

ENSINO SUPERIOR, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

HIGHER EDUCATION, EDUCATION ON HUMAN RIGHTS AND DIVERSITY: REFLECTIONS ABOUT EXPERIENCES OF UNIVERSITY STUDENTS AND PROFESSORS

 <https://orcid.org/0000-0001-9158-1215> Patricia Krieger Grossi ^A
 <https://orcid.org/0000-0002-1165-7740> Lucas Antunes Machado ^B
 <https://orcid.org/0009-0005-4649-2500> Ketlin Costa ^C

^A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil
^B Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil
^C Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil

Recebido em: 31 jan 2024 | Aceito em: 01 jul 2024

Correspondência: Patricia Krieger Grossi (pkgrossi@pucrs.br)

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as vivências de estudantes e professores com a educação em direitos humanos em uma universidade privada, sem fins lucrativos. Torna-se urgente refletir sobre como políticas de raça, classe, gênero e sexualidade têm sido abordadas nas práticas de professores e nas vivências de estudantes do ensino superior. Nesse sentido, a interseccionalidade foi utilizada como uma ferramenta analítica para a compreensão das vivências em educação em direitos humanos. Os participantes da pesquisa foram estudantes e professores de diferentes áreas de conhecimento. Os estudantes participaram através de grupos focais e os professores através de uma entrevista semiestruturada. Os dados foram transcritos e submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados demonstram que estudantes vivenciam discriminação de gênero, raça, classe e sexualidade na Universidade e existe a necessidade de transversalizar a educação em direitos humanos nas diferentes disciplinas e incorporar metodologias que considerem o contexto cultural, social e econômico de estudantes. Conclui-se que a discussão dos direitos humanos e diversidade deve ser incorporada no âmbito da formação continuada de professores, pois marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero e sexualidade) perfazem as experiências individuais, sociais e profissionais de qualquer educador. Além disso, a formação em educação em direitos humanos e diversidade possibilita a problematização e tensionamento de práticas educativas, visando a reflexão crítica e a práxis transformadora.

Palavras-chaves: educação em direitos humanos; diversidade; ensino superior; interseccionalidade.

Abstract

This article aims to reflect on the experiences of students and professors regarding human rights education at a private, non-profit university. It is urgent to reflect on how race, class, gender and sexuality policies have been addressed in the professors' practices and in the experiences of higher education students. In this sense, intersectionality was used as an analytical tool for understanding the experiences on



2024. Grossi; Machado; Costa. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

human rights education. The research participants were students and professors from different areas of knowledge. Students participated through focus groups, and professors through a semi-structured interview. The data were transcribed and submitted to Bardin's content analysis. The results have shown that students have experienced gender, class, race and sexual discrimination, and there is a need to mainstream human rights education across different disciplines, and incorporate methodologies that take into consideration the cultural, social, and economic context of students. It is concluded that the discussion of human rights and diversity must be incorporated in the scope of professors' continued training, as social markers of difference (race, class, gender and sexuality) make up the individual, social and professional experience of any educator. Furthermore, human rights and diversity education training enable us to question and challenge educational practices, aiming towards critical reflection and a transformative praxis.

Keywords: human rights education; diversity, higher education; intersectionality.

Introdução

Nós somos expulsos de todos os aparatos do Estado, a escola é um dos primeiros lugares que nos abandona, tanto que a nossa taxa de evasão escolar é altíssima.
(Mulher trans, E1)

A escola e a universidade representam microcosmos da sociedade e, como tal, apresentam em suas estruturas deficiências crônicas que podem ser encontradas no grande macrocosmo social, como o machismo, a xenofobia, a transfobia, o elitismo, dentre outros. A exemplo disso, podemos citar a sociedade brasileira que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), apresenta 56,1% de pretos e pardos em sua população, enquanto as vagas nas universidades públicas e privadas são ocupadas majoritariamente por pessoas brancas. Ainda que tenha havido um aumento significativo entre os anos de 2016 e 2019 (de 45,9% para 49%) da população preta e parda nas universidades, esse número sofreu uma queda por conta da pandemia da covid-19, indo para 48,3% (IBGE, 2022). Quando se trata de pessoas trans, podemos referir um certo apagão desse segmento social nos espaços acadêmicos. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (GLIER *et al.*, 2022), cerca de 2% da população brasileira se autodeclara trans. Destes, segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior (2019), 0,3% frequentam o ensino superior na rede federal. Esse número representa menos de um em cada cem estudantes. Dentre os múltiplos motivos para essa quase ausência da população trans na universidade, está a evasão no ensino básico. Uma pesquisa da Rede Nacional de Pessoas Trans no Brasil, no ano de 2017 (GLIER *et al.*, 2022), apontou que 87% de indivíduos transexuais evadem a escola por causa do preconceito e da violência.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as vivências de estudantes e professores com a educação em direitos humanos em uma universidade privada, sem fins lucrativos, de natureza comunitária. Essa universidade aderiu ao Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Direitos Humanos e Cultura de Paz. Esse pacto foi

uma iniciativa realizada pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Alfabetização e Diversidade, para a promoção da educação em direitos humanos na educação superior. O objetivo desse pacto é superar a violência, o preconceito e a discriminação através de atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas instituições que aderiram ao pacto. A partir dessa adesão, a universidade criou um Comitê Gestor de Direitos Humanos, composto por professores de diferentes unidades acadêmicas, representantes discentes e representantes técnico-administrativos.

A educação em direitos humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, com o respeito ao outro, reconhecendo as diferenças, respeitando a diversidade, enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação, em uma relação dialógica entre toda a comunidade. O respeito à diversidade é uma das garantias para a promoção dos direitos humanos e um elemento inseparável da atenção à dignidade humana (BRASIL, 2017). Partimos do pressuposto de que educar em direitos humanos implica fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. Para Sacavino (2000, p. 44), a finalidade da educação em ética e direitos humanos, na perspectiva da construção da cidadania, em um processo de democracia participativa e popular, deve ser a formação de sujeitos de direitos e sujeitos sociais comprometidos com a “[...] mudança, a participação, a transformação e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, humana, justa e solidária”. Assim, a fim de garantir a formação em direitos humanos no âmbito da universidade, é imprescindível conhecer as iniciativas que estão sendo desenvolvidas em todas as unidades acadêmicas nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência, uma vez que é a partir do exercício diário da educação em direitos humanos que formamos cidadãos e cidadãs críticos e abertos para a diversidade, em suas múltiplas expressões. Neste contexto, problematizar a forma como a educação em direitos humanos e para a diversidade está sendo efetivada na universidade torna-se fundamental. Compartilhamos a posição de Vera Maria Candau (2002, p. 110), que diz que “[...] para transformar a realidade é necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. É no tecido

diário de relações, emoções, perguntas, socialização e produção de conhecimentos e construção de sentido que criamos e recriamos continuamente nossa existência”.

Compreendemos que a educação em direitos humanos não se trata apenas de ensinar conteúdos sobre direitos humanos aos professores/as e/ou estudantes, mas de discutir e trocar experiências que denominamos no presente trabalho como interseccionais a fim de tornar a experiência de formação continuada significativa e mais corporificada para estes/as educadores/as e seus estudantes. Tomando a universidade como um lugar que, em função das políticas públicas de educação, como as cotas raciais e sociais, tem recebido cada vez mais uma diversidade de estudantes, torna-se urgente pensarmos de que forma políticas de raça, classe, gênero e sexualidade têm sido abordadas e conectadas nas práticas de professores e nas vivências de estudantes do ensino superior. Nesse sentido, a interseccionalidade, como uma ferramenta analítica que considera que “[...] categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 16), nos serve de fundamentação teórica para a compreensão das vivências de educação em direitos humanos na universidade.

A interseccionalidade tem sido utilizada como instrumento teórico-metodológico para a compreensão dos sistemas de opressão interligados. Sua origem enquanto categoria social que explica a relação direta entre opressões de gênero, raça e classe remonta ao feminismo negro. Kimberlè Crenshaw pode ser considerada uma das primeiras teóricas a sistematizar a discussão sobre interseccionalidade no âmbito universitário; contudo, a discussão sobre os efeitos da interseccionalidade entre raça, gênero e classe na vida, sobretudo de mulheres negras, já vinha há muito tempo sendo debatida entre mulheres negras vinculadas ao movimento feminista. A interseccionalidade, segundo Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), refere-se a um modo de investigação que leva em consideração que relações de poder são influenciadas por relações sociais e individuais marcadas pela diversidade. A interseccionalidade é vista como ferramenta analítica, pois se trata de uma forma de compreensão de como as relações e experiências humanas são complexas (COLLINS; BILGE, 2021) e de como relações de poder patriarcais, raciais e elitistas convergem entre si e moldam práticas sociais, organizacionais, familiares, acadêmicas, dentre outras.

De acordo com Oliveira (2009), a democracia está estritamente relacionada aos direitos humanos e, além das regras estabelecidas pelos documentos universais e nacionais, é preciso ter uma sociedade justa e concretizadora dos direitos que são de todos e todas e não apenas de uma pequena parcela que comanda e usufrui dos frutos do trabalho humano explorado. Assim, é necessário que não se perca o princípio da indignação, pois, muitas vezes, é a indignação que nos motiva no empenho da defesa e na promoção dos direitos humanos e da justiça social. Sendo os direitos de todos e de qualquer ser humano, constitui tarefa de todos e de qualquer ser humano lutar por eles e buscar efetivá-los, dando materialidade à cidadania na democracia.

É importante retomar que a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) subjugou e construiu realidades materiais e cognitivas orientadas por uma perspectiva branco-heteronormativa como normalidade, subjugando como “Outro” todos aqueles povos que não se encaixavam naquele padrão. Grada Kilomba, quando se refere ao poder da colonialidade ao longo do tempo, afirma a onipotência do poder colonial, que cria, ele mesmo, uma divisão entre raças, na qual o negro passa a existir a partir de categorias criadas, a priori, pela branquitude. A autora explica: “[...] nós nos tornamos visíveis através do olhar e do vocabulário do sujeito branco que nos descreve: não são nossas vozes subjetivas impressas nas páginas das revistas, mas sim o que representamos fantasmagoricamente para a nação branca e seus verdadeiros nacionais” (KILOMBA, 2019, p. 73). Essa realidade pode ser percebida por outros à margem de nossa sociedade, como pessoas transgênero, indígenas, pessoas com deficiência, classe trabalhadora, dentre outros.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as vivências de estudantes e professores com a educação em direitos humanos em uma universidade privada, sem fins lucrativos, de natureza comunitária. Além disso, pretende investigar as experiências de estudantes universitários com a educação em direitos humanos no ensino superior. O texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos dados que representam as vozes dissidentes de estudantes negros/as, transgêneros e bolsistas Prouni na universidade. No segundo momento, apontamos algumas das experiências de docentes universitários com a diversidade e suas estratégias de atuação com a educação em direitos humanos. Por fim, apontamos uma estratégia de intervenção para a formação continuada para a diversidade com professores do ensino superior. No item a seguir, apresentamos os procedimentos

metodológicos da pesquisa e, posteriormente, os resultados parciais e análise das narrativas de professores e estudantes de uma instituição de ensino superior privada.

Procedimentos metodológicos

A partir da perspectiva de Prates (2003), entende-se a pesquisa como um processo e meio de intervenção na realidade social, podendo ser um instrumento articulador de reflexão crítica e de ação pedagógica profissional dos agentes envolvidos no processo. Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, considerou-se adequada a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório-descritivo. Os dados foram analisados e sistematizados a partir da proposta de Bardin (2011) a qual compreende três fases: formulação, execução e análise.

Para fins do presente artigo, iremos realizar uma análise parcial dos resultados da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram estudantes de diferentes áreas de conhecimento que fazem parte de coletivos na universidade ou estão se organizando para a formação de um coletivo para reivindicação de suas demandas (estudantes negros, estudantes trans, estudantes prounistas) e professores de diferentes áreas de conhecimento (Serviço Social, Psicologia, Direito, Educação e Medicina). Os estudantes participaram da pesquisa através de grupos focais, e os professores participaram através de entrevista semiestruturada. Os tópicos das entrevistas e dos grupos focais se centraram em: a) concepção de direitos humanos e educação em direitos humanos; b) vivências de discriminações de gênero/raça/etnia, sexualidade ou classe social; c) desafios para implementar os direitos humanos na universidade; e d) estratégias para a promoção dos direitos humanos. As entrevistas duraram cerca de 1h e os grupos focais em torno de 1h30min a 2h. Foram realizados de forma on-line através da plataforma Zoom e gravados, após obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Logo após, foram transcritos. Todas as informações foram desidentificadas para preservar o anonimato dos/as participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética Institucional da instituição. Iremos utilizar códigos de identificação para os participantes da pesquisa, E1, E2, E3 e assim sucessivamente para nos referirmos às vozes de estudantes, e P1, P2, P3 e assim sucessivamente para nos referirmos às vozes de professores.

As salas de aula têm se mostrado cada vez mais diversas e multifacetadas. E não se trata de afirmar que as diferenças apareceram como num passe de mágica a partir deste século. As diferenças sempre existiram, porém, nem sempre tiveram a chance ou oportunidade de se revelarem e de erguer suas vozes. Os grupos focais foram espaços de discussão riquíssimos que possibilitaram a escuta das vivências de estudantes em sua diversidade, pois, muitas vezes, esses se encontram invisibilizados ou não validados em suas experiências. No item a seguir, iremos trazer algumas dessas vivências.

Vozes dissidentes: vivências em direitos humanos e diversidade na universidade por estudantes

As salas de aula são os lugares onde se reproduzem as relações de força e poder da vida em sociedade. Como apontaram os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), os sistemas educacionais tendem a reproduzir as desigualdades existentes na sociedade. Tendo em vista nosso modo de socialização estar fundado em uma perspectiva moderno-colonial assentada em políticas de dominação patriarcais, sexistas e classistas, não raro vemos se reproduzirem nas salas de aula essas políticas da forma direta ou indireta. Seja através de discursos que reafirmam a supremacia de homens em relação às mulheres, ou a supremacia de héteros em relação à homossexuais, ou, ainda, a supremacia de brancos em relação aos negros e/ou ricos em relação aos pobres, o que não podemos perder de vista é que nossos corpos e mentes estão sujeitos a serem moldados na perspectiva de uma sociedade que se funda e permanece inscrita sob políticas de dominação e opressão de grupos sociais minoritários. A fala de uma estudante evidencia essa experiência de política de dominação de gênero como mulher trans na sala de aula.

“Eu tive muito professor que sim, sabe, eu chegava ‘Oi, meu nome na chamada, meu nome não é esse, meu nome é outro’. Eu explicava o nome, dizia como escrever certinho e, ainda assim, chamava pelo nome errado. E eu ficava tipo ‘tá, e aí, eu levanto a mão, pego e falo, vou até lá o final pra falar?’ , sabe. O pior é que quando tu não fala, eles não deixam passar, sabe, e eles começam a repetir, repetir, repetir, tipo ‘legal, sabe, ótimo assim’, é um estresse assim, eu digo, ter que corrigir professor, tenho certeza que... É uma questão que, pelo menos tem professores que me conhecem, sabe, mas quando não me conhecem assim, é comum, conversando com o professor eles falam ‘ah, tu tá muito ocupado, né’, ‘é ocupada’”. (Entrevista, E1).

É interessante notar que, mesmo educadores/as progressistas e politicamente engajados/as demonstram um certo ressentimento e resistência diante da confrontação com a lógica hegemônica da cisgêneronormatividade ou heteronormatividade. Cabe destacar que compreendemos o espaço da sala de aula como um microcosmo da sociedade. Invariavelmente, reproduzimos a lógica de uma estrutura social que internalizamos e corporificamos em práticas, neste caso, políticas sexistas e patriarcais de dominação de corpos.

“Já sofri micro agressões que sei que não foram intencionais. Porque não faz parte da realidade da vida das pessoas, mas que magoa. Parece ser acidental, talvez um pouco de ignorância ou falta de costume. Tenho professores que me cumprimentam como homem, com aperto de mão, fico desconfortável. Eu sou uma mulher trans, então gosto de ser tratada como uma mulher”. (Entrevista, E2).

Entendemos que muitos de nós, educadores/as, precisam compreender as lógicas de dominação perpetradas por estruturas sociais maiores que socializam não somente nossos estudantes, mas a nós também. Vale lembrar o que Peter Berger e Thomas Luckmann (2005) sinalizam quanto à função dos processos de aprendizagem na infância como mediação social inicial entre o indivíduo e o mundo social. Contudo, esse processo de aprendizagem via socialização não cessa na infância e segue com a inserção posterior do indivíduo em outros setores da sociedade. Professores/as aprendem no microcosmo da escola e da sala de aula. Podem aprender, inclusive, sobre como internalizam e praticam modos hegemônicos de dominação em suas práticas como educadores/as. Esse processo de internalização do opressor é denominado por bell hooks como dominação patriarcal imperialista capitalista supremacista branca (hooks, 2019a, 2020, 2022) e trata-se de uma estrutura de dominação e opressão que sustenta valores e atitudes em nossa sociedade, os quais se reproduzem nas relações escolares e acadêmicas.

“Eu diria que sim, já vivenciei preconceitos de gênero, só não considero como transfobia, necessariamente. Mas são pequenas problemáticas em que eu não diria que foi uma violência, mas um desconforto, como alguém comentar da minha altura, dos meus tratos faciais, da minha voz, tipo ‘ah nossa, teu rosto não parece de mulher’, ‘tuas mãos são tão grandes’, por isso eu colocaria mais como preconceito de gênero”. (Entrevista, E2).

“Tem também a dificuldade de trocar nomes em chamadas e sistemas, na época em que eu estava estudando, mas também em todo lugar, eu acho essa

dificuldade. Custa por volta de R\$300 a R\$400 para mudar o nome e conseguir a carteira de nome social. Esse é um valor que é complicado para pagar e também tem muita burocracia para conseguir esses documentos

[...]. Isso deixa a vida bem triste dentro da universidade, porque tu acorda, vai para a aula e não tem muitas evidências da tua própria existência. É bem difícil não ter um documento com o teu próprio nome, me dói”. (Entrevista, E3).

Os dados acima apontam para a dificuldade das participantes em sustentarem sua própria existência, o que, segundo uma delas, revela problemáticas que transcendem a transfobia e passam também por questões de opressão de gênero. Essas questões que as participantes E2 e E3 apontam em torno de precisar provar sua existência, no caso como “mulheres trans”, são também questões que mulheres cis passam em uma sociedade patriarcal dominada por homens, em que mulheres precisam reivindicar constantemente direitos básicos e, até mesmo, provar que são capazes e dignas de compartilhar de direitos, muitas vezes, concedidos de forma “natural” aos homens. É nesse sentido que a existência de políticas feministas tem sido um passo importante para a construção de conscientização de que todas as pessoas estão expostas a políticas de dominação (hooks, 2019b) de gênero e sexualidade.

Por isso, compartilhamos da posição de que

[...] a cultura de direitos humanos precisa reconhecer o Outro em sua alteridade, ou seja, respeitá-lo na especificidade de sua realidade social, histórica e cultural. Reconhecer o Outro em sua alteridade é um caminho importante para a melhor afirmação da própria identidade, essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa enquanto tal, e para a melhor harmonia da vida em sociedade, numa perspectiva de exercício e de respeito à cidadania. (BRASIL, 2017, p. 3).

O respeito ao Outro em sua alteridade é algo que é expresso nas falas de alguns dos participantes prounistas quando se referem às suas experiências de vivenciar uma universidade privada frente às dificuldades materiais e subjetivas para se manterem nos estudos. Em um primeiro momento, questões materiais que nos remetem à condição socioeconômica dos estudantes são relatadas pelos alunos/as, revelando o que pesquisas sobre condições de acesso e permanência de prounistas apontam como deficiências da

política que levam à evasão e não democratização da educação superior brasileira (COSTA; FERREIRA, 2017; PEDROSO; GISI, 2023).

“Eu percebi que existem nichos diferentes, obviamente, que comportam formações diferentes, mas esses nichos, eles acabam se atravessando e se imbricando de uma forma que fica muito confuso pra tu entender qual é o teu espaço ali dentro, porque ao mesmo tempo que tu é um aluno que chega pra ter uma formação acadêmica comum que está sendo oferecida a todos, independente se tu é aluno Prouni ou não, tu tá vindo de uma realidade diferente, essa questão da alimentação, questão do transporte, a questão exatamente de algumas coisas que tu acaba escutando mesmo não querendo, mas que te atingem, exatamente porque tocam em pontos que tu não esperava que fossem tocados, todos eles te movem”. (E4).

“Só que aí eu fui percebendo que já tinha grupos formados, né, e aí eu já de cara fui percebendo que tinha um racismo socioespacial já acontecendo e as pessoas negras ficavam no fundo da sala ou mais um pouquinho assim pra frente, no meio mais pro canto e só entre elas, elas não se conectavam com outras pessoas. Isso eu fui tensionando nas aulas que a gente tinha abertura mais pra falar sobre isso [...] E aí tu vai percebendo as microagressões”. (E5).

Observamos que, conforme a discussão sobre a situação do estudante prounista foi avançando, outras questões de discriminação foram aparecendo de forma transversal às de classe, a ponto de questões de classe, raça e sexualidade se interseccionarem nas falas das participantes:

“Às vezes também ocorre a seleção de quais pessoas negras aquele grupo vai querer conversar, né, então eles escolhem a pessoa negra que tem uma estrutura financeira boa, que vai pra lá de carro, já aquela outra pessoa negra que não tem aquela estrutura já é descartada automaticamente, então tem até essa seleção desse grupo de pessoas”. (E6).

“É um branqueamento desses corpos que vai sugerindo isso, né”. (E6).

As experiências de estudantes prounistas apontam para vivência de violência simbólica na universidade. É possível perceber, pelas falas acima, a importância do capital cultural para a manutenção da violência simbólica no ensino superior. Nesse caso, o capital econômico e social é acionado como um meio para a manutenção da exclusão de determinados grupos na sala de aula, no caso, alunos/as negros/as de menor renda. Bourdieu e Passeron (1975) destacaram que a transmissão da cultura escolar veicula normas da classe dominante, as quais se constituem em uma violência simbólica exercida sobre as classes populares no universo acadêmico. A violência simbólica, nesse caso, não

pode ser percebida, pois é inculcada de forma velada pela classe dominante, de modo a assegurar a permanência da dominação e reprodução social (PEDROSO; GISI, 2023).

Nota-se pelas falas de algumas estudantes que as suas vivências no meio acadêmico estiveram perpassadas por microagressões (de gênero, raciais, etc.), o que, conforme Silva e Powell (2016, p. 44), se refere a “[...] formas sutis de insultos verbais, não verbais e visuais, direcionadas a indivíduos com base em raça, gênero, etnia, classe social, dialeto ou religião, frequentemente feitas automaticamente ou inconscientemente pelos agressores”, o que tem sido identificado por estudiosos(as) como possíveis barreiras que impactam a “[...] permanência e o desempenho acadêmico” de estudantes no ensino superior, pois “[...] são capazes de causar um profundo impacto sobre a vida dos agredidos”.

Além disso, a vivência e/ou reivindicação por uma educação em direitos humanos na universidade é mencionada pelos estudantes como algo importante de ser reforçado, tendo em vista as realidades de preconceito e discriminação que ainda são sustentadas no interior da academia. Interessante que em uma das falas, o grupo aponta uma iniciativa de grupo de estudos que parte dos estudantes para discussão sobre relações étnico-raciais. Essa informação é relevante, uma vez que não se trata unicamente de um grupo focado em estudos, mas também aponta para práticas de autorrecuperação engendradas pelos próprios estudantes negros, a fim de se acolherem e compreenderem criticamente a própria realidade.

“Tirando a alimentação, moradia, depois disso, o que mais a gente considera importante é a educação e nada melhor do que a gente falar sobre isso dentro da universidade, da questão da educação, também não só educação de uma forma mais geral, ampla, né, mas principalmente a educação para as relações étnico-raciais. Não é o que a gente está fazendo com mais específica, mas é o que a gente também se propõe em algumas discussões dentro das temáticas que a gente vê sobre negros”. (E7).

“Eu acho que a gente tem discutido isso bastante [...], a gente tem um longo caminho para percorrer e a gente percebe que muitos direitos não são respeitados, validados, né, por isso que a gente viu da importância assim, a ideia da criação de um grupo de estudos”. (E8).

É sabido, a respeito da dimensão estrutural e estruturante do racismo no Brasil, que o racismo “[...] é um dos principais organizadores das desigualdades materiais e simbólicas” da sociedade brasileira, considerando que “[...] orienta modos de perceber,

agir, interagir e pensar e tem função social específica: a estratificação racial e a perpetuação do privilégio do grupo racial branco” (HASENBALG; SILVA, 1992). À vista de seu caráter sistêmico, entende-se que o combate ao racismo contempla diversos âmbitos, nesse sentido infere-se que a educação para as relações étnico-raciais no ensino superior também pode atuar como um agente colaborativo para que discussões sobre raça, racismo, branquitude e temáticas relacionadas sejam dialogadas e trabalhadas no espaço universitário. Assim sendo, Alvez e Lando (2023, p. 11) apontam para a importância do papel dos(as) docentes no combate ao racismo no contexto universitário, considerando que “[...] são eles ou através deles que o conhecimento científico chega até o corpo discente”. Com isso em vista, a *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, proclamada pela ONU em 1963, que reconhece e trata dos direitos étnico-raciais como componentes dos direitos humanos, pode se entrelaçar à temática, pois visa o combate da discriminação étnico-racial e a promoção de justiça para os grupos étnico-raciais minoritários.

Uma importante ação da universidade, corporificada nas aulas de alguns professores, é a oferta de temáticas e aulas específicas sobre diversidade étnico-racial ou direitos humanos em uma abordagem mais geral. Um dos trechos do grupo focal com os/as estudantes aponta que muitos professores se ausentam de discussões sensíveis, o que impede uma maior conscientização por parte dos estudantes de suas próprias condições no interior na universidade: “[...] não se fala sobre isso de uma forma aprofundada, em algumas cadeiras alguns professores têm essa preocupação de trazer a temática, mas elas ficam restritas a uma aula dentro de uma cadeira, não há uma disciplina específica” (E7). Uma das estratégias apontadas por estudantes é a necessidade de transversalização da temática dos direitos humanos nas disciplinas.

“Talvez transversalizar o tema e diversificar o público assim, tanto de alunos quanto de professores com tudo, sabe a gente vai tratar do assunto que já é difícil de chegar, mas a gente também tem que estar falando com quem, né, tem que diversificar as pessoas também para que também se chegue com o tema, sabe, porque isso vai fazer toda a diferença”. (E8).

Em alguns cursos da universidade são ofertadas disciplinas em direitos humanos, que são eletivas para estudantes de outros cursos. Nesse caso, caberá ao estudante optar

por cursá-las dentro do seu percurso acadêmico ou não. No próximo item, iremos discutir sobre algumas vivências em direitos humanos de docentes entrevistados.

As vozes de professores: vivências em direitos humanos e diversidade na universidade

Transversal à discussão sobre a insuficiência de debates relativos a temas sensíveis aos alunos/as, os/as participantes também apontam a importância da representatividade e da diversidade no espaço universitário. A docência no ensino superior ainda é dominada por professores brancos que não se racializam e/ou, mesmo quando se racializam, têm dificuldades em compreender seu papel na luta antirracista.

*“[...] educar em direitos humanos é um desafio constante que não pode ser confundido com a ideia de disciplinas de cursos [...] a educação em direitos humanos na universidade, ela passa por oportunidades de ensino em direitos humanos, mas ela deveria estar associada a tudo aquilo que diz respeito ao *métier* da universidade, que é essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão. [...] Questões como racismo, sexismo, homofobia, patriarcado, são questões a que desafiam todo dia os professores no seu *métier*. A gente observa um certo silêncio, assim, em temas de direitos humanos”. (P5).*

Neste sentido, Schucman (2012) refere que “a ideia de raça e racialização é, desde então, uma das explicações encontradas pela humanidade para classificar e hierarquizar os grupos humanos” (p. 32). Assim sendo, entende-se que a branquitude, por vezes, não se reconhece enquanto grupo também racializado, pois se vê como norma e nomeia que quem tem raça são as outras pessoas. À vista disso, a autora Marcinik (2018) argumenta também que “há uma esfera que explicitamente aponta pessoas racializadas (por exemplo pessoas negras e indígenas) e outra esfera que não é racializada, pois é vista como grupo universal e dominante (pessoas brancas)” (p. 11). Logo, Schucman (2012) defende que é preciso que pessoas brancas “consigam se deslocar da posição de norma e hegemonia cultural e tentem se olhar como socialmente racializados, tentem adquirir uma crítica à branquitude” (p. 110).

Existe um certo consenso entre discentes e docentes nas narrativas trazidas acerca dos desafios do ensino em direitos humanos, no sentido de que deve ir além de disciplinas, mas ser incorporado nas vivências de estudantes, na materialização de seus direitos de cidadania, no enfrentamento a formas de exclusão e discriminação que são forjadas em

uma sociedade permeada por uma estrutura racista, sexista, homofóbica e patriarcal, além de ser dividida em classes sociais. Essas relações de opressão acabam conduzindo a um ambiente universitário hostil e excludente, como é evidenciado na narrativa do/a participante P4: “[...] *tem pessoas que vêm de contextos muito humildes, que têm bolsas integrais, às vezes, do ProUni, e versus as pessoas da elite econômica aqui da cidade e eu acho que aí cria conflitos que eu já percebi, grandes, e eu acho que isso não é muito trabalhado*”.

Urge a necessidade de formação dos professores para a diversidade. Isso

[...] não significa a criação de uma ‘consciência da diversidade’, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas. (GOMES; SILVA, 2006, p. 17).

“[...] se nós pensarmos que ao longo da história da civilização, não só central mas como um todo, existia um protagonismo, no centro do palco, um modelo de ser humano, que é o homem branco proprietário judaico-cristão heterossexual e rico, quem está fora desse horizonte – mulheres, negros, índios, pobres, pessoas de religião contra-hegemônica, homossexuais, estrangeiros – acaba se colocando nessa região de periferia e as reivindicações da periferia são vistas por quem está no centro do palco como ‘mimimi’, como coisas irrelevantes. Então, o que me vêm à mente seria nesse sentido. Tentar provocar de forma crítica esse debate exatamente para desmistificar essas narrativas que são equivocadas, e toscas, e também perceber um movimento, uma ação para além de si mesmo”. (P3).

Para conhecer essas vivências, a formação docente deve ser uma formação engajada, crítica, voltada para uma educação integral, visando à formação para a cidadania e a transformação social, levando em consideração os contextos nos quais os/as estudantes estão inseridos. Para isso, perguntamos tanto aos discentes quanto aos docentes a sua concepção de direitos humanos.

A maioria dos/as participantes trouxe uma visão de direitos humanos associada ao respeito à dignidade humana e também “[...] *direito à vida, e tudo que envolve a condição básica da vida, de todos os direitos que as pessoas têm. [...] Trabalhar direitos humanos é cuidar da vida, é cuidar das pessoas*” (P1), “[...] *educar para os direitos humanos implica em ‘desenvolvimento da consciência crítica para que as pessoa possam ter melhor discernimento para até poderem reivindicar mais os seus direitos*” (P2), e “[...] *que todos tenham as mesmas condições de aprendizagem*” (P2).

As falas acima convergem com a perspectiva defendida por Candau (2008), para quem a educação em direitos humanos deve propor estratégias metodológicas que coadunem com concepções político-filosóficas que defendam não somente uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos direitos humanos em nossa sociedade, mas também “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade” (CANDAU, 2008, p. 8). Contudo, é comum vermos falas que se tornam até mesmo retóricas sobre educar para os direitos humanos, pois “funcionam” somente no âmbito da teoria, mas trazem pouca ou nenhuma contribuição a nível de intervenção, tal qual um dos participantes aponta:

“[...] eu penso que o nosso trabalho não fica só numa perspectiva teórica, mas também numa perspectiva de nós fazermos intervenções e podemos estabelecer algumas ações que possibilitem às pessoas saírem do lugar onde estão com uma perspectiva de buscar um futuro melhor”. (Entrevista, P2).

A respeito disso, bell hooks aponta para a inércia de alguns educadores e educadoras quando se deparam com uma sala de aula multicultural, permanecendo com práticas de ensino que muito mais replicam um modo de socialização burguês e excluem uma diversidade de epistemologias e práticas que adentram os espaços acadêmicos. Por essa razão, a intelectual antirracista aponta para os modelos universais de ensino que aprendemos ao longo de nossas formações acadêmicas e de como nós, professores e professoras, seguimos replicando esses mesmos modelos em nossas práticas (hooks, 2017). Precisamos romper com um modo de ensinar frontal, em que exposições verbais e performáticas de um docente sejam consideradas suficientes para uma educação em direitos humanos, pois são estratégias que atuam no plano cognitivo, “[...] mas não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades” (CANDAU, 2008, p. 8).

É preciso que o/a educador/a comprometido/a com a luta pelos direitos humanos integre em sua teoria/técnica de ensino sua percepção e sensibilidade em sala de aula (LORDE, 2020), a fim de compreender de forma dialética e complexa que os temas que emergem em sala de aula não compõem apenas o plano cognitivo, mas também o plano

material de seus estudantes. Como apontou Audre Lorde (2020, p. 103), “O exercício que escolho para um dia chuvoso com o mesmo grupo é diferente do que eu escolheria se fosse um dia bonito, ou no dia seguinte ao assassinato de uma criança negra por um policial”. É preciso pensar o lugar que o corpo tem na discussão sobre educação em direitos humanos. Renato Nogueira (2012) e bell hooks (2017) fazem uma ponderação interessante em relação à cisão entre corpo e mente, em que há uma suposição de que a sala de aula seria um território vedado a qualquer manifestação do corpo.

A monorracionalidade operada no interior das salas de aula produz uma lógica de padronização e homogeneização de corpos e comportamentos que impede ou restringe que professores consigam perceber que o processo pedagógico, para além do aprendizado de conteúdos e apreensão de signos, também deve se propor a transformação e o bem-estar dos estudantes. Segundo hooks (2017, p. 258), o dualismo ocidental cartesiano, ou seja, a lógica de exclusão do corpo do processo pedagógico, faz com que educadores e educadoras percam de vista o *eros* como “[...] força que auxilia nosso esforço geral de auto realização”, impedindo-nos de sustentar nossas práticas a partir de um fundamento epistêmico que nos habilite a usar a energia da sala de aula como princípio norteador de discussões e imaginação crítica. Nossa hipótese é de que a exclusão da experiência do corpo no processo pedagógico foi, e é, uma forma da lógica moderno-colonial de reproduzir opressões e naturalizar políticas de dominação e violência.

Considerações finais

Romper com modelos hegemônicos de formação de professores, calcados em visão tecnicista e amorfa das experiências sociais de educadores e educandos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, se faz urgente e necessário em um contexto universitário cada vez mais multiétnico e multicultural. Com base em nossas experiências como educadores na escola e na universidade, temos presenciado a necessidade que alunos e alunas têm de defender e afirmar seus corpos, identidades e experiências no contexto acadêmico. Contudo, não raro, escutamos de outros colegas sobre a dificuldade que têm em conviver e até gerenciar a presença da diferença na sala de aula. Alguns discursos beiram ao preconceito e à intolerância para com a diversidade.

O que chama atenção dessas situações é que muitos desses docentes também têm seus corpos marcados pela diferença – de classe, raça, gênero, sexualidade, idade –, muito embora não se reconheçam como diferentes ou diversos. Ao que parece, em diversos discursos nas salas de professores ou reuniões, nós, educadores/as, buscamos uma narrativa universal sobre o que é ser um “bom aluno”, e está implícito nesse ideal de “bom aluno” a ideia de um homem universal, qual seja, branco-cis-hétero, em que alunos transgêneros ou homossexuais, por exemplo, não se encaixam e, portanto, se tornam alvo de debates acalorados entre os professores, não pela dimensão de ensino-aprendizagem que atravessa suas experiências na escola ou universidade, mas pela existência de seus corpos dissidentes nos corredores da escola ou nas salas de aula.

Uma das estratégias para a promoção de direitos humanos são oficinas de formação para docentes, nas quais pretende-se deslocar afetos relativos às diferenças de gênero e sexualidade que atravessam as experiências pedagógicas de educadores e educadoras, interseccionadas com questões de classe, gênero, sexualidade e raça. Não pretendemos abordar marcadores de gênero, sexualidade, raça e classe em blocos separados e temáticos por encontro, mas explorar os modos como esses marcadores estão relacionados às vidas pessoais e profissionais dos professores. Entendemos essa discussão como importante de ser debatida no âmbito da formação continuada de professores por dois motivos: a) marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero e sexualidade) perfazem as experiências individuais, sociais e profissionais de qualquer educador, portanto, fazem parte de suas vidas dentro e fora da sala de aula; e a b) a formação continuada de professores como espaço privilegiado de discussão, problematização e tensionamento de práticas educativas.

Referências

- ALVEZ, Fabiana Maria S. V; LANDO, Giorge Andre. A importância da educação das relações étnico-raciais no ensino superior. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 2, p. e13812239992-e13812239992, 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos*. Documento Orientador. Brasília, 2017.
- CANDAU, Vera Maria F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (Coord.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartir Latin, 2008.
- CANDAU, Vera Maria F. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Suzana. *Educação e direitos humanos: construir a democracia*. Rio de Janeiro: D P & A, 2002.
- COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COSTA, Danielle D. da.; FERREIRA, Norma-Iracema de B. O ProUni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação*, Campinas, v. 22. n. 1, p. 141-163, 2017.
- GOMES, Nilma L; SILVA, Petronilha Beatriz G. e. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GLIER, Douglas *et al.* O apagão de dados das pessoas trans no ensino superior. *Extra Classe*, abr. 2022. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2022/04/o-apagao-de-dados-das-pessoas-trans-no-ensino-superior/>. Acesso em: 30 fev. 2024.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.
- hooks, bell. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo: Elefante, 2022.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019a.
- hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019b.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LORDE, Audre. A poeta como professora – a humana como poeta – a professora como humana. In: *Sou sua irmã*. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 103-104.
- MARCINIK, Geórgia G. *et al.* Branquitude nos movimentos feministas: uma análise dos processos de subjetivação e racialização de mulheres brancas. 2018.
- NOGUEIRA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 62-73, 2012.
- OLIVEIRA, Simone B. de. *Interfaces da cultura da paz com o projeto ético-político do Serviço Social*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. 1963. Disponível

em: [https://www.oas.org/dil/port/1963%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20proclamada%20pela%20Assembleia%20Geral%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20em%2020%20de%20novembro%20de%201963,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%201904%20\(XVIII\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1963%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20proclamada%20pela%20Assembleia%20Geral%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20em%2020%20de%20novembro%20de%201963,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%201904%20(XVIII).pdf). Acesso em: 29 jan. 2024.

PEDROSO, Polyana Raquel; GISI, Maria Lourdes. A experiência dos estudantes do Programa Universidade para Todos (Prouni) na produção científica em teses e dissertações: 2007-2017. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 29, p. e023040, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660632/30205>.

Acesso em: 22 jan. 2023.

PRATES, Jane C. *Possibilidades de mediação entre a teoria marxiana e o trabalho do assistente social*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 229-279. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidad_e_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. *Educação e direitos humanos: construir a democracia*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 16-38.

SCHUCMAN, Lia V. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Guilherme Henrique G. da; POWELL, Arthur B. Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 9, n. 3, p. 44-76, 2016.

V PESQUISA nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das instituições federais de ensino superior – 2018. Brasília, 2019. Disponível em:

<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.