve-se compreender o contexto da qual faz parte a mensagem que se está analisando).

A delimitação do conteúdo foi construída por meio da busca de palavras-chave, contidas exclusivamente nos títulos dos projetos, consideradas como correlatas ao campo dos

direitos humanos. Tendo em vista o alcance deste campo de atuação foi imperioso estabelecer critérios para escolha das palavras que seriam reunidas em categorias de análise.

Assim, o critério utilizado pautou-se nos estudos de Zenaide (2008) e no próprio PNEDH (2006). Ambos classificam, no campo de atuação dos direitos humanos, inúmeras temáticas. Da análise do PNEDH, em suas versões, observa-se que há uma preocupação em propor ações estratégicas as quais possibilitem a inclusão de pessoas alvos de discriminações (vulneráveis), seja por motivo de gênero, orientação sexual, religiosa, pessoas com deficiência, bem como outros segmentos geracionais e étnico-raciais, sendo necessário inseri-los nas linhas de pesquisas, programas e eventos das universidades (BRASIL/PNEDH, 2009).

O fato observado, é que atualmente educação em direitos humanos admite muitas leituras, razão pela qual possui um conceito alargado, sendo considerada como um grande “chapéu” (CANDAUI, 2007), visto que pode abarcar inúmeras categorias, das mais variadas possíveis, que envolvem desde a discussão em torno do gênero até às questões sobre trânsito, consumidor.

Avaliando essa gama de temáticas e campo de atuação, para fins específicos dessa pesquisa, optou-se por utilizar como palavras-chave de buscas, os temas que tenham relação com pessoas historicamente discriminadas e em vulnerabilidade. Desse universo, delimitou-se como sistema de busca: Gênero, mulheres; LGBT, LGBTQI (lésbicas/Gays/Bissexuais/Travesti/Transgêneros/Intersexos); idoso, criança, adolescente, infância; pessoa com deficiência, necessidades especiais; raça, raciais, étnico-racial, afro-brasileiros; etnia, étnica, índio, indígena; religião, religiosidade, pluralismo religioso; populações tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, bem como violência, conflito; tortura, memória; direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos (QUADRO 6).

Cabe destacar que a partir do levantamento realizado posteriormente, identificou-se que alguns descritores (palavras-chave) deveriam ter sido incorporados, tais como “negro”, “homofobia” e “maturidade”, entretanto, como realizou-se uma pesquisa prévia de seleção, retornar inviabilizaria a realização da pesquisa, por diversas razões, dentre elas, relativas ao acesso aos documentos que foram feitas por meio físico.

Quadro 6 – Palavras-chave utilizadas para busca e análise dos projetos de pesquisas e extensão da UNIFAP.

| |
|---|
| <p>1. Direitos humanos/direitos fundamentais/direitos individuais/direitos sociais/direitos coletivos/direitos difusos.</p> |
|---|

| |
|---|
| 2. Gênero/ mulheres |
| 3. LGBT/LGBTTI/lésbicas/Gays/Bissexuais/Travesti/Transgêneros/Intersexos |
| 4. Idoso |
| 5. Criança/adolescente/infância |
| 6. Violência/conflito |
| 7. Pessoa com deficiência/necessidades especiais |
| 8. Raça/raciais/étnico-racial/afro-brasileiros |
| 9. Etnia/étnica/índio/indígena |
| 10. Religião/ religiosidade/ pluralismo religioso |
| 11. Populações tradicionais/quilombolas/ribeirinhos |
| 12. Tortura/memória |

Fonte: elaboração da própria autora.

Na fase da pré-análise, portanto, ocorreu a chamada “leitura flutuante” (BARDIN, 2011), estabeleceu-se o contato com os documentos, de modo a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.

Nesta fase de exploração do material ocorreu a codificação, que trabalha com a escolha da “unidade de registro” (palavra e palavra-tema; frase e unidade significante) consistindo na “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134).

Após a busca pelas palavras-chave (unidade de registro) foram selecionados somente os projetos vinculados aos direitos humanos. Nesta fase, realizou-se a categorização por agrupamento (categorias por aproximação temática das palavras-chave), classificadas em 5 grandes categorias, quais sejam: Gênero, mulher(es) e grupos de pessoas LGBT; Grupos raciais, étnicos e identitários; Grupos geracionais; pessoas com deficiência e Direitos humanos, memória, tortura, conflitos e violência.

Após a distribuição das cinco categorias foram estabelecidas subcategorias por reagrupamento temático dos projetos, juntamente com os indicadores de frequência, a fim de tratar e interpretar os resultados.

Distribuiu-se a análise em duas etapas. A primeira apresentou quantitativamente o número de projetos pelo lapso temporal e as principais discussões por curso/departamento. A segunda etapa destacou as tendências de investigação dos pesquisadores e extensionistas por tema e frequência.

3.1.5 Procedimentos

Os procedimentos iniciaram com a pesquisa de campo diretamente nos setores responsáveis pelos registros de pesquisa e de extensão na UNIFAP que são, respectivamente: o Departamento de Pesquisa - DPq, vinculado à Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; e o Departamento de Extensão - DEX vinculado à Pro-reitoria de Extensão e Ações Comunitárias.

No tocante aos registros de projetos de pesquisa, na página institucional do DPq, havia no link “registros de pesquisas” um documento intitulado “projetos cadastrados” (excluído da página em 2018). Nesse, constava uma lista/relação de todos os projetos cadastrados no referido Departamento que ocorreu a partir de 2002. Após essa data, outro sistema passou a controlar os registros de pesquisa, denominado de Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Assim, os documentos mostram que entre 2006 e 2018 foram registrados 1.018 projetos de pesquisa. Destes, identificou-se 126 projetos (APENDICE 1) com as palavras-chave selecionadas para este trabalho. Alguns destes projetos, entretanto, tinham como foco estudos nas áreas das ciências biológicas ou naturais, sem relação com a discussão que desembocaria no campo dos direitos humanos (ver apêndice 1). Portanto, dentre os 126 projetos foram excluídos 27, restando 99 projetos a serem analisados nesta pesquisa.

Em relação aos registros de projetos de extensão, os dados referentes aos anos de 2006-2018 foram disponibilizados da seguinte forma: entre 2006 e 2014 por meio de documentos físicos e arquivos disponibilizados pelo DEX, realizado pela própria pesquisadora; entre os anos de 2015 e 2016, na página institucional, no link intitulado “Atividades de Extensão” e referente aos anos de 2017-2018 pelo sistema SIGAA.

Tendo em vista a quantidade de arquivos físicos, a pesquisa desconsiderou números totais de registros e se ateve em buscar diretamente os títulos com as palavras-chave. Foram encontrados 122 projetos (APENDICE 2) com as palavras-chave e com as exclusões – devido a ausência de identificação com os direitos humanos – restaram 108 para esta análise.

Ressalte-se que após a implantação do SIGAA, os projetos de pesquisa e extensão da Universidade passaram a ser homologados pelos Departamentos aos quais os cursos de graduação estão vinculados. Assim, os registros apresentados serão algumas vezes ligados aos cursos de graduação, outras vezes ligados ao departamento (conforme quadro 7), por vezes não será possível certificar com precisão a que curso alguns projetos se vinculam. Destaca-se também que no âmbito da Extensão ser possível registrar projetos por meio de Núcleos e pela própria PROEAC.

A esse respeito, observa-se que em relação ao atual sistema denominado SIGAA, verifica-se que é possível registrar projetos sem ter grupo de pesquisa, bem como a validação é feita pelos departamentos, o que impede de identificar com precisão a que curso estão vinculados. Logo, percebe-se uma necessidade em aprimorar tal sistema de informação.

Para melhor compreensão na análise dos resultados, o quadro abaixo apresenta os departamentos, o qual os cursos estão vinculados.

Quadro 7 – Departamentos da UNIFAP e respectivos cursos vinculados

| Departamento | Cursos vinculados |
|---|--|
| Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) | Administração; Direito; Ciências Sociais/Sociologia; História Bacharelado/Licenciatura; Geografia Bacharelado/Licenciatura; Relações Internacionais; Tecnologia em Secretariado |
| Departamento de Educação a Distância | Bacharelado em Administração Pública; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Letras Inglês; Licenciatura em Letras Português; Licenciatura em Sociologia |
| Departamento de ciências exatas e tecnologias (DCET) | Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Computação; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Física; Matemática e Química. |
| Departamento de meio ambiente e desenvolvimento (DEMAD) | Ciências ambientais. |
| Departamento de Letras e Artes (DEPLA) | Letras Libras, Letras Inglês, Letras Francês, Artes Visuais, Teatro e Jornalismo. |
| Departamento de ciências biológicas e da saúde (DCBS) | Ciência Biológicas, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Medicina. |
| Departamento de Educação | Pedagogia e Educação Física. |

Fonte: UNIFAP (2019)

Assim, seguem os dados coletados para fins de análise sobre como a educação em direitos humanos prevista no PNEDH se apresenta, constata neles as tendências e lacunas no campo de atuação em direitos humanos dos pesquisadores e extensionistas da universidade.

3.2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS REGISTROS PESQUISAS DA UNIFAP (2006-2018)

A pesquisa possui como intenção primordial a necessidade de conhecer uma determinada realidade ou descobrir verdades parciais a respeito. Em semelhante situação a ciência tem como gênese a busca por respostas para as necessidades do mundo, nascendo de inquietações que visam compreender ou propor soluções a esses fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 2017; MATOS, 2013).

Na perspectiva dos direitos humanos, a pesquisa possui diversas finalidades, dentre elas, não só de informar e formar sobre o processo histórico e legal dos direitos humanos, mas também serve como instrumento de denúncia à violações, reivindicações, reconhecimento e apontamento das necessidades das pessoas, sobretudo aquelas esquecidas ou vulneráveis na sociedade.

Partindo dessas concepções e interesses, é que apresentar-se-á nesse momento a constatação das tendências e lacunas no campo de atuação em direitos humanos dos pesquisadores da UNIFAP, a partir das categorias criadas no período correspondente aos registros de 2006-2018.

3.2.1 Categoria Analítica 1: Gênero, Mulher(es) e Grupos de pessoas LGBT

De acordo com o quadro 8, verifica-se 9 (nove) registros com a discussão em torno de “**Gênero e Mulher**”, sendo 4 sobre “gênero” e 3 (três) relativos à(s) “mulher(es)”. Quanto as palavras “**LGBT, LGBTTI, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transgêneros, Intersexos**”, constata-se 2 (dois) projetos de pesquisa, sendo 1 (um) vinculado as palavras “lésbicas, gays, transsexuais e transgêneros” e outro com discussão sobre a homossexualidade, com ligação direta ao referido grupo e direitos humanos, conforme quadro abaixo, com identificação do número do registro do projeto, ano e curso e/ou departamento vinculado.

Quadro 8 – Registros de projetos de pesquisas vinculados à categoria: Gênero, Mulher e Grupos de Pessoas LGBT

| Palavras-chave | N. da pesquisa | Ano | Título do projeto | Curso/ Departamento |
|---|----------------|------|--|---|
| Gênero/ Mulher(es) | 0178/2009 | 2009 | 1) Gênero e Trabalho: feminização da migração na faixa de fronteira entre o Estado do Amapá e a Guiana Francesa | Ciências Sociais |
| | 0199/2010* | 2010 | 2) Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar – uma questão de políticas públicas | Ciências Sociais |
| | 0251/2011 | 2011 | 3) Atividades físicas de aventura na natureza: representações sociais dos participantes nas relações gênero e mídia no Estado do Amapá | Educação Física |
| | 0385/2013* | 2013 | 4) Mapeando representações sobre violência e sobre o trabalho policial. As delegacias especializadas no atendimento às mulheres (DEAM) a partir do olhar da(o)s agentes de segurança, das vítimas e dos agressores no Macapá. | Ciências Sociais |
| | 0771/2017* | 2017 | 5) Migração de mulheres indígenas para cidade: os desafios da dupla jornada de trabalho no contexto das etnias indígenas na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa. | Licenciatura Intercultural Indígena |
| | PIL312 | 2017 | 6) Mulher e Literatura: uma proposta de desconstrução do cânone literário | Departamento de Letras e Artes – DEPLA |
| | PIL497-2018 | 2018 | 7) Análise do papel da mulher na construção de Macapá durante a formação do território através da fotografia | Departamento de Letras e Artes – DEPLA |
| | PVH653-2018 | 2018 | 8) Políticas públicas para mulheres na cidade de Macapá/AP | Departamento de Filosofia e Ciências Humanas – DFCH |
| | PVL626-2018 | 2018 | 9) Educação decolonial: Relação entre interculturalidade, diversidade sexual e de gênero | Departamento de Letras e Artes – DEPLA |
| LGBT/LGBTTI/Lésbicas/Gays/Bissexuais/Travestis/Transgêneros/Intersexos | 0574/2014 | 2014 | 1) A busca pela exclusão na democracia: Discursos religiosos contra o direito à cidadania de lésbicas, gays, transsexuais e transgêneros no Brasil | Pedagogia – CAMBINACIONAL |
| | 0417/2013 | 2013 | 2) Homossexualidade e Direito Internacional dos Direitos Humanos | Relações Internacionais |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo

Do período compreendido na pesquisa (2006-2018) a presença de registros em torno da temática “**Gênero**” e “**Mulher**” ocorreu da seguinte forma: 2009 - 01; 2010 - 01; 2011 - 01; 2013 - 01; 2017 - 02; 2018 - 03. Isto é, dentro do lapso de doze anos, essa discussão contou com 9 (nove) projetos. Sua inserção ocorreu a partir de 2009 e de forma ininterrupta até 2011. Em 2013 contou com 1 (um) registro, reaparecendo somente nos anos de 2017 e 2018. Vale ressaltar que este estudo leva em consideração a presença de registros nos anos, não alcança, portanto, a verificação de sua durabilidade.

A esse respeito, embora Rabay (2001) afirme que a pauta das mulheres encontra assento garantido nos fóruns e seguimentos voltados para os direitos humanos, ainda assim,

nesse campo observa-se que os interesses dos pesquisadores pela temática apresentam-se em números reduzidos, não ultrapassando a 03 (três) registros cadastrados anualmente em todo o período. A inclusão também ocorreu de forma não contínua, havendo ausência nos anos de 2012, 2014, 2015 e 2016, pode-se inferir que necessita de mais atuação na área.

Importante mencionar que embora tenha sido publicada a Lei n. 13.104/2015 que altera o Código Penal, para prever o crime de feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e incluí-lo no rol dos crimes hediondos, verifica-se que nesse ano (2015), não foi registrado nenhum projeto de pesquisa com a discussão de gênero e mulheres, nem voltados para essa discussão na esfera penal, vindo a reaparecer somente em 2017 e 2018. Cabe pontuar que a inserção de maior significância em termos numéricos ocorreu nesses últimos anos, com a inclusão de 2 (dois) e 3 (três) projetos, respectivamente.

As pesquisas estão vinculadas aos seguintes cursos e Departamentos: Ciências Sociais, Educação Física, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia, Relações Internacionais, Departamento de Letras e Artes e Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. As maiores investigações sobre a temática ocorreram da seguinte forma: Ciências Sociais e DEPLA, com 03 registros cada um, seguidos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Educação Física, Relações Internacionais, Pedagogia e DFCH, contando com 01 registro cada.

Verifica-se que os interesses possuem relação com a área das ciências humanas, com pesquisas que refletem sobre as questões de gênero e da mulher em diversos contextos – à exemplo dos cursos de ciências sociais com pesquisas sobre: “Gênero e Trabalho: feminização da migração na faixa de fronteira entre o Estado do Amapá e a Guiana Francesa” e “Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar – uma questão de políticas públicas” (QUADRO 8, p. 115-116).

Há ainda, discussões voltadas para o contexto cultural – exemplificado pelo curso de Licenciatura intercultural indígena, que traz uma abordagem sobre a “Migração de mulheres indígenas para cidade: os desafios da dupla jornada de trabalho no contexto das etnias indígenas na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa” (QUADRO 8, p. 115-116).

Em relação as pesquisas sobre os grupos de pessoas “**LGBT; LGBTTI; Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travesti; Transgêneros e Intersexos**”, nota-se que foram localizados registros em 2013 - 01 e 2014 - 01, somando-se 02 (dois) ao total. Embora, se constate grandes avanços dos movimentos sociais em reivindicar igualdades de direitos, dentre eles, a possibilidade de adoção e casamento civil, ainda sim, no meio acadêmico tais discussões são embrionárias.

Cabe evidenciar que os 2 (dois) registros localizados no quadro 8 são referentes aos anos de 2013 e 2014, pode-se entender, a partir disso, que há uma necessidade dos pesquisadores universitários em acompanhar e procurar investigar sobre essa área, uma vez que desde o último registro, que foi em 2014 até 2018, aparentemente não se levantou mais essas discussões.

As pesquisas, vinculam-se aos seguintes cursos e Departamentos: Pedagogia e Relações Internacionais, com 1 (um) registro cada um. Esclareça-se que a pesquisa de n. 09, do quadro 8, intitulada “Educação decolonial: relação entre interculturalidade, diversidade sexual e de gênero”, incluída no rol das palavras-chave “Gênero e Mulher” apresenta em seu título uma eventual discussão sobre a diversidade sexual, pode-se considerar que ela engloba não somente as questões em torno do gênero, mas também as diversidades incluídas por esse segmento de pessoas LGBT.

A propósito, a presença das questões sobre as pessoas LGBT, está diretamente relacionada aos direitos humanos, uma vez que essas questões são pautadas na luta por direitos e no seu reconhecimento, colocando as pesquisas como um espaço de aprofundamento do debate para afirmação.

É imperioso destacar que na categoria “Gênero, Mulher(es) e pessoas LGBT”, não houve a ocorrência de registro com vinculação ao curso ou grupos de pesquisas na área do direito. Contudo, percebeu-se abordagem na área jurídica, no âmbito do direito internacional, mas, ligado ao curso de Relações Internacionais, tal como se verifica no registro intitulado “Homossexualidade e direito internacional dos direitos humanos”. Em contrapartida, se localiza discussões em torno da “democracia”, trazidas por pesquisadores vinculados ao curso de Pedagogia, quando se propõe discutir uma aparente exclusão dessas pessoas no processo democrático, com o título “A busca pela exclusão na democracia: discurso religiosos contra o direito a cidadania de lésbicas, gays, transsexuais e transgêneros” (QUADRO 8, p. 115-116).

Assim, do levantamento a respeito dessa categoria, constatou-se as seguintes tendências, tanto de discussões quanto em frequência de ocorrência, apresentando-se em subcategorias (QUADRO 8, p. 15-116):

Quadro 9 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência na categoria: Gênero, Mulher(es) e Grupos de pessoas LGBT:

| Categoria | Palavras- | N. | Subcategorias | Indicadores | Projeto |
|------------------|------------------|-----------|----------------------|--------------------|----------------|
|------------------|------------------|-----------|----------------------|--------------------|----------------|

| | chave | | | de frequência | vinculado |
|--|---|---|--|---------------|-------------------|
| Gênero, Mulher e grupos pessoas LGBT | Gênero, Mulher | 1 | Trabalho | 04 | 1, 4, 5 e 7 |
| | | 2 | Violência | 02 | 2 e 4 |
| | | 3 | Representações sociais | 05 | 1, 3, 4, 5 e 7 |
| | | 4 | Educação e literatura | 02 | 6 e 9 |
| | | 5 | Políticas públicas | 01 | 8 |
| | LGBT; LGBTTI; Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travesti; Transgêneros e Intersexos | 1 | Exclusão na democracia | 01 | 1 |
| | | 2 | Homossexualidade e Direitos Humanos | 02 | 9 e 2 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

Segundo Carvalho; Rabay e Brabo (2008, p. 248), o “reconhecimento político da diversidade sexual e de gênero é um fenômeno recente, precedido pelas lutas dos vários grupos LGBT” e nesse sentido,

o aprendizado e a prática dos direitos humanos, em particular a inclusão de mulheres e pessoas LGBT como sujeitos de direitos, vêm percorrendo um longo caminho, que passa pelas lutas sociais, legislação e políticas públicas, até se efetivar nas práticas escolares, laboratórios das práticas sociais (CARVALHO; RABAY e BRABO, 2008, p. 250).

Portanto, apesar da trajetória de reivindicações serem antigas, seu reconhecimento político e reflexo nas práticas universitárias ainda é considerado recente, pontuada até hoje por omissões e esquecimento. A esse respeito, se pode entender que as escolhas de investigações e percepções nos espaços da universidade são espelhos desse fenômeno. Em análise a essas investigações, percebe-se que vem ocorrendo ainda de forma gradativa, conforme demonstrado nos quadros 8 e 9.

De acordo com o quadro 9, as pesquisas que discutem gênero e mulher são voltadas para suas representações nos diversos espaços (trabalho, família, atividades físicas, na literatura, na construção), à exemplo dos projetos de n. 5 que tem como título “Mapeando representações sobre violência e sobre o trabalho policial. As delegacias especializadas no atendimento às mulheres (DEAM) a partir do olhar da(o)s agentes de segurança, das vítimas e dos agressores no Macapá” e a pesquisa de n. 3 cujo título é “Atividades físicas de aventura

na natureza: representações sociais dos participantes nas relações gênero e mídia no Estado do Amapá”.

Há também a ocorrência de pesquisas cadastradas como espécie de denúncias sobre a violência e exclusão em diversos segmentos, pelo simples fato de existir e ser mulher (gênero), como se pode verificar na pesquisa intitulada “Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar – uma questão de políticas públicas” (QUADRO 9, p. 118-119). Vale ressaltar que muitos projetos de pesquisas possuem relação com mais de uma discussão, razão pela qual aparecem em mais de uma subcategoria.

Ainda nesse sentido, os indicadores de frequência apontam para 5 (cinco) registros vinculados as “representações sociais” (1, 3, 4, 5 e 7), seguidos de “Trabalho”, com 4 (quatro) indicadores (1, 4, 5 e 7), “Violência” e “Educação e literatura”, com 2 (dois) indicadores (2 e 4) e (6 e 9) respectivamente, e por fim com pesquisa voltada para as políticas públicas, contando com 1 (um) indicador (8) (QUADRO 9, p. 118-119). Isto é, as tendências de pesquisas se voltam para esses campos.

Assim, observa-se a necessidade de fortalecimento não só das ações dos pesquisadores, mas também dos grupos e núcleos de pesquisas a serem instituídos nessa área, para que aumentem não só em termos numéricos, mas, sobretudo que venham alcançar a sociedade em forma de conscientização e exercício de cidadania.

Necessário ainda o crescimento de pesquisas nas áreas jurídica, sobretudo nas áreas: civil, penal e de família, para que venham acompanhar os fatos e acontecimentos na sociedade, seja na esfera social, cultural ou política, à exemplo de questões envolvendo o crime de feminicídio, alienação parental, que alcançam infelizmente a realidade do Estado do Amapá e que merece atenção por parte dos pesquisadores.

O fato de ser localizado apenas 2 (dois) registros de pesquisas com as palavras-chave **“LGBT; LGBTTI; Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travesti; Transgêneros e Intersexos”** também pode ser compreendido por vários fatores, dentre eles; ausência de incentivos ou pela dificuldade de grande parcela da população não os compreender no rol dos direitos humanos (BRASIL, 2010), há também o fato de as escolhas ainda serem objetos de críticas ou postas em dúvida no meio acadêmico.

A esse propósito, Mott (2003) destaca sua insatisfação com o papel da universidade, ao afirmar que:

As Ciências, particularmente as Humanidades, têm a missão crucial de realizar pesquisas e divulgar conhecimentos sólidos visando [...] derrubar os preconceitos e impedir as discriminações [...]. Lastimavelmente, no entanto, raríssimas são as universidades brasileiras que dispõem de áreas de pesquisa e programas voltados aos

estudos da (homo)sexualidade em geral e da homossexualidade em particular (MOTT, 2003, p. 165).

Logo, faz-se necessário um olhar mais atento e efetivo da universidade para que de fato esses conhecimentos sejam ampliados e compartilhados, difundindo-se na sociedade, de modo a quebrar paradigmas, com intuito de construir uma cultura dos direitos humanos não só entre os muros, mas para além da universidade.

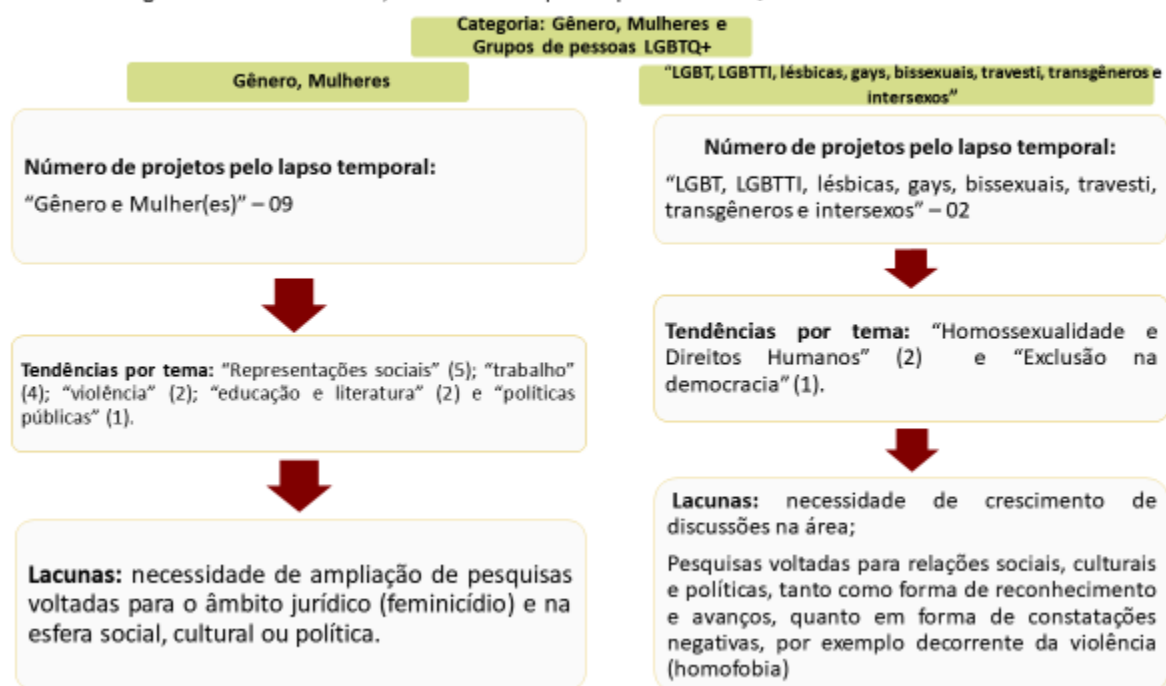
Das pesquisas localizadas sobre essa área, nota-se que o quadro 9 apresenta como principais tendências, questões sobre “Exclusão na democracia” e “Homossexualidade e Direitos Humanos”. Dessas subcategorias, nota-se que os indicadores de frequência assinalam que 2 (dois) projetos vinculam-se a “Homossexualidade e Direitos Humanos”, sendo os de n. 9 com o título “Homossexualidade e Direito Internacional dos Direitos Humanos” e o de n. 2, que apesar de ter discussão sobre gênero, indica possibilidade para essa área, uma vez que o título consiste na “Educação decolonial: Relação entre interculturalidade, diversidade sexual e de gênero”, logo, na perspectiva da diversidade sexual pode estar contemplado esse grupo de pessoas.

Já, em relação à tendência sobre “Exclusão na democracia”, voltada para o grupo de pessoas LGBT, nota-se apenas 1 (um) indicador, com o projeto de n. 1 cujo título é “A busca pela exclusão na democracia: Discursos religiosos contra o direito à cidadania de lésbicas, gays, transsexuais e transgêneros no Brasil” (QUADROS 8, p. 108-109 e 9, p. 111).

Isto é, embora presente nos anos de 2013, 2014 e também em 2018, ainda sim pode-se inferir que há certa lacuna nas discussões acerca desse grupo de pessoas e que podem ser ampliadas, como também inseridas com mais frequência. Existe, assim, possibilidades de pesquisas, à exemplo das relações sociais, culturais e políticas, tanto como forma de reconhecimento e avanços, quanto em forma de constatações negativas, por exemplo decorrente da violência (homofobia).

Portanto, da presença dos direitos humanos nos registros de pesquisas da UNIFAP entre o período de 2006-2018, verificam-se que embora presentes, ainda restam lacunas, tanto em discussões, quanto em números de pesquisas cadastradas, principalmente em relação aos grupos de pessoas LGBT, havendo necessidade de alargamento do debate.

3.2.1 Categoria Analítica 1: Gênero, Mulheres e Grupos de pessoas LGBTQ+



3.2.2 Categoria Analítica 2: Grupos Raciais, Étnicos e Identitários.

Verificou-se 7 (sete) registros com as palavras “**raça; raciais; étnico-racial e afro-brasileiros**”, sendo 5 (cinco) com indicação das palavras “racial/raciais”, 1 (um) sobre “negro(a)” e 1 (um) acerca de “étnico-racial”. Quanto às questões voltadas para “**etnia; étnica; índio e indígena**” constata-se 24 (vinte e quatro) registros, dos quais 23 (vinte e três) relacionam-se com as palavras “indígena(s)” e apenas 1 (um) com a palavra “étnicas”. No que tange às expressões “**religião, religiosidade e pluralismo religioso**”, foram localizados 3 (três) registros, sendo todos voltados para a palavra “religião”. Em relação aos termos “**Populações tradicionais; quilombolas e ribeirinhos**”, contou com 6 (seis) registros, sendo 4 (quatro) sobre a palavra “quilombola” e 2 (dois) no que se refere a “populações tradicionais” (QUADRO 10).

Quadro 10 – Registros de projetos de pesquisas vinculados à categoria: Grupos raciais, étnicos e identitários

| Palavras-chave | N. Pesquisa | Ano | Título do projeto | Curso/Departamento |
|----------------|-------------|------|---|--------------------|
| | 0076/2006 | 2006 | 1) A questão Racial na Escola Pública e movimentos instituintes. | Pedagogia |

| | | | | |
|--|-------------|------|---|---|
| Raça/Raciais/Étnico -Racial/Afro- Brasileiros | 0223/2010* | 2010 | 2) Questão étnico-racial na escola: contribuições ao processo de formação continuada de professores nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas do Amapá | Pedagogia |
| | 0441/2013* | 2013 | 3) Relações Raciais e Interculturais na Escola: aproximações entre o Brasil-Amapá e Cabo-Verde | Pedagogia |
| | 0833/2017 | 2017 | 4) A Produção Literária de José Lins do Rego À Luz do Ideário Racial da Antropologia e da Crítica Literária do Início do Século XX. | Letras - Português e Francês |
| | 0834/2017 | 2017 | 5) A Produção Literária de José Lins do Rego À Luz do Ideário Racial da Antropologia e da Crítica Literária do Início do Século XX | Letras - Português e Francês |
| | PIH487 | 2017 | 6) A representação do negro na literatura brasileira: caminhos para uma educação antirracista | Departamento De Filosofia E Ciências Humanas – DFCH |
| | PIO657-2018 | 2018 | 7) O Menino de Engenho no Fogo Morto do Banguê: Estudo das Teorias Raciais na Obra de José Lins do Rego | Direção Geral do Campus Binacional |
| Etnia/Étnica/Índio/Indígena | 0187/2010 | 2010 | 1) Bens materiais e imateriais da medicina tradicional dos povos indígenas do Oiapoque: um mapeamento | Educação Escolar Indígena |
| | 0297/2012 | 2012 | 2) A tradição indígena Karipuna: um estudo da conservação do meio ambiente natural na aldeia Manga, no município do Oiapoque | Educação Escolar Indígena |
| | 0409/2013 | 2013 | 3) A construção dos conceitos de pessoa e personalidade nas comunidades indígenas brasileiras. | Direito |
| | 0452/2013 | 2013 | 4) História e Antropologia em Fronteiras: presenças indígenas entre Brasil e Bolívia (1952-2011) | História |
| | 0483/2014 | 2014 | 5) Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena | Letras |
| | 0484/2014 | 2014 | 6) Os Indígenas e os projetos de desenvolvimento na Pan-Amazônia. | Relações Internacionais |
| | 0496/2014 | 2014 | 7) Desenvolvimento de Kit Educacional para Capacitação de Agentes Indígenas em Sistemas Fotovoltaicos. | Engenharia Elétrica |
| | 0554/2014 | 2014 | 8) Sistemas tradicionais de direito nas terras indígenas de Oiapoque | Direito – Oiapoque |
| | 0555/2014 | 2014 | 9) O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá: do marco teórico-filosófico para sua criação e implantação. | Licenciatura Intercultural Indígena – Oiapoque |
| | 0588/2014 | 2014 | 10) PROTEÇÃO TUTELAR, ASSISTÊNCIA E INTEGRAÇÃO DOS ÍNDIOS À SOCIEDADE NACIONAL: Estudo comparativo da atuação da agência indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os povos indígenas do Brasil meridional e setentrional | Licenciatura Intercultural Indígena – LII |
| | 0602/2015 | 2015 | 11) História e Antropologia em Fronteiras: presenças indígenas entre Brasil e Guiana Francesa, séculos XX e XXI. | História |
| | 0699/2016* | 2016 | 12) Acervo digital da memória dos povos indígenas do Oiapoque | Licenciatura Intercultural Indígena (Oiapoque-Binacional) |
| | 0720/2016 | 2016 | 13) Movimentos Indígenas na Amazônia Brasileira: Uma Leitura Sociogeográfica | Ciências Sociais – Bacharelado |

| | | | | |
|--|----------------|------|--|---|
| | 0746/2016 | 2016 | 14) Relações entre a ciência moderna ocidental e os saberes indígenas | Pedagogia – Licenciatura |
| | 0747/2016 | 2016 | 15) Saberes Indígenas : um estudo de caso da ressignificação do conhecimento | Pedagogia – Licenciatura |
| | 0748/2017 | 2017 | 16) Cartografia Social, Conflitos Territoriais e Sustentabilidade: Subsídios para o planejamento e gestão ambiental na terra indígena Uaçá, Etnia Karipuna, Aldeia Manga, Oiapoque, Amapá, Brasil | Geografia - Licenciatura E Bacharelado |
| | 0749/2017 | 2017 | 17) Consumo de Alcool entre Indígenas da Etnia Karipuna | Enfermagem – Bacharelado |
| | PVL259-2017 | 2017 | 18) Processos linguísticos de ensino e de aprendizagem em contextos de Educação Escolar Intercultural Indígena | Departamento de Letras e Artes – DEPLA |
| | PVO329-2017 | 2017 | 19) Agência indígena e indigenista entre os povos do Amapá e norte do Pará: estudo sobre o indigenismo brasileiro no século XX | Direção geral campus binacional |
| | PVO341-2018* | 2018 | 20) Formação de professores indígenas : história e memória de discentes do clli – UNIFAP | Direção geral campus binacional |
| | PIO586-2018 | 2018 | 21) Dimensão Administrativa da Guerra: punição, sobrevida e Resistência entre pessoas e coletivos indígenas do Oiapoque | Direção Geral Campus Binacional |
| | PVO557-2018 | 2018 | 22) O envelhecimento e qualidade de vida da população idosa indígena da etnia karipuna do estado do Amapá | Direção Geral Campus Binacional |
| | PVL541-2018* | 2018 | 23) A memória da Língua Geral da Amazônia (Nheengatú) entre os povos indígenas do baixo Tapajós | Departamento de Letras e Artes – DEPLA |
| | PIH693-2018 | 2018 | 24) Identidades étnicas em juízo | Departamento De Filosofia E Ciências Humanas – DFCH |
| Religião/Religiosidade/Pluralismo Religioso | 0044 – B /2006 | 2006 | 1) Subprojeto: Religião e Identidade Cultural: Um estudo sobre a influência dos Festejos de São Benedito de Gurupá na Formação da Identidade Cultural dos Moradores do Bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. | Ciências Sociais |
| | 0620/2015 | 2015 | 2) Política e Religião : Atuação das Igrejas Cristãs no Estado do Amapá (1943-2015). | Relações Internacionais |
| | 0812/2017 | 2017 | 3) Literatura E Religião : Visitas Às Produções | Filosofia - Licenciatura |
| Populações Tradicionais/Quilombolas/Ribeirinhos | s/n | 2006 | 1) Assessoria e consultoria jurídica a populações tradicionais do estado do Amapá | Coord. de Direito |
| | 0223/2010* | 2010 | 2) Questão étnico-racial na escola: contribuições ao processo de formação continuada de professores nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas do Amapá | Pedagogia |
| | 0328/2012 | 2012 | 3) Transformações no modo de vida das populações tradicionais da Reserva Extrativista Cajari (Laranjal do Jarí, Mazagão e Vitória do Jari-AP). | Geografia |
| | 0495/2014 | 2014 | 4) O processo de implementação da lei n ° 10.693/03 em escolas públicas municipais localizadas ou próximas de comunidades quilombolas . | Pedagogia |
| | 0511/2014 | 2014 | 5) Terras de Quilombos no Amapá: arqueologias, paisagens e patrimônios quilombolas. | História |

| | | | | |
|--|-------------|------|---|---|
| | PVH694-2018 | 2018 | 6) A formação e a espacialização das comunidades quilombolas no Amapá: da colonização à abolição | Departamento De Filosofia E Ciências Humanas – DFCH |
|--|-------------|------|---|---|

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Da análise do período correspondente de 2006-2018 constatou-se a presença de registros em torno das temáticas “**raça; raciais; étnico-racial e afro-brasileiros**” desde 2006 até 2018, apresentando-se da seguinte forma: 2006 - 01; 2010 - 01; 2013 - 01; 2017 - 03; 2018 - 01. Logo, verifica-se que no lapso temporal de doze anos de investigações sobre a temática, foram localizados 7 (sete) projetos.

A esse respeito, nota-se que ocorreu um largo espaço temporal entre os registros de pesquisas no decorrer dos anos, visto que, após o primeiro, localizado em 2006, outro veio advir somente em 2010, perfazendo um aparente intervalo de aproximadamente quatro anos entre um registro e o outro. O mesmo ocorreu nos demais anos, uma vez que, após 2010, a inserção de pesquisa com a temática só ocorreu em 2013, ou seja, três anos depois. Os últimos registros surgiram em meados de 2017 e 2018.

Observa-se, também, que provavelmente os pesquisadores são vinculados aos seguintes cursos e departamento: Pedagogia, Letras - Português e Francês, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e Direção Geral do Campus Binacional. Os principais interesses partiram dos cursos e departamentos: Pedagogia, com 03 (três) registros, seguidos de Letras, com 02 (dois) registros e DFCH e Direção Geral do Campus Binacional, com 01 (um) registro cada.

Observa-se que alguns cursos são voltados para a formação de professores (Pedagogia e Letras) e provavelmente a demanda surja em decorrência de inúmeras tratativas, à exemplo da instituição da Lei n. 10.639/2003 que disciplina o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, isso colabora para o fortalecimento da cultura dos direitos humanos.

Ademais, infere-se que seja necessário para a universidade, “apoiar a criação e fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisas [...] destinados a promoção, defesa, proteção ao estudo dos direitos humanos”, tal como recomenda a ação programática de n. 9 do PNEDH para a educação superior (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 40), uma vez que pesquisas promovidas pelos docentes não só podem como devem ser apoiadas e incentivadas pela universidade.

Em relação aos termos “**etnia, étnica, índio e indígena**”, foram localizadas 25 (vinte e cinco) inclusões, identificadas da seguinte forma: 2010 - 01; 2012 - 02; 2013 - 02; 2014 - 06;

2015 - 03; 2016 - 04; 2017 - 04; 2018 - 05. Nota-se que sobre essa área há um número significativo de projetos de pesquisa, ocorrendo inserções de forma recorrente.

Os dados indicam que nessa área, gerou um dos maiores resultados de pesquisas cadastradas, com 25 (vinte e cinco) registros, no intervalo de 12 (doze) anos. Embora, o primeiro registro localizado tenha vindo somente em 2010, em todos os anos, com exceção ao ano de 2011, ocorreram inserções de projetos de pesquisas. Ou seja, as pesquisas ocorrem com certa regularidade anualmente, com evolução quantitativa gradativa no decorrer dos anos, chegando em 2018 a registrar 05 (cinco) projetos de pesquisas, tal fato aparenta ser um resultado positivo, se comparado às outras discussões temáticas.

Os projetos estão vinculados aos seguintes cursos e departamentos: Educação Escolar Indígena, Direito, História, Letras, Relações Internacionais, Engenharia Elétrica, Ciências Sociais, Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena, Enfermagem, Departamento de Letras e Artes (DEPLA), Direção Geral do Campus Binacional e DFCH.

Os principais interesses advêm dos seguintes cursos e departamentos: Direção geral campus binacional - 04; Educação Escolar Indígena - 03; Licenciatura Intercultural Indígena - Oiapoque - 03; Pedagogia - 02; Direito - 02; História - 02; DEPLA - 02; Relações Internacionais - 01; Letras - 01; Engenharia Elétrica - 01; Geografia - 01; Ciências Sociais - 01; DFCH - 01; Enfermagem - 01.

Em relação aos cursos e departamentos vinculados, constata-se uma variedade de interesses em investigar as questões em torno das etnias, sobretudo, indígenas, destacando-se por exemplo os cursos de Direito, História, Letras, Relações Internacionais, Engenharia Elétrica, Ciências Sociais, Pedagogia e Enfermagem. Ademais, o campus Binacional de Oiapoque se destaca por indicar a presença de cursos específicos na área indígena, qual sejam, Educação Escolar Indígena e Licenciatura Intercultural Indígena, essa circunstância favorece pesquisas e fortalecimento de eventuais grupos de pesquisadores com formação ou atuação na área.

Ademais, a respeito desse número representativo de pesquisas registradas no Oiapoque (*Campus Binacional*), vinculadas as questões étnicas, podem estar relacionadas também a outros motivos. Como está ligado ao fato de que tal município, por ser território com grande número de etnias, acaba sendo um fator possível para incentivo de pesquisas com a temática, destacadamente a indígena.

No que diz respeito às expressões “**religião, religiosidade e pluralismo religioso**”, nota-se a presença desde 2006, contudo, em menor frequência, ocorrendo da seguinte forma: 2006 - 01; 2015 - 01 e 2017 - 01. Isto é, dentro do percurso de 12 (doze) anos (2006-2018) os

interesses pelas temáticas somaram-se em 3 (três) registros. Portanto, pode-se inferir que possa haver pouco interesse para essa área de concentração.

Matos (2013) chama atenção para o fato de que seja necessário que a universidade promova ações com intuito de criar “espaços institucionais que viabilizem uma ambiência de pesquisa com o surgimento de núcleos e grupos e a adesão de novos(as) pesquisadores(as)”, o que pode vir a fomentar os interesses e fortalecer aqueles pesquisadores ou grupos que já atuam na área.

Nota-se também que as pesquisas estão ligadas aos seguintes cursos: Ciências Sociais, Relações Internacionais e Filosofia, na qual abordaram a temática, apresentando 1 (uma) discussão cada, dentro das linhas de atuação dos cursos.

Quanto às palavras “**populações tradicionais, quilombolas e ribeirinhas**”, apresentam-se da seguinte forma: 2006 - 01; 2010 - 01; 2012 - 01; 2014 - 02 e 2018 - 01, totalizando 6 (seis) registros. Desses, 2 (dois) são ligadas as palavras “populações tradicionais”, 4 (quatro) com a palavra “quilombolas” e nenhum registro com a palavra “ribeirinho(a)”. Logo, se pode inferir que há pouca atenção para pesquisas as quais abordem esses campos. As inserções aparecem timidamente, contudo, com uma certa constância no decorrer dos anos.

Desde o primeiro registro gerado em 2006, nota-se que outro só veio a ocorrer em 2010, isto é, com um lapso temporal de aproximadamente quatro anos entre o primeiro e o segundo registro. Após esse período, verifica-se que as inserções foram registradas em espaços de tempos menores, se comparado ao anterior, podem ser observados a partir de 2010 até 2014, com intervalos de aproximadamente dois anos entre os períodos anuais, surgindo novamente em 2018.

O ocorrido possibilita a compreensão de que embora as discussões estivessem presentes em alguns momentos, também ocorreram ausências em relação aos anos de 2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2015, 2016 e 2017. Isto é, se de acordo com o quadro 10 foram registrados projetos em determinados anos, por cinco vezes. Em contrapartida, houve aparentemente ausência em vários anos, mais precisamente por sete vezes. Logo, as lacunas observadas giram em torno do pouco interesse pela temática por parte dos pesquisadores.

Os interesses identificados partem dos seguintes cursos e departamento: Direito, Pedagogia, Geografia, História e DFCH. Os principais, que abordaram a temática foram na seguinte ordem: Pedagogia, com 2 (dois) registros, seguidos dos cursos de Geografia, História e DFCH, contando com 1 (um) registro cada. Outro ponto a destacar refere-se aos cursos de

interesse na área, os quais foram: Direito, Pedagogia, Geografia e História, com discussões sob vários enfoques, como veremos a seguir.

Quadro 11 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência nos grupos raciais, étnicos e identitários

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|---|--|-----------|---|----------------------------------|--------------------------|
| Grupos Raciais, Étnicos E Identitários | Raça Raciais Étnico-racial Afro-brasileiros | 1 | Questões étnico-raciais na escola | 03 | 1, 2 e 3 |
| | | 2 | Produção Literária e o ideário negro | 04 | 4, 5, 6 e 7 |
| | Etnia Étnica Índio Indígena | 1 | Bens materiais e imateriais e Tradições indígenas | 03 | 1, 2, 12 |
| | | 2 | Fronteiras e Pan-Amazônia | 04 | 4, 6, 11 e 19 |
| | | 3 | História, memória e antropologia sobre indígenas | 05 | 4, 11, 12, 20 e 23 |
| | | 4 | Ensino, Educação e Saberes Indígena | 07 | 3, 5, 7, 9, 14, 15 e 18 |
| | | 5 | Formação e Capacitação de Indígenas | 02 | 7 e 20 |
| | | 6 | Direito, Conflitos nas terras indígenas | 02 | 8 e 16 |
| | | 7 | Proteção tutelar, assistência e integração dos índios | 01 | 10 |
| | | 8 | Movimentos e resistência Indígenas | 02 | 13 e 21 |
| | | 9 | Consumo de Alcool entre Indígenas | 01 | 17 |
| | | 10 | Envelhecimento e qualidade de vida da população indígena | 01 | 22 |
| | | 11 | Identidades étnicas | 01 | 23 |
| | | 12 | Agência indígena e indigenista entre os povos | 01 | 19 |
| | Religião Religiosidade Pluralismo religioso | 1 | Religião e Identidade Cultural | 01 | 1 |
| | | 2 | Política e Religião | 01 | 2 |
| | | 3 | Literatura e Religião | 01 | 3 |
| | Populações tradicionais Quilombolas Ribeirinhos | 1 | Assessoria e consultoria jurídica | 01 | 1 |
| | | 2 | Escola e formação de professores | 02 | 2 e 4 |
| | | 3 | Transformações no modo de vida | 01 | 3 |
| | | 4 | Terras e espacialização quilombolas | 02 | 5 e 6 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

As questões “**raciais e étnicas**” estão intimamente ligadas aos direitos humanos, pois “o reconhecimento institucional da existência do racismo e da discriminação racial e étnica é uma conquista efetiva na sociedade brasileira. No entanto, [...] ainda é um processo inacabado”, como afirma Ribeiro (2010, p. 151), perpassando por “conquistas, estagnações e retrocessos que o processo de luta por justiça social e racial tem sido sempre colocado à prova”. Por essas razões se faz necessário reflexões e ampliações do debate de forma constante, sobretudo no meio acadêmico em forma de pesquisas.

Além disso, segundo as concepções de Marçal (2012, p. 29) os estudos sobre a questão racial foram se transformando para chegar na compreensão de que seja necessário a organização em prol da luta por políticas afirmativas capazes de romper com o processo histórico e cultural de discriminação na sociedade, visto que

ao longo do século XX, os estudos sobre relações raciais evoluíram em termos de metodologia e perspectiva de análise. Esses estudos contribuíram muito para a formatação da compreensão (cognição) das relações raciais e para as ações do movimento social negro organizado (MARÇAL, 2012, p. 29).

Portanto, reconhece-se que houve uma evolução em termos de pesquisas sobre os estudos raciais, principalmente a partir da perspectiva socioestrutural, a qual procura “situar a desigualdade racial no cerne das relações econômicas no Brasil” (MARÇAL, 2012, p. 32), o que só confirma o quanto o Brasil em sua história e cultura possui uma relação estrutural de desigualdade e discriminação.

Do quadro 11, verifica-se que as tendências giram em torno das “questões raciais” e “produção literária e o ideário negro”, com respectivamente 03 (1, 2 e 3) e 04 (4, 5, 6 e 7) registros de projetos. Como exemplo das questões raciais, destaca-se o projeto de n. 1 com o título “A questão Racial na Escola Pública e movimentos instituintes” e o projeto de n. 2 com o título “Questão étnico-racial na escola: contribuições ao processo de formação continuada de professores nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas do Amapá” (QUADROS 10, p. 114-117 e 11, p. 120).

Já em relação à produção literária e o ideário negro, evidencia-se no registro de n. 4 cujo título é “A Produção literária de José Lins do Rego à luz do ideário racial da antropologia e da crítica literária do Início do Século XX” e de n. 6 com título “A representação do negro na literatura brasileira: caminhos para uma educação antirracista” (QUADRO 10).

Portanto, infere-se que as principais tendências de discussões perpassam pelo campo educacional, com uma preocupação em enaltecer e valorizar as questões raciais seja em ações no âmbito da escola ou no campo literário, com perspectivas do ideário negro. Assim, presume-se também que os interesses dos pesquisadores possivelmente podem ter ultrapassado o caráter de denúncias sobre desigualdade ou racismo (não que sejam inexistentes, à exemplo do registro de n. 6), mas que a atual conjuntura possa estar exigindo um posicionamento e uma centralidade maior na valorização e enaltecimento desses sujeitos.

Portanto, das análises acerca dessas questões, os resultados da investigação surpreendem em termos numéricos, de duas formas: primeiro, que as questões raciais não são temáticas de escolhas por muitos investigadores, na UNIFAP, ainda que se identifique uma ampliação no número de pesquisas em 2017 e 2018, e, segundo, as discussões se voltam para o âmbito literário e educacional.

As possíveis lacunas identificadas, se dão em face de ausência de algumas discussões pontuais, tais como da luta dos movimentos sociais, dos processos de igualdade e exclusões no âmbito social, cultural e econômico, à exemplo do racismo. Há também a necessidade de fomento de pesquisas nesse campo.

Por fim, vale esclarecer, que este estudo selecionou palavras-chave que apontassem para as questões “raça, raciais, étnico-racial, afro-brasileiro”, contudo, sabe-se que podem existir outros registros de projetos com as mesmas pautas, porém, utilizando-se de outras palavras, tais como movimento negro e racismo.

Quanto às discussões étnicas, sobretudo indígenas, segundo Meira e Pankararu (2010, p. 131) “na visão geral da sociedade, o tema direitos indígenas não está espontaneamente associado aos direitos humanos. No entanto, cabe ressaltar que o direito à terra e ao desenvolvimento das comunidades indígenas é amplamente reconhecido na legislação”. Isto é, apesar de haver até o momento uma proteção legal brasileira em prol dos povos indígenas, uma parcela da sociedade continua a não os associá-los aos eixos das discussões dos direitos humanos, isso representa um ponto negativo, pois faz persistir a rejeição e negação a certos direitos indígenas, especialmente no campo territorial e baseado no essencialismo cultural.

Nesse campo de investigações, verifica-se que há um vasto campo de discussões no âmbito da universidade, com destaque para pesquisas sobre “ensino, educação e saberes indígenas”, que contou com 7 (sete) indicadores (3, 5, 7, 9, 14, 15 e 18), à exemplo dos registros de n. 5, cujo título versa sobre “Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena” e o de n. 14, com título “relações entre a ciência moderna ocidental e os saberes indígenas” (QUADROS 10).

Outro exemplo de tendência de discussões se faz sobre “história, memória e antropologia sobre indígenas”, com destaque para o projeto de n. 4 com título “História e Antropologia em Fronteiras: presenças indígenas entre Brasil e Bolívia (1952-2011)” e o projeto de n. 20 com título “Formação de professores indígenas: história e memória de discentes do CLII – UNIFAP” (QUADROS 10).

A esse respeito, depreende-se que há não só o interesse, mas também uma gama de pesquisas sob várias abordagens, tais como sobre as questões étnicas, destacadamente indígenas, isso é muito relevante. Todavia, a presença das pesquisas em parte advém do campus binacional de Oiapoque, fruto, provavelmente de diversas razões, umas já expostas anteriormente, incluindo também o fato de possivelmente existir cursos específicos e um grupo de pesquisadores ativos e consolidado nessa área de discussão.

À propósito, de acordo com Dantas (2003) houve um aumento da inserção dos povos indígenas nos três níveis de educação formal, bem como vem se consolidando o sistema de educação diferenciada dos povos indígenas, à exemplo, do campus de Oiapoque, que conta/contou com curso de Licenciatura Intercultural Indígena e Educação Escolar Indígena. Vale lembrar que

a pretensão dita “humanitária” de se outorgar direitos humanos aos “índios”, ou a qualquer outra minoria explicitamente designada como tal, implica em reconhecer implicitamente que os “índios” e todas as ditas minorias, entre “outras coisas”, são também “humanos”; o que na prática significa reconhecer que sua diferença específica se antepõe a universalidade de sua condição humana (DANTAS, 2003, p. 155-156).

Logo, o acesso desses grupos a educação em diversos níveis de ensino e as políticas de educação diferenciada são fatores positivos na busca de acentuar o crescimento do seu reconhecimento, enquanto sujeitos de direitos e que suas especificidades devam ser atendidas. Nessa direção, percebe-se quão importante é a atuação da universidade e de políticas públicas nesse processo para sua consolidação.

No que diz respeito às questões “**religiosas, religiosidades e pluralismo religioso**”, verifica-se um número de pesquisas pouco expressivas dentro do período de 2006-2018, visto que fora encontrado apenas 3 (três) registros. A respeito da religião no contexto dos direitos humanos, Reis e Manduca (2018, p. 158) já apontavam que

as ciências humanas brasileiras se debruçam sobre a temática da religião desde o início do século passado. Atualmente o debate se dá, principalmente, sobre a grande influência que ela exerce atualmente na sociedade. Podemos perceber que segmentos religiosos estão presentes na Política, Economia, Educação, meios de comunicação,

além de outras áreas da esfera pública. Os debates travados no meio acadêmico tentam entender as transformações das religiões e religiosidades no contexto da secularização nas diversas sociedades.

Desse modo, verifica-se que cada vez mais as religiões vêm sendo avaliadas por diversos segmentos da sociedade, dentre eles o campo político e educacional, estando esse último, preocupado em trazer explicações sobre suas transformações e influência nos contextos sociais. Os autores declaram ainda que

a ampla liberdade religiosa resultante da secularização do Estado na expansão do pluralismo religioso, a liberdade religiosa rompeu definitivamente o monopólio católico, abrindo caminho para que outros grupos pudessem ingressar e se formar no país, e disputar e conquistar novos espaços na sociedade, adquirir legitimidade social e consolidar sua presença institucional (REIS; MANDUCA, 2018, p. 168).

Isto é, as discussões em direitos humanos visam esclarecer e incluir em pauta a existência de um pluralismo religioso, porém, ainda se percebe o compartilhamento em idealizar uma única cultura ou em não aceitar tal diversidade e identidades em diversos segmentos, dentre eles no campo político. Tal fato se deve, considerando que “apesar de parecer que o Brasil possui um grande pluralismo religioso, a grande maioria da população pertence a religiões ligadas ao cristianismo” (REIS; MANDUCA, 2018, p. 181).

Do levantamento realizado nas pesquisas da UNIFAP, observa-se que as tendências são voltadas para o campo da “religião e identidade cultural”, com a presença de 1 (um) registro de projeto de pesquisa, de n. 1, cujo título é “Religião e identidade cultural: um estudo sobre a influência dos Festejos de São Benedito de Gurupá na Formação da Identidade Cultural dos Moradores do Bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro” (QUADROS 10, p. 114-117 e 11, p. 120).

Também ocorreu discussão sobre a ligação da “política e religião”, com a presença de 1 (um) registro, de n. 2, cujo título é “Política e Religião: Atuação das Igrejas Cristãs no Estado do Amapá (1943-2015)”, e por fim, com discussão sobre sua influência na ‘literatura’, com 1 (um) registro de pesquisa, de n. 3, cujo tema é “Literatura e Religião: Visitas as Produções”, isso confirma o pensamento dos autores sobre sua influência na sociedade, embora em um quantitativo pouco expressivo de pesquisas (QUADROS 10, p. 114-117 e 11, p. 120).

Em contrapartida, não foi localizada nenhuma pesquisa com ligação a palavra “pluralismo religioso”, pode-se inferir, então, que há uma influência do cristianismo na

sociedade, estando os pesquisadores interessados em tentar compreender esse fenômeno nela, ainda que com certa criticidade a respeito.

Das discussões em torno das **“populações tradicionais, quilombolas e ribeirinhas”** também se constata que não houve muitos registros, resultando na localização de apenas 6 (seis) projetos de pesquisa.

A propósito, trazer esses grupos para o debate, requer esclarecimentos, uma vez que as populações tradicionais podem ser consideradas como gênero, no qual estão inseridos certos grupos específicos. Tais como as comunidades quilombolas e ribeirinhas, esses grupos são incluídos nas pautas dos direitos humanos, por serem grupos de pessoas que possuem marcas incontestáveis de resistência e organização, as quais são comunidades negras rurais ou pessoas moradoras das margens de rios e lagos ou igarapés, etc., pertencendo a um tipo de comunidade tradicional (PIRES, 2017; SILVA, 2004).

A respeito dessa temática, observa-se que foram localizados 6 (seis) registros, ligados as seguintes tendências: “assessoria e consultoria jurídica”, apresentando 1 indicador, que seria o projeto de n. 1, o qual tem como título “Assessoria e consultoria jurídica a populações tradicionais do estado do Amapá” (QUADROS 10, p. 114-117 e 11, p. 120).

Outra tendência seria no campo da “escola e formação de professores”, que apresenta 2 (dois) indicadores, sendo os projetos de n. 2 com título “Questão étnico-racial na escola: contribuições ao processo de formação continuada de professores nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas do Amapá” e projeto de n. 4, com título “O processo de implementação da Lei n. 10.693/03 em escolas públicas municipais localizadas ou próximas de comunidades quilombolas” (QUADROS 10, p. 114-117 e 11, p. 120).

Há também discussões sobre “Terras e espacialização quilombolas”, com 2 (dois) indicadores, sendo eles, o projeto de n. 5, denominado “terras de Quilombos no Amapá: arqueologias, paisagens e patrimônios quilombolas” e o de n. 6 cujo título é “A formação e a espacialização das comunidades quilombolas no Amapá: da colonização à abolição” (QUADROS 10, p. 114-117 e 11, p. 120).

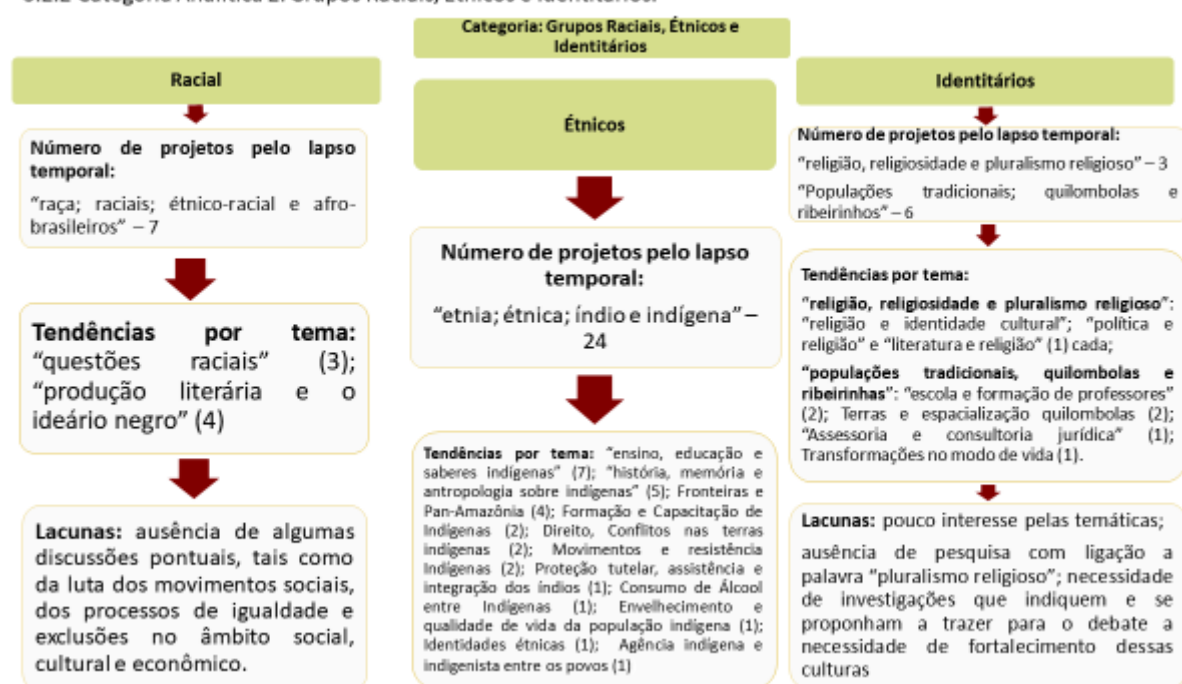
Por fim, apresenta discussões para as “transformações no modo de vida”, apenas 1 indicador, de n. 3, com o projeto denominado “Transformações no modo de vida das populações tradicionais da Reserva Extrativista Cajari (Laranjal do Jarí, Mazagão e Vitória do Jari/AP)” (QUADROS 10, p. 114-117 e 11, p. 120).

Desse modo, observa-se que algumas discussões se centram em conflitos ambientais, de terras e sobre as transformações no modo de vida, isso constitui um fator preocupante, mas que serve como espaço para denúncias, seja pelas questões territoriais, ou para o

enfraquecimento dos valores e culturas dessas comunidades. Contudo, há uma tendência positiva, quando traz para o campo da pesquisa, propostas voltadas para o âmbito educacional e de formação dos sujeitos.

De igual modo, essa concepção pode relacionar-se a possíveis lacunas, das quais pode-se mencionar: a necessidade de haver investigações que indiquem, apontem, mas proponham-se a trazer para o debate a necessidade de fortalecimento dessas culturas, sobretudo porque compõem e constroem a história do Brasil.

3.2.2 Categoria Analítica 2: Grupos Raciais, Étnicos e Identitários.



3.2.3 Categoria Analítica 3: Grupos geracionais

Do quadro 12, há a presença de 8 (oito) registros com a discussão em torno das palavras "**criança, adolescente, infância e infantil**", sendo 5 (cinco) em torno das palavras "criança(s)", 2 (dois) sobre "adolescente(s)" e 1 (um) sobre "infância/infantil". Quanto as questões em torno do "**idoso**", verifica-se 1 (um) registro. Abaixo, segue quadro com identificação do número do cadastro dos projetos, ano e curso/departamento vinculado.

Quadro 12 – Registros de projetos de pesquisa vinculados à categoria: grupos geracionais

| Palavras-chave | N. da pesquisa | Ano | Título do projeto | Curso/departamento |
|----------------|----------------|-----|-------------------|--------------------|
| | | | | |

| | | | | |
|---|-------------|------|---|---|
| Criança/Adolescente/ Infância/Infantil | 0102/2007 | 2007 | 1) Construção do Conhecimento por crianças com Síndrome de Down a partir de sua inclusão em Escolas Públicas | Pedagogia |
| | 0151/2009 | 2009 | 2) As políticas públicas para a educação inclusiva e suas frequências na mediação social e instrumental para alfabetização de crianças com síndrome de <i>Down</i> | Pedagogia |
| | 0173/2009 | 2009 | 3) Educação sexual e o lúdico: análise fenomenológica dos saberes de pré- adolescentes acerca da puberdade | Enfermagem |
| | 0208/2010 | 2010 | 4) A infância negada: abuso sexual infantil e sistema penal em Macapá. | Ciências Sociais |
| | 0356/2012 | 2012 | 5) Avaliação clínica e psicossocial das crianças atendidas no Programa Saúde na Escola: identificando as vulnerabilidades das crianças de uma escola pública de Macapá | Enfermagem |
| | 0817/2017 | 2017 | 6) UNICRIANÇA | Pedagogia |
| | PVE623-2018 | 2018 | 7) UNICRIANÇA: desafios no ensino de conceitos científicos e a teoria sócio histórica. | Departamento de Educação - DEd |
| | PIO731-2018 | 2018 | 8) Adolescentes infratores e justiça: um estudo sobre a delinquência juvenil no município de Oiapoque/AP à luz do sistema universal de proteção e da doutrina da proteção integral. | Direção Geral do Campus Binacional - DIRG/CAMPUS BI |
| IDOSO | PIS469-2018 | 2018 | 1) Efeitos sobre a qualidade de vida percebida pelos idosos da universidade aberta à terceira idade da Universidade Federal do Amapá- UMAP | Departamento de Ciências Biológicas e Saúde - DCBS |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Do período de 2006-2018 contactou-se a presença de registros em torno das temáticas “**criança, adolescente, infância e infantil**”, apresentando-se da seguinte forma: 2007 - 01; 2009 - 02; 2010 - 01; 2012 - 01; 2017 - 01; 2018 - 02. Verifica-se que, embora com representação tímida em termos numéricos, há uma aparente frequência de discussões no decorrer dos anos, com exceção aos anos de 2006, 2008 e 2011, nesses apresenta-se uma lacuna significativa entre os anos de 2013 a 2016.

Nota-se também, que as inserções não ultrapassam o quantitativo de 2 (dois) registros anualmente. Outro ponto a observar é que embora constata-se a presença da temática por 6 (seis) ocasiões durante o recorte temporal da pesquisa, há uma ausência por 7 (sete) vezes durante os anos. Logo, pode-se inferir que no espaço temporal que compreende 2006-2018, não há uma consolidação de pesquisas na área, havendo ausências em diversos momentos.

Os interesses de pesquisas possuem ligação com os seguintes cursos e departamentos: Pedagogia, Ciências Sociais, Enfermagem, Departamento de Educação (DEd) e Direção Geral

do Campus Binacional. As principais abordagens vinculam-se aos cursos e departamentos na seguinte ordem: Pedagogia - 03, Enfermagem - 02, seguidos de Ciências Sociais - 01, DEd - 01 e Direção Geral do Campus Binacional - 01.

Quanto a palavra “**idoso**”, do período de 2006-2018 levantado, constatou-se a presença de apenas 1 (um) registro com ligação aos direitos humanos, restando desse modo o seguinte resultado: 2018 - 01. Isto leva a presumir que seja necessário dos pesquisadores um olhar mais atento e específico para essas pessoas e suas demandas. Como proposta, podem gerar pesquisas as quais apontem não somente para questões ligadas à saúde, mas que também envolvam perspectivas sociais, culturais e até mesmo políticas, à exemplo de demandas jurídicas, como garantias de direitos à saúde, transporte, qualidade de vida, lazer, etc., as quais vão ao encontro das discussões em direitos humanos, por exemplo.

O registro de pesquisa localizado possui vinculação com o Departamento de Ciências Biológicas e Saúde (DCBS), logo, presume-se ser uma pesquisa que embora possa ter uma abordagem na área da saúde, foi incluída por centrar-se na discussão sobre a qualidade de vida do idoso, estando em consonância com a proposta dos direitos humanos.

Cabe esclarecer que apesar do número apresentado, sabe-se que existem outras pesquisas registradas a respeito desse grupo, contudo em sua grande maioria, são pesquisas com foco estritamente ligado a área da saúde, conforme descritas no quadro 28, apêndice desse estudo.

Desse modo, as informações descritas acima, sobre as categorias “grupos geracionais” nas pesquisas da UNIFAP se constatarem da seguinte maneira (QUADRO 13):

Quadro 13 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência nos grupos geracionais:

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|--------------------|---|-----------|--|----------------------------------|--------------------------|
| Grupos geracionais | Criança; Adolescente; Infância e Infantil | 1 | Educação inclusiva | 02 | 1 e 2 |
| | | 2 | Educação e sexualidade | 04 | 3, 4, 6 e 7 |
| | | 3 | Vulnerabilidades e conflitos com a lei | 02 | 5 e 8 |
| | Idoso | 1 | Qualidade de vida | 01 | 1 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

Com base nas informações apresentadas, verifica-se que as tendências voltadas para “**criança e adolescente, infância e infantil**” aparecem timidamente em termos quantitativos, num total de 8 (oito). As abordagens das pesquisas, resumem-se em duas principais

discussões, sendo elas: educação inclusiva e educação e sexualidade, e a outra, envolve as vulnerabilidades e conflitos com a lei.

Isto é, infere-se que as principais tendências partem de preocupações ligadas a “educação e sexualidade”, apresentando um indicativo de 4 (quatro) projetos (3, 4, 6 e 7), em que o primeiro de n. 3, denominado “Educação sexual e o lúdico: análise fenomenológica dos saberes de pré-adolescentes acerca da puberdade”, seguido do projeto de n. 4, cujo título é “A infância negada: abuso sexual infantil e sistema penal em Macapá” e por fim, os projetos de n. 6 e 7, denominados “UNICRIANÇA” e “UNICRIANÇA: desafios no ensino de conceitos científicos e a teoria sócio histórica” (QUADROS 12, p. 126-127 e 13, p. 128).

A respeito da tendência sobre “educação inclusiva”, constata-se 2 (dois) indicadores de projetos (1 e 2), os quais são o de n. 1, cujo título é “Construção do conhecimento por crianças com síndrome de Down a partir de sua inclusão em escolas públicas” e a de n. 2, com título sobre “As políticas públicas para a educação inclusiva e suas frequências na mediação social e instrumental para alfabetização de crianças com síndrome de *Down*”. Logo, verifica-se que dentro da discussão da inclusão, há uma tendência de estudos para crianças com a síndrome de Down.

Já as discussões em torno da “vulnerabilidade e conflitos com a lei”, geraram 2 (dois) indicadores de registros (5 e 8), sendo eles o de n. 5, cujo título é “Avaliação clínica e psicossocial das crianças atendidas no Programa Saúde na Escola: identificando as vulnerabilidades das crianças de uma escola pública de Macapá” e o registro de n. 8, denominado de “Adolescentes infratores e justiça: um estudo sobre a delinquência juvenil no município de Oiapoque/AP à luz do sistema universal de proteção e da doutrina da proteção integral” (QUADROS 12, p. 126-127 e 13, p. 128).

Outra questão importante a levantar é a necessidade de incluir na agenda não somente os direitos desses grupos, mais o debate sobre outros conflitos com a lei, dentre eles sobre a capacidade de assumir os atos da vida civil e penal, uma vez que existem projetos de lei tramitando acerca desse tema, os quais merecem serem investigados.

A esse respeito, quando se fala em direitos das crianças e adolescentes deve se considerar suas especificidades, pois muitas vezes a sociedade tende a esquecer essa singularidade, naturalizando algo que é social. Tal fato é mais comum quando se trata da adolescência, pois “há uma forte tendência a dizer que todos os adolescentes passam pelas mesmas fases de transformação, comumente relacionadas a aspectos negativos como rebeldia, irresponsabilidade, imaturidade, violência, entre outros”, quando não é verdade (FAM, 2010, p. 283).

Os interesses partem de diversas perspectivas, sobretudo quanto ao cuidado com as questões sociais, voltadas para as vulnerabilidades, inclusão na escola e delinquência juvenil, bem como a preocupação com as questões acerca da sexualidade, tanto em relação aos abusos quanto aos saberes dessas crianças e adolescentes.

Quanto às discussões sobre os “**idosos**”, de acordo com Kalache (2010), embora a Declaração universal dos direitos humanos de 1948 não fizesse nenhuma referência aos idosos, era compreensível que eles, ao lado das crianças e adolescentes estavam contemplados, portanto ela foi o embrião dessa demanda. Ocorre que com a mudança dos padrões de vida, urbanização na sociedade, os idosos foram beneficiados, mas também sofrem riscos crescentes de verem seus direitos alcançados serem ameaçados, por isso a necessidade de trazer para o debate e reivindicar direitos e proteção ao grupo de forma específica.

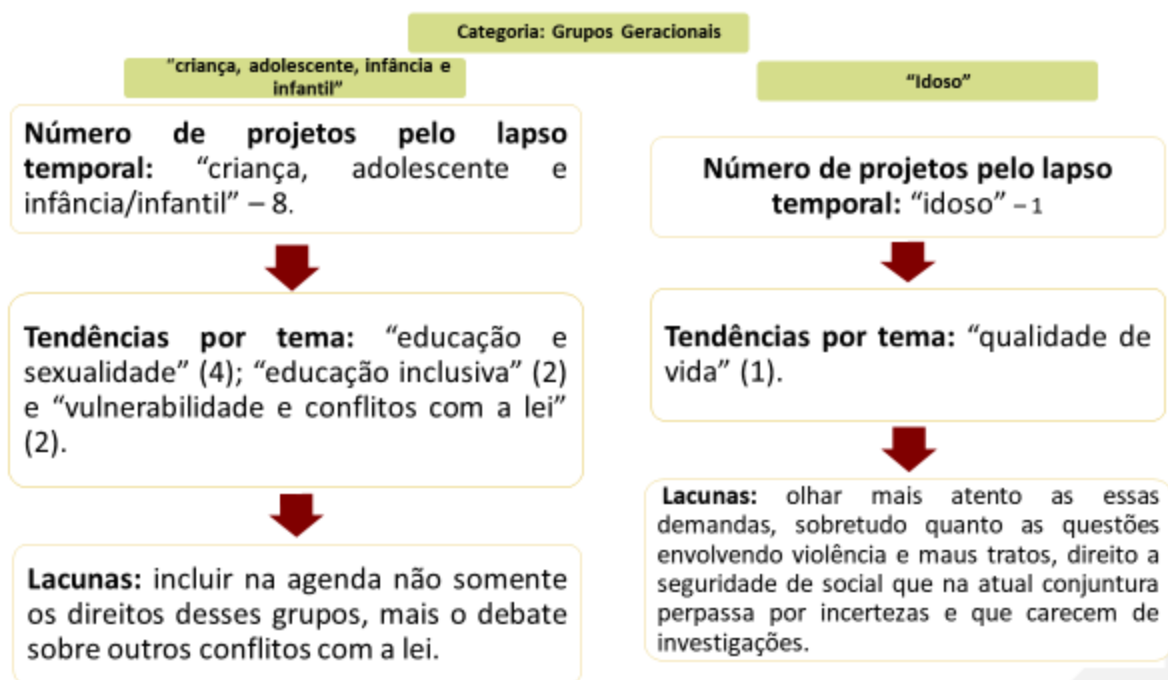
Na raiz dessa questão, está localizada a discriminação e exclusão em decorrência da idade, resultando na violação e por vezes transgressões dos direitos das pessoas idosas. Uma das discriminações e preconceitos se dá em razão que as pessoas envelhecem de formas diferentes, sobrepondo a idade a outros fatores como gênero, nível de incapacidade funcional (deficiências), escolaridade etc., que são vivenciadas na prática em diversos ambientes, tanto no setor público quanto no setor privado.

Do levantamento realizado, constatou-se que a discussão trazida pelo projeto de pesquisa do ano de 2018 é a respeito da qualidade de vida, cujo título versa sobre “Efeitos sobre a qualidade de vida percebida pelos **idosos** da universidade aberta à terceira idade da Universidade Federal do Amapá- UMAP”. Logo, nota-se uma preocupação do pesquisador em verificar os efeitos da qualidade de vida desse grupo de pessoas diante de um programa promovido pela própria universidade.

Vale lembrar que os idosos atualmente possuem direitos assegurados em vários instrumentos normativos e políticos, como o Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003), englobando também as questões sobre o direito à vida, direito de viver livre de violência e maus-tratos, direito de ser reconhecido perante as leis, direito à saúde, direito a seguridade social, direito ao trabalho, direito a propriedade e a herança, etc. (KALANCHE, 2010).

Nessa perspectiva, nota-se que apesar de avanços na sociedade, ainda se percebe transgressões e desrespeitos a esses direitos, instaura-se como um desafio assegurar o exercício desses direitos. Há também a necessidade de um olhar mais atento as suas demandas, sobretudo quanto as questões sociais, envolvendo violência e maus tratos, direito a seguridade social que na atual conjuntura perpassa por incertezas e carecem de investigações, isso caracteriza-se, portanto, como uma eventual lacuna localizada na área.

3.2.3 Categoria Analítica 3: Grupos Geracionais



3.2.4 Categoria Analítica 4: Pessoas com deficiência(s)

Quanto à discussão em torno das “**pessoa(s) com deficiência(s) e necessidades especiais**”, foram localizados 3 (três) registros, sendo 2 (dois) voltados para a palavras “deficiência” e 1 (um) sobre “necessidades especiais”, conforme se observa no quadro abaixo, com identificação do número do cadastro das pesquisas, ano e curso e/ou departamento.

Quadro 14 – Registros de projetos de pesquisa vinculados à categoria: Pessoas com deficiência(s)

| Palavras-chave | N. da pesquisa | Ano | Título do projeto | Curso/departamento |
|--|----------------|------|---|---|
| Pessoa(s) com deficiência(s) Necessidades Especiais | 0117/2007 | 2007 | 1) Causas de Prevalência de Tipologias de Deficiência Mental em alunos de Centro de Educação Especial Raimundo Nonato Dias Rodrigues, Macapá/AP/Brasil. | Ciências Biológicas |
| | 0310/2012 | 2012 | 2) Tecnologias assistivas livres para inclusão de alunos com necessidades especiais | Pedagogia |
| | PIO570-2018 | 2018 | 3) Estudos sobre a aplicabilidade dos direitos das pessoas com deficiência : análise comparativa de sua efetividade dos Órgãos municipais de Oiapoque/AP e Ituiutaba/MG. | Direção Geral <i>Campus</i> Binacional - DIRG/CAMPUS BI |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Do período investigado, pelas buscas às palavras “**pessoa(s) com deficiência(s)/necessidades especiais**” com vinculação aos direitos humanos, constatou-se a presença de registros somente nos anos de 2007, 2012 e 2018, apresentando-se da seguinte forma: 2007 - 01; 2012 - 01 e 2018 - 01. Logo, se pode inferir que as discussões acerca desse grupo de pessoas ainda são pouco expressivas e inseridas em momentos distintos e com largos espaços temporais uns dos outros. A esse respeito, observa-se que o primeiro registro ocorre em 2007, vindo o outro ser inserido somente em meados de 2012, surgindo o último e atual registro em 2018.

As investigações vinculam-se aos seguintes cursos e departamento: Ciências Biológicas, Pedagogia e Direção Geral do Campus Binacional. Todos apresentando 1 (uma) discussão com ligação aos direitos humanos.

Das discussões em direitos humanos sobre as categorias “Pessoas com deficiência(s), necessidades especiais” se constata as seguintes tendências e frequências de ocorrências (QUADRO 15):

Quadro 15 - Tendências de discussões e frequência em torno dos grupos de pessoas com deficiência(s)

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|--------------------------------------|--|-----------|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Grupos de pessoas com deficiência(s) | Pessoas com deficiência(s) Necessidades especiais | 1 | Educação e inclusão | 02 | 1 e 2 |
| | | 2 | Direitos das pessoas com deficiência | 01 | 3 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Com base nos dados apresentados, estima-se que a inclusão de pesquisas sobre esse grupo de pessoas existe, todavia, foram encontrados apenas 2 (dois) registros com as referidas expressões (pessoas com deficiência(s) e necessidades especiais). Outro fator que se constata é que as tendências se voltam para as questões ligadas “educação e inclusão”, apresentando 2 (dois) indicadores (1 e 2), sendo o registro de n. 1, intitulado “Causas de prevalência de tipologias de deficiência mental em alunos de centro de educação especial Raimundo Nonato Dias Rodrigues, Macapá/AP/Brasil” e o outro de n. 2, denominado “Tecnologias assistivas livres para inclusão de alunos com necessidades especiais” (QUADROS 14 e 15, p. 138).

Outra tendência detectada é em relação as discussões sobre os “direitos das pessoas com deficiência”, na qual apresenta apenas 1 (um) indicador, cujo título consiste em “Estudos sobre a aplicabilidade dos direitos das pessoas com deficiência: análise comparativa de sua

efetividade dos Órgãos municipais de Oiapoque/AP e Ituiutaba/MG” (QUADRO 14 e 15, p. 138).

Ademais, a luta das pessoas com deficiência significa mais um dos segmentos da sociedade em busca pelo reconhecimento como pessoas humanas, uma vez que também são portadoras de direito, e por essa razão,

a sociedade não deve a elas caridade, assistência, privilégios. A sociedade a qual todas as pessoas com deficiência pertencem, deve apenas promover, garantir e defender seus direitos, tal como o faz para os demais cidadãos, portadores ou não de algum grau ou tipo de limitação funcional para uma ou mais atividades a serem desempenhadas. É a sociedade e o direito de todos (MAIOR, 2003, p. 181).

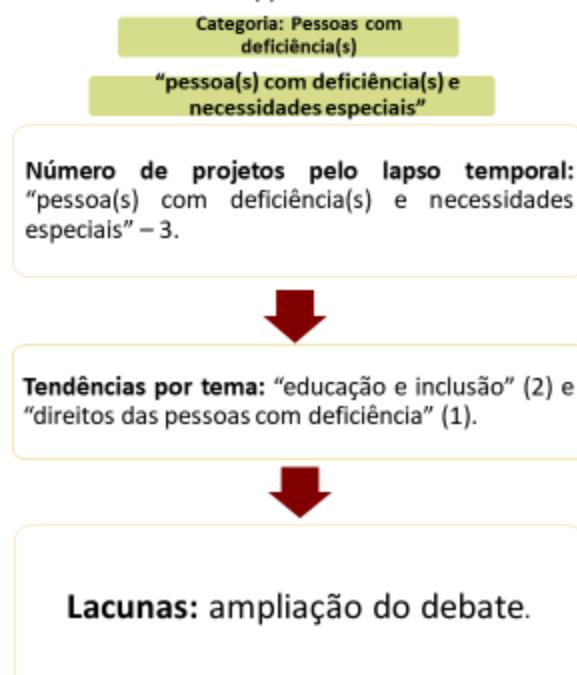
Assim, a inclusão dos deficientes ou pessoas com necessidades especiais deve se dar devido a necessidade de olharmos para eles não com piedade ou como sujeitos de privilégios, mas como aqueles que necessitam de tratamentos iguais, contudo, essa igualdade pede o reconhecimento de suas diferenças, nesse contexto fala-se em equidade.

Nessa direção, conforme mencionado no presente estudo, acredita-se que “para fazer valer os direitos humanos desse imenso mosaico chamado segmento de pessoas com deficiência, cabe ao Estado e à sociedade adotarem ações afirmativas, com o intuito de acelerar a defasagem social e econômica de grande parte deste grupo” (MAIOR, 2003, p. 181-182), na tentativa de recuperar o período de dor e segregação que passaram para reconhecê-los e incluí-los nos espaços sociais, políticos e culturais, sobretudo nas universidades.

As pesquisas localizadas na universidade dão conta que a investigação que predomina sobre esse grupo de pessoas, diz respeito a sua inclusão nos espaços educacionais e na discussão da aplicabilidade de seus direitos nos órgãos públicos, as quais relacionam-se aos cursos de pedagogia, ciências biológicas e ao campus Binacional de Oiapoque.

Cabe esclarecer que se optou nessa pesquisa por utilizar apenas essas duas expressões, entretanto, acredita-se que existam pesquisas com debate em direitos humanos nesse campo, porém das formas mais variadas e específicas, tais como discussões na área dos surdos, cadeirantes, deficientes visuais e outras limitações.

3.2.4 Categoria Analítica 4: Pessoas com deficiência(s)



3.2.5 Categoria Analítica 5: Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos

De acordo com a busca pelas palavras-chave “**direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos**”, constata-se a presença de 4 (quatro) registros, sendo 3 (três) em torno das palavras “direitos humanos” e 1 (um) sobre “direitos fundamentais”. Ademais, nesse estudo não localizou-se projetos com vinculação às palavras “direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos” (QUADRO 16, p. 140-142).

Já em relação às questões em torno das palavras “**memória e tortura**”, verifica-se a presença de 8 (oito) registros, sendo todos voltados para o termo “memória”, isto é, não identificou-se nenhum projeto com a palavra “tortura”. Quanto aos termos “**violência e conflito**”, nota-se a localização de 18 (dezoito) registros, sendo 15 (quinze) a respeito da palavra “conflito” e 3 (três) para a expressão “violência” (QUADRO 16, p. 140-142).

Abaixo, segue quadro com identificação numérica do cadastro do projeto de pesquisa, ano e curso e/ou departamento vinculado (QUADRO 16, p. 140-142).

Quadro 16 – Registros de projetos de pesquisas vinculados à categoria: Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos

| Palavras-chave | N. da pesquisa | Ano | Título do projeto | Curso/departamento |
|---|----------------|-------|--|---|
| Direitos Humanos/Fundamentais/Direitos Individuais/Direitos Sociais/Direitos Coletivos/Difusos | 0418/2013 | 2013 | 1) Direitos Humanos no Amapá | Relações Internacionais |
| | 0634/2015 | 2015 | 2) Caleidoscópio Tucuju do Direito: As leis e a garantia dos direitos fundamentais no século XXI | Direito |
| | PIO532-2018 | 2018 | 3) Direitos humanos e prisão: uma análise comparativa entre o sistema prisional Brasileiro e o francês à luz das categorias da proibição do excesso e de insuficiência | Direção Geral Campus Binacional - DIRG/CAMPUS BI |
| | PIH689-2018 | 2018 | 4) Educação em direitos humanos: um estudo na Educação superior do estado do Amapá | Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH |
| Tortura Memória | 0207/2010 | 2010 | 1) Lugares de Memória: arquitetura e imagens como resgate da história das cidades e do patrimônio cultural do Amapá. | Arquitetura e Urbanismo |
| | 0278/2011 | 2011 | 2) Salvando memórias: o período janarista, a cidade e os sujeitos históricos. | História |
| | 0449/2013 | 2013 | 3) Memórias Urbanas: Os Lugares, A Arquitetura e a Preservação do Patrimônio do Amapá. | Arquitetura e Urbanismo |
| | 0699/2016* | 2016- | 4) Acervo digital da memória dos povos indígenas do Oiapoque | Licenciatura Intercultural Indígena (Oiapoque-Binacional) |
| | 0775/2017 | 2017 | 5) Literatura no meio do mundo: memória e identidade na literatura das Guianas | Língua e Literatura Portuguesa - Licenciatura |
| | 0795/2017 | 2017 | 6) Narrativas e Memórias: A Experiência Da Reconstrução De Si No Ato De Narrar | Jornalismo - Bacharelado |
| | 0816/2017 | 2017 | 7) Narrativas De Docentes Negros (As) Que Atuam Em Cursos De Licenciatura Das IES Públicas Do Amapá: Memórias A Alimentar Práticas Antiracistas | Pedagogia - Licenciatura |
| | PVE651-2018 | 2018 | 8) Trabalho, adoecimento e aposentadoria: memórias, histórias de vida e trajetórias de servidores aposentados no contexto da universidade federal do amapá/UNIFAP. | Departamento de Educação - Ded |
| Violência Conflito | 150/2009 | 2009 | 1) Singularidades e conflitos sócio-ambientais em comunidades rurais: o caso das comunidades do entorno da UHE Coaracy Nunes – Ferreira Gomes/AP | Pedagogia |
| | 0199/2010* | 2010 | 2) Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar – uma questão de políticas públicas | Ciências Sociais |
| | 0258/2011 | 2011 | 3) Áreas protegidas, conflitos socioambientais e a dinâmica espacial Amapaense | Geografia |
| | 0303/2012 | 2012 | 4) Trabalho, Estado e conflitos sociais na Amazônia (séculos XIX e XX). | História |
| | 0385/2013* | 2013 | 5) Mapeando representações sobre violência e sobre o trabalho policial. As delegacias especializadas no atendimento às mulheres (DEAM) a partir do olhar da(o)s agentes de segurança, das vítimas e dos agressores no Macapá | Ciências Sociais |
| | 0444/2013 | 2013 | 6) Dinâmica dos conflitos da pesca na região Transfronteiriça entre Brasil e Guiana | PPGDAP (Direito Ambiental e Pol. |

| | | | |
|-------------|------|---|---|
| | | Francesa. | Públicas) /GEOGRAFIA |
| 0561/2014 | 2014 | 7) Conflitos de conservação: entendendo os fatores que promovem um problema global crescente. | Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical - PPGBIO |
| 0575/2014 | 2014 | 8) Diagnóstico dos conflitos envolvendo o uso da terra no norte do estado do Amapá. | Geografia - CAMBINACIONAL |
| 0643/2015 | 2015 | 9) Governança, gestão de conflitos e manejo dos recursos naturais na Amazônia – Conflitos e cooperação no uso de ouro. | Ciências Ambientais |
| 0676/2016 | 2016 | 10) Violência policial letal legitimada pelo anseio social por justiça | Direito - Bacharelado |
| PIO181-2017 | 2017 | 11) Conflitos sociais, facções e adesão: uma análise sobre vila Brasil e CAMOPI na fronteira franco-brasileira. | Direção geral do campus binacional - DIRG/CAMPUS BI |
| PIM234-2017 | 2017 | 12) Governança, Gestão de Conflitos e Manejo dos Recursos Naturais na Amazônia - Conflitos e cooperação no uso de ouro | Departamento de Meio Ambiente e Desenvolvimento - DMAD |
| PVH316-2017 | 2017 | 13) Formas e relações de trabalho na Amazônia entre os séculos XIX e XX: sujeitos, conflitos e sociabilidades fronteiriças | Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH |
| 0748/2017 | 2017 | 14) Cartografia Social, Conflitos Territoriais e Sustentabilidade: Subsídios para o planejamento e gestão ambiental na terra indígena Uaçá, Etnia Karipuna, Aldeia Manga, Oiapoque, Amapá, Brasil. | Geografia - Licenciatura E Bacharelado |
| 0755/2017 | 2017 | 15) Conflitos e Possibilidades em Áreas de Preservação Permanente Urbanas no Amapá o Caso da Lagoa dos Índios, Macapá, Amapá | Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado |
| 0784/2017 | 2017 | 16) Desenvolvimento rural e conflitos agrários no Amapá | Geografia - Bacharelado |
| 0796/2017 | 2017 | 17) Paz, Defesa e Segurança Internacional no Norte da América do Sul: Mapeamento e Análise dos Conflitos no Platô das Guianas. | Relações Internacionais - Bacharelado |
| PVH662-2018 | 2018 | 18) Conflitos Socioambientais na Territorialidade Amapaense | Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - DFCH |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

Do período investigado, com intuito de localizar as expressões “**direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos**”, constatou-se a presença de registros nos anos de 2013, 2015 e 2018, apresentando-se da seguinte forma: 2013 - 01; 2015 - 01 e 2018 - 02.

Portanto, verifica-se que dentro do período de doze anos, a temática sobre os direitos humanos foi inserida em três momentos, apesar de compreender que possam existir pesquisas em execução, ainda assim é preocupante, uma vez que, embora o ordenamento jurídico brasileiro consagre os direitos fundamentais e vivencie-se o chamado “Estado democrático de

direito”, segundo Bobbio (2004, p. 25) o problema maior não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los, refere-se a uma questão política, pois “não se trata de saber quantos e quais são esses direitos, [...], mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” e na mesma direção, a pesquisa surge justamente para conhecer e compreender os problemas sociais, refletindo e buscando respostas para essas demandas.

Assim, urge a necessidade de incentivo e fomento para pesquisas nessa área, uma vez que elas também contribuem para o fortalecimento da cultura dos direitos humanos na sociedade, são capazes de despertar a cidadania ativa. Vale lembrar que é necessária vigilância, visto que se vivencia momentos de incertezas, não se descarta possibilidades de retrocessos aos direitos humanos os quais foram conquistados por meio de lutas e processos históricos.

Nota-se também que as investigações estão ligadas aos seguintes cursos e departamentos: Relações Internacionais, Direito, Direção Geral do Campus Binacional e DFCH. Todos os cursos e departamentos apresentaram apenas 1 (uma) discussão com relação aos direitos humanos.

A esse respeito, observa-se que, existe a presença de pesquisadores ligados ao curso de Direito, com as pesquisas denominadas “Caleidoscópio *Tucuju* do Direito: as leis e a garantia dos direitos fundamentais no século XXI” e “Educação em direitos humanos: um estudo na Educação superior do estado do Amapá”, essa última também é ligada ao curso, pois embora conste vinculação ao departamento DFCH, está incluído. Existe ainda a presença de pesquisas ligadas ao curso de Relações Internacionais, com um projeto, denominado “Direitos Humanos no Amapá” (QUADRO 16, p. 140-142).

Desse modo, considerando toda essa variedade de expressões e finalidades que envolve os direitos humanos, em análise aos resultados encontrados, observa-se que os números de registros de projetos de pesquisas e discussões não refletem no interesse dos pesquisadores. Nestes, incluídos os professores de Direito.

Infere-se, também, que seja necessário à universidade envolver o corpo docente e demais sujeitos, com intuito de capacitar e institucionalizar pesquisas na área. Bem como fortalecer grupos ou núcleos de pesquisadores que já atuam, para fins de cumprimento das ações programáticas do PNEDH, com destaque para a de nº 16 que visa “implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 40).

Quanto às palavras “**memória e tortura**”, identificou-se a presença de registros de correspondente aos anos de 2010 a 2018, apresentando-se da seguinte forma: 2010 - 01; 2011 - 01, 2013 - 01, 2016 - 01, 2017 - 03 e 2018 - 01. Cabe destacar que todos os registros remetem ao vocábulo “memória”, presumindo-se que os interesses dos pesquisadores estão ligados às questões de resgates histórico, cultural e antropológico em diversas perspectivas. Outro fator é que em doze anos, a presença de discussão ocorreu por seis vezes no decorrer dos anos. Há também ausência de discussão da palavra “tortura”, nos anos de 2006 a 2009, 2012, 2014 e 2015 (QUADRO 16, p. 140-142).

Os registros vinculam-se aos seguintes cursos/Departamentos: Arquitetura e urbanismo, História, Licenciatura Intercultural Indígena, Língua e Literatura Portuguesa (Licenciatura), Jornalismo, Pedagogia, DEd. Os principais interesses estão ligados na seguinte ordem: Arquitetura e urbanismo - 02; seguido dos cursos História, Licenciatura Intercultural Indígena, Língua e Literatura Portuguesa (Licenciatura), Jornalismo, Pedagogia, DEd, todos com 01 registro cada.

A propósito, a discussão em torno da tortura e memória surge em decorrência do processo histórico de opressão e negação à direitos e das lutas de resistência tanto em termos mundiais, à exemplo das guerras, quanto aqueles vivenciados no Brasil, como o período ditatorial. Contudo, não foi localizada pesquisas com a palavra “tortura”.

Das discussões sobre “**violência e conflito**”, identificou-se a presença de registros nos anos de 2009 a 2018, de forma ininterrupta, apresentando-se da seguinte forma: 2009 - 01; 2010 - 01; 2011 - 01; 2012 - 01; 2013 - 02; 2014 - 02; 2015 - 01; 2016 - 01; 2017 - 07 e 2018 - 01, totalizando 18 (dezoito) registros dentro do período de 12 (doze) anos. Trata-se de números significativos no âmbito das pesquisas da universidade e conseqüentemente presume-se haver uma tendência por partes dos pesquisadores em analisar e debater sobre os conflitos e violências na sociedade.

Verifica-se, ainda, que há uma presença constante e ininterrupta de demandas acerca dessas temáticas que vai de 2009 até 2018, caracteriza-se como um dado positivo, pois, embora em números ainda mínimos, há regularidade de interesses por essa temática, partindo de pesquisadores vinculados a diversos cursos.

A esse respeito, as pesquisas cadastradas possuem vinculação aos seguintes cursos e departamentos: Pedagogia, Ciências Sociais, Geografia, História, Ciências Ambientais, Direito, Arquitetura e Urbanismo e Relações Internacionais, Direção Geral do Campus Binacional, DMAD, DFCH e Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAP), Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Tropical (PPGBIO).

Os principais, que abordaram a temática foram na seguinte ordem: Geografia - 04; Ciências Sociais - 02; DFCH - 02; Pedagogia - 01; História - 01; Ciências Ambientais - 01; Direito - 01; Arquitetura e Urbanismo - 01 e Relações Internacionais - 01; Direção geral do campus binacional - 01; PPGDAP - 01; PPGBIO - 01; DMAD - 01.

Cabe destacar que o curso o qual apresentou o maior número de propostas de investigações foi de Geografia, que levantou questões, sobretudo na área socioambiental, envolvendo a dinâmica espacial de terras e sustentabilidade.

Desse modo, constata-se as seguintes tendências e frequências de ocorrências nas discussões em direitos humanos sobre as categorias “Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos” (QUADRO 17, p. 145):

Quadro 17 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência - Direitos Humanos, Memória, tortura, violência e Conflitos:

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|---|---|----|--|---------------------------|---------------------------------------|
| Direitos Humanos, Memória, tortura, violência e Conflitos | Direitos Humanos, Direitos Fundamentais, Direitos Individuais, Direitos Coletivos, Direitos Sociais, Direitos Difusos | 1 | Direitos humanos no Amapá | 02 | 1 e 4 |
| | | 2 | Leis e garantias | 01 | 2 |
| | | 3 | Sistema prisional | 01 | 3 |
| | | 4 | Educação superior | 01 | 4 |
| | Memória e Tortura | 1 | História das cidades e patrimônio cultural | 03 | 1, 2, 3 |
| | | 2 | Sujeitos e povos históricos | 02 | 2 e 4 |
| | | 3 | Educação e literatura | 02 | 5 e 6 |
| | | 4 | Identidades | 04 | 5, 6, 7 e 8 |
| | Violência e Conflitos | 1 | Conflitos socioambientais e espaciais | 11 | 1, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16 e 18 |
| | | 2 | Conflitos sociais | 04 | 4, 10, 11 e 13 |
| | | 3 | Trabalho policial e segurança | 03 | 5, 10, 17 |
| | | 4 | Violência de gênero | 02 | 2 e 5 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

Do quadro 17 extrai-se as seguintes impressões: no âmbito das discussões com o viés diretamente relacionado aos **“direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos”**, verifica-se que os maiores interesses são em torno do alcance dos “Direitos Humanos no Amapá”. Nesse sentido, apresenta 2 (dois) indicadores (1 e 4), por meio dos projetos de n. 1, com título

“Direitos Humanos no Amapá” e o projeto de n. 4, cujo título é “Educação em direitos humanos: um estudo na Educação superior do estado do Amapá”.

Outra tendência constatada é na perspectiva das “leis e garantias”, apresentando 1 (um) indicador, com base no projeto de n. 2, cujo título é “Caleidoscópio Tucuju do Direito: as leis e a garantia dos direitos fundamentais no século XXI”. Outra tendência refere-se aos estudos sobre o “sistema prisional”, com 1 (um) indicador, sendo de n. 3, denominado “Direitos humanos e prisão: uma análise comparativa entre o sistema prisional Brasileiro e o francês à luz das categorias da proibição do excesso e de insuficiência” (QUADROS 16, p. 133-135 e 17, p. 137-138).

Por fim, observou-se discussões no âmbito da “educação superior”, apresentando 1 (um) indicador, sob o registro de n. 4, identificado como “Educação em direitos humanos: um estudo na Educação superior do estado do Amapá” (QUADRO 16 e 140-142 e 17, p. 145). Vale lembrar que algumas discussões estão ligadas a outras categorias, por essa razão aparecem em mais de um indicador.

Desse modo, pode-se presumir que todas as pesquisas são conduzidas por pesquisadores com formação em direito, uma vez que as abordagens das investigações envolvem aspectos jurídicos ou com abordagens pontuais a respeito, embora algumas estejam ligadas a outros cursos, tais como Relações Internacionais.

Em relação às palavras “**memória e tortura**”, todos os registros estão ligados à expressão “memória”, não sendo encontrada nenhuma pesquisa com abordagem sobre “tortura”, isso leva a presumir que não há interesses sobre essa questão. As tendências giram em torno de propostas envolvendo “identidades”, com sinalização de 4 (quatro) indicadores (5, 6, 7 e 8).

A esse respeito, o projeto de n. 5, tem como título “Literatura no meio do mundo: memória e identidade na literatura das Guianas”. Já o de n. 6, possui o título “Narrativas e Memórias: a experiência da reconstrução de si no ato de narrar”, o outro registro é de n. 7, denominado de “Narrativas de docentes negros (as) que atuam em cursos de licenciatura das IES públicas do Amapá: memórias a alimentar práticas antiracistas”. E por fim, o de n. 8, intitulado “Trabalho, adoecimento e aposentadoria: memórias, histórias de vida e trajetórias de servidores aposentados no contexto da universidade federal do Amapá/UNIFAP” (QUADRO 16 e 140-142 e 17, p. 145).

Das questões sobre a “história das cidades e patrimônio cultural”, apresenta 3 (três) indicadores (1, 2 e 3), os quais são, o de n. 1, com título “Lugares de Memória: arquitetura e imagens como resgate da história das cidades e do patrimônio cultural do Amapá”, o de n. 2,

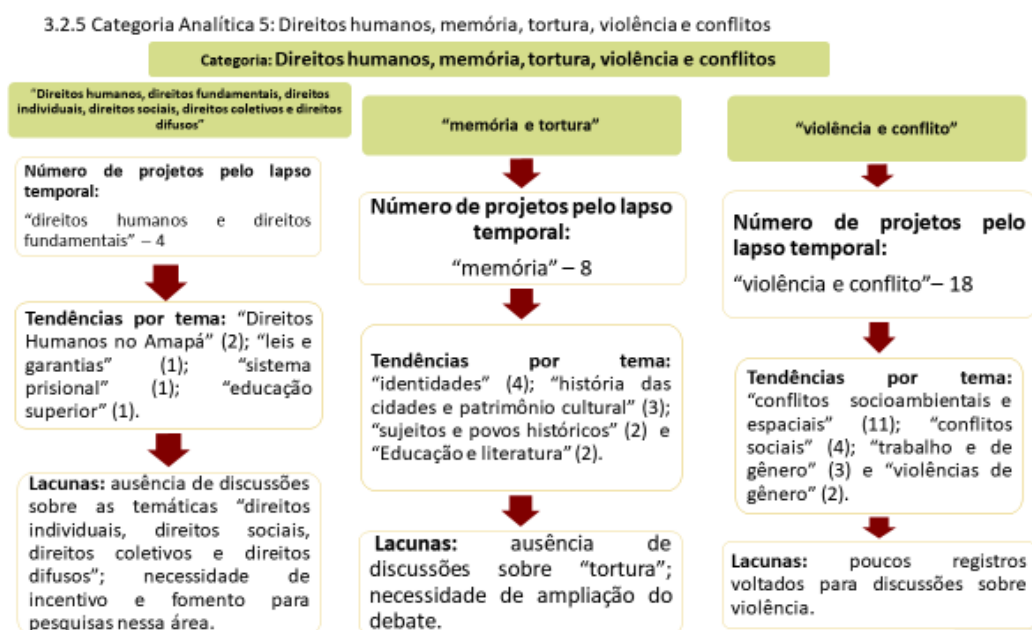
cujo título consistia em “Salvando memórias: o período Janarista, a cidade e os sujeitos históricos” e o de n. 3, cujo título é “Memórias Urbanas: Os Lugares, A Arquitetura e a Preservação do Patrimônio do Amapá” (QUADROS 16 e 17).

Outra tendência que aparece refere-se à discussão sobre “sujeitos e povos históricos”, apresentando 2 (dois) indicadores (2 e 4), sob o n. 2, com título “Salvando memórias: o período janarista, a cidade e os sujeitos históricos” e o de n. 4, com título “Acervo digital da memória dos povos indígenas do Oiapoque”. Consta também interesses pela “Educação e literatura”, que possuem de igual modo, 2 (dois) indicadores, mencionados no de n. 5, cujo título versa sobre “Literatura no meio do mundo: memória e identidade na literatura das Guianas” e o de n. 6, com título “Narrativas e Memórias: a experiência da reconstrução de si no ato de narrar” (QUADROS 16 e 17).

As principais lacunas identificadas perpassam pela ausência de discussões sobre “tortura”, o qual demonstra-se um aspecto negativo no âmbito das pesquisas da universidade, uma vez que há muito a dizer sobre, especialmente acerca do período já vivenciado e ainda existente na sociedade.

Quanto às palavras “**violência e conflitos**”, tanto uma quanto a outra fazem parte de inúmeras discussões dentro do campo de atuação desses cursos e departamento, destacando-se em sua maioria, o interesse pelas questões de conflitos socioambientais (11 indicadores), sociais (4 indicadores) e nas relações de trabalho e de gênero (3 indicadores). Por outro lado, identificou-se poucos registros voltados para as questões em torno da violência, com apenas 2 indicadores com discussões em torno do gênero.

É importante mencionar que essas discussões são essenciais para a tentativa de esclarecimento e compreensão de certos fenômenos da sociedade, que a universidade precisa incluir em pauta.



Em resumo, conforme a compreensão de Silva (2013) a universidade deve envolver os direitos humanos como eixo norteador em suas ações, a ocorrência dessa construção, só será possível se existir uma sociedade organizada democraticamente, com a participação de todas as camadas sociais, na produção de um desenvolvimento científico. Como forma de aperfeiçoamento e reorganização, compete à universidade na sua atividade finalística, ofertar pesquisas e extensões com um viés humanístico

Desse modo, observa-se que as pesquisas expressam não somente as principais discussões que a universidade vem realizando, como ainda, suas principais intenções e interesses a respeito dos direitos humanos, frente uma dada realidade social. Há também a necessidade de ampliação da divulgação desses resultados como prova de sua atuação e intencionalidade, podendo resultar como exemplo, em produtos em retorno para a sociedade, entre os quais pode-se mencionar cartilhas, portfólios dentre outros.

Na análise dos projetos de pesquisa observou-se que nas ferramentas disponibilizadas não aparece vinculação aos grupos de pesquisa. Logo, infere-se que é possível registrar projetos sem ter grupo de pesquisa, outra questão identificada é em relação a validação desses projetos, pois vem sendo feita pelos departamentos, não sendo possível especificar a que curso pertencem. Assim, compreende-se que há necessidade em aprimorar o próprio sistema de informação, ou seja, é possível considerá-lo uma lacuna no âmbito institucional.

Cabe destacar que é imprescindível que exista na universidade uma política de promoção e fomento para o "desenvolvimento de estudos, a criação e fortalecimento de núcleos de pesquisas nas questões que compõem a área de direitos humanos construída

historicamente, e outras emergentes relacionadas a segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, diversidade cultural, violência, dentre outros” (BRASIL/PARECER CNE/CP n: 8/2012, p. 16). Ademais, tais ações visam reforçar o caráter instituinte da universidade, bem como induzir que se prostrem as exigências meramente capitalistas ou mercantis, mas, que se volte para a construção de uma formação baseada em valores humanísticos e no fortalecimento da cultura dos direitos humanos, respeitando o próximo e valorizando as diferenças.

3.3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS AÇÕES DE EXTENSÃO DA UNIFAP (2006-2018)

A universidade enquanto instituição encarregada de ofertar ações de extensão deve considerar que elas visam compreender e assimilar os fenômenos, de modo a produzir respostas às demandas sociais, situando-se como condutora e produtora de ideias as quais se comprometam com a humanidade, sobretudo, com o processo de humanização.

Sua atuação se manifesta sob diversas formas, conforme disciplinado no art. 8º da Resolução n. 7/2018, seja com a oferta de programas, cursos e oficinas, eventos, projetos, prestação de serviços, bem como outras atividades que possam vir a surgir. Envolve do mesmo modo distintos setores da instituição, tais como: departamentos, núcleos, coordenações, como também diversos campos do conhecimento e Centros (Humanas, Letras, Ciências Jurídicas, Ciências da Educação).

Vale ressaltar que a atuação da universidade também deve envolver uma pluralidade de público, exemplificados em: bairros, escolas, sindicatos, comunidades, profissionais de diversas áreas e universitários, pois só assim, compreende-se que alcançará não só sua finalidade como também outros sujeitos, além da própria comunidade acadêmica, tal como será apresentado a seguir.

3.3.1 Categoria Analítica 1: Gênero, Mulher(es) e Grupos de pessoas LGBT

Segundo o quadro 18, constata-se 31 (trinta e um) registros em torno das palavras-chave: **gênero e mulher**, os quais somam 21 (vinte e um) sobre mulher(es) e 12 (doze) relativos à gênero. Desses, em 2 (dois) registros, há a vinculação às duas palavras-chave (n. 3 e n 6). Quanto às expressões “**LGBT, LGBTTI, lésbicas, gays, bissexuais, travesti, transgêneros e intersexos**”, há somente 2 (dois) projetos de ações de extensão cadastrados,

neles os 2 (dois) são ligados à palavra “LGBT”, com identificação do número do registro do projeto, ano e curso e/ou departamento vinculado.

Quadro 18 – Registros de projetos de extensão vinculados à categoria: gênero, mulher(es) e grupos de pessoas LGBT

| UNIDADES DE REGISTRO | N. DO REGISTRO | ANO | TÍTULO DO PROJETO | CURSO/DEPARTAMENTO |
|----------------------------|----------------|------|--|--|
| Gênero Mulheres | s/n | 2009 | 1) I Semana Universitária da Mulher | Ciências Sociais |
| | 10/2010 | 2010 | 2) II Semana Universitária da Mulher | Ciências Sociais |
| | 20/2011 | 2011 | 3) III Semana universitária da Mulher: gênero em foco: mulheres ultrapassando as barreiras do tempo | Grupo de estudos e pesq. interd. sobre mulher e gênero |
| | 57/2011 | 2011 | 4) Curso: Gênero e diversidade na escola | - |
| | 79/2011 | 2011 | 5) Universidade da Mulher – Módulo 1 | Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias |
| | 18/2012 | 2012 | 6) IV Semana Universitária da mulher . Tema: Mulher e gênero : um olhar sobre a diversidade feminina na Amazônia Brasileira | Ciências Sociais |
| | s/n/2012 | 2012 | 7) Movimento pelo fim da violência contra mulheres e meninas: marcha das borboletas – vinc. UNIMULHER | - |
| | 47/2012 | 2012 | 8) Gênero e diversidade na escola | - |
| | 43/2012 | 2012 | 9) Percepção ambiental e ativismo político das mulheres de áreas rurais de Macapá e Calçoene-AP | - |
| | 56/2012 | 2012 | 10) Universidade da Mulher – UNIMULHER 2013 | - |
| Gênero Mulheres | 067/2013 | 2013 | 11) Universidade Da Mulher – UNIMULHER 2014 | - |
| | 073/2013 | 2013 | 12) I Simpósio Sobre Gênero E Diversidade | Relações Internacionais |
| | 082/2013 | 2013 | 13) Documentário - As Mulheres Dos Castanhais: Modo De Vida E A Sobrevivência Na Floresta | Ciências Sociais |

**Gênero
Mulheres**

| | | | |
|------------|------|---|--|
| 077/2014 | 2014 | 14) II Simpósio Sobre Gênero e Diversidade | Relações Internacionais |
| 084/2014 | 2014 | 15) Universidade da Mulher 2015 – UNIMULHER | - |
| 020/2015 | 2015 | 16) Seminário: Direitos da Mulher | Direito |
| 081/2015 | 2015 | 17) III Simpósio Sobre Gênero e Diversidade no Amapá | Relações Internacionais |
| 097/2015 | 2015 | 18) Universidade da Mulher – UNIMULHER (3º Período da Turma 2015) | Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias – PROEAC |
| 061/2016 | 2016 | 19) Universidade da Mulher – UNIMULHER (2016 – 4º Processo seletivo – 1º e 2º semestre) | Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias - PROEAC |
| PJ085-2017 | 2017 | 20) Projeto de Extensão da Universidade da Mulher -UNIMULHER (2017-3º Semestre) | Departamento de Extensão – DEX |
| PD001-2018 | 2018 | 21) Livro com produções científicas de mulheres pesquisadoras | Coordenação do curso de licenciatura em Geografia – CCLG |
| PJ003-2018 | 2018 | 22) Ciclo de estudos e pesquisas em Gênero , diversidades e decolonialidade (CEPGDD) | Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CCAV |
| EV005-2018 | 2018 | 23) I Semana de Estudos de Gênero | Coordenação do curso de Letras Inglês - CCLING |
| EV007-2018 | 2018 | 24) 1º Simpósio Interdisciplinar da Saúde- SIS Abraçando a Diversidade – Um debate sobre a questão de gênero e sexualidade na assistência à saúde | Coordenação do Curso de Enfermagem – CCE |
| EV018-2018 | 2018 | 25) Seminário do Ciclo de Estudos em Gênero , Diversidade Sexual e Decolonialidade | Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – CCAV |
| PJ039-2018 | 2018 | 26) Formação em Políticas Públicas, Gênero e Sexualidade para movimentos sociais e conselheiros de políticas públicas | Coordenação do Curso de – CCJOR |
| PJ046-2018 | 2018 | 27) UNIMULHER EM AÇÃO COMUNITÁRIA | Departamento de Extensão - DEX |
| PJ049-2018 | 2018 | 28) Universidade da Mulher -UNIMULHER | Departamento de Extensão – DEX |
| EV049-2018 | 2018 | 29) Palestra "Inserção da Mulher na Política Amapaense: Uma Avaliação das Eleições 2018" | Curso de Direito campus Binacional – CCDCBIN |

| | | | | |
|---|------------|------|---|--|
| | EV048-2018 | 2018 | 30) Palestra Aspectos Jurídicos da imigração na Fronteira da Venezuela com o Brasil (Roraima) e a Vulnerabilidade da Mulher Imigrante | Curso de Direito campus Binacional – CCDCBIN |
| | PJ097-2018 | 2018 | 31) Inclusão De Mulheres Ribeirinhas Vítimas De Escalpelamento Da Amazônia: Rompendo Barreiras Rumo À Autonomia | Coordenação do curso de Fisioterapia – CCFISIO |
| LGBT/LGBT TI/Lésbicas/Gays/Bissexuais/Transvesti/Transgêneros/Intersexos | s/n | 2009 | 1) Conferência livre de segurança pública/ LGBT- | NÚCEO ANTI-HOMOFOBIA |
| | s/n | 2009 | 2) Encontro escola sem homofobia, seminário de extensão LGBT e curso homoparentalidade, conjugalidade e novas famílias. | NÚCEO ANTI-HOMOFOBIA |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Do período compreendido na pesquisa (2006-2018) a presença de registros em torno da temática de “**gênero**” e “**mulher**” ocorreu da seguinte forma: 2009 - 01; 2010 - 01; 2011 - 03; 2012 - 05; 2013 - 03; 2014 - 02; 2015 - 03; 2016 - 01; 2017 - 01; 2018 - 11. Isto é, em doze anos, essa discussão contou com a entrada de 31 (trinta e um) registros de extensão. Embora tenha se detectado somente a partir do ano de 2009 a 2018, ocorreu de forma ininterrupta, com crescimento a partir de 2011 e de forma expressiva.

Nos anos de 2016 e 2017 houve uma redução de registros. Já, no ano de 2018, contou com um número significativo, cerca de 11 (onze) projetos cadastrados, pode-se inferir que os debates em torno de gênero e mulher crescem, sendo de extrema relevância no espaço acadêmico. Ademais, as discussões podem estar ligadas ao fato de que nos últimos anos tem-se registrado um amplo debate sobre a temática, com crescimento e fortalecimento dos movimentos feministas e das políticas afirmativas, à exemplo do crime denominado feminicídio.

Nota-se também que as pesquisas estão vinculadas aos seguintes cursos e setores: Ciências Sociais, Relações Internacionais, Direito, Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC), Departamento de Extensão (DEX), Coordenação do curso de licenciatura em Geografia (CCLG), Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CAV), Coordenação do Curso de Letras Inglês (CCLING), Coordenação do Curso de Enfermagem (CCE), Coordenação do Curso de Jornalismo (CCJOR), Curso de Direito - *Campus* Binacional (CCDCBIN), Coordenação do curso de Fisioterapia (CCFISIO), Grupo de estudos e pesquisa interdisciplinar sobre mulher e gênero e Núcleo anti-homofobia.

As principais discussões partiram dos cursos e departamentos: Ciências Sociais, com 04 registros, Relações Internacionais, PROEAC e DEX, com 3 (três) registros cada um, seguidos da CCAV e CCDCBIN, com 2 (dois) cadastros cada e por fim, Direito, Grupo de estudos e pesquisa interdisciplinar sobre mulher e gênero, CCLG, CCLING, CCE, CCJOR e CCFISIO contando com 1 (um) registro cada. Cabe frisar, que nos registros de números: 4, 7, 8, 9, 10, 11 e 15 restou impossibilitada a identificação do projeto vinculado ao curso, departamento ou grupo de pesquisa, pela ausência de informação nos dados.

Do quadro 18, nota-se que há, não somente cursos e departamentos, mas também grupos de estudos e núcleos atuando com o propósito de trazer para o debate a referida discussão, sobretudo quanto às questões em torno da diversidade, ativismo político das mulheres, luta por direitos e combate à violência. Por essa razão, acredita-se que a universidade vem atendendo tal finalidade, conforme menciona Zenaide (2013, p. 129) ao destacar que a extensão universitária serve “como um espaço de possibilidades de diálogo inter e transdisciplinares, de configurações educativas plurais, envolvendo múltiplos segmentos da sociedade civil e do Estado”, com destaque para os movimentos feministas e grupos de pessoas LGBT.

Todavia, em relação aos grupos de pessoas **LGBT**, tal fato não ocorreu de igual modo, uma vez que com as buscas pelas palavras-chave: “**LGBT, LGBTTI, lésbicas, gays, bissexuais, travesti, transgêneros e intersexos**”, foram encontrados somente 2 (dois) registros no ano de 2009. Assim, em doze anos, a universidade contou com a inclusão de apenas 2 (dois) registros de extensão, indicando uma provável lacuna nos demais anos.

Apesar da literatura indicar avanços em discussões em prol dos grupos de pessoas LGBT, no âmbito da universidade, ainda há uma carência de ações e aprofundamentos. Todavia, vale destacar o empenho e esforço, mediante a criação de um núcleo Anti-Homofobia, criado especificamente para este fim, inclusive foi o que levantou tais questões, ligadas a segurança pública e sobre escola sem homofobia.

Destaca-se ainda que dos títulos identificados no quadro 18, observa-se que as maiores tendências se voltaram para o eixo “eventos”, estando em consonância com o disposto no art. 8º, inciso IV da Resolução n. 7/2018 - CNE/CES. Contudo, apesar de serem consideradas ações de extensão, por centrarem-se em seminários, conferências, simpósios, que em tese, poderiam ser abertos ao público em geral, nesse caso, acredita-se que poderiam restringir-se a grupos específicos (acadêmicos), quando na verdade deveriam prestar serviços a uma diversidade de destinatários, a contar por assim dizer com: grupos sociais populares,

movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; entidades públicas e privadas (SANTOS, 2008, p. 54).

Portanto, promover eventos é essencial, porém, deve aproximar a comunidade constantemente, conforme já mencionado. A propósito, o próprio PNEDH recomenda a inserção dos debates em torno dos direitos humanos, tais como, nas “linhas gerais de atuação”, especialmente no item “g” das ações do “desenvolvimento normativo e institucional” que menciona a inclusão em “conferências nacionais, estaduais e municipais de direitos humanos e das demais políticas públicas”. Também reforça, ao tratar da “realização de parcerias e intercâmbios internacionais”, no item “a” sobre o incentivo “a realização de eventos e debates sobre educação em direitos humanos” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 27-28).

Desse modo, faz-se necessário realizar atividades diversificadas, a fim de alcançar diversos segmentos sociais, sobretudo a comunidade em geral e não apenas grupos específicos, pois o compartilhamento do conhecimento, sua repercussão e propagação, na busca em dar respostas às demandas sociais podem advir dela mesma, a universidade deve estar atenta e aliada nesse processo de construção e reconstrução.

Assim, nessa categoria, apesar da necessidade de maior envolvimento com a comunidade externa, as ações extensionistas vêm ocorrendo com frequência e com inúmeras discussões, tal como se observa a seguir (QUADRO 19):

Quadro 19 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: Gênero, mulher(es), grupos de pessoas LGBT:

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|---|--|-----------|---|----------------------------------|--|
| Gênero, Mulher(Es) e Grupos de Pessoas LGBT | Gênero Mulher(Es) | 1 | Universidade e mulher | 13 | 1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 15, 18, 19, 20, 27 e 28 |
| | | 2 | Diversidade | 09 | 4, 6, 8, 12, 14, 17, 22, 24 e 25 |
| | | 3 | Violência | 01 | 7 |
| | | 4 | Ativismo político e direitos | 04 | 9, 16, 26 e 29 |
| | | 5 | Mulheres pesquisadoras | 01 | 21 |
| | | 6 | Estudos sobre gênero | 04 | 4, 22, 23 e 25 |
| | | 7 | Modo de vida, sobrevivência e vulnerabilidade | 02 | 13 e 30 |
| | | 8 | Inclusão | 02 | 31 e 29 |
| | LGBT, LGBTTI, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transgênero e Intersexos | 1 | Segurança Pública | 01 | 1 |
| | | 2 | Escola sem homofobia | 01 | 2 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

Nota-se que, conforme quadro 19, as discussões em torno do **gênero e mulheres** se voltaram para diversas discussões, a começar pela mulher, no contexto universitário, com 13 (treze) indicadores (1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 15, 18, 19, 20, 27 e 28), à exemplo do evento denominado “Semana Universitária da Mulher”, que foi percebido, em várias edições, conforme registros de n. 1, 2, 3 e 6, bem como o programa denominado “Universidade da Mulher”, com a presença dos registros de n. 10, 11, 15, 18, 19, 27, 28. Isto é, infere-se que há eventos e programas com certa frequência e consolidação nos anos, enquanto ação extensionista.

Também foi possível identificar discussão voltada para a “diversidade”, com 9 (nove) indicadores (4, 6, 8, 12, 14, 17, 22, 24 e 25), dentre eles, os de n. 4 e 8, com o “Curso: gênero e diversidade na escola”, o registro de n. 12, com título “I Simpósio sobre gênero e diversidade” e o de n. 25 com título “Seminário do ciclo de estudos sobre gênero, diversidade sexual e decolonialidade”. Portanto, na categoria gênero, se percebe discussões em torno da possibilidade de diversidades (QUADROS 18, p. 141-143 e 19, p. 146).

Verifica-se ainda os índices de “estudos sobre gênero” (4, 22, 23 e 25) e “ativismo político e direitos” (9, 16, 26 e 29), com 4 (quatro) indicadores cada um, a saber o registro de n. 23, com título “I Semana de estudos sobre gênero” e o de n. 9, intitulado “Percepção ambiental e ativismo político das mulheres de áreas rurais de Macapá e Calçoene/AP”, respectivamente.

Discussões sobre “inclusão” (31 e 29) e “Modo de vida, sobrevivência e vulnerabilidade” (13 e 30) também foram identificadas nos registros de ações extensionistas, com 2 (dois) indicadores cada um, à exemplo do registro de n. 31, cujo título trata da “Inclusão de mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento da Amazônia: rompendo barreiras rumo à autonomia” e o de n. 13 com título “Documentário: as mulheres dos castanhais: modo de vida e a sobrevivência na floresta”, respectivamente.

Contou ainda discussão sobre a “violência” (7) e a respeito da “mulher pesquisadora” (21), apresentando 1 (um) indicador cada uma, as quais são, de n. 7, com título “Movimento pelo fim da violência contra mulheres e meninas: marcha das borboletas” e o registro de n. 21, cujo título trata do “livro com produções científicas de mulheres pesquisadoras”.

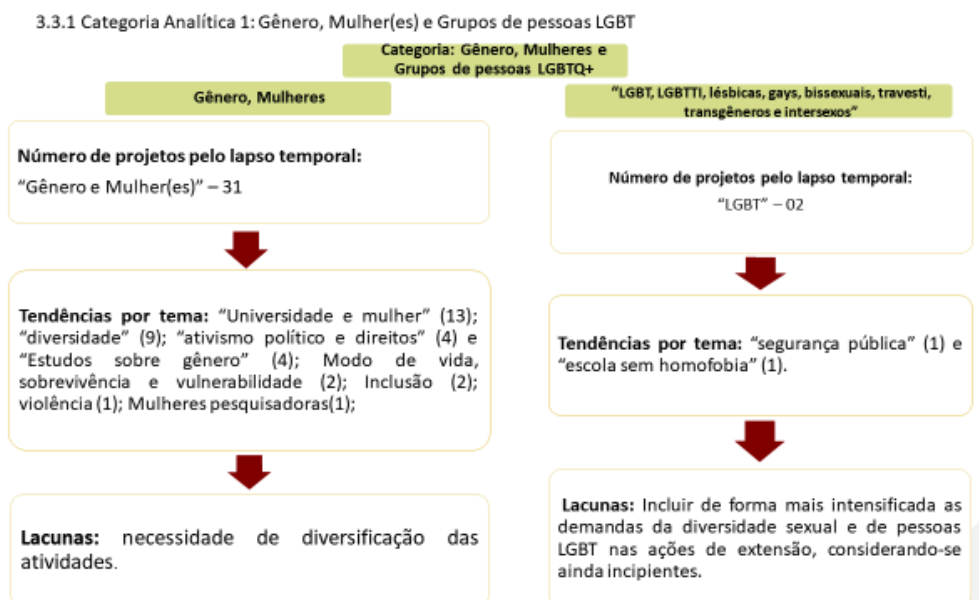
Já, em relação às questões em torno dos grupos de pessoas **LGBT**, a discussão centrou-se sobre a “segurança pública” (1) e acerca da “escola sem homofobia” (2), apresentou-se em cada, 1 (um) indicador, sendo eles o de n. 1, com título denominado

“Conferência livre de segurança pública/LGBT” e o de n. 2, com título “Encontro escola sem homofobia, seminário de extensão LGBT e curso homoparentalidade, conjugalidade e novas famílias”.

Portanto, logo se verifica que os dois registros vinculam-se a discussões atuais, envolvendo situações sobre segurança pública e no âmbito jurídico-social, dos direitos de família. Outro ponto que chama atenção é o registro de n. 2 apresentar mais de uma discussão e mais de uma ação de extensão, identificado da seguinte forma: 2 (dois) eventos, que são ligados a “escola sem homofobia” e seminário de extensão LGBT e 1 (um) curso sobre homoparentalidade, conjugalidade e novas famílias. Assim, identifica-se na categoria de programa ou projeto, uma vez que inclui diversas atividades.

Isto é, considerando que a universidade, na perspectiva da EDH deve trabalhar a “formação de sujeitos de direitos e a transformação social, numa perspectiva libertadora voltada para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais” a partir da visão de Candau, *et al* (2013), e ao analisar os dados a partir dos índices os quais surgiram dessas discussões e seus indicadores de ocorrências, pode-se inferir que, embora haja esforços, e se percebe um número significativo de registros nas discussões sobre gênero e mulher. Em contrapartida, ainda há necessidade de aprofundamento e alargamento tanto dessas discussões quanto sobre as questões LGBT de forma mais incisiva, dinâmica e problematizadora.

É inegável que as discussões sobre gênero, mulheres e LGBT avançaram ao longo dos anos, com inserção de normas jurídicas as quais reconhecem direitos e diferenças, elas refletem-se nas ações de extensão. Por outro lado, depreende-se que ainda há certa lacuna em incluir em pauta as demandas da diversidade sexual e de pessoas LGBT nas ações de extensão, considerando-se ainda incipientes.



3.3.2 Categoria Analítica 2: Grupos Raciais, étnicos e Identitários

Registra-se a presença de 8 (oito) projetos de extensão em torno das palavras-chave: **"raça, raciais, étnico-racial e afro-brasileiro"**, sendo 3 (três) ligados as questões "Afro-brasileiro(s)/Afro" e 5 (cinco) relativos à "étnico-racial(is)". Não foram localizados registros com a palavra "raça". Já em relação às questões sobre **"etnia, étnica, índio e indígena"**, localiza-se 22 (vinte e dois) projetos de extensão, todos, com vinculação a palavra "indígena(s)" (QUADRO 20).

Quanto as questões ligadas às palavras **"religião, religiosidade e pluralismo religioso"**, constata-se a presença de 7 (sete) registros ligados às palavras "religioso(as)" - 04; "religiosidades" - 01; "Religião(ões)" - 02. Por fim, quanto às palavras ligadas às **"populações tradicionais, quilombolas e ribeirinhas"**, nota-se a presença de 7 (sete) cadastros, os quais foram distribuídos em, 3 (três) com a palavra "quilombola", 3 (três) com a expressão "populações tradicionais" e apenas 1 (um) com a palavra "ribeirinho", conforme se verifica no quadro abaixo, com identificação do número do registro do projeto, ano e curso ou departamento vinculado (QUADRO 20).

Quadro 20 – Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: Grupos Raciais, étnicos e Identitários

| Palavras-chave | N. do registro | Ano | Título do projeto | Curso/Departamento |
|----------------|----------------|------|--|---------------------------|
| | s/n | 2009 | 1) Curso pré-vestibular para negros, praticantes de culto afro-brasileiros e pessoas | Coordenação do CPV negros |

| | | | | |
|--|------------|------|---|---|
| Raça/Raciais/Étnico-Racial/Afro-Brasileiros | | | economicamente carentes 2010 | |
| | 026/2014 | 2014 | 2) Ciclo de Palestras: Educação Étnico-Racial | História |
| | 043/2014 | 2014 | 3) O Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais | Pedagogia |
| | 028/2015 | 2015 | 4) Políticas Afirmativas na UNIFAP: criação e implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) | Pedagogia História |
| | 067/2015 | 2015 | 5) Educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia: por um currículo plural e intercultural | Ms. Desenv. Regional |
| | 121/2016 | 2016 | 6) Relações Étnico Raciais e Formações de Professores (as) | Pedagogia/Santana |
| | PG003-2018 | 2018 | 7) Programa de ações afirmativas do núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB/UNIFAP) | Coordenação do curso de Pedagogia – CCPED |
| | PJ042-2018 | 2018 | 8) Educação Étnico racial e práticas e educativas | Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Santana - CSTN/CCLP |
| | 013/2007 | 2007 | 9) Movimento Afro Jovem do Amapá | - |
| Etnia/étnica/índio/indígena | 038/2006 | 2006 | 1) Inclusão digital indígena | - |
| | 19/2011 | 2011 | 2) Levantamento de dados sociolinguísticos do povo Palikur na terra indígena | - |
| | 55/2011 | 2011 | 3) Curso de Formação para professores: cultura e história dos povos indígenas (Modalidade de educação a distância) | - |
| | 019/2013 | 2013 | 4) Levantamento de dados sociolinguísticos do povo Palikur na Terra Indígena Uaçá | Coordenação do Curso de Educação Escolar Indígena |
| | 020/2013 | 2013 | 5) Produção e edição de vídeos de documentação com os povos Indígenas | Coordenação do Curso de Educação Escolar Indígena |
| | 006/2014 | 2014 | 6) A Pesquisa com Línguas Indígenas | Letras |
| | 034/2014 | 2014 | 7) I Seminário de Educação Escolar Indígena de | Licenciatura Intercultural |

| | | | | |
|-----------------------------|------------|----------|---|---|
| Etnia/étnica/índio/indígena | | Oiapoque | Indígena | |
| | 044/2014 | 2014 | 8) Produção de Material Didático a partir de Ações Saberes Indígenas na Escola | História |
| | 078/2014 | 2014 | 9) Ensino de Língua Francesa para povos indígenas do Oiapoque | - |
| | 052/2015 | 2015 | 10) Licenciamento e Exploração de Petróleo/Gás na Costa do Amapá. Onde estão as Comunidades Indígenas ? | Licenciatura Intercultural Indígena |
| | 056/2015 | 2015 | 11) I Simpósio de Pesquisa em Línguas Indígenas – Região Norte (I SIPLI-Norte) | Português |
| | 071/2015 | 2015 | 12) Envelhecendo com saúde na comunidade indígena | Enfermagem |
| | 036/2016 | 2016 | 13) Saberes indígenas na escola Palikur | Licenciatura Intercultural Indígena |
| | PD001-2017 | 2017 | 14) Revista digital do curso de licenciatura 15) intercultural indígena | Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional – CCLIICBIN |
| | EV015-2017 | 2017 | 16) I encontro de ensino de línguas em contexto indígena | Coordenação do curso de Letras Inglês – CCLING |
| | EV049-2017 | 2017 | 17) Café com Línguas Indígenas | Coordenação do curso de Letras Inglês – CCLING |
| | PJ019-2018 | 2018 | 18) Formação docente indígena : práticas pedagógicas interdisciplinares | DIPESPG |
| | EV022-2018 | 2018 | 19) Chamado dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará | Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional – CCLIICBIN |
| | EV029-2018 | 2018 | 20) Fala parente! Ciclo de palestras indígenas | Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional – CCLIICBIN |
| | PJ088-2018 | 2018 | 21) Arte Indígena na Universidade | Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional – CCLIICBIN |
| | PJ090-2018 | 2018 | 22) Saberes Indígenas na Escola Palikur | Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional – CCLIICBIN |

| | | | | |
|--|------------|------|--|---|
| | PJ096-2018 | 2018 | 23) Ações afirmativas no campus binacional Oiapoque/universidade federal do Amapá (UNIFAP) para a permanência de estudantes indígenas e quilombolas oriundos do processo seletivo extraordinário 2018 (PSEIQ/2018) | Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional – CCLIICBIN |
| Religião/ Religiosidade/ Pluralismo religioso | s/n | 2009 | 1) O ensino religioso na escola: diversidade formativa necessária | Pedagogia |
| | 046/2014 | 2014 | 2) A Busca pelo Diálogo Inter- Religioso : Estudos Comparados sobre Narrativas Sagradas | Pedagogia |
| | 096/2014 | 2014 | 3) VI Simpósio Nacional e V Simpósio Internacional de Estudos Celtas e Germânicos, Fronteiras, Religiosidades , Etnogêneses e Monumentalidades. | História |
| | 130/2014 | 2014 | 4) IV Encontro de Folias Religiosas do Amapá/ I Seminário Patrimônio Cultural e Políticas Públicas para as culturas populares/ I Encontro de Rezadores de Ladainha/ I Encontro Internacional de Cultura Popular | História |
| | EV020-2017 | 2017 | 5) I Encontro de Religiões de Matriz Africana do Estado do Amapá | Coordenação do Curso de Relações Humanas – CCRI |
| | EV045-2017 | 2017 | 6) II Roda de Conversa: Intolerância Religiosa , Racismo e Processos Culturais das Negras e Negros no Amapá | Coordenação do Curso de Licenciatura Letras/Libras/Português – CLLLP |
| | PJ027-2018 | 2018 | 7) Religião , Educação e Política: Pensando a Intolerância Religiosa no Estado do Amapá para com as Religiões Africanas | Coordenação do Curso de Relações Humanas – CCRI |
| | 010/2006 | 2006 | 1) Assessoria e consultoria jurídica a populações tradicionais do Estado do Amapá | Direito |
| | 05/2007 | 2007 | 2) Universidade Federal do Amapá e os agentes sociais na orientação das populações ribeirinhas da cidade de Laranjal do Jari: abordagem na área de | - |

| | | | | |
|--|-------------|------|--|---|
| Populações Tradicionais/Quilombolas/Ribeirinhos | | | saneamento ambiental | |
| | 011/2007 | 2007 | 3) A construção do sujeito em escola quilombola das imagens utilizadas em aulas de arte | - |
| | 007/2013 | 2013 | 4) Autoregistro Participativo da Memória Coletiva das Populações Tradicionais Agroextrativistas da Reserva Extrativista do Cajari (Laranjal do Jari e Mazagão - AP) | Bacharelado e Licenciatura em Geografia |
| | 014/2013 | 2013 | 5) Secretários Executivos Agindo E Reconstruindo Conhecimento Em Comunidades Quilombolas Do Amapá-SEAR Quilombola | Secretariado Executivo |
| | 131/2014* | 2014 | 6) Autorregistro Participativo da Memória Coletiva das populações tradicionais agroextrativista de Reserva Extrativista do Cajari (Mazagão-AP, Laranjal do Jarí e Vitória do Jarí) - 2º Edição | Geografia |
| | PJ096-2018* | 2018 | 7) Ações Afirmativas No Campus Binacional Oiapoque/Universidade Federal Do Amapá (UNIFAP) Para A Permanência De Estudantes Indígenas E Quilombolas Oriundos Do Processo Seletivo Extraordinário 2018* | Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional – CCLIICBIN |

Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

As discussões acerca da temática “**raça, raciais, étnico-racial e afro-brasileiros**” ocorreram da seguinte forma: 2009 - 01; 2014 - 02; 2015 - 02; 2016 - 01 e 2018 - 02, totalizando 9 (nove) registros de extensão do período investigado. Embora tenha se detectado somente a partir do ano de 2009 a 2018, os registros foram esporádicos e com poucas inserções, no máximo 2 (dois) por ano. Ocorreu também, ausência de discussões nos anos de 2010 - 2013 e 2017. A esse respeito, acredita-se que as ações voltadas para questões raciais, embora não de forma intensificada, vem ocorrendo, sobretudo na tentativa de valorização, sobretudo no âmbito da educação.

Nota-se também que as pesquisas estão vinculadas aos seguintes cursos e departamentos: História, Pedagogia, Mestrado em Desenvolvimento Regional (MDR), Coordenação do CPV negros, Coordenação do curso de Pedagogia (CCPED) e Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Santana (CSTN/CCLP). As principais

discussões vinculam-se na seguinte ordem: Pedagogia - 03, História - 02; MDR, Coordenação do CPV negros, CCPED e CSTN/CCLP, com 01 registro cada. Vale esclarecer que o registro de n. 5 do quadro 20 possui vinculação ao curso de Pedagogia e História e por essa razão aparece na contagem dos dois cursos.

A respeito das palavras-chave “**etnia, étnico-racial e indígena**” verifica-se a presença da seguinte forma: 2006 - 01; 2011 - 02; 2013 - 02; 2014 - 04; 2015 - 03; 2016 - 01; 2017 - 03 e 2018 - 06, registrando-se desse modo 22 (vinte e dois) projetos de extensão. A entrada das temáticas ocorreu desde o ano de 2006 a 2018, contudo, alcançou um crescimento quantitativo somente nos anos de 2015, 2017 e 2018, com 3 (três) e 6 (seis) registros, respectivamente.

Embora se verifique crescimento, houve também ausência entre os anos de 2007-2010 e 2012. Outro fator a apontar consiste em que a partir de 2013, a inserção da discussão foi constante, aparecendo anualmente até o período de 2018. Por conseguinte, é necessário destacar que essa é uma das discussões as quais apresenta maiores resultados dentro dessa categoria e entre as demais categorias.

As ações vinculam-se aos seguintes cursos/Departamentos: História, Letras Português, Enfermagem, Licenciatura Intercultural Indígena, Coordenação do Curso de Educação Escolar Indígena, Coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena campus binacional (CCLIICBIN), Coordenação do curso de Letras Inglês (CCLING), DIPESPG. Os principais cursos/departamentos que abordaram a temática foram na seguinte ordem: CCLIICBIN, com 06, Licenciatura Intercultural Indígena, contabilizados 03, CCLING e Coordenação do curso de educação escolar indígena, somados 02 cada, e por fim, História, Letras Português, Enfermagem e DIPESPG, todos contando com 01 registro cada. Cabe frisar que nos registros de n. 1, 2, 3 e 9 não foi possível localizar a indicação da vinculação do curso/departamento.

Sobre as questões em torno da “**religião, religiosidade e pluralismo religioso**”, percebe-se a inserção da seguinte forma: 2009 - 01; 2014 - 03; 2017 - 02; 2018 - 01, totalizando 7 (sete) registros. Do período investigado, os registros localizados ocorreram de 2009 até 2018, entretanto, com ausência nos anos de 2010-2013 e nos anos de 2015-2016. Além do mais, verifica-se que as discussões ainda são esporádicas, aparecendo vez ou outra nos anos e em números reduzidos, cujo maior registro ocorreu no ano de 2014.

Nesse sentido, pode-se inferir que nos espaços acadêmicos necessita-se incluir de forma mais intensificada tais discussões, talvez por se tratar de uma questão polêmica e que inevitavelmente cerca-se de concordâncias e críticas no meio acadêmico, contudo, cabe

esclarecer que o olhar científico deve ser levado sempre em consideração, de modo a distanciar-se de questões pessoais. (RELATIVIZAR)

As atividades extensionistas estão atreladas aos seguintes cursos e departamentos: História, Pedagogia, Coordenação do Curso de Relações Humanas (CCRI) e Coordenação do Curso de Licenciatura Letras/Libras/Português (CLLLP). Os principais cursos/departamentos que trabalharam a temática foram na seguinte ordem: Pedagogia, História e CCRI, contados 02 registros cada e CLLLP com 01 registro.

Quanto às palavras-chave “**populações tradicionais, quilombolas e ribeirinhas**”, nota-se que do período investigado, sua presença ocorreu do seguinte modo: 2006 - 01; 2007 - 02; 2013 - 02; 2014 - 01 e 2018 - 01. Isto é, foram localizados 7 (sete) registros de projetos de extensão no período de doze anos. Sua inserção ocorreu desde o ano de 2006 até 2018, todavia, observa-se algumas lacunas, dentre elas em relação à ausência de registros nos anos de 2008-2012 e de 2015-2017, não passando de 2 (dois) registros, destacadamente nos anos de 2007 e 2013, conforme se observa no quadro 20.

As atividades estão relacionadas aos seguintes cursos e departamentos: Direito, Geografia, Secretariado Executivo e Coordenação do curso de licenciatura intercultural indígena campus binacional (CCLIICBIN). Os principais cursos/departamentos que abordaram a temática foram na seguinte ordem: Geografia com 02, seguidos do curso de Direito, Secretariado Executivo e CCLIIBIN, com 01 registro cada. Ressalta-se ainda que não foi possível localizar o curso/departamento vinculado as pesquisas de n. 2 e 3.

Diante dos dados apresentados, na mesma proporção que ocorreu na pesquisa, verifica-se que algumas discussões necessitam ganhar mais força e visibilidade na extensão, tais como questões raciais, sobre religiosidade e populações tradicionais, uma vez que comungando da mesma concepção de Tavares (2007, p. 488-499) o qual afirma que só assim será “possível contribuir para reverter as injustificadas diferenciações sociais do país e criar uma nova cultura a partir do entendimento de que toda e qualquer pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente”, independente de raça, etnia, credo ou condição social e para isso a universidade, por meio da extensão deve se fazer presente.

A respeito dessas ações, infere-se ainda que a universidade, dentro dessa categoria apresentou uma diversidade de atividades, com destaque para projetos, cursos, oficinas e eventos, atendeu ao que disciplina o art. 8º da Resolução n. 7/2018-CNE/CES em relação às atividades compreendidas como extensão.

No caso das questões envolvendo “raça, raciais, étnico-racial e afro-brasileiros”, verifica a presença maior de cursos, à exemplo dos registros de n. 1 e 6; de projetos, a saber

dos n. 3 e 5 e de eventos, tal como o de n. 2. Em relação à “etnia, étnica, índio e indígena”, as maiores incidências foram de eventos, exemplificados nos n. 7, 11, 15, 18, seguidos dos cursos, à exemplo do n. 3 e 6, bem como dos projetos, de n. 8 e 9.

Sobre as questões “religião, religiosidade e pluralismo religioso”, observa-se que as maiores ocorrências foram de eventos, à exemplo dos n. 3, 4, 5 e 6, bem como projetos, os quais pode-se mencionar os de n. 2 e 3. Por fim, quanto à “populações tradicionais”, nota-se que a maioria das atividades cadastradas foram projetos, a saber dos n. 4, 6 e 7 (Quadro 20).

O quadro abaixo indica as principais discussões por meio de índices e indicadores de frequência de ocorrência dentro da categoria em análise (Quadro 21):

Quadro 21 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência – Grupos Raciais, Étnicos e Identitários:

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|---|--|------------------------------|---|---------------------------|-----------------------------|
| Grupos Raciais, Étnicos e Identitários | Raça/raciais/étnico-racial/afro-brasileiros | 1 | Cursos preparatórios | 01 | 1 |
| | | 2 | Educação das relações étnico-racial | 05 | 2, 3, 6, 7 e 8 |
| | | 3 | Políticas Afirmativas | 05 | 1, 4, 5, 7 e 9 |
| | Etnia/Étnica/Índio/Indígena | 1 | Inclusão e ações afirmativas | 02 | 1 e 23 |
| | | 2 | Formação de professores | 02 | 3 e 18 |
| | | 3 | Estudos sociolinguísticos e ensino de línguas | 08 | 2, 4, 6, 9, 11, 15, 16 e 17 |
| | | 4 | Produção de vídeo, material didático | 02 | 5 e 8 |
| | | 5 | Educação escolar | 03 | 7, 18 e 20 |
| | | 6 | comunidade e povos indígenas | 08 | 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12 e 19 |
| | | 7 | Saberes indígenas | 03 | 8, 13 e 22 |
| | | 8 | Revista digital | 01 | 14 |
| | | 9 | Arte indígena | 01 | 21 |
| | Religião/Religiosidade/Pluralismo religioso | 1 | Ensino religioso | 01 | 1 |
| | | 2 | Estudos comparados | 02 | 2 e 3 |
| | | 3 | Folias Religiosas | 01 | 4 |
| 4 | | Religiões de matriz Africana | 02 | 5 e 7 | |
| 5 | | Intolerância religiosa | 02 | 6 e 7 | |

| | | | | | |
|--|---------------------------------|---|---|----|-------|
| | Populações Tradicionais/ | 1 | Assessoria, consultoria jurídica e orientação | 02 | 1 e 2 |
| | Quilombolas/ | 2 | (Re)construção do conhecimento e sujeito | 02 | 3 e 5 |
| | Ribeirinhos | 3 | Memória coletiva | 02 | 4 e 6 |
| | | 4 | Ações afirmativas | 01 | 7 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Do quadro 21, observa-se que em relação às questões “**raça, raciais, étnico-racial e afro-brasileiros**” as principais atividades pautaram-se na intenção de trabalhar a “educação das relações étnico-racial”, contando essa ação com 05 indicadores (2, 3, 6, 7 e 8), à exemplo do projeto de n. 2 com título “Ciclo de palestras: Educação étnico-racial” e projeto de n. 6 intitulado “Relações étnico raciais e formação de professores” (QUADRO 21).

No mesmo índice de discussões também são as ações voltadas para as “políticas afirmativas”, com 5 (cinco) indicadores (1, 4, 5, 7 e 9), à exemplo do registro de n. 4 denominado “Políticas afirmativas na UNIFAP: criação e implementação do Núcleo de estudos Afro-brasileiros” e do registro de n. 7 nomeado “Programa de ações afirmativas do núcleo de estudos afro-brasileiros”. Há também 1 (um) indicador de “Curso preparatório” (1) cujo título é “Curso pré-vestibular para negros, praticantes de culto afro-brasileiros e pessoas economicamente carentes 2010” (QUADRO 21).

Portanto, verifica-se que essas ações são voltadas para a valorização, afirmação e preparação das questões e pessoas afro-brasileiras, principalmente no segmento educacional, na qual se observa cursos preparatórios, cursos de formação educativa e fortalecimento de movimentos específicos.

As abordagens sobre “**etnia, étnica, índio e indígena**” indicam a preocupação com inúmeras questões, com destaque para o campo da educação, com os “Estudos sociolinguísticos e ensino de línguas”, que apresentou 8 (oito) indicadores (2, 4, 6, 9, 11, 15, 16 e 17), à exemplo do registro de n. 2, cujo título consiste em “Levantamento de dados sociolinguísticos do povo *Palikur* na terra indígena”, o de n. 6, intitulado “A pesquisa com línguas indígenas” e o de n. 16 denominado “I Encontro de ensino de línguas em contexto indígena” (QUADROS 20 e 21).

Também se verifica ações com foco para a própria “comunidade ou povos indígenas”, com 8 (oito) indicadores (2, 3, 4, 5, 9, 10, 12 e 19), à exemplo do projeto de n. 9 com título “Ensino de Língua Francesa para os povos indígenas de Oiapoque” e o de n. 19 cujo título

versa sobre “Chamado dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará” (QUADROS 20 e 21).

Há registros de ações sobre “inclusão e promoção de ações afirmativas” (1 e 22), à exemplo do registro de n. 1 com título “inclusão digital indígena”. Ações voltadas para a “formação de professores” (3 e 18), os quais pode-se mencionar o registro de n. 18 com título “Formação docente indígena: práticas pedagógicas interdisciplinares”. Registros sobre a “produção de vídeos e materiais didáticos” (5 e 8), exemplificado no projeto de n. 8 nomeado “Produção de Material didático a partir de ação saberes indígenas na escola”. Todos apresentando 2 (dois) indicadores.

Foi localizado também ações voltadas para “saberes indígenas” (8, 13 e 22), “Educação escolar” (7, 18 e 20), apresentando 03 indicadores cada um, a saber das ações de n. 13 com título “Saberes indígenas na escola *Plikur*” e o de n. 7, denominado “I Seminário de educação escolar indígena de Oiapoque” (QUADRO 20 e 21).

Também foram localizadas ações voltadas para “Revista digital” (14) e “Arte indígena” (21), com 1 (um) indicador em ambas, sendo o de n. 14, registrado como “Revista Digital do curso de licenciatura” e o de n. 21 cujo título consiste em “Arte indígena na universidade” (QUADRO 20 e 21).

Isto é, verifica-se que as ações de extensão se voltam para inúmeras atividades, desde eventos à produção de materiais didáticos e a própria revista científica do curso, isso só reforça a compreensão de que é uma área a qual está em constante evolução e fortalecimento no âmbito acadêmico.

Sobre as demandas em torno da “**religião, religiosidade e pluralismo religioso**” verifica-se que as atividades se voltaram para “estudos comparados”, com 2 (dois) indicadores (2 e 3), à exemplo do projeto de n. 2 com título “A busca pelo diálogo inter-religioso: estudos comparados sobre narrativas sagradas”. Seguido de atividade sobre “Religiões de matriz Africana”, apresentando também 2 (dois) indicadores (5 e 7), caracterizado pelo n. 5 com título “I Encontro de religiões de matriz Africana do Estado do Amapá” (QUADROS 20 e 21).

Foi identificado estudos acerca da “intolerância religiosa”, com 2 (dois) indicadores (6 e 7), tal como o registro de n. 6 com título “II Roda de conversa: intolerância religiosa, racismo e processos culturais das negras e negros no Amapá”. Outra ação localizada foi sobre o “ensino religioso”, com 1 (um) indicador (1), cujo título consiste “O ensino religioso na escola: diversidade formativa necessária”. Por fim, identificou-se ação sobre “Folias religiosas”, com 1 (um) indicador (4), denominado “IV Encontro de folias religiosas do

Amapá/I Seminário patrimônio cultural de políticas públicas para culturas populares/I Encontro de rezadores de Ladainha/I Encontro Internacional de Cultura Popular” (QUADROS 20 e 21).

Portanto, pode-se inferir que essas ações se voltam para o debate de caráter religioso em detrimento das várias religiões, sobretudo as de matriz africana. Os debates se dão em diversas perspectivas, seja para enaltecer a cultura e tradição, como os registros de n. 4, 5 e 7, seja para denunciar ou compreender a que modo se estabelecem, à exemplo dos registros de projetos de n. 2, 6 e 7.

Quanto às **“populações tradicionais, quilombolas e ribeirinhos”**, observa-se que as maiores ações foram no campo da “assessoria, consultoria jurídica e orientação”, na qual apresentou 2 (dois) indicadores (1 e 2), à exemplo do registro de n. 1 com título “Assessoria e consultoria jurídica a populações tradicionais do Estado do Amapá”. Outra ação identificada foi sobre a “memória coletiva”, com 2 (dois) indicadores (4 e 6), pode-se exemplificá-la no registro de n. 4 e 6 que versam sobre o mesmo projeto intitulado “Autorregistro Participativo da Memória Coletiva das populações tradicionais agroextrativista de Reserva Extrativista do Cajari (Mazagão-AP, Laranjal do Jarí e Vitória do Jarí)” (QUADRO 20 e 21).

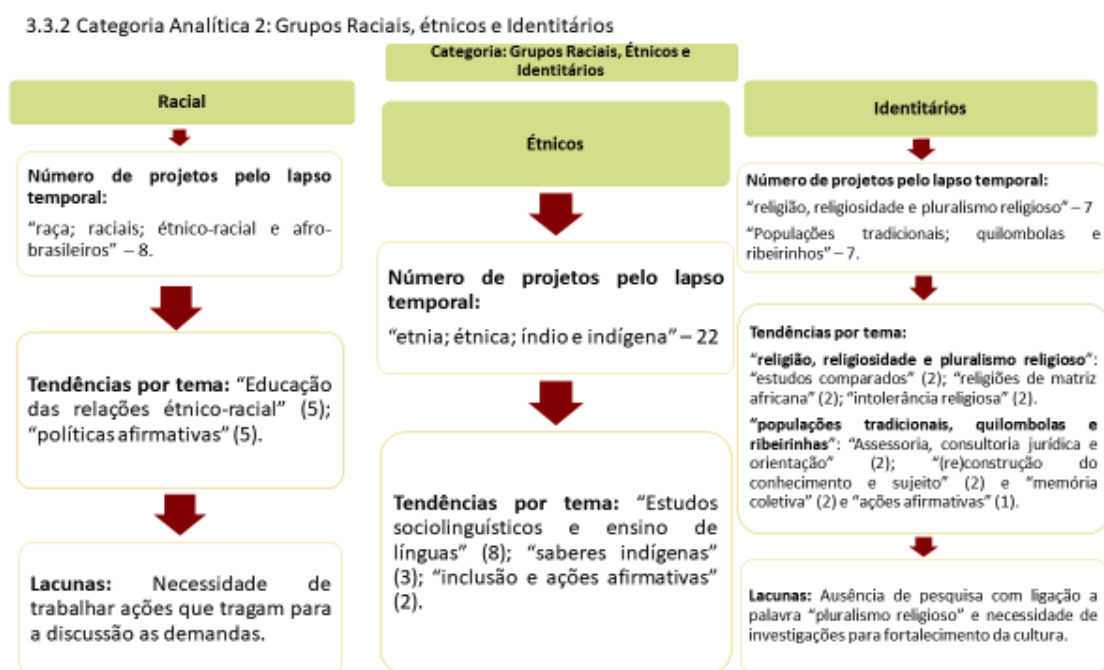
Foi identificada ação sobre “construção e reconstrução do conhecimento e sujeito”, também com 2 (dois) indicadores (3 e 5), a saber o registro de n. 3 cujo título versa sobre “A construção do sujeito em escola quilombola das imagens utilizadas em aulas de arte”. Por fim, localizou-se uma atividade sobre “ações afirmativas”, com 1 (um) indicador (7), cujo título consiste em “Ações afirmativas no campus binacional Oiapoque/Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) para a permanência de estudantes indígenas e quilombolas oriundos do processo seletivo extraordinário 2018” (QUADRO 20 e 21).

As referidas áreas de discussões são de extrema importância na sociedade e a universidade possui a responsabilidade não só de incluir essa pauta nos debates, mas também de propor e desenvolver ações as quais atendam e incluam essas populações, vindo a reforçar o entendimento de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 163) quando declaram que

[...] os espaços institucionais, democraticamente constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluralidade de pensamento, são espaços legítimos para efetivar essa finalidade; a convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas na condução dos projetos e das ações educativas na universidade (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 163).

Desse modo, é de fundamental importância endossar nesses espaços a necessidade de trabalhar ações que tragam para a discussão as demandas dos grupos raciais, étnicos e identitários. Embora se verifique que algumas áreas ainda careçam de maior atenção, as ações de extensão podem ser percebidas como ações positivas de modo a fortalecer a participação dos sujeitos nesses eventos.

Ademais, pode-se inferir que dentre esses campos, o de maior ocorrência foi na área da discussão étnica, sobretudo nos estudos sociolinguísticos, isso possibilita presumir que a universidade busca se aproximar da comunidade, especialmente com cursos e estudos ofertados para grupos étnicos específicos como forma de incluí-los nos espaços educativos, aparenta-se buscar forma para fortalecer sua cultura.



3.3.3 Categoria Analítica 3: Grupos geracionais

Em análise ao quadro 22, nota-se a presença de 6 (seis) registros em torno das palavras-chave "**criança, adolescente, infância e infantil**", sendo 4 (quatro) sobre "criança" e 2 (dois) relativos ao adolescente. No que tange a palavra "**idoso**", não houve nenhum registro de projeto de extensão com vinculação aos direitos humanos, conforme se constata no quadro abaixo, com identificação do número do registro do projeto, ano e curso e/ou departamento.

Quadro 22 – Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: grupos geracionais

| Palavras-chave | N. Do registro | Ano | Título do projeto | Curso/departamento |
|---|----------------|------|---|---|
| Idoso | - | - | - | - |
| Criança, Adolescente Infância e Infantil | s/n | 2007 | 1) Educação sexual não é bicho de 7 cabeças: pré- adolescente : conhecendo as transformações anatomofisiológicas da puberdade | - |
| | 15/2010 | 2010 | 2) Natação para crianças da Rede Pública Municipal de Macapá | - |
| | 044/2015 | 2015 | 3) Universidade da Criança (UNICRIANÇA): aprender brincando | Pedagogia |
| | 116/2016 | 2016 | 4) Saúde Na Escola: Prevenindo As Doenças Sexualmente Transmissíveis, Entre Os Adolescentes Matriculados No Oitavo E Nono Ano Do Ensino Fundamental Regular E Ensino Médio Regular, Das Escolas De Oiapoque-AP. | Enfermagem/Binacional |
| | PJ037-2017 | 2017 | 5) Promovendo saúde Mental nas escolas: estímulo e desenvolvimento da inteligência emocional em crianças . | Coordenação do Curso de Enfermagem – CCE |
| | PJ038-2017 | 2017 | 6) UNICRIANÇA: jogos, brinquedos, brincadeiras e a aprendizagem de conceitos | Coordenação do Curso de Pedagogia – CCPED |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

As abordagens em torno da “**criança, adolescente, infância e infantil**” no período de 12 anos ocorreram da seguinte forma: 2007 - 01; 2010 - 01; 2015 - 01; 2016 - 01 e 2017 - 02, contando assim com a inserção de 6 (seis) registros de extensão. As entradas foram localizadas a partir do ano de 2007 a 2017, sem crescimento da discussão, chegando somente a 02 registros no ano de 2017. Nota-se ainda que no rol não há frequência, com lapso de registros nos anos 2006, 2008, 2009, 2011-2014 e 2018.

Observa-se ainda que as pesquisas estão vinculadas da seguinte forma: Pedagogia, Enfermagem, Coordenação do Curso de Enfermagem (CCE) e Coordenação do Curso de Pedagogia (CCPED). Todos os cursos e coordenações identificadas apresentaram apenas 1 (um) registro. Não foi possível identificar a vinculação ao curso ou departamento das pesquisas de n. 1 e 2.

Em relação as questões sobre “**idoso**”, verifica-se que não foi localizado registros de ações de extensão com vinculação em direitos humanos, isso caracteriza-se como fator preocupante, pois existem muitos aspectos os quais merecem aprofundamento do debate, sobretudo na área jurídica e social, à exemplo das questões previdenciárias, direitos dos idosos, e aspectos relativos a sua qualidade de vida.

Outro fato que merece destaque é que dentro dessa categoria (grupos geracionais), nota-se que grande parte dos registros são classificados como projetos, tal como os registros de n. 3 e 6 (UNICRIANÇA) e 4 (Saúde na escola: prevenindo as doenças sexualmente transmissíveis, entre os adolescentes matriculados no oitavo e nono ano do ensino fundamental regular e ensino médio regular, das escolas de Oiapoque-AP) e 5 (Promovendo saúde mental nas escolas: estímulo e desenvolvimento da inteligência emocional em crianças) do quadro 22. Contudo, se observa que são projetos voltados somente para o âmbito escolar e em sua maioria voltados para criança (3, 5 e 6) (QUADRO 22, p. 166-167)

A esse respeito, pode se inferir que seja necessário um olhar com ações pontuais voltadas para esses grupos, em especial os idosos e adolescentes, podendo inclusive, propor e apoiar programas, cursos voltados para essa área, conforme recomenda o PNEDH (2006) na ação programática de n. 3 (fomentar e apoiar, por meio de editais públicos e programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos).

Assim, pode-se aferir que as principais tendências e indicadores de discussões ocorreram da seguinte forma:

Quadro 23 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: grupos geracionais

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|--------------------|---|-----------|--------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Grupos geracionais | Criança, Adolescente, Infância e Infantil | 1 | Educação sexual | 01 | 1 |
| | | 2 | Natação para crianças | 01 | 2 |
| | | 3 | Universidade da Criança - ludicidade | 02 | 3 e 6 |

| | | | | | |
|--|-------|---|-----------------|----|-------|
| | | 4 | Saúde Na Escola | 02 | 4 e 5 |
| | Idoso | 1 | - | - | - |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Verifica-se que as principais ações dentro da discussão sobre a “**criança, adolescente, infância e infantil**” giraram em torno da “saúde na escola”, na qual apresentou 2 (dois) indicadores (4 e 5), como no registro de n. 5 cujo título consiste em “Promovendo saúde mental nas escolas: estímulo e desenvolvimento da inteligência emocional em crianças” (QUADROS 22, p. 159-160 e 23, p. 161).

Outra ação identificada foram as atividades lúdicas vinculada à “universidade da criança”, com 2 (dois) indicadores (3 e 6), à exemplo do registro de n. 3 intitulado “universidade da criança (UNICRIANÇA): aprendendo brincando”. A esse respeito, observa-se ainda que há uma provável continuidade do referido projeto, infere-se que há grupos específicos atuando, com destaque para as licenciaturas (Pedagogias) as quais demonstram interesses nessa discussão (QUADRO 22, p. 166-167 e 23, p. 161).

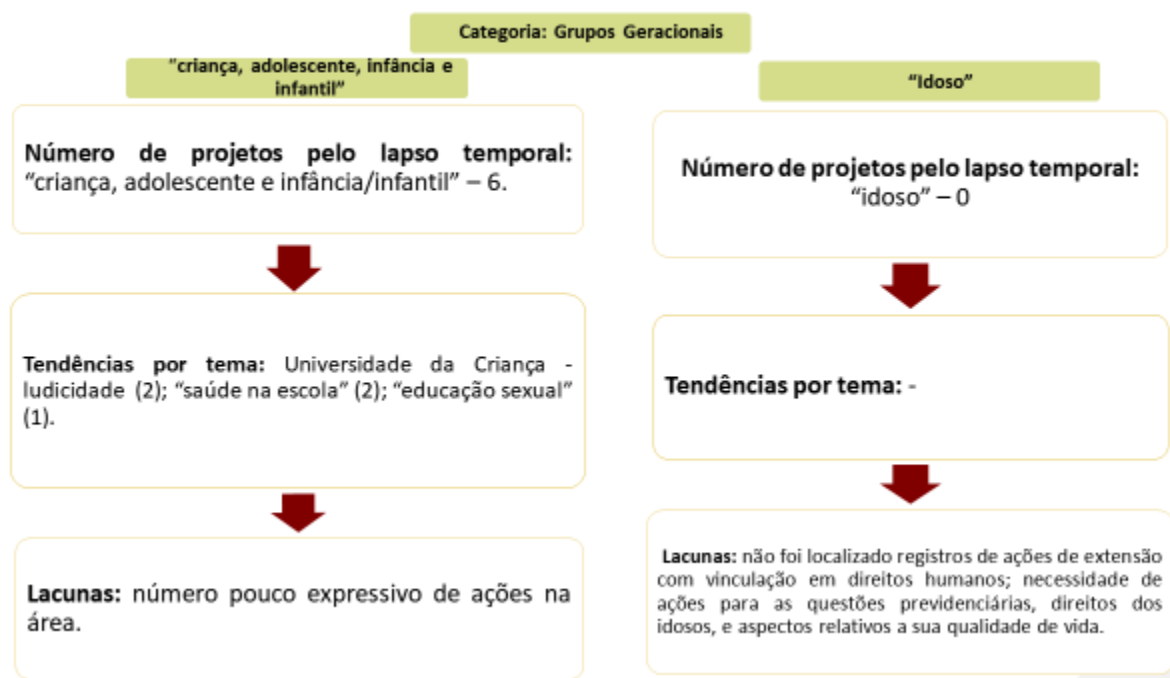
Foram identificadas ações voltadas para a “educação sexual”, contando com 1 (um) indicador (1), cujo título trata-se de “Educação sexual não é bicho de 7 cabeças: pré-**adolescente**: conhecendo as transformações anatomofisiológicas da puberdade”. Outra ação localizada é voltada para a “natação para crianças”, contando com 1 (um) indicador (2), cujo título é “Natação para crianças da Rede Pública Municipal de Macapá” (QUADRO 22 e 23).

Outro fato constatado é que a maioria dos registros inclinam-se para ações cujo foco seja as crianças, conforme consta nos registros de projetos de n. 2, 3, 5 e 6, restando apenas 2 (dois) registros com foco nos adolescentes (n. 1 e 4) (Quadro 23). Sendo necessário nesse contexto, um apoio e incentivo de ações para esse público também.

Outro fator a levantar é que no campo das ações de extensão sobre os “**idosos**”, dentre os registros de projetos encontrados, não foi possível identificar algum com a discussão na perspectiva dos direitos humanos, isso torna-se um fator merecedor de atenção da universidade.

Apesar disso, cabe mencionar que na Extensão há um projeto que realiza uma ação denominada universidade da maturidade, e embora não tenha sido identificada no quadro, tal fato se deu em decorrência dos descritores (palavras-chave) previamente definidos, mas que ainda sim, caracteriza-se como um projeto com perspectiva em direitos humanos e por tal razão é importante mencioná-lo.

3.3.3 Categoria Analítica 3: Grupos geracionais



3.3.4 Categoria Analítica 4: Pessoas com deficiência(s)

Constata-se a presença de 2 (dois) registros com a discussão em torno das palavras-chave **"pessoas com deficiência, necessidades especiais"**, sendo 1 (um) em torno da palavra "deficiência" e 1 (um) sobre "pessoas com necessidades especiais".

Abaixo, segue quadro com identificação dos registros com número do cadastro do projeto, ano e curso ou departamento vinculado (QUADRO 24).

Quadro 24 – Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: Pessoas com deficiência

| Palavras-chave | N. do registro | Ano | Título do projeto | Curso/departamento |
|-------------------------------|----------------|------|--|---|
| Pessoa com deficiência | 011/2016 | 2016 | 1) I Seminário Etnografias da Deficiência : Um Olhar Sobre a Diferença no Amapá | Letras |
| | PJ027-2017 | 2017 | 2) A Inclusão De Pessoas Com Necessidades Específicas No Ensino Superior | Coordenação do curso de Pedagogia - CCPED |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

O quadro 24 aponta que as ações sobre “**pessoa com deficiência e necessidades especiais**” que ocorreram no período de 12 (doze) anos se deram da seguinte forma: 2016 - 01 e 2017 - 01. Logo, se pode inferir que há uma certa carência de ações com vinculação a essas expressões. Outro ponto a destacar refere-se a presença exígua nesse espaço temporal, na qual se percebe ausência de 2006-2015, surgindo as discussões recentemente (2016-2017).

Vale destacar ainda que os interesses possuem vinculação com os cursos e departamentos: Letras e Coordenação do curso de Pedagogia (CCPED), com 1 (um) registro cada. Isto é, as ações partiram de pessoas ligadas aos cursos de licenciatura, com foco na educação básica.

Desse modo, infere-se que as discussões em torno dessas palavras-chave “pessoas com deficiência e pessoas com necessidades especiais” ainda são incipientes e recentes, uma vez que dentro do período investigado, foram localizados apenas 2 (dois) registros e somente nos anos de 2016 e 2017. Cabe frisar que, embora essa informação pareça negativa, visto que supõe a reflexão sobre a ausência de registros voltados para essas pessoas, é possível que existam projetos extensionistas voltados para esses sujeitos, porém, de forma mais específica, com foco na acessibilidade, aos cadeirantes, surdos, deficientes auditivos, visuais.

Ademais, para essas pessoas, cabe lembrar que o PNEDH traz diversas recomendações de ações as quais devam ser alcançadas, à exemplo dos “objetivos gerais” do Plano, destacadamente no item “m” que visa “incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoa com deficiência ” e nas “linhas gerais de ação”, no “campo da produção de informação e conhecimento”, item “a” que visa “consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 26-27). Ações essas que podem ser aplicadas tanto na pesquisa quanto na extensão.

Observa-se ainda que as ações cadastradas são ligadas a evento (n.1) e a projeto (n. 2) (Quadro 24). Ademais, do levantamento realizado, pode-se observar as seguintes tendências de discussões e indicadores de frequências.

Quadro 25 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: Pessoas com deficiência:

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|------------------------|--|-----------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Pessoa com deficiência | Pessoa com deficiência Necessidades especiais | 1 | Olhar sobre as diferenças | 01 | 1 |
| | | 2 | Inclusão no ensino superior | 01 | 2 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

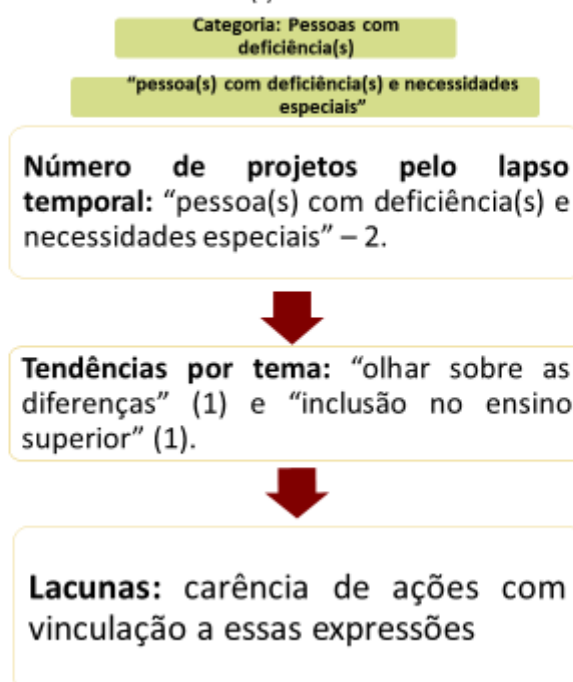
Observa-se que as ocorrências de registros se voltaram para “olhar sobre as diferenças” com 1 (um) indicador (1), sob o título “I Seminário etnografias da deficiência: um olhar sobre a diferença no Amapá” e outro sobre a sua “inclusão no ensino superior”, com 01 indicador (2), com título “a inclusão de pessoas com necessidades específicas no ensino superior”, isso só confirma o espaço ainda a ser ocupado na luta pelo reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência (QUADRO 24 e 25).

A esse respeito, Maior (2003, p. 81) chama atenção para o fato de que as

pessoas com deficiência, são meramente pessoas portadoras de direitos. A sociedade não deve a elas caridade, assistência, privilégios. A sociedade a qual todas as pessoas com deficiência pertencem, deve apenas promover, garantir e defender seus direitos, tal como o faz para os demais cidadãos, portadores ou não de algum grau ou tipo de limitação funcional para uma ou mais atividades a serem desempenhadas. É a sociedade e o direito de todos (MAIOR (2003, p. 181).

Isto é, incluir as pessoas com deficiências nas ações e debates, não é um favor ou uma caridade, mas, o reconhecimento institucional que são sujeitos de direito e necessitam de assistência e políticas afirmativas, estando a universidade inserida nesse espaço de discussão e aproximação.

3.3.4 Categoria Analítica 4: Pessoas com deficiência(s)



3.3.5 Categoria Analítica 5: Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos

Constata-se a presença de 7 (sete) registros com a discussão em torno das palavras “**direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos**”, sendo 5 (cinco) em torno das palavras “direitos humanos”, 1 (um) sobre “direitos fundamentais” e 1 (um) acerca de “direitos individuais e coletivos”. Não foi localizado registros com as palavras: “direitos sociais e direitos difusos” (QUADRO 26).

Em relação aos termos “**violência e conflito**”, nota-se a presença de 5 (cinco) registros, sendo 4 (quatro) sobre a palavra “conflito” e 1 (um) para “violência”. Quanto às questões em torno das palavras “**memória e tortura**”, verifica-se a presença de 9 (nove) registros, sendo todos voltados para a palavra “memória”.

Abaixo, segue quadro com identificação numérica do cadastro do projeto, ano e curso ou departamento vinculado (QUADRO 26).

Quadro 26 – Registros de projetos de extensão da UNIFAP - categoria: Direitos Humanos, Memória, tortura, violência e Conflitos.

| Palavras-chave | N. do registro | Ano | Título do projeto | Curso/departamento |
|---|----------------|------|--|-------------------------|
| Direitos Humanos Fundamentais Direitos Individuais Direitos Sociais Direitos Coletivos Difusos | 54/2011 | 2011 | 1) Curso de educação para a diversidade (Modalidade de educação a distância) – Direitos individuais e coletivos , formação docente, organização da sociedade civil e movimentos sociais e populares | - |
| | 58/2011 | 2011 | 2) Curso de Educação em Direitos Humanos (Modalidade de educação à distância) | - |
| | 48/2012 | 2012 | 3) Curso de Educação em Direitos Humanos (Modalidade de educação à distância) | - |
| | 069/2014 | 2014 | 4) Direito e Cidadania da escola – Oficina de Direitos Fundamentais | - |
| | 024/2015 | 2015 | 5) I Seminário Internacional de Criminologia do Oiapoque: Direitos Humanos e Sistema Penitenciário | Direito |
| | 080/2016 | 2016 | 6) Simulação Da Corte Interamericana De Direitos | Relações Internacionais |

| | | | | |
|-------------------------------|------------|------|--|--|
| | | | Humanos | |
| | PG004-2018 | 2018 | 7) Observatório da Democracia, Direitos Humanos e Políticas Públicas | Coordenação do Curso de Jornalismo – CCJOR |
| Violência Conflito | 62/2013 | 2013 | 1) O Direito na Escola – Acesso à Justiça e formas de Resolução de conflitos | Direito |
| | 117/2015 | 2015 | 2) V Congresso de Jornalismo da UNIFAP – Jornalismo contemporâneo e violência urbana | Jornalismo |
| | 057/2015 | 2015 | 3) Termo de Ajustamento de Conduta – instrumento de solução de conflitos ambientais | Direito |
| | PJ013-2017 | 2017 | 4) Desenvolvimento Rural E Conflitos Agrários No Amapá | Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia – CCLG |
| | PJ096-2017 | 2017 | 5) Violência, direito e conflitos sociais: compreendendo a fronteira norte amazônica | Curso de Direito campus Binacional – CCDCBIN |
| Tortura Memória | s/n | 2009 | 1) Ditadura militar no Brasil: direito à memória e à verdade | HISTÓRIA |
| | 064/2014 | 2014 | 2) Memória vai a Escola. A formação de professores e o ensino da Ditadura Militar nas Escolas | História |
| | 013/2016 | 2016 | 3) História, Memória e Cidades: Um Inventário dos Lugares de Memória na Cidade de Macapá | História |
| | 029/2016 | 2016 | 4) Entre Patrimônio, Memória e Arte: Cartografias Urbanas no Amapá | Arquitetura e Urbanismo |
| | EV033-2017 | 2017 | 5) X Semana de História: Memória , história e democracia | Coordenação do Curso de História Licenciatura – CCHL |
| | EV025-2018 | 2018 | 6) Colóquio Internacional Fronteiras e Mundos: Memórias e Projetos | Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo – CCAU |
| | EV054-2018 | 2018 | 7) 3º Encontro do Memórias Urbanas Kids - "Construindo o Baú da Memória " | Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo – CCAU |
| | PJ056-2018 | 2018 | 8) Mantendo a memória viva | Coordenação do Curso de Secretariado Executivo – CCSEX |
| | PJ074-2018 | 2018 | 9) A memória da cidade e as | Coordenação do Curso de Arquitetura e |

| | | | | |
|--|--|--|----------|------------------|
| | | | gerações | Urbanismo – CCAU |
|--|--|--|----------|------------------|

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Acerca das discussões sobre “**direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos**” denota-se que do período investigado (2006-2018) foram localizados somente 7 (sete) registros, ocorridos da seguinte forma: 2011 - 02; 2012 - 01; 2014 - 01; 2015 - 01; 2016 - 01 e 2018 - 01. Observa-se ainda que as inserções ocorreram a partir do ano de 2011, obtendo posteriormente uma certa regularidade, embora em números pouco expressivos. Nota-se também a ausência nos anos de 2006-2010, 2013 e 2017.

Os interesses extensionistas advieram dos seguintes cursos e departamentos: Direito, Relações Internacionais e Coordenação do Curso de Jornalismo (CCJOR), com a indicação de 01 registro cada. Não foram informados pelo DEX-PROEAC a vinculação dos cursos e departamentos dos projetos de número 1 ao 4, prejudicando essa análise. Verifica-se também que os registros de n. 1 a 3 foram cursos ofertados na modalidade à distância e, acredita-se que a oferta dos cursos ocorreu em razão de financiamento ou bolsas ofertados à instituição.

Em relação às ações sobre “**violência e conflito**”, verifica-se a presença de 5 (cinco) registros, inseridos da seguinte forma: 2013 - 01; 2015 - 02; 2017 - 02. Nota-se que as entradas ocorreram somente no ano de 2013 a 2017. Nesse sentido, aparenta uma abordagem inserida tardiamente e pouco debatida na universidade, com lacunas nos anos de 2006-2012, 2014, 2016 e 2018.

Alude-se, ainda, que os interesses nas atividades vinculam-se aos cursos denominados: Direito, Jornalismo, Licenciatura em Geografia (CCLG) e Curso de Direito campus Binacional (CCDCBIN). Os principais cursos/departamentos que levantaram as questões, foram na seguinte ordem: Direito, com 2 (dois) registros, seguidos de Jornalismo, CCLG e CCDCBIN com 01 registro cada.

Quanto às questões envolvendo “**tortura/memória**”, nota-se que do período investigado, foram localizados 9 (nove) registros da seguinte forma: 2009 - 01; 2014 - 01; 2016 - 02; 2017 - 01; 2018 - 04. A inserção ocorreu somente em 2009 até 2018, entretanto, considera-se tardia e incipiente, uma vez que a maior elevação de registros ocorreu recentemente, em 2018, com 4 (quatro) cadastros. Nos outros anos, contou-se apenas com 1 (um) registro, com exceção do ano de 2016, que apresentou 2 (dois). Observa-se ainda uma lacuna em termos de discussões nos anos de 2006-2008, 2010-2013 e 2015, carecendo, portanto, de mais ações acerca dessa temática.

As ações localizadas possuem vinculação aos cursos e departamentos de: História, Arquitetura e urbanismo, Coordenação do Curso de História Licenciatura (CCHL), Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CCAU), Coordenação do Curso de Secretariado Executivo (CCSEX). As principais inserções advêm dos seguintes cursos e departamentos: História e CCAU, com 03 registros cada, seguidos de Arquitetura e urbanismo, CCHL e CCSEX com 01 registro cada.

A respeito dessa categoria, pode-se inferir que ela nasce da tentativa de se discutir os direitos humanos, evidenciando-se a violência, o conflito ou mesmo resgate da memória, pela perspectiva do “nunca mais”. Contudo, observa-se que os debates em torno dessa categoria ficaram na média de 7 (sete) registros sobre cada discussão, isso causa surpresa, pois, conforme Faleiros (2003, p. 65) “as lutas pela justiça contra a ordem são referências dos movimentos sociais de liberação que querem uma sociedade menos injusta, pois a ordem é ao mesmo tempo a consolidação da injustiça”.

Isto é, falar sobre violência, memória, tortura e a própria discussão em direitos humanos deveria ocorrer de forma mais frequente e mais intensificadamente, com chamamento nesse momento dos grupos e movimentos sociais, bem como das demais entidades que debatem e lutam por essas causas, sobretudo por que embora, conquistados, esses direitos podem retroceder, quando não se propõe incluir e debater nas pautas políticas e acadêmicas, por exemplo.

Ademais, da referida categoria, ocorreram demandas variadas de atividades, conforme descritas no do art. 8º da Resolução n. 7/2018-CNE/CES, ou seja, as ações vinculadas as palavras-chave “direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos” se voltam para eventos, tais como visto nos registros de nº 5 e 6 e a cursos, à exemplo dos registros de n. 1-4 (QUADRO 26).

Quanto às palavras-chave “violência e conflito”, as atividades são direcionadas para projetos, eventos e prestação de serviços, à exemplo do registro 1, 2 e 3 respectivamente. Por fim, a respeito das questões de “memória e tortura”, as demandas localizadas foram relativas a projetos (n. 3, 4, 8 e 9), eventos (6 e 7) e cursos (n. 2) (QUADRO 26).

O quadro 27 abaixo, apresenta as principais tendências de discussões e frequências sobre os Direitos Humanos, Memória, tortura, violência e Conflitos:

Quadro 27 - Tendências de discussões e frequência de ocorrência – categoria: Direitos Humanos, Memória, tortura, violência e Conflitos:

| Categoria | Palavras-chave | N. | Subcategorias | Indicadores de frequência | Projeto vinculado |
|---|---|-----------|--|----------------------------------|----------------------------|
| Direitos Humanos, Memória, tortura, violência e Conflitos | Direitos Humanos, Direitos Fundamentais, Direitos Individuais, Direitos Coletivos, Direitos Sociais, Direitos Difusos | 1 | Formação docente | 01 | 1 |
| | | 2 | Educação em Direitos Humanos | 04 | 1, 2, 3 e 4 |
| | | 3 | Criminologia e sistema penitenciário | 01 | 5 |
| | | 4 | Direitos humanos e políticas públicas | 05 | 2, 3, 5, 6 e 7 |
| | Violência Conflitos | 1 | Direito na escola e resolução de conflitos | 01 | 1 |
| | | 2 | Violência urbana e sociais | 02 | 2 e 5 |
| | | 3 | Conflitos ambientais e agrários | 02 | 3 e 4 |
| | Memória Tortura | 1 | Ditadura e memória | 02 | 1 e 2 |
| | | 2 | Memória na cidade | 03 | 3, 4 e 9 |
| | | 3 | Memória, História e projetos | 09 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 |

Fonte: elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Acerca das questões em torno dos “**direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos coletivos, direitos sociais e direitos difusos**”, observa-se que as principais tendências de discussões se dão em relação aos direitos humanos na perspectiva jurídica e político-social, tais como na ação identificada sobre “direitos humanos e políticas públicas”, apresentando 5 (cinco) indicadores (2, 3, 5, 6 e 7), à exemplo do registro n. 6 com título “Simulação da corte interamericana de direitos humanos”, bem como o de n. 7 sob o título “Observatório da democracia, direitos humanos e políticas públicas”, nota-se que essa discussão consiste na de maior indicadores (QUADRO 26 e 27).

Também foi identificadas ações específicas sobre “educação em direitos humanos”, apresentando 4 (quatro) indicadores (1, 2, 3 e 4), à exemplo dos registros de n. 2 e 3 cujo título consiste em “Curso de Educação em Direitos Humanos (Modalidade de Educação à Distância)”. Contou também com uma ação voltada para a “formação de professores”, com 1 (um) indicador (1) o qual denomina-se “Curso de educação para a diversidade (Modalidade de educação à distância) – Direitos individuais e coletivos, formação docente, organização da sociedade civil e movimentos sociais e populares”, bem como atividade sobre “criminologia e sistema penitenciário”, com 1 (um) indicador (5), intitulado “I Seminário internacional de criminologia do Oiapoque: direitos humanos e sistema penitenciário” (QUADRO 26 e 27).

Sobre os debates em torno de “**violência e conflitos**”, voltam-se para as seguintes tendências, a começar pelos “conflitos ambientais e agrários”, apresentando 2 (dois) indicadores (3 e 4), exemplificados no registro de n. 4, com título “Desenvolvimento rural e conflitos agrários no Amapá”. Seguido também de ação com abordagem sobre “violência urbana e social”, com 2 (dois) indicadores (2 e 5), a saber o registro de n. 5 nomeado “Violência, direito e conflitos sociais: compreendendo a fronteira norte amazônica” (QUADRO 26 e 27).

Por fim, contou com uma ação voltada para “direito na escola e resolução de conflitos”, com 1 (um) indicador (1), com título “O direito na escola: acesso à justiça e formas de resolução de conflitos”. Isto é, a maior demanda gira em torno dos conflitos que envolvem a sociedade e que debatem-se na universidade.

Ademais, discutir conflitos e violência requer reflexões a partir da ideia de que “faz-nos levar em conta toda a sociedade, o contexto das relações sociais, a história das relações de dominação e de exploração e não pode ser vista, ou melhor não deve ser vista de forma isolada se quisermos vê-la na sua complexidade” (FALEIROS, 2003, p. 74). Ou seja, faz-se necessário trazer para pauta tal discussão e mais ainda, chamar a comunidade para poder compreender tais fenômenos.

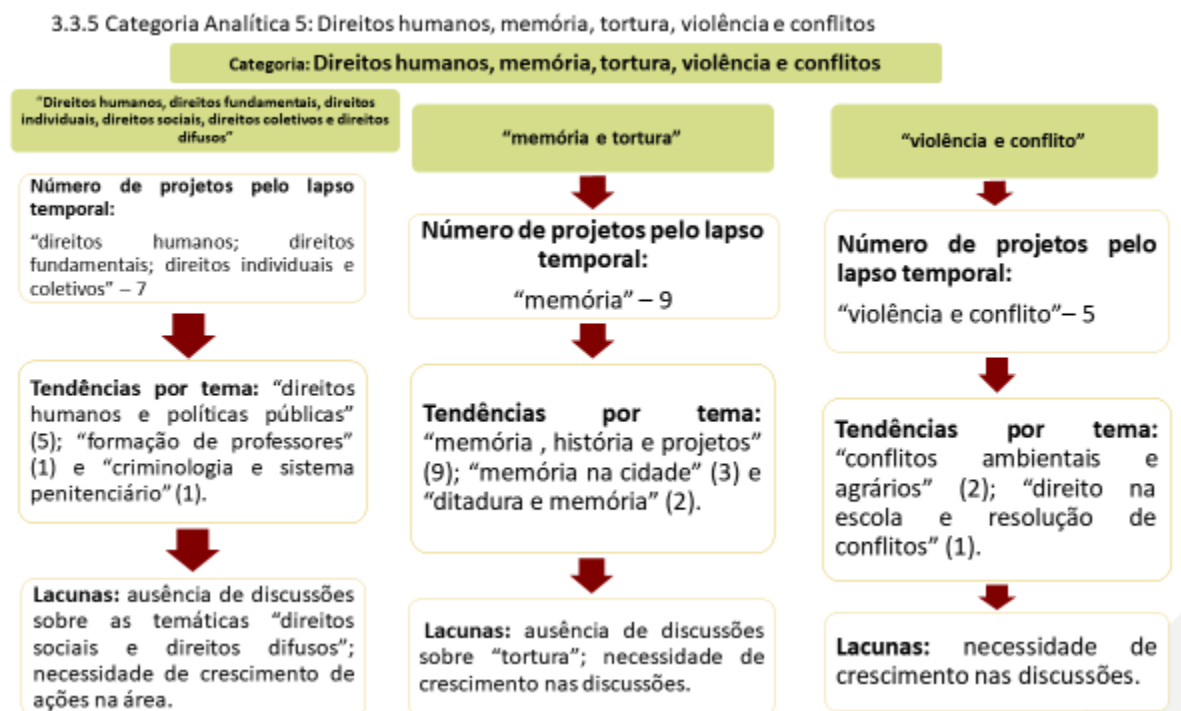
Quanto as questões voltadas para “**memória e tortura**”, depreende-se do quadro 27 que as principais discussões se dão em torno da “memória, história e projetos”, apresentando 9 (nove) indicadores (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), à exemplo do registro de n. 3 cujo título versa sobre “História, memória e cidades: um inventário dos lugares de memória na cidade de Macapá” e o de n. 5 com título “X Semana de história: memória, história e democracia”.

Também foram identificadas ações sobre “memória das cidades”, contando com 3 (três) indicadores (3, 4 e 9), como no registro de n. 9 cujo título é “A memória da cidade e as gerações”. E ainda, contou com ação sobre a “memória e ditadura”, com 02 (dois) indicadores (1 e 2), tal como o registro de n. 1 com título “Ditadura militar no Brasil: direito à memória e à verdade”.

A esse respeito, nota-se que todos os registros se vinculam a palavra memória, e, portanto, com ausência de discussões sobre tortura, embora, 2 (dois) registros envolva o debate sobre a ditadura, presumindo-se tratar em algum momento sobre essa questão.

Acerca disso, depreende-se que tais demandas vêm a corroborar com a proposta da ação programática de 19 do PNEDH para a educação superior, quando destaca que as IES devem estimular a realização de “projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a

identificação e organização de acervos históricos e centros de referências” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 41).



Resumidamente, as análises realizadas referentes aos registros de ações de extensões cadastradas na UNIFAP, com vinculação aos direitos humanos, pelo período de 2006-2018 dão conta que em todas as categorias há discussões na perspectiva dos direitos humanos, em maior e menor incidência.

As ações de extensão tal como previsto no art. 3º da Resolução n.7/2018-CNE/CES visam promover a “interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018, p. 1). Logo, verifica-se o quanto importante é o seu papel frente aos desafios postos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou conhecer e analisar a Educação em Direitos Humanos (EDH) sob o foco da pesquisa e extensão na Universidade Federal do Amapá (2006-2018). Com intuito de não apenas constatar a tendência da atuação dos pesquisadores e extensionistas quanto às escolhas na perspectiva dos direitos humanos, como também, identificar eventuais lacunas nesse campo.

Como explicitado anteriormente, os direitos humanos possuem papel fundamental na sociedade, sobretudo por servir como um importante instrumento para superação de violações e desigualdades as quais despersonificam a pessoa humana e grupos considerados vulneráveis, por ser visto como um “grande chapéu” envolvendo diversos campos de atuação.

Para fins deste estudo, a Educação em Direitos Humanos pode ser compreendida sob diversas perspectivas, sendo considerada para autores da área como um dispositivo multidimensional o qual envolve vários campos do conhecimento, tais como sociais, culturais, filosóficos e políticos.

Das reivindicações levantadas, demandou-se diversas tratativas, que alcançaram o âmbito da educação. Dentre os diversos documentos, destacou-se nesse estudo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, cujo intuito é orientar as políticas públicas, no Brasil, para a discussão dos direitos humanos em vários eixos, nos quais pode-se mencionar a educação superior, foco dessa pesquisa.

Analisando as 21 ações programáticas do PNEDH para a educação superior, chamou atenção a de n. 5, a qual recomenda a promoção de “pesquisas em nível nacional e estadual com envolvimento de universidades públicas e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo” (BRASIL/PNEDH, 2006, p. 39).

Assim, considerando essa ação programática, foi estabelecido como problema de pesquisa: como a Educação em Direitos Humanos, prevista no PNEDH, apresenta-se na Universidade Federal do Estado do Amapá, destacadamente no que se refere às tendências e lacunas nos projetos de pesquisa e de extensão, registrados no período de 2006-2018?

O objetivo geral deste estudo consistiu em conhecer e analisar a Educação em Direitos Humanos (EDH), sob o foco da pesquisa e da extensão na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), destacando as tendências e lacunas nos últimos doze anos.

O estudo apontou que embora os direitos humanos tenham percorrido um longo caminho, com conquistas significativas, o problema maior que paira, não é tanto o de

justificá-los, mas o de protegê-los, sendo uma questão política, como já afirmava Bobbio (2004, p. 25). Além disso, o momento atual requer vigilância e enfrentamento das eventuais tentativas de violações que possam de alguma forma afetar ou transgredir direitos que já foram duramente conquistados, bem como a necessidade de maior esforço e fortalecimento para conquista de outros direitos ainda não reconhecidos ou assegurados de fato.

Ademais, em relação a educação superior brasileira, pôde-se constatar uma educação tardia, que carrega até os dias atuais marcas desse processo. A finalidade desenhada para a universidade também perpassa pela necessidade de inserir os direitos humanos, nas suas áreas de atuação, contudo, é necessário toda atenção e esforços, tanto em relação do que se espera, quanto aos dilemas e prováveis conflitos os quais podem interferir de algum modo no fortalecimento da cultura dos direitos humanos.

A pesquisa apresentou a atuação da universidade no âmbito da pesquisa e extensão, com destaque para o campo da Educação em Direitos Humanos nesses eixos. Da análise dos resultados e respondendo ao problema proposto, percebeu-se que EDH se faz presente nas categorias instituídas¹⁰ nesse estudo, tanto nos registros de pesquisa quanto nas ações de extensão da UNIFAP, todavia, constatou-se tendências e lacunas de formas variadas.

No campo das pesquisas, partindo do pressuposto que ela visa buscar respostas para as demandas do mundo, nascendo de inquietações que visam compreender ou propor soluções a esses fenômenos (MATOS, 2013) verificou-se maior tendência dos pesquisadores para algumas temáticas, concentrando-se em diferentes períodos, conforme será apresentado a seguir.

Sobre a categoria **Gênero, Mulheres e Grupos de pessoas LGBT**, identificou-se maior número de pesquisas em torno do “Gênero e Mulher”, com maiores intenções sobre “representações sociais” e “violências”. As eventuais lacunas observadas se dão em face da ausência de uma continuidade de inserções de projetos e da elevação do número de pesquisas no decorrer dos anos.

Em relação às palavras “LGBT, LGBTTI, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transgêneros, Intersexos”, apesar de estar em número pouco expressivo (dois registros), as tendências levantadas apontam para discussões sobre “exclusão na democracia” e “Homossexualidade e Direitos Humanos”. As possíveis lacunas também são referentes as poucas inserções e diversidade de discussões, isso indica ser um fator preocupante, pois nesse

¹⁰ 1) Gênero, Mulheres e Grupos de pessoas LGBTQ+; 2) Grupos Raciais, Étnicos e Identitários; 3) Grupos geracionais; 4) Pessoas com deficiência, necessidades especiais e 5) Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos

caso urge a necessidade de discussões com mais frequência e sobre diversos aspectos, tais como avanços e/ou sobre os entraves enfrentados (homofobia).

Portanto, as principais discussões localizadas por essa categoria foram no âmbito do “Gênero e mulher”. Em contrapartida, houve lacunas maiores em detrimento dos grupos de pessoas LGBT, visto que os registros localizados expressam poucos projetos vinculados.

Quanto aos **Grupos Raciais, Étnicos e Identitários**, nota-se a presença de pesquisas em todas as áreas, contudo, a discussão de maior expressividade foi sobre as questões étnicas, em especial sobre as indígenas. Com exceção dessas questões, todas as demais, dentro do período de doze anos, apresentaram índices de inserções não ultrapassando a 07 registros, esse um dado merece atenção e incentivo por parte da Universidade, posto que são de extrema importância na consolidação de uma cultura dos direitos humanos.

Em relação às tendências, observa-se uma variedade de discussões, dentre elas: no âmbito racial, a qual contou com maior discussão sobre “Produção Literária e o ideário negro”. Já sobre as questões étnicas, a maior incidência foi sobre “Ensino, Educação e Saberes Indígena”. Quanto às questões religiosas, ocorreu apenas um indicador em cada discussão, as quais pode-se mencionar: “Religião e Identidade Cultural”, “Política e religião” e sobre “Literatura e Religião”. A respeito das questões ligadas às populações tradicionais, a maior incidência ocorreu em duas questões, que são: “escola e formação de professores” e acerca das “Terras e espacialização quilombolas”.

Em referência às lacunas, com exceção das questões étnicas, ainda se nota pouco expressivo, especialmente quanto aos assuntos ligados à religiosidade. Outro fator que merece destaque é em relação aos interesses investigativos. No campo racial, não se identificou muitas discussões sobre discriminação e racismo, bem como percebeu-se que em se tratando das questões religiosas, ainda que haja um discurso sobre um pluralismo religioso no país, há um indicativo de maior atuação para questões envolvendo o cristianismo, ainda que de forma crítica.

Sobre os **Grupos geracionais**, identificou-se a presença dos direitos humanos com maior frequência para temas em torno da “criança, adolescente, infância e infantil” do que em relação à palavra “idoso”. As tendências de discussões a respeito da “criança, adolescente, infância e infantil”, mostram que uma das preocupações centram-se na “Educação e sexualidade”. Quanto aos “idosos”, localizou-se apenas um relacionado a discussão sobre “qualidade de vida”.

Assim, as lacunas identificadas são em face do quantitativo pouco expressivo, especialmente no que tange as questões ligadas aos idosos. Há também a necessidade de um

olhar mais atento as referidas demandas, sobretudo quanto às questões sociais, envolvendo violência e vulnerabilidade de ambos os sujeitos, visto que a atual conjuntura perpassa por incertezas tanto em debates sobre crianças e adolescentes, quanto ligadas aos idosos, carecendo de investigações.

Sobre as **pessoas com deficiência, necessidades especiais**, observa-se que a principal tendência se volta para situações ligadas à “educação e inclusão”. Por consequência as lacunas voltam-se para a necessidade de intensificação de discussões na área.

Por fim, quanto aos **Direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos**, nota-se que as tendências estão envoltas de discussões sobre os “Direitos humanos no Amapá”. Já em relação a “memória e tortura”, localizou-se a pauta sobre “identidades”. Por fim, no campo da “violência e conflitos”, detectou-se vinculação aos “conflitos socioambientais e espaciais”.

As lacunas identificadas pautam-se na ausência de discussões com vinculação às palavras “direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos”, bem como sobre “tortura”. De todos os campos, as palavras-chave “direitos humanos, direitos fundamentais, direitos individuais, direitos sociais, direitos coletivos e direitos difusos”, sem dúvida foi a que apresentou um número menor indicativo de discussões. Ao passo que as questões sobre “memória e tortura”, mesmo sendo todas voltadas para a palavra “memória” apontaram um indicativo superior a esse, com oito registros. Destaca-se as questões sobre “conflito e violência”, com a indicação de dezoito inserções dentro do período de doze anos.

Do exposto, observa-se que as pesquisas classificadas nesse trabalho representam não somente as principais discussões que a Universidade vem realizando, como também, as principais intenções e interesses a respeito dos direitos humanos, frente uma dada realidade social.

Reconhece-se os esforços e ações realizadas no âmbito da universidade, contudo, é necessário ampliar a divulgação desses resultados como prova de sua atuação e intencionalidade, servindo como um espaço e canal para aperfeiçoamento e reorganização, enquanto promotora dessa atividade finalística, qual seja ofertar pesquisas num viés humanístico.

A respeito da extensão, o Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 2001) considera ser “uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de conhecimento acadêmico”. Portanto, admite-se que há um imperativo mútuo entre a universidade e a comunidade, tornando-se peças fundamentais para a consolidação de uma extensão eficaz.

Ademais, a ideia da extensão é justamente aproximar a sociedade, com ações que se “integrem à matriz curricular e à organização da pesquisa, organizando-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade”, tal como exposto no art. 3º da Resolução n. 7/2018 que trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Partindo dessa perspectiva, verifica-se que as ações de extensão sob a ótica do **Gênero, Mulheres e Grupos de pessoas LGBT**, perpassaram pela presença dos direitos humanos. As tendências vinculadas as palavras “mulher e gênero”, foram no âmbito da “Universidade e mulher” e “diversidade”. Já no campo das palavras “LGBT, LGBTTI, lésbicas, gays, bissexuais, travesti, transgêneros e intersexos”, destacou-se interesse na área da “segurança pública” e sobre “escola sem homofobia”.

As lacunas detectadas também resvalam sobre a necessidade de ampliação do debate, sobretudo quanto ao tema pessoas LGBT, bem como a necessidade de diversificar as atividades, pois a maioria fora registrada como “evento”. De acordo com o Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 2018), as ações podem ser na forma de programas, projetos, cursos, oficinas, eventos e prestação de serviços. Na UNIFAP, percebe-se que a maioria dos projetos de extensão registrados – vinculados à temática direitos humanos – são considerados como “eventos”.

Identificou-se, assim, um importante espaço ainda a ser preenchido pela extensão da Universidade que é a ação extramuros, responsável por associar de fato o conhecimento e a prática dos direitos humanos com a realidade social.

Quanto aos **Grupos Raciais, étnicos e Identitários**, denota-se que as principais tendências se pautaram em discussões sobre “Educação das relações étnico-racial”, dentro das demandas raciais. Em relação às questões étnicas, observou-se uma grande diversidade das atividades de extensão, com destaque para as discussões sobre “Estudos sociolinguísticos e ensino de línguas”.

No que tange as ações sobre “religião, religiosidade e pluralismo religioso”, nota-se interesse para “estudos comparados” e sobre “religiões de matriz Africana”. Por fim, a respeito das questões ligadas às “populações tradicionais, quilombolas e ribeirinhas”, identificou-se ações referentes à “assessoria, consultoria jurídica e orientação”, seguido da discussão sobre “(re)construção do conhecimento e sujeito”, por fim, com questões associadas à “Memória coletiva”.

As principais lacunas identificadas foram no campo das questões raciais e identitária, com poucos indicadores e diversidade nas discussões, centralizando-se em áreas específicas, tais como ideário negro ou questões focadas para o cristianismo. Há também ausência de discussões sobre pluralismo religioso e populações ribeirinhas, por exemplo.

Em relação às questões voltadas para os **Grupos geracionais**, as principais tendências levantadas giram em torno da “Universidade da Criança; ludicidade” e “Saúde na escola”. Quanto às lacunas, além dos poucos registros localizados no decorrer de doze anos, observaram-se ainda poucas discussões levantadas e ainda que poderiam ser mais exploradas, sobretudo em relação as vulnerabilidades dessas pessoas.

No que diz respeito às **pessoas com deficiência**, depreende-se ter sido uma das que apresentou número muito embrionário de discussões, registrando-se a presença de apenas dois projetos com a discussão. As tendências localizadas remetem às discussões sobre “olhar sobre as diferenças” e acerca da “inclusão no ensino superior”. Ademais, as atividades identificadas vinculam-se a “eventos”, necessitando serem trabalhadas outras formas de aproximação com a comunidade.

As lacunas encontradas, situam-se em poucas ações na área, bem como na necessidade de explorar outras discussões sobre o tema como acessibilidade e políticas de cotas.

Por fim, sobre a categoria dos **direitos humanos, memória, tortura, violência e conflitos**, embora se constate a presença das discussões sob o foco dos direitos humanos, não pode-se considerar a existência de proporcionalidade, necessita-se de maior estímulo nas ações a respeito, visto que algumas sequer foram contempladas, tais como os “direitos sociais e direitos difusos”, bem como sobre “tortura”, cogita-se, portanto, uma lacuna nesse estudo.

Desse modo, considerando a dimensão da educação em direitos humanos na Universidade, sob o foco da pesquisa e extensão, sugere-se alguns apontamentos, no intuito de fortalecimento dessas ações, dentre eles:

1) Proposição da temática da educação em direitos humanos de forma institucionalizada nos eixos da pesquisa e extensão como forma de trazer para o debate questões sociais relevantes, com intuito de promover reflexões e eventuais respostas para as diversas demandas e enfrentamentos existentes;

2) Em consonância com a ação programática de n. 3 do PNEDH (2009, p. 39) compete à universidade “fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos”, pois acredita-se que a partir dessa ação haverá maior interesses na pauta dos direitos humanos;

3) O cumprimento de no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no art. 8º da Resolução n. 7/2018, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos. Tal proposta visa estimular institucionalmente a inclusão dos direitos humanos nas suas diversas matizes relacionadas as respectivas áreas de interesse;

4) No âmbito da extensão, deve-se buscar estimular a inserção da EDH nos eventos, tais como conferências, fóruns, seminário, contudo, tendo atenção para que o alcance atinja não somente o público interno da universidade, mas também a comunidade externa;

5) Considerando o pouco ou nenhuma discussão para as questões em torno das pessoas com deficiência, memória e tortura, há a recomendação de apoiar-se nas ações programáticas de n. 18 e 19 do PNEDH, as quais versam justamente sobre essas estratégias de ações para incluir as pessoas com deficiência e alvo de discriminação, como também estimular a produção de pesquisas sobre memória e autoritarismo no Brasil (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 41);

6) Buscar apoio e parcerias, tanto públicas quanto com organizações da sociedade civil e movimentos sociais para fortalecer os grupos e núcleos de pesquisas, assim como as ações de extensão da Universidade.

Portanto, com base nessas propostas, acredita-se que a Universidade estará cumprindo a recomendação de n. 8 do PNEDH (2009) a qual versa sobre a necessidade de “contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, [...]” (BRASIL/PNEDH, 2009, p. 40), fortalecendo-se e desempenhando papel irradiador dos direitos humanos por meio da produção de novos conhecimentos e diagnósticos os quais subsidiem políticas públicas, com a pesquisa a fim de fomentar proximidade e interação com a sociedade, por meio da extensão.

Acredita-se ainda que pelo conjunto das ações que são realizadas pela universidade, essa deve criar e ampliar suas estratégias de divulgação desses resultados, gerando em produtos para a sociedade para que de fato alcance-a, com cartilhas, portfólios, eventos, com destaque para o papel que o mestrado em educação – PPGED vem desenvolvendo, enquanto programa que possui em sua linha de atuação a perspectiva da educação em direitos humanos.

Como afirma Zenaide (2010, p. 334) “assumir institucionalmente a luta em defesa dos direitos humanos exige compromisso e perseverança, consciente de que a ação, a cultura e as práticas não se transformam magicamente”. Isso constitui a finalidade desta pesquisa, ser a fagulha perseverante e compromissada com a disseminação dos direitos humanos, por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

AMARAL, Ana Paula Martins; CAMARGO, Caroline Leite de; MURTA, Eduardo Freitas. Educação em direitos humanos: princípios fundamentais. *In*: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. **Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos**. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 41-64.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BÉCHADE, Maria José Soares. **Educação em Direitos Humanos no Ensino Jurídico na UFPB**. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (Dissertação de Mestrado), 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7a o.htm>. Acesso em: 01 jan. 2017.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. MEC. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH**. MEC/CNE, 2012.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.: 30 cm.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: MEC, MJ, UNESCO, 2009.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC Brasil, 2000 / 2001.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC Brasil, 2001 Coleção Extensão

Universitária FORPROEX, vol. I. Disponível em:
<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 26 de jul. 2018.

_____. **Programas Nacionais de Direitos Humanos. 1**, MEC, MJ, UNESCO, Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o **Programas Nacionais de Direitos Humanos. 1**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14/09/2018.

_____. **Programas Nacionais de Direitos Humanos. 2**, MEC, MJ, UNESCO, Brasília, 2002.

_____. Decreto nº 4.229, DE 13 DE MAIO DE 2002. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Direitos Humanos. 2**. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4229-13-maio-2002-452043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14/09/2018.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos. 3**, MEC, MJ, UNESCO, Brasília, 2010.

_____. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o **Programa Nacional de Direitos Humanos. 3**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 14/09/2018.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 8/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. p. 16. Acesso em: 10 de mai de 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf

_____. Presidência da República. **Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional**. VÁRIOS AUTORES. VENTURI, Gustavo (org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

_____. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Acesso em: 10 de jun. de 2018. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf

_____. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Acesso em: 20 de jan. de 2019. Disponível em:
http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2018/rces007_18%20-%20MEC%20CNE.pdf

_____. Resolução CNE/CES 7/2018. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 49 e 50.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Diretoria de Estatísticas educacionais/Coordenação Geral do Censo de Educação Superior. Censo da Educação Superior 2016. **Glossário**. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/avaliacao-institucional/glossario>>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

_____. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2016.zip. Acesso em 27 de jul. de 2018.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em:<<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm> > Acesso em 20 fev. 2018.

_____. Democracia e direitos humanos – reflexões para os jovens. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 2

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade:** ou de como e quando, se educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português**. – 2 Ed. – São Paulo: Ática, 1998.

BITTAR, Eduardo C. B. A escola como espaço para emancipação dos sujeitos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 2, p. 168-175.

_____. A escola como espaço de emancipação dos sujeitos. In: Direitos humanos: Capacitação de educadores. Módulo IV – **fundamentos educacionais de educação em direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 171-177.

BOBBIO, Noberto. **A era dos Direitos**. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRILTES, Aurélio Tomaz da Silva; NASCIMENTO, José do; GUTIERREZ, José Paulo. Panorama Nacional da Educação em Direitos Humanos. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. **Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos**. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 87-114.

CAMPOS, Juliana C. D.; CORREIA, Theresa R. C. **A educação para a paz e para os direitos humanos: contribuições internacionais à compreensão do direito à educação na ordem constitucional brasileira**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/campos_paz_dh_edh.pdf. Acesso em: 28 dez. de 2018.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa M. S. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Ed. da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CANDAU, *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. **Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBT: Inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente**. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos (Orgs.). Humanos na Educação Superior: Subsídios para a educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

COSENZA, Alyne; MENEZES, José Euclimar Xavier. **A receptividade à comunidade LGBTQ+, direitos humanos e desenvolvimento, num espaço temporário de Salvador: o Carnaval**. 2018. Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjc-5rfw4riAhWkLLkGHep7CiQQFjAHegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.unifacs.br%2Findex.php%2Fedu%2Farticle%2Fdownload%2F5387%2F3424&usq=AOvVaw3ZOMTOvyrx2K48gWJfgkF7>. Acesso em: 07/05/2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. – 5 ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. **A universidade: desafios políticos e epistemológicos**. In: CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. rev. e ampl. - São Paulo, Saraiva, 2003.

CÔRTEZ, Sara da Nova Quadros. Controle social e ações afirmativas: em busca de novos paradigmas para ação política transformadora. In: SOUSA JR. José Geraldo de. et al. **Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Editora Síntese Ltda, 2003. Disponível em:<<
<http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>>>. Acesso em: 10/02/2019

DANTAS, Rodrigo de Souza. O “índio” como sujeito político: a democracia zapatista. In: SOUSA JR. José Geraldo de. et al. **Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Universidade Brasília. Editora Síntese Ltda. 2003. Disponível em:<< <http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>>>. Acesso em: 10/02/2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa. Editora Universitária, 2007, 513p.

DIAS, Adelaide Alves; PEQUENO, Marconi José Pimentel. **Os fundamentos e as regras essenciais da pesquisa científica em educação em direitos humanos.** *In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; BARBOSA E MELO, Vilma de Lurdes* (organizadores). Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos .- João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são direitos humanos.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA. *In: SOUSA JR. José Geraldo de. et al. Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade.* Editora Síntese Ltda. 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>. Acesso em: 10/02/2019.

FERRARI, Rosângela Cleveland. **Educação em direitos humanos e ensino jurídico: responsabilidade por justiça na perspectiva de Iris Young.** Dissertação (Mestrado em Direito). Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 2014. 91p.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa. Editora Universitária, 2007, 513p.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FURTADO, M. B., SUCUPIRA, R. L., e ALVES, C. B. (2014). **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural.** Revista Psicologia & Sociedade, 26(1), 2014, f. 106-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/12.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 24 de set. 2018.

HERKENHOFF, João Baptista. **Curso de Direitos Humanos.** Aparecida, São Paulo: Editora Santuário, 2011.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998 – PDF. Disponível em: <https://mpassosbr.files.wordpress.com/2013/03/a-reconstruc3a7c3a3o-dos-direitos-humanos-celso-lafer.pdf>>>. Acesso em 10.07.2018.

MAIA, Maria Cláudia; TAGLIAVINI, João Virgílio. **Educação e Direitos Humanos** Cadernos de Direito, Piracicaba, v. 13(25): 181-202, jul.-dez. 2013. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-nimep/index.php/direito/article/view/1908/1239>>
Acesso em: Acesso em 20 fev. 2014.

MAIOR, Izabel de Loureiro. Deficiência sob a ótica dos direitos humanos. In: SOUSA JR. José Geraldo de. et al. **Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Universidade Brasília. Editora Síntese Ltda. 2003. Disponível em:<< <http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>>>. Acesso em: 10/02/2019

MACHADO, Lia Zanotta. os frágeis direitos das mulheres. In: SOUSA JR. José Geraldo de. et al. **Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Universidade Brasília. Editora Síntese Ltda. 2003. Disponível em:<< <http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>>>. Acesso em: 10/02/2019

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. – [2. Reimpr.] – São Paulo: Atlas, 2017.

MARÇAL, José Antônio. **A formação de intelectuais negros(as):** políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MATOS, Junot Cornélio. A educação superior e a pesquisa com foco nos direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro. (org.). **Educação superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, (coleção em direitos humanos), 2013, p. 95-125.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. Editora Universitária, 2007, 513p.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado**. RBPAE – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MEIRA, Marcio Augusto Freitas; PANKARAKU, Paulo. Direitos Humanos e povos indígenas. In: BRASIL. **Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional**. VÁRIOS AUTORES. VENTURI, Gustavo (org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. – Campinas, SP: autores associados, 2006.

MOTT, Luiz. Direitos humanos e cidadania homossexual no brasil: porque os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias?. In: SOUSA JR. José Geraldo de. et al.

Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade. Universidade Brasília. Editora Síntese Ltda. 2003. Disponível em:<<
<http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>>>. Acesso em: 10/02/2019

NADER, Alexandre Antonio Gili. PNDH e PNEDH.. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 1. p. 93-99.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O plano nacional de educação em direitos humanos e a realidade da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Educação em matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos.** Lisboa: Comissão Nacional para as comemorações do 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a educação em matéria de direitos humanos, 2002.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em:
<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 25 fev. 2013.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 1, p. 23-28.

_____. O sujeito dos direitos humanos. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 1, p. 29-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Democracia, Direitos Humanos e globalização econômica:** desafios e perspectivas para a construção da cidadania no Brasil Disponível em:<http://dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_democracia_dh_global_economica_br.pdf>. Acesso em: 20 jun. de 2018.

PIRES, Simone Maria Palheta. Análise sociológica da justiça itinerante fluvial – Belo Horizonte: Editora Vorto, 2017.

PROGRAMA DE AÇÃO E DECLARAÇÃO DE VIENA DE 1993. **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena,** 14-25 de Junho de 1993. Disponível em:
<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 26 de abri. 2018.

RABENHORST, Eduardo R. O que são direitos humanos. *In*: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, vol. 1.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas; MANDUCA, Vinicius. O campo religioso brasileiro: uma análise a partir do censo do IBGE. *In*: REIS, Marcos Vinicius de Freitas; PY, Fábio; SILVEIRA, Diego Omar (Orgs.). **Expressões religiosas de um Brasil Plural: estudos contemporâneos**. São Paulo. Fonte editorial. 2018.

REZENDE, Monique Maiques de Souza Alves. **Ética na educação: Análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em Direitos Humanos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

RIBEIRO, Matilde. O enlace entre direitos humanos, superação do racismo e da discriminação racial. *In*: BRASIL. **Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional**. VÁRIOS AUTORES. VENTURI, Gustavo (org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010

RODRIGUES, Denise de Souza Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. **A pesquisa documental sócio-histórica**. *In*: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EdUepa, 2010. p. 55-74.

SANT'ANNA, Alayde Avelar Freire. O direito de ser diferente: processos de singularização com uma aposta da vida contra a exclusão. *In*: SOUSA JR. José Geraldo de. et al. **Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Editora Síntese Ltda. 2003. Disponível em: <<
<http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>>>. Acesso em: 10/02/2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Cortez editora, 3ª Ed. PDF. 2004.

SANTOS, Dayvid de Farias. **A educação em direitos humanos como direito na educação básica**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Coimbra: Almedina; 2008. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 26 de dez. de 2018.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Ações afirmativas: farol de expectativas. *In*: SOUSA JR. José Geraldo de. et al. **Educando para os Direitos Humanos Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Editora Síntese Ltda. 2003. Disponível em: <<
<http://www.dhnet.org.br/memoria/posters/brasil/brasil.html>>>. Acesso em: 10/02/2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e universidade. **Revista da Faculdade Salesiana**, Lorena, v. 24, n. 34, p. 60-68, 1996.

SILVA, Claudio Moreira da. **Educação: Direitos Humanos e prática docente no ensino superior do Brasil**. 2014. 138f. Dissertação (mestrado em Teologia) Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo: EST/PPG, 2014.

SILVA, Adrielmo de Moura. **Extensão universitária e direitos humanos: uma análise da contribuição do programa de adoção jurídica de cidadãos presos no agreste de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-127

_____. Introduzindo a temática. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Direitos Humanos na educação básica: qual significado?. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Adrielmo de Moura. **Extensão universitária e direitos humanos: uma análise da contribuição do programa de adoção jurídica de cidadãos presos no agreste de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2016.

SILVAa, Claudio Moreira da. Educação: **direitos humanos e prática docente no ensino superior do Brasil**. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2014. 137p.

SILVAb, Juliana Alves da. **Educação em direitos humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2014.

SOARES, Leandro Rafael; FARIAS, Milene Cristine Moreira; FARIAS Michelle Moreira. **Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações**. Revista em extensão, Uberlândia, v. 9, n. 1, , p. 11-18, jan/jul/2010.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Universidade. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte [Org.]. **Organização e institucional e acadêmica na expansão da educação superior: Glossário**. Rio de Janeiro: Publit, 2017.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. Editora Universitária, 2007, 513p.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. Coleção Maurício Tragtenberg. Ed. Unesp, 2012.

TOSI, Giuseppe. Anotações sobre a história conceitual dos direitos do homem. *In*: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Orgs.). – **Formação em direitos humanos na Universidade**. Joao Pessoa: editora universitária/UFPB, 2001.

_____. Os direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. *In*: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. de. (Orgs.). – **A Formação em direitos humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. Joao Pessoa: editora universitária/UFPB, 2006.

TREVISAM, Elisaide. **Educação em Direitos Humanos no Ensino superior como garantia de uma cultura democrática**. Revista Acadêmica Direitos Fundamentais, Osasco/SP Ano 5 n.5, 2011.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: plano de ação – segunda fase**. UNESCO, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em 12/09/2018.

UNIFAP. **Histórico da UNIFAP**. Disponível em: <http://www2.unifap.br/reitoria/>, 2015. Aceso em: 08 de jun. 2018. Disponível em: 10/06/2018.

_____. **Projetos registrados no Departamento de Pesquisa: Projetos cadastrados**. Disponível em: <http://www2.unifap.br/dpq/registro-de-pesquisas/projetos-cadastrados/>. Acesso em 10/06/2018.

_____. Ações de extensão: **Consulta e pesquisa**. Disponível em: http://www2.unifap.br/dex/atividades_extensao/consultar_acao_extensao/. Acesso em: 10/06/2018.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. Editora Universitária, 2007, 513p.

_____. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Educação Superior: compromisso com os direitos humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro. (org.). **Educação superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, (coleção em direitos humanos), 2013.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Construção conceitual dos direitos humanos. *In*: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares e DIAS, Lúcia Lemos (Orgs.). – **Formação em direitos humanos na Universidade**. Joao Pessoa: editora universitária/UFPB, 2001.

_____. Introdução. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. Editora Universitária, 2007, 513p.

_____. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, *et al.* **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, Vol. II, p. 123-140.

_____ a). Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino superior. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ b). **Políticas de extensão universitária e a disputa pela: a questão dos direitos humanos na UFPB**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2010.

_____. A extensão e os desafios da educação em direitos humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro. (org.). **Educação superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, (coleção em direitos humanos), 2013, 129-174p.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; ARAÚJO, Pedro Felipe Moura de; BEHAR, Juliana Correia Rodrigues. **extensão em direitos humanos na UFPB 2000-2010**. *In*: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (organizadores). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*.- João Pessoa: CCTA, 2016.663p.

APÊNDICE A:

Ofício encaminhado ao Departamento de Extensão – DEX vinculado à Pro-reitoria de Extensão e Ações Comunitárias da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP

APÊNDICE B:

Quadro 28 – Levantamento de registros de PESQUISAS com base nas palavras-chave para investigar a presença de temáticas em direitos humanos da UNIFAP (2006-2018) – Dados gerais.

| PALAVRAS-CHAVE | Nº DA PESQUISA | ANO | TÍTULO DO PROJETO | CURSO/DEPARTAMENTO |
|---|----------------|------|--|---|
| DIREITOS HUMANOS/FUNDAMENTAIS/DIREITOS INDIVIDUAIS/DIREITOS SOCIAIS/DIREITOS COLETIVOS/DIFUSOS | 0417/2013 | 2013 | Homossexualidade e Direito Internacional dos Direitos Humanos | Relações Internacionais |
| | 0418/2013 | 2013 | Direitos Humanos no Amapá | Relações Internacionais |
| | 0634/2015 | 2015 | Caleidoscópio Tucuju do Direito: As leis e a garantia dos direitos fundamentais no século XXI | Direito |
| | PIO532-2018 | 2018 | Direitos humanos e prisão: uma análise comparativa entre o sistema prisional Brasileiro e o francês à luz das categorias da proibição do excesso e de insuficiência | Direção Geral Campus Binacional |
| | PIH689-2018 | 2018 | Educação em direitos humanos : um estudo na Educação superior do estado do Amapá | DFCH |
| GÊNERO/MULHER(ES) | 0174/2009* | 2009 | Perfil epidemiológico das gestantes adolescentes admitidas no Hospital da Mulher Mãe Luzia no período de agosto de 2009 a maio de 2010 | Enfermagem |
| | 0178/2009 | 2009 | Gênero e Trabalho: feminização da migração na faixa de fronteira entre o Estado do Amapá e a Guiana Francesa | Ciências Sociais |
| | 0199/2010* | 2010 | Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar – uma questão de políticas públicas | Ciências Sociais |
| | 0251/2011 | 2011 | Atividades físicas de aventura na natureza: representações sociais dos participantes nas relações gênero e mídia no Estado do Amapá | Educação Física |
| | 0345/2012 | 2012 | Análise da relação do nível de escolaridade com o desenvolvimento e desfecho do câncer de colo do útero, seguida do traçado dos fatores de risco mais ngustifól em mulheres residentes em áreas de ressaca adscritas pela Policlínica da UNIFAP | Medicina |
| | 0385/2013* | 2013 | Mapeando representações sobre violência e sobre o trabalho policial. As delegacias especializadas no atendimento às mulheres (DEAM) a partir do olhar da(o)s agentes de segurança, das vítimas e dos agressores no Macapá | Ciências Sociais |
| | 0480/2014 | 2014 | Avaliação da qualidade de vida sexual das alunas da Universidade da Mulher do estado do Amapá | Medicina |
| | 0689/2016 | 2016 | Impacto da cefaléia e qualidade de vida em mulheres vítimas de escalpelamento na Amazônia | Fisioterapia |
| | 0771/2017* | 2017 | Migração de mulheres indígenas para cidade: os desafios da dupla jornada de trabalho no contexto das etnias indígenas na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa. | Licenciatura Intercultural Indígena - Licenciatura |
| | PIL312 | 2017 | Mulher e Literatura: uma proposta de desconstrução do cânone literário | DEPLA |
| | PIS425 | 2017 | Estudo de confiabilidade intra e inter-avaliadores do flexímetro na avaliação da amplitude articular do ombro em mulheres submetidas a cirurgia de câncer de mama unilateral | Fisioterapia e Terapia Ocupacional |
| | PIL497- 2018 | 2018 | Análise do papel da mulher na construção de Macapá durante a formação do território através da fotografia | DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES |
| | PVH653-2018 | 2018 | Políticas públicas para mulheres na cidade de Macapá/AP | DFCH |

| | | | | |
|---|-------------|------|---|----------------------------|
| | PVL626-2018 | 2018 | Educação decolonial: Relação entre interculturalidade, diversidade sexual e de gênero | DEPLA |
| LGBT/LGBTTI/LÉSBICAS/GAYS/BISSEXUAIS/ TRAVESTI/TRANSGÊNEROS/INTERSEXOS | 0574/2014 | 2014 | A busca pela exclusão na democracia: Discursos religiosos contra o direito à cidadania de lésbicas, gays, transexuais e transgêneros no Brasil | Pedagogia – CAMBINACIONAL |
| IDOSO | 0220/2010 | 2010 | Inquérito sobre a saúde dos idosos da UMAP | Enfermagem |
| | 0419/2013 | 2013 | Efeitos sobre a qualidade de vida percebida pelos idosos da Universidade Aberta à Terceira Idade no município de Macapá | Enfermagem |
| | 0577/2014 | 2014 | Qualidade de vida de pescadores idosos na fronteira Franco-Brasileira no município do Oiapoque-AP | Enfermagem – CAMBINACIONAL |
| | 0631/2015 | 2015 | Avaliação da qualidade de preparados fitoterápicos e o impacto do seu uso na farmacoterapia de pacientes idosos | Farmácia |
| | 0639/2015 | 2015 | Avaliação das condições posturais em idosos usuários da atenção primária à saúde | Fisioterapia |
| | 0688/2016 | 2016 | Sarcopenia e função respiratória em idosos : uma revisão integrativa da literatura | Fisioterapia |
| | 0695/2016 | 2016 | Função respiratória como discriminadora de sarcopenia em idosos comunitários | Fisioterapia |
| | 0726/2016 | 2016 | Doenças Crônicas, Fragilidade e Sarcopenia entre Idosos de Macapá-AP | Fisioterapia |
| | 0826/2017 | 2017 | Avaliação dos riscos associados ao uso de medicamentos alopáticos e fitoterápicos em idosos | Farmácia - Bacharelado |
| | PIS469-2018 | 2018 | Efeitos sobre a qualidade de vida percebida pelos idosos da universidade aberta à terceira idade da Universidade Federal do Amapá- UMAP | DCBS |
| | PIS562-2018 | 2018 | Mortalidade por quedas entre idosos nas regiões e estados do Brasil, 2011-2015 | DCBS |
| | PVS683-2018 | 2018 | Obesidade sarcopênica, dinapênica e abdominal dinapênica entre idosos da comunidade | DCBS |
| | PVS684-2018 | 2018 | Função pulmonar e fragilidade entre idosos de Macapá-AP | DCBS |
| CRIANÇA/ADOLESCENTE/INFÂNCIA/INFANTIL | 0057/2006 | 2006 | Farmacovigilância Aplicada ao Uso de Antimaláricos em Crianças Portadoras de Malária do Tipo Falciparum | Enfermagem |
| | 0102/2007 | 2007 | Construção do Conhecimento por crianças com Síndrome de Down a partir de sua inclusão em Escolas Públicas | Pedagogia |
| | 0151/2009 | 2009 | As políticas públicas para a educação inclusiva e suas requências na mediação social e instrumental para alfabetização de crianças com síndrome de <i>Down</i> | Pedagogia |
| | 0152/2009 | 2009 | Análise fenomenológica dos saberes pré- adolescentes acerca da puberdade | Enfermagem |
| | 0153/2009 | 2009 | Prevenção e primeiros socorros frente aos acidentes domésticos envolvendo crianças | Enfermagem |
| | 0154/2009 | 2009 | Perfil dos acadêmicos adolescentes ingressos em 2009 na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) | Enfermagem |
| | 0173/2009 | 2009 | Educação sexual e o lúdico: análise fenomenológica dos saberes de pré- adolescentes acerca da puberdade | Enfermagem |
| | 0174/2009 | 2009 | Perfil epidemiológico das gestantes adolescentes admitidas no Hospital da Mulher Mãe Luzia no período de agosto de 2009 a maio de 2010 | Enfermagem |
| | 0208/2010 | 2010 | A infância negada: abuso sexual infantil e sistema penal em Macapá. | Ciências Sociais |

| | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------|------|---|---|
| CRIANÇA/ADOLESCENTE/INFÂNCIA/INFANTIL | 0356/2012 | 2012 | Avaliação clínica e psicossocial das crianças atendidas no Programa Saúde na Escola: identificando as vulnerabilidades das crianças de uma escola pública de Macapá | Enfermagem |
| | 0358/2012 | 2012 | Desvelando o saber das adolescentes grávidas atendidas na Policlínica da UNIFAP sobre DST's e gravidez precoce | Enfermagem |
| | 0391/2013 | 2013 | Gestação e Parto Normal em adolescentes ; um estudo fenomenológico em uma cidade da Amazônia Legal | Enfermagem |
| | 0394/2013 (objetivos) | 2013 | Relação dos Hábitos Nutricionais e Níveis de Atividade Física no Desenvolvimento do Excesso de Peso e Obesidade Infantil : Análise a partir das interferências socioeconômicas e culturais amapaenses. | Educação Física |
| | 0557/2014 | 2014 | Intervenção educativa para adolescentes sobre doenças transmissíveis | Enfermagem |
| | 0638/2015 | 2015 | Desenvolvimento lexical na escrita de crianças e jovens em idade escolar | Letras – Inglês |
| | 0817/2017 | 2017 | UNICRIANÇA | Pedagogia - Licenciatura |
| | PVE623-2018 | 2018 | UNICRIANÇA: desafios no ensino de conceitos científicos e a teoria sócio histórica. | DEd |
| | PIO731-2018 | 2018 | Adolescentes infratores e justiça: um estudo sobre a delinquência juvenil no município de Oiapoque/AP à luz do sistema universal de proteção e da doutrina da proteção integral. | DIRG/CAMPUS BI |
| VIOLÊNCIA/CONFLITO | 150/2009 | 2009 | Singularidades e conflitos sócio-ambientais em comunidades rurais: o caso das comunidades do entorno da UHE Coaracy Nunes – Ferreira Gomes/AP | Pedagogia |
| | 0199/2010* | 2010 | Violência de gênero contra a mulher no âmbito doméstico e familiar – uma questão de políticas públicas | Ciências Sociais |
| | 0258/2011 | 2011 | Áreas protegidas, conflitos socioambientais e a dinâmica espacial Amapaense | Geografia |
| | 0303/2012 | 2012 | Trabalho, Estado e conflitos sociais na Amazônia (séculos XIX e XX). | História |
| | 0385/2013* | 2013 | Mapeando representações sobre violência e sobre o trabalho policial. As delegacias especializadas no atendimento às mulheres (DEAM) a partir do olhar da(o)s agentes de segurança, das vítimas e dos agressores no Macapá | Ciências Sociais |
| | 0444/2013 | 2013 | Dinâmica dos conflitos da pesca na região Transfronteiriça entre Brasil e Guiana Francesa. | PPGDAP (Direito Ambiental e Pol. Públicas) /GEOGRAFIA |
| | 0561/2014 | 2014 | Conflitos de conservação: entendendo os fatores que promovem um problema global crescente. | PPGBIO |
| | 0575/2014 | 2014 | Diagnóstico dos conflitos envolvendo o uso da terra no norte do estado do Amapá. | Geografia – CAMBINACIONAL |
| | 0643/2015 | 2015 | Governança, gestão de conflitos e manejo dos recursos naturais na Amazônia – Conflitos e cooperação no uso de ouro. | Ciências Ambientais |
| | 0676/2016 | 2016 | Violência policial letal legitimada pelo anseio social por justiça | Direito - Bacharelado |
| | PIO181-2017 | 2017 | Conflitos sociais, facções e adesão: uma análise sobre vila Brasil e CAMOPI na fronteira franco-brasileira. | DIRG/CAMPUS BI |
| | PIM234-2017 | 2017 | Governança, Gestão de Conflitos e Manejo dos Recursos Naturais na Amazônia - Conflitos e cooperação no uso de ouro | DMAD |
| | PVH316-2017 | 2017 | Formas e relações de trabalho na Amazônia entre os séculos XIX e XX: sujeitos, conflitos e sociabilidades fronteiriças | DFCH |
| | 0748/2017 | 2017 | Cartografia Social, Conflitos Territoriais e Sustentabilidade: Subsídios para o planejamento e gestão ambiental na terra indígena Uaçá, Etnia Karipuna, Aldeia Manga, Oiapoque, Amapá, Brasil. | Geografia - Licenciatura E Bacharelado |

| | | | | |
|---|--------------|------|---|--|
| VIOLÊNCIA/CONFLITO | 0755/2017 | 2017 | Conflitos e Possibilidades em Áreas de Preservação Permanente Urbanas no Amapá o Caso da Lagoa dos Índios, Macapá, Amapá | Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado |
| | 0784/2017 | 2017 | Desenvolvimento rural e conflitos agrários no Amapá | Geografia - Bacharelado |
| | 0796/2017 | 2017 | Paz, Defesa e Segurança Internacional no Norte da América do Sul: Mapeamento e Análise dos Conflitos no Platô das Guianas. | Relações Internacionais - Bacharelado |
| | PVH662-2018 | 2018 | Conflitos Socioambientais na Territorialidade Amapaense | DFCH |
| PESSOA(S) COM DEFICIÊNCIA(S)/NECESSIDADES ESPECIAIS | 0117/2007 | 2007 | Causas de Prevalência de Tipologias de Deficiência Mental em alunos de Centro de Educação Especial Raimundo Nonato Dias Rodrigues, Macapá-AP-Brasil. | Ciências Biológicas |
| | 0310/2012 | 2012 | Tecnologias assistivas livres para inclusão de alunos com necessidades especiais | Pedagogia |
| | PIO570- 2018 | 2018 | Estudos sobre a aplicabilidade dos direitos das pessoas com deficiência : análise comparativa de sua efetividade dos órgãos municipais de Oiapoque/AP e Itaituba/MG. | Direção Geral DIRG/CAMPUS BI |
| RAÇA/RACIAIS/ÉTNICO-RACIAL/AFRO-BRASILEIROS | 0076/2006 | 2006 | A questão Racial na Escola Pública e movimentos instituintes. | Pedagogia |
| | 0223/2010* | 2010 | Questão étnico-racial na escola: contribuições ao processo de formação continuada de professores nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas do Amapá | Pedagogia |
| | 0441/2013* | 2013 | Relações Raciais e Interculturais na Escola: aproximações entre o Brasil-Amapá e Cabo-Verde | Pedagogia |
| | 0833/2017 | 2017 | A Produção Literária de José Lins do Rego À Luz do Ideário Racial da Antropologia e da Crítica Literária do Início do Século Xx. | Letras - Português E Francês - Licenciatura |
| | 0834/2017 | 2017 | A Produção Literária de José Lins do Rego À Luz do Ideário Racial da Antropologia e da Crítica Literária do Início do Século Xx | Letras - Português E Francês - Licenciatura |
| | PIH487 | 2017 | A representação do negro na literatura brasileira: caminhos para uma educação antirracista | Departamento De Filosofia E Ciências Humanas |
| | PIM447-2017 | 2017 | Conhecimento etnobotânico e etnofarmacológico da comunidade negra de Mazagão velho, Amapá, Brasil | DMAD |
| | PIO657-2018 | 2018 | O Menino de Engenho no Fogo Morto do Banguê: Estudo das Teorias Raciais na Obra de José Lins do Rego | Direção Geral do Campus Binacional |
| ETNIA/ÉTNICA/ÍNDIO/INDÍGENA | 0187/2010 | 2010 | Bens materiais e imateriais da medicina tradicional dos povos indígenas do Oiapoque: um mapeamento | Educação Escolar Indígena |
| | 0297/2012 | 2012 | A tradição indígena Karipuna: um estudo da conservação do meio ambiente natural na aldeia Manga, no município do Oiapoque | Educação Escolar Indígena |
| | 0369/2012 | 2012 | Usos de quelônios entre os povos indígenas do Amapá e norte do Pará | Educação Escolar Indígena |
| | 0409/2013 | 2013 | A construção dos conceitos de pessoa e personalidade nas comunidades indígenas brasileiras. | Direito |
| | 0452/2013 | 2013 | História e Antropologia em Fronteiras: presenças indígenas entre Brasil e Bolívia (1952-2011) | História |
| | 0483/2014 | 2014 | Ensino de Línguas e Educação Escolar Indígena | Letras |
| | 0484/2014 | 2014 | Os Indígenas e os projetos de desenvolvimento na Pan-Amazônia. | Relações Internacionais |
| | 0496/2014 | 2014 | Desenvolvimento de Kit Educacional para Capacitação de Agentes Indígenas em Sistemas Fotovoltaicos. | Engenharia Elétrica |
| | 0554/2014 | 2014 | Sistemas tradicionais de direito nas terras indígenas de Oiapoque | Direito - Oiapoque |
| | 0555/2014 | 2014 | O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá: do marco teórico-filosófico para sua criação e implantação. | Licenciatura Intercultural Indígena |

| | | | | |
|---|----------------|---|---|-----------------------------|
| | | | Oiapoque | |
| 0588/2014 | 2014 | PROTEÇÃO TUTELAR, ASSISTÊNCIA E INTEGRAÇÃO DOS ÍNDIOS À SOCIEDADE NACIONAL: Estudo comparativo da atuação da agência indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os povos indígenas do Brasil meridional e setentrional | Licenciatura Intercultural Indígena – LII | |
| 0602/2015 | 2015 | História e Antropologia em Fronteiras: presenças indígenas entre Brasil e Guiana Francesa, séculos XX e XXI. | História | |
| 0613/2015 | 2015 | Situação epidemiológica da tuberculose na população indígena no Rio Grande do Sul: uma análise a partir dos dados do SINAN entre 2003 e 2012 | Enfermagem – Oiapoque | |
| 0625/2015 | 2015 | Fonética e Fonologia de Línguas Indígenas Brasileiras | Letras português - Santana | |
| 0699/2016* | 2016 | Acervo digital da memória dos povos indígenas do Oiapoque | Licenciatura Intercultural Indígena (Oiapoque-Binacional) | |
| 0720/2016 | 2016 | Movimentos Indígenas na Amazônia Brasileira: Uma Leitura Sociogeográfica | Ciências Sociais – Bacharelado | |
| 0746/2016 | 2016 | Relações entre a ciência moderna ocidental e os saberes indígenas | Pedagogia - Licenciatura | |
| 0747/2016 | 2016 | Saberes Indígenas : um estudo de caso da ressignificação do conhecimento | Pedagogia - Licenciatura | |
| 0748/2017 | 2017 | Cartografia Social, Conflitos Territoriais e Sustentabilidade: Subsídios para o planejamento e gestão ambiental na terra indígena Uaçá, Etnia Karipuna, Aldeia Manga, Oiapoque, Amapá, Brasil | Geografia - Licenciatura E Bacharelado | |
| 0749/2017 | 2017 | Consumo de Álcool entre Indígenas da Etnia Karipuna | Enfermagem - Bacharelado | |
| PVL259-2017 | 2017 | Processos linguísticos de ensino e de aprendizagem em contextos de Educação Escolar Intercultural Indígena | DEPLA | |
| PVO329-2017 | 2017 | Agência indígena e indigenista entre os povos do Amapá e norte do Pará: estudo sobre o indigenismo brasileiro no século XX | Direção geral campus binacional | |
| PVO341-2018* | 2018 | Formação de professores indígenas: história e memória de discentes do clii – UNIFAP | Direção geral campus binacional | |
| PIO586- 2018 | 2018 | Dimensão Administrativa da Guerra: punição, sobrevida e Resistência entre pessoas e coletivos indígenas do Oiapoque | Direção Geral Campus Binacional | |
| PVO557-2018 | 2018 | O envelhecimento e qualidade de vida da população idosa indígena da etnia karipuna do estado do Amapá | Direção Geral Campus Binacional | |
| PVL541-2018* | 2018 | A memória da Língua Geral da Amazônia (Nheengatú) entre os povos indígenas do baixo Tapajós | DEPLA | |
| PIH693-2018 | 2018 | Identidades étnicas em juízo | DFCH | |
| RELIGIÃO/RELIGIOSIDADE/ PLURALISMO RELIGIOSO | 0044 – B /2006 | 2006 | Subprojeto: Religião e Identidade Cultural: Um estudo sobre a influência dos Festejos de São Benedito de Gurupá na Formação da Identidade Cultural dos Moradores do Bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro | Ciências Sociais |
| | 0620/2015 | 2015 | Política e Religião : Atuação das Igrejas Cristãs no Estado do Amapá (1943-2015). | Relações Internacionais |
| | 0812/2017 | 2017 | Literatura E Religião : Visitas Às Produções | Filosofia - Licenciatura |
| | PVL655- 2018 | 2018 | Mercado midiático de religião e novos arranjos econômicos: carreira e identidade profissional | DEPLA |
| POPULAÇÕES TRADICIONAIS/QUILOMBOLAS/RIBEIRINHOS | s/n | 2006 | Assessoria e consultoria jurídica a populações tradicionais do estado do Amapá | Coord. de direito |
| | 0223/2010* | 2010 | Questão étnico-racial na escola: contribuições ao processo de formação continuada de professores nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas do Amapá | Pedagogia |

| | | | | |
|------------------------|-------------|-------|---|---|
| | 0328/2012 | 2012 | Transformações no modo de vida das populações tradicionais da Reserva Extrativista Cajari (Laranjal do Jarí, Mazagão e Vitória do Jari-AP). | Geografia |
| | 0495/2014 | 2014 | O processo de implementação da lei n ° 10.693/03 em escolas públicas municipais localizadas ou próximas de comunidades quilombolas . | Pedagogia |
| | 0511/2014 | 2014 | Terras de Quilombos no Amapá: arqueologias, paisagens e patrimônios quilombolas. | História |
| | PVH694-2018 | 2018 | A formação e a espacialização das comunidades quilombolas no Amapá: da colonização à abolição | DFCH |
| TORTURA/MEMÓRIA | 0148/2009 | 2009 | Memória e História de contato das populações do município de Oiapoque | Educação Escolar Indígena |
| | 0207/2010 | 2010 | Lugares de Memória : arquitetura e imagens como resgate da historia das cidades e do patrimônio cultural do Amapá. | Arquitetura e Urbanismo |
| | 0278/2011 | 2011 | Salvando memórias : o período janarista, a cidade e os sujeitos históricos. | História |
| | 0449/2013 | 2013 | Memórias Urbanas: Os Lugares, A Arquitetura e a Preservação do Patrimônio do Amapá. | Arquitetura e Urbanismo |
| | 0699/2016* | 2016- | Acervo digital da memória dos povos indígenas do Oiapoque | Licenciatura Intercultural Indígena (Oiapoque-Binacional) |
| | 0775/2017 | 2017 | Literatura no meio do mundo: memória e identidade na literatura das Guianas | Língua e Literatura Portuguesa - Licenciatura |
| | 0795/2017 | 2017 | Narrativas e Memórias : A Experiência Da Reconstrução De Si No Ato De Narrar | Jornalismo - Bacharelado |
| | 0816/2017 | 2017 | Narrativas De Docentes Negros (As) Que Atuam Em Cursos De Licenciatura Das Ies Públicas Do Amapá: Memórias A Alimentar Práticas Antiracistas | Pedagogia - Licenciatura |
| | PVE651-2018 | 2018 | Trabalho, adoecimento e aposentadoria: memórias , histórias de vida e trajetórias de servidores aposentados no contexto da universidade federal do amapá/UNIFAP. | DEd |

* *Projetos de pesquisas com vinculação em mais de uma palavra-chave.*

Fonte: Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.

APÊNDICE C:

Quadro 29 – Levantamento dos registros de extensão com base nas Palavras-chave para investigar a presença de temáticas em direitos humanos da UNIFAP (2006-2018) – Dados Gerais.

| PALAVRAS-CHAVE | Nº DO REGISTRO | ANO | TÍTULO DO PROJETO | DEPARTAMENTO |
|--|----------------|------|---|--|
| DIREITOS HUMANOS/FUNDAMENTAIS/DIREITOS INDIVIDUAIS/DIREITOS SOCIAIS/DIREITOS COLETIVOS/DIFUSOS | 54/2011 | 2011 | Curso de educação para a diversidade (Modalidade de educação a distância) – Direitos individuais e coletivos , formação docente, organização da sociedade civil e movimentos sociais e populares | - |
| | 58/2011 | 2011 | Curso de Educação em Direitos Humanos (Modalidade de educação à distância) | - |
| | 48/2012 | 2012 | Curso de Educação em Direitos Humanos (Modalidade de educação à distância) | - |
| | 069/2014 | 2014 | Direito e Cidadania da escola – Oficina de Direitos Fundamentais | - |
| | 024/2015 | 2015 | I Seminário Internacional de Criminologia do Oiapoque: Direitos Humanos e Sistema Penitenciário | Direito |
| | 080/2016 | 2016 | Simulação Da Corte Interamericana De Direitos Humanos- | Relações Internacionais |
| | PG004-2018 | 2018 | Observatório da Democracia, Direitos Humanos e Políticas Públicas | CCJOR |
| GÊNERO/MULHERES | s/n | 2009 | I Semana Universitária da Mulher | Ciências Sociais |
| | 10/2010 | 2010 | II Semana Universitária da Mulher | Ciências Sociais |
| | 20/2011 | 2011 | III Semana universitária da Mulher: gênero em foco: mulheres ultrapassando as barreiras do tempo | Grupo de estudos e pesq. interd. sobre mulher e gênero |
| | 57/2011 | 2011 | Curso: Gênero e diversidade na escola | - |
| | 79/2011 | 2011 | Universidade da Mulher – Módulo 1 | PROEAC? |
| | 18/2012 | 2012 | IV Semana Universitária da mulher . Tema: Mulher e gênero : um olhar sobre a diversidade feminina na Amazônia Brasileira | Ciências Sociais |
| | s/n/2012 | 2012 | Movimento pelo fim da violência contra mulheres e meninas: marcha das borboletas – vinc. UNIMULHER | |
| | 47/2012 | 2012 | Gênero e diversidade na escola | |
| | 43/2012 | 2012 | Percepção ambiental e ativismo político das mulheres de áreas rurais de Macapá e Calçoene-AP | |
| | 56/2012 | 2012 | Universidade da Mulher – UNIMULHER 2013 | |
| | 067/2013 | 2013 | Universidade Da Mulher – UNIMULHER 2014 | - |
| | 073/2013 | 2013 | I Simpósio Sobre Gênero E Diversidade | Relações Internacionais |
| | 082/2013 | 2013 | Documentário - As Mulheres Dos Castanhais: Modo De Vida E A Sobrevivência Na Floresta | Ciências Sociais |

| | | | | |
|-----------------|---------------------------|------|--|-------------------------|
| GÊNERO/MULHERES | 077/2014 | 2014 | II Simpósio Sobre Gênero e Diversidade | Relações Internacionais |
| | 084/2014 | 2014 | Universidade da Mulher 2015 – UNIMULHER | - |
| | 102/2014 | 2014 | Prevenção da Sífilis Congênita e outras DST's através do Pré-Natal, no Município de Oiapoque-AP, com foco nos objetivos de desenvolvimento do milênio: ODM 3 - Promoção da igualdade entre gêneros e da autonomia da mulher ; OMD 4 - Reduzir a mortalidade infantil; OMD 5 - Melhorar a saúde das gestantes; OMD 6 - Combater a AIDS, Malária e outras doenças. | Enfermagem |
| | 020/2015 | 2015 | Seminário: Direitos da Mulher | Direito |
| | 081/2015 | 2015 | III Simpósio Sobre Gênero e Diversidade no Amapá | Relações Internacionais |
| | 097/2015 | 2015 | Universidade da Mulher – UNIMULHER (3º Período da Turma 2015) | PROEAC |
| | 120/2015* | 2015 | Educação e promoção em saúde de mulheres hipossuficientes, ribeirinhas, quilombolas indígenas portadoras de incontinência urinária para a melhoria da qualidade de vida | Fisioterapia |
| | 061/2016 | 2016 | Universidade da Mulher – UNIMULHER (2016 – 4º Processo seletivo – 1º e 2º semestre) | PROEAC |
| GÊNERO/MULHERES | PJ066-2017 | 2017 | Projeto de apoio à prevenção de depressão pós-parto em mulheres grávidas | CCE |
| | PJ024-2017 PJ018-2018* | 2017 | Saúde materno-infantil: cuidado à saúde da mulher e do neonato na fronteira franco-brasileira. | CCECBIN |
| | PJ085-2017 | 2017 | Projeto de Extensão da Universidade da Mulher -UNIMULHER (2017-3º Semestre) | DEX |
| | PD001-2018 | 2018 | Livro com produções científicas de mulheres pesquisadoras | CCLG |
| | PJ003-2018 | 2018 | Ciclo de estudos e pesquisas em Gênero , diversidades e decolonialidade (Cepgdd) | CCAV |
| | EV005-2018 | 2018 | I Semana de Estudos de Gênero | CCLING |
| | EV007-2018 | 2018 | 1º Simpósio Interdisciplinar da Saúde- SIS Abraçando a Diversidade – Um debate sobre a questão de gênero e sexualidade na assistência à saúde | CCE |
| | PJ012-2018 | 2018 | Avaliação, diagnóstico e tratamento fisioterapêutico de mulheres hipossuficientes com incontinência Urinária | CCFISIO |
| | EV018-2018 | 2018 | Seminário do Ciclo de Estudos em Gênero , Diversidade Sexual e Decolonialidade | CCAV |
| | PJ039-2018 | 2018 | Formação em Políticas Públicas, Gênero e Sexualidade para movimentos sociais e conselheiros de políticas públicas | CCJOR |
| GÊNERO/MULHERES | PJ046-2018 | 2018 | UNIMULHER EM AÇÃO COMUNITÁRIA | DEX |
| | PJ049-2018 | 2018 | Universidade da Mulher -UNIMULHER | DEX |
| | EV049-2018 | 2018 | Palestra "Inserção da Mulher na Política Amapaense: Uma Avaliação das Eleições 2018" | CCDCBIN |

| | | | | |
|--|------------|------|---|------------------------|
| | EV048-2018 | 2018 | Palestra Aspectos Jurídicos da imigração na Fronteira da Venezuela com o Brasil (Roraima) e a Vulnerabilidade da Mulher Imigrante | CCDCBIN |
| | PJ097-2018 | 2018 | Inclusão De Mulheres Ribeirinhas Vítimas De Escalpelamento Da Amazônia: Rompendo Barreiras Rumo À Autonomia | CCFISIO |
| LGBT/LGBTTI/LÉS BICAS/GAYS/BISS EXUAIS/TRAVEST I/ TRANSGÊNEROS/INTERSEXOS | s/n | 2009 | Conferência livre de segurança pública/ LGBT- | NÚCEO ANTI-HOMOFOBIA |
| | s/n | 2009 | Encontro escola sem homofobia, seminário de extensão LGBT e curso homoparentalidade, conjugalidade e novas famílias. | NÚCEO ANTI-HOMOFOBIA |
| IDOSO | - | - | - | - |
| CRIANÇA/ADOLESCENTE/INFÂNCIA | s/n | 2007 | Educação sexual não é bicho de 7 cabeças: pré- adolescente : conhecendo as transformações anatomofisiológicas da puberdade | - |
| | 15/2010 | 2010 | Natação para crianças da Rede Pública Municipal de Macapá | - |
| | 038/2011 | 2011 | Prevenção de intoxicações em crianças menores de 07 anos | - |
| | 044/2015 | 2015 | Universidade da Criança (UNICRIANÇA): aprender brincando | Pedagogia |
| | 073/2015 | 2015 | O Estudante Adolescente como Promotor de Primeiros Socorros | Enfermagem |
| | 053/2016 | 2016 | Educação para o parto: Cinesioterapia e Exercícios Respiratórios para Adolescentes Primigestas | Enfermagem |
| | 116/2016 | 2016 | Saúde Na Escola: Prevenindo As Doenças Sexualmente Transmissíveis, Entre Os Adolescentes Matriculados No Oitavo E Nono Ano Do Ensino Fundamental Regular E Ensino Médio Regular, Das Escolas De Oiapoque-AP. | Enfermagem/Bina cional |
| | PJ037-2017 | 2017 | Promovendo saúde Mental nas escolas: estímulo e desenvolvimento da inteligência emocional em crianças . | CCE |
| | PJ038-2017 | 2017 | UNICRIANÇA : jogos, brinquedos, brincadeiras e a aprendizagem de conceitos | CCPED |
| | PJ077-2018 | 2018 | Hábitos Alimentares Na Primeira Infância De Crianças E Adolescentes com sobrepeso e obesidade da cidade de Macapá-AP | CCOMED |
| | PJ101-2018 | 2018 | Educação para o parto: cinesioterapia e exercícios respiratórios para adolescentes primigestas. | CCE |
| VIOLÊNCIA/CONFLITO | 62/2013 | 2013 | O Direito na Escola – Acesso à Justiça e formas de Resolução de conflitos | Direito |
| | 117/2015 | 2015 | V Congresso de Jornalismo da UNIFAP – Jornalismo contemporâneo e violência urbana | Jornalismo |
| | 057/2015 | 2015 | Termo de Ajustamento de Conduta – instrumento de solução de conflitos ambientais | Direito |
| | PJ013-2017 | 2017 | Desenvolvimento Rural E Conflitos Agrários No Amapá | CCLG |
| | PJ096-2017 | 2017 | Violência, direito e conflitos sociais: compreendendo a fronteira norte amazônica | CCDCBIN |

| | | | | |
|--|------------------------------------|----------|--|---|
| | | | | |
| PESSOA COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES ESPECIAIS | 013/2007 | 2007 | Movimento Afro Jovem do Amapá | |
| | 011/2016 | 2016 | I Seminário Etnografias da Deficiência : Um Olhar Sobre a Diferença no Amapá | Letras |
| | PJ027-2017 | 2017 | A Inclusão De Pessoas Com Necessidades Específicas No Ensino Superior | CCPED |
| RAÇA/RACIAIS/ÉTNICO-RACIAL/AFRO-BRASILEIROS | s/n | 2009 | Curso pré-vestibular para negros, praticantes de culto afro-brasileiros e pessoas economicamente carentes 2010 | Coordenação do CPV negros |
| | 026/2014 | 2014 | Ciclo de Palestras: Educação Étnico-Racial | História |
| | 043/2014 | 2014 | O Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais | Pedagogia |
| | 027/2015 | 2015 | Políticas Afirmativas na UNIFAP: criação e implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) | Pedagogia |
| | 028/2015 | 2015 | Políticas Afirmativas na UNIFAP: criação e implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) | Pedagogia |
| | 067/2015 | 2015 | Educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia: por um currículo plural e intercultural | Ms. Desenv. Regional |
| | 121/2016 | 2016 | Relações Étnico Raciais e Formações de Professores (as) | Pedagogia/Santana |
| | PG003-2018 | 2018 | Programa de ações afirmativas do núcleo de estudos afro-brasileiros (NEAB/UNIFAP) | CCPED |
| | PJ042-2018 | 2018 | Educação Étnico racial e práticas e educativas | CSTN/CCLP |
| ETNIA/ÉTNICA/ÍNDIO/INDÍGENA | 038/2006 | 2006 | Inclusão digital indígena | |
| | 19/2011 | 2011 | Levantamento de dados sociolinguísticos do povo Palikur na terra indígena | |
| | 55/2011 | 2011 | Curso de Formação para professores: cultura e história dos povos indígenas (Modalidade de educação a distância) | |
| | 019/2013 | 2013 | Levantamento de dados sociolinguísticos do povo Palikur na Terra Indígena Uaçá | Coordenação do Curso de Educação Escolar Indígena |
| | 020/2013 | 2013 | Produção e edição de vídeos de documentação com os povos Indígenas | Coordenação do Curso de Educação Escolar Indígena |
| | 001/2014 | 2014 | Capacitação de agentes Indígenas em Sistemas Solar Fotovoltaicos | Engenharia Elétrica |
| | 006/2014 | 2014 | A Pesquisa com Línguas Indígenas | Letras |
| | 034/2014 | 2014 | I Seminário de Educação Escolar Indígena de Oiapoque | Licenciatura Intercultural Indígena |
| | 044/2014 | 2014 | Produção de Material Didático a partir de Ação Saberes Indígenas na Escola | História |
| | 078/2014 | 2014 | Ensino de Língua Francesa para povos indígenas do Oiapoque | - |
| | ETNIA/ÉTNICA/ÍNDIO/INDÍGENA | 052/2015 | 2015 | Licenciamento e Exploração de Petróleo/Gás na Costa do Amapá. Onde estão as Comunidades |

| | | | | |
|--|-----------------------------|------------|---|---|
| DIO/INDÍGENA | | | Índigenas? | Índigena |
| | 056/2015 | 2015 | I Simpósio de Pesquisa em Línguas Índigenas – Região Norte (I SIPLI-Norte) | Português |
| | 071/2015 | 2015 | Envelhecendo com saúde na comunidade índigena | Enfermagem |
| | 120/2015* | 2015 | Educação e promoção em saúde de mulheres hipossuficientes, ribeirinhas, quilombolas indígenas portadoras de incontinência urinária para a melhoria da qualidade de vida | Fisioterapia |
| | 036/2016 | 2016 | Saberes índigenas na escola Palikur | Licenciatura Intercultural Índigena |
| | PD001-2017 | 2017 | Revista digital do curso de licenciatura intercultural índigena | CCLICBIN |
| | EV015-2017 | 2017 | I encontro de ensino de línguas em contexto índigena | CCLING |
| | EV049-2017 | 2017 | Café com Línguas Índigenas | CCLING |
| | PJ019-2018 | 2018 | Formação docente índigena : práticas pedagógicas interdisciplinares | DIPESPG |
| | EV022-2018 | 2018 | Chamado dos Povos Índigenas do Amapá e Norte do Pará | CCLICBIN |
| | EV029-2018 | 2018 | Fala parente! Ciclo de palestras índigenas | CCLICBIN |
| | PJ088-2018 | 2018 | Arte Índigena na Universidade | CCLICBIN |
| | PJ090-2018 | 2018 | Saberes Índigenas na Escola Palikur | CCLICBIN |
| | ETNIA/ÉTNICA/ÍNDIO/INDÍGENA | PJ096-2018 | 2018 | Ações afirmativas no campus binacional Oiapoque/universidade federal do Amapá (UNIFAP) para a permanência de estudantes índigenas e quilombolas oriundos do processo seletivo extraordinário 2018 (PSEIQ/2018) |
| RELIGIÃO/ RELIGIOSIDADE/ PLURALISMO RELIGIOSO | s/n | 2009 | O ensino religioso na escola: diversidade formativa necessária | Pedagogia |
| | 046/2014 | 2014 | A Busca pelo Diálogo Inter- Religioso : Estudos Comparados sobre Narrativas Sagradas | Pedagogia |
| | 096/2014 | 2014 | VI Simpósio Nacional e V Simpósio Internacional de Estudos Celtas e Germânicos, Fronteiras, Religiosidades , Etnogêneses e Monumentalidades. | História |
| | 130/2014 | 2014 | IV Encontro de Folias Religiosas do Amapá/ I Seminário Patrimônio Cultural e Políticas Públicas para as culturas populares/ I Encontro de Rezadores de Ladainha/ I Encontro Internacional de Cultura Popular | História |
| | EV020-2017 | 2017 | I Encontro de Religiões de Matriz Africana do Estado do Amapá | CCRI |
| | EV045-2017 | 2017 | II Roda de Conversa: Intolerância Religiosa , Racismo e Processos Culturais das Negras e Negros no Amapá | CLLLP |
| | PJ027-2018 | 2018 | Religião , Educação e Política: Pensando a Intolerância Religiosa no Estado do Amapá para com as Religiões Africanas | CCRI |
| | 010/2006 | 2006 | Assessoria e consultoria jurídica a populações tradicionais do Estado do Amapá | Direito |

| | | | | |
|---|-------------|------|---|---|
| POPULAÇÕES TRADICIONAIS/QUILOMBOLAS/RIBEIRINHOS | 05/2007 | 2007 | Universidade Federal do Amapá e os agentes sociais na orientação das populações ribeirinhas da cidade de Laranjal do Jari: abordagem na área de saneamento ambiental | |
| | 011/2007 | 2007 | A construção do sujeito em escola quilombola das imagens utilizadas em aulas de arte | |
| | 004/2013 | 2013 | Prevenção de doenças parasitárias junto à comunidade quilombolas da região da Pedreira, Macapá, Amapá | Ciências Biológicas |
| | 007/2013 | 2013 | Autoregistro Participativo da Memória Coletiva das Populações Tradicionais Agroextrativistas da Reserva Extrativista do Cajari (Laranjal do Jari e Mazagão - AP) | Bacharelado e Licenciatura em Geografia |
| | 014/2013 | 2013 | Secretários Executivos Agindo E Reconstruindo Conhecimento Em Comunidades Quilombolas Do Amapá-SEAR Quilombola | Secretariado Executivo |
| | 131/2014* | 2014 | Autorregistro Participativo da Memória Coletiva das populações tradicionais agroextrativista de Reserva Extrativista do Cajari (Mazagão-AP, Laranjal do Jari e Vitória do Jari)- 2º Edição | Geografia |
| | 120/2015* | 2015 | Educação e promoção em saúde de mulheres hipossuficientes, ribeirinhas, quilombolas indígenas portadoras de incontinência urinária para a melhoria da qualidade de vida | Fisioterapia |
| | PJ096-2018* | 2018 | Ações Afirmativas No Campus Binacional Oiapoque/Universidade Federal Do Amapá (UNIFAP) Para A Permanência De Estudantes Indígenas E Quilombolas Oriundos Do Processo Seletivo Extraordinário 2018* | CCLICBIN |
| TORTURA/MEMÓRIA | s/n | 2009 | Ditadura militar no Brasil: direito à memória e à verdade | HISTÓRIA |
| | 064/2014 | 2014 | Memória vai a Escola. A formação de professores e o ensino da Ditadura Militar nas Escolas | História |
| | 013/2016 | 2016 | História, Memória e Cidades: Um Inventário dos Lugares de Memória na Cidade de Macapá | História |
| | 029/2016 | 2016 | Entre Patrimônio, Memória e Arte: Cartografias Urbanas no Amapá | Arquitetura e Urbanismo |
| | EV033-2017 | 2017 | X Semana de História: Memória , história e democracia | CCHL |
| | EV025-2018 | 2018 | Colóquio Internacional Fronteiras e Mundos: Memórias e Projetos | CCAU |
| | EV054-2018 | 2018 | 3º Encontro do Memórias Urbanas Kids - "Construindo o Baú da Memória " | CCAU |
| | PJ056-2018 | 2018 | Mantendo a memória viva | CCSEX |
| | PJ074-2018 | 2018 | A memória da cidade e as gerações | CCAU |

* *Projetos de pesquisas com vinculação em mais de uma palavra-chave.*

Fonte: Fonte: elaboração da própria autora, baseado em dados da pesquisa de campo.