

**DIREITOS HUMANOS E DISCRIMINAÇÃO: CONCEÇÕES DE ESTUDANTES
FUTUROS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

HUMAN RIGHTS AND DISCRIMINATION: CONCEPTIONS OF STUDENTS' FUTURE
EDUCATION PROFESSIONALS

DERECHOS HUMANOS Y LA DISCRIMINACIÓN: CONCEPCIONES DE LOS
ESTUDIANTES FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Isabel Maria Esteves Silva Ferreira¹ 0000-0003-2280-300X

Luísa Maria Serrano de Carvalho² 0000-0001-6095-6010

Amélia de Jesus Gandum Marchão³ 0000-0003-3424-9392

¹ Instituto Politécnico de Portalegre – Portalegre, Portugal; isabelferreira@ipportalegre.pt

² Instituto Politécnico de Portalegre – Portalegre, Portugal; luisacarvalho@ipportalegre.pt

³ Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos – Portalegre, Portugal; ameliamarchao@ipportalegre.pt

RESUMO:

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (PORTUGAL, 2018) acompanha a Agenda 2030 (UNITED NATIONS, 2015), sob o lema “Transformar o nosso mundo, não deixar ninguém para trás”. Uma sociedade que procura soluções para as problemáticas sociais assume a Educação para o Desenvolvimento, pela sua prática comprometida com o respeito pelos direitos humanos, contra a discriminação, face a acontecimentos que põem em risco o direito à liberdade, à justiça e à paz, promovendo o desenvolvimento integral. Considerando a estratégia supracitada, foi realizado um estudo no qual se assumiu como objetivo geral conhecer as conceções de estudantes que frequentam cursos na fileira da formação de educadores/professores, sobre diferentes temáticas inscritas na educação para o desenvolvimento, com particular incidência nos direitos humanos e na discriminação. Construiu-se, para o efeito, um questionário com questões abertas e fechadas, sendo os dados objeto de análise quantitativa (Statistical Package for the Social Sciences) e qualitativa (análise de conteúdo). Verifica-se que a maioria dos participantes se identificou com as duas temáticas, destacando contextos formais e não formais, nos quais tomaram contato com as mesmas. Os resultados conduzem ao questionamento sobre o papel das instituições de ensino superior enquanto promotoras de uma reflexão crítica e participativa sobre aos direitos humanos e a não discriminação. A educação para os direitos humanos é crucial uma vez que todas as pessoas têm responsabilidade na defesa dos seus direitos e dos seus deveres enquanto seres humanos.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento; ensino superior; formação de professores.

ABSTRACT:

The National Strategy of Education for Development (PORTUGAL, 2018) follows the Schedule for 2030 (UNITED NATIONS, 2015), under the purpose “Transforming our world, leaving no one behind”. A society that searches for solutions to social problems assumes Development Education, for its practice committed to respect for human rights, against discrimination, in the face of events that threaten the right of freedom, justice and peace, promoting integral development. Considering the aforementioned strategy, a study was carried out in which the general objective is to know the students' conceptions who are attending

courses in the training of educators/teachers, on different themes included in development education, with a particular focus on human rights and discrimination. For this purpose, a questionnaire with open and closed questions was constructed, the data being the object of quantitative analysis (Statistical Package for the Social Sciences) and qualitative analysis (content analysis). Most participants identified with the two themes, highlighting formal and non-formal contexts, in which they came into contact with them. The results lead to questioning the role of higher education institutions, as promoters of a critical and participatory reflection on human rights and non-discrimination. Education for human rights is crucial as all people have a responsibility to defend their rights and duties as human beings.

Keywords: development education; higher education; teachers training.

RESUMEN:

La Estrategia Nacional de Educación para el Desarrollo (PORTUGAL, 2018) sigue la Agenda 2030 (NACIONES UNIDAS, 2015) bajo el lema “Transformar nuestro mundo, sin dejar a nadie atrás”. Una sociedad que busca soluciones a los problemas sociales asume la Educación para el Desarrollo, por su práctica comprometida con el respeto a los derechos humanos, contra la discriminación, frente a los hechos que atentan contra el derecho a la libertad, la justicia y la paz, promoviendo el desarrollo integral. Se realizó un estudio en el que el objetivo general es conocer las concepciones de los estudiantes que se encuentran cursando cursos de formación de educadores/maestros, sobre diferentes temáticas incluidas en la educación para el desarrollo, con un enfoque particular en derechos humanos y discriminación. Para ello, se construyó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, siendo los datos objeto de análisis cuantitativo (Statistical Package for the Social Sciences) y cualitativo (análisis de contenido). Parece que la mayoría de los participantes se identificaron con los dos temas, destacando los contextos formales y no formales, en los que entraron en contacto con ellos. Los resultados llevan a cuestionar el papel de las instituciones de educación superior, como promotoras de una reflexión crítica y participativa sobre los derechos humanos y no discriminación. La educación para los derechos humanos es crucial ya que todas las personas tienen la responsabilidad de defender sus derechos y deberes como seres humanos.

Palabras clave: educación para el desarrollo; educación superior; formación de profesores.

Introdução

A Educação para o Desenvolvimento encontra as suas raízes na Europa, emergindo com o intuito de dar resposta à descolonização e apoio público, fomentando a participação e o desenvolvimento numa perspetiva internacional (BOURN, 2020). O mesmo autor considera que, em alguns países europeus, a Educação para o Desenvolvimento emergiu como uma forma direta de garantir o apoio público para programas de ajuda emergentes, ao passo que, noutros países, a Educação para o Desenvolvimento foi mais associada, à partida, à educação global. Na perspetiva de Braga e Barreto (2019, p. 136), a Educação para o Desenvolvimento “[...] surgiu como meio de informação, partindo da necessidade de chamar a atenção dos países do Norte industrializado e democrático para as crescentes assimetrias e desigualdades que se faziam sentir no mundo”.

Mesa (2002) defende a existência de momentos distintos na evolução da Educação para o Desenvolvimento desde as suas origens até ao presente, considerando os problemas que emergiram em cada período e as conceções prevalecentes de desenvolvimento. Segundo a autora podem identificar-se cinco gerações, como se ilustra na Tabela 1.

Tabela 1 - Gerações de Educação para o Desenvolvimento.

Gerações de Educação para o Desenvolvimento	Arco temporal
Primeira geração	Anos 40/50 do século XX
Segunda geração	Anos 60 do século XX
Terceira geração	Anos 70 do século XX
Quarta geração	Anos 80 do século XX
Quinta geração	A partir dos anos 90 do século XX

Fonte: Elaboração própria, a partir dos contributos de Mesa (2002; 2014)

A primeira geração (anos 40/50) coloca a tónica nos aspetos caritativos-assistenciais. O desenvolvimento é concebido com base nas questões humanitárias e materiais para superar os níveis de atraso dos outros países e manifesta-se na necessidade de recolher fundos para superar as carências de povos. As organizações, principalmente de afiliação humanitária e/ou religiosa, centram a sua ação em situações de conflito e de emergência, de modo a fornecer uma resposta imediata às carências materiais, através de ajuda humanitária e de emergência, despertando sentimentos de compaixão e um apelo à caridade, transmitindo a mensagem de que o Norte tem de prestar apoio incondicional ao Sul.

Na segunda geração (anos 60), as Nações Unidas desenvolvem o conceito de Educação para o Desenvolvimento. Verifica-se a generalização do modelo de desenvolvimento ocidental, marcado por uma atitude eurocêntrica. O subdesenvolvimento é considerado como um problema do “Terceiro Mundo”, resultado do aparecimento de novos Estados pós-coloniais. A ideia prevalecente assenta na noção de cooperação, entendida como atividade de ajuda aqueles que querem ajudar-se a si mesmos. Além disso, a ênfase situava-se na transferência de conhecimentos técnicos das sociedades ocidentais “modernas” para aquelas consideradas, à partida, ignorantes e primitivas.

Na terceira geração, a Educação para o Desenvolvimento crítico e solidário (anos 70) inicia-se num período caracterizado pela aceleração do processo de descolonização e um crescente ativismo internacional nos países em desenvolvimento. O contexto da descolonização promove a ocorrência dos movimentos sociais e dos novos pensadores do desenvolvimento. Critica-se a ajuda pela ajuda e reclama-se uma nova ordem económica internacional, que exige

alternativas para e com os países do sul. Neste modelo, foram assumindo algum protagonismo questões como o crescimento da população, o aumento da pobreza e da marginalidade no Terceiro Mundo, o controle dos oceanos, os problemas de energia e a deterioração ambiental.

Na quarta geração, a educação para o desenvolvimento humano sustentável (anos 80) considera que o desenvolvimento é o processo que deve satisfazer a geração atual sem prejudicar a geração futura. Aparecem algumas dimensões e conteúdos de particular importância, como a crise de desenvolvimento, os conflitos armados e a afirmação da paz, a democracia e os direitos humanos e as dimensões não económicas - migração, tensões culturais, questões ambientais e de género.

A quinta geração, designada como a educação para a cidadania global (anos 90), corresponde à constatação de que a crise de desenvolvimento não é apenas um problema do Terceiro Mundo. Os países do Sul têm-se endividado e empobrecido e a crise do Estado-Providência no Ocidente mostra que a crise é global e afeta o desenvolvimento do planeta inteiro. Verifica-se uma globalização/mundialização dos problemas, transformando-os de locais em globais, e vice-versa, por constatação da existência de desigualdades mesmo dentro dos países considerados mais desenvolvidos (MESA, 2014).

A autora sustenta que, na atualidade, nos podemos situar na quinta geração, na qual o enfoque é, conforme explicitado, a educação para a cidadania global, a formação de cidadãos conscientes e ativos que tomem nas mãos o futuro da sociedade em que vivem, de forma a lidarem com os reptos de forma refletida. Neste sentido,

Isto requer, do ponto de vista metodológico, promover abordagens integrativas que vão além da simples informação isolada ou da simples enumeração de dados, estabelecendo conexões causais entre os vários eventos e realidades locais e globais e desenvolvendo um discurso explicativo da realidade que inter-relacione os vários conceitos relacionados à paz, desenvolvimento, pobreza e desigualdade, cidadania global e justiça social. E do ponto de vista dos valores e atitudes, o objetivo é fomentar um senso de cidadania global, igualdade de direitos, respeito, tolerância e apreciação da diversidade. (MESA, 2019, p. 8)¹.

Atendendo às perspetivas apresentadas, bem como aos documentos produzidos por organismos internacionais (UNITED NATIONS, 1948, 2015; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016) e nacionais², em particular o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (TORRES; FIGUEIREDO; CARDOSO; PEREIRA; NEVES; SILVA, 2016), pode-se afirmar que a Educação para o

¹ Tradução das autoras.

² Referindo-nos a Portugal.

Desenvolvimento permite a interceção entre diversas problemáticas sociais, colocando o foco, por exemplo, nas disparidades de oportunidades relacionadas com a geografia, o género, a pertença étnica ou cultural ou as crenças religiosas, bem como na necessidade de cumprir o direito à educação e a premência de um verdadeiro desenvolvimento sustentável.

Remete-se o âmbito de atuação da Educação para o Desenvolvimento para diversos domínios da sociedade como a educação para a cidadania, a diversidade cultural e a sustentabilidade, que devem ser trabalhados de forma colaborativa com vista a um desenvolvimento mais equilibrado e igualitário em termos de oportunidades e bem-estar da sociedade. A Educação para o Desenvolvimento corresponde a um processo que envolve valores e princípios baseados na equidade e justiça social, tendo por base o trabalho colaborativo, a valorização da diferença com vista ao bem comum. Nas palavras de Braga e Barreto (2019, p. 139), é um “[...] processo individual e social, que leva a compreender o mundo; dinâmico e contínuo; que procura facilitar a aquisição de conhecimento e a sua compreensão de forma a incentivar a existência de um pensamento crítico”. As mesmas autoras sintetizam que “[...] é a produção de ação para a mudança.” (BRAGA; BARRETO, 2019, p. 139).

A Educação para o Desenvolvimento fomenta, pois, o tratamento de assuntos complexos do desenvolvimento global de forma a promover valores, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo e sustentável, para que os direitos de todos sejam respeitados, especialmente o direito à educação.

Neste contexto, a aposta na investigação tem sido vista como um caminho para o aumento da qualidade da Educação para o Desenvolvimento, cruzando visões conceituais e metodologias variadas de ação. A Educação para o Desenvolvimento analisa e problematiza a dimensão educativa e do desenvolvimento, sendo importante pensar sobre a sua relevância e alcance científico na produção de mais e melhor conhecimento que, por um lado a conceptualize e que, por outro lado, a operacionalize nos mais diferentes contextos.

Em Portugal, e embora se possa situar o início da Educação para o Desenvolvimento em meados do século XX, esta tem o seu “ponto alto” (BRAGA; BARRETO, 2019) com o reconhecimento público traduzido na elaboração da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, cujo horizonte temporal foi, inicialmente, de 2010 a 2015 (prorrogado até 2016) e, posteriormente, de 2018 a 2022.

De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento em vigor, e na linha do enquadramento traçado, a Educação para o Desenvolvimento constitui-se como

[...] um processo dinâmico, interativo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável [...]. (PORTUGAL, 2018, p.12).

A partir de diferentes visões conceituais e de várias estratégias metodológicas de atuação, esta área tem vindo a crescer e a desenvolver-se à luz da integração e da combinação de perspetivas, interesses e esforços na valorização, difusão e aumento da qualidade da Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente a partir da aposta na formação e na investigação, em alguns casos centrada no ensino superior, e na sua projeção nos currículos da educação e ensino básico.

De entre os temas considerados na Educação para o Desenvolvimento (Desenvolvimento, Interdependências e Globalização, Pobreza e Desigualdades, Justiça Social, Cidadania Global, Paz) abordam-se, em particular, neste artigo, os tópicos direitos humanos e discriminação.

Nesse âmbito, afirma-se que os direitos humanos são universais e acompanham cada pessoa. São inatos, ninguém tem especial poder para merecer ou conquistar esses direitos, não são transferíveis, nenhum indivíduo pode negar ou aceitá-los (SHARMA, 2022). A aspiração de proteger a dignidade humana de todas as pessoas está no centro do conceito de direitos humanos: “[...] coloca a pessoa [...] no centro [...], é baseado num sistema de valores universal e comum dedicado a proteger a vida e fornece o molde para a construção de um sistema [...] protegido por normas e padrões internacionalmente aceites.” (BENEDECK, 2012, p. 44).

A vocação de universalidade dos direitos humanos começa em 1948, com a Declaração Universal, solenemente proclamada pela Assembleia das Nações Unidas. Este parece ter sido um dos momentos históricos importantes, de unanimidade e de transformação civilizacional, em que foi possível reunir as liberdades, as garantias civis e os direitos políticos, económicos, sociais e culturais. Antes dessa data, tinha havido apenas algumas manifestações setoriais e pontuais. Segundo Sharma (2022), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma declaração fundamental no mundo de hoje, não obstante se terem seguido muitos outros documentos neste âmbito.

Efetivamente, ao longo do século XX, os direitos humanos evoluíram como um enquadramento moral, político e jurídico e como linha de orientação para desenvolver um mundo sem medo e sem privações. De acordo com Al-Daraweesh (2020), os direitos humanos

constituem-se como uma das ideias mais referenciadas na política dominante global e como uma espécie de “urgência”. No século XXI é mais imperativo do que nunca tornar os direitos humanos conhecidos e compreendidos e fazê-los prevalecer (GARCIA, 2014). Neste sentido, “[...] é na busca de equilíbrio entre valores seculares e valores cotidianos, em mutação nas diferentes culturas e povos, em grupos comunitários diversos, que encontraremos as bases para a construção dos direitos humanos.” (FILHO; SALLES; SANTOS, 2020, p. 19).

A implementação dos direitos humanos na contemporaneidade constitui-se, ainda assim, como um enorme desafio, pois “[...] vivem-se, no tempo presente, profundas e aceleradas transformações sociais, demográficas, económicas e políticas como talvez em nenhum outro momento da história da humanidade. Incertezas, dúvidas, riscos e paradoxos marcam intensamente a vida social.” (CARVALHO, 2021, p. 52). A compreensão dos princípios e procedimentos de direitos humanos habilita as pessoas a participar nas decisões determinantes para as suas vidas, funciona na resolução de conflitos e manutenção da paz e é uma estratégia viável para um desenvolvimento humano, social e económico.

Um dos objetivos basilares da educação para os direitos humanos é precisamente promover e apoiar iniciativas que encorajem as pessoas a melhorarem o conhecimento e o entendimento de todos os seus direitos e dos direitos dos outros. Esta educação refere-se ao conhecimento de um conjunto de regras e de princípios, mas também à atitude, ao comportamento e à mudança. A educação para os direitos humanos, “[...] através das suas dimensões relativas à transferência de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências e à transformação de mentalidades, consciencializa para a nossa base comum de proteção da dignidade e da segurança humanas.” (BENEDEK, 2012, p. 18). Sharma (2022) sublinha que os professores têm um papel fundamental e decisivo, em particular na implementação da política educativa nesta matéria e na sua comunicação aos alunos, na ligação com a realidade e com as situações contextuais. Na verdade, pode-se assumir que os professores são, nesta ótica, agentes de direitos humanos.

De fato, a educação para os direitos humanos, no quadro de uma educação para a cidadania, subjaz transversal e longitudinalmente na organização curricular portuguesa e objetiva uma abordagem precoce e obrigatória para todos os níveis e ciclos de escolaridade alicerçada na vivência dos próprios direitos humanos, na afirmação de valores, atitudes e práticas sociais de respeito pelo outro e de justiça social, bem como na formação de uma consciência de cidadania ativa.

Na perspectiva do Ministério da Educação português, os direitos humanos visam a promoção de uma cultura de direitos humanos e das liberdades fundamentais da pessoa. Nesse sentido, a educação para os direitos humanos visa que as crianças e os jovens construam conhecimentos e adquiram capacidades, valores e atitudes, não só para compreender, mas também para exercer e defender os direitos humanos, no sentido da paz, da justiça, da liberdade e da democracia (TORRES; FIGUEIREDO; CARDOSO; PEREIRA; NEVES; SILVA, 2016). Na escola portuguesa estão lhe associados, entre outros, temas como a democracia, a prevenção e combate ao discurso de ódio, a prevenção e combate ao tráfico de seres humanos ou os direitos da criança.

As pessoas têm de conhecer os seus direitos e liberdades fundamentais para viver em segurança e com dignidade, confiando que os seus governantes os protegem e garantem estes direitos. Como salientam Miranda e Nascimento (2020, p. 416), “Uma formação alicerçada em Direitos Humanos deve propiciar a formação de sujeitos de direitos, fortalecer os processos democráticos e uma formação mais humanizadora das pessoas [...]”. Todos necessitam de saber e compreender os seus direitos como relevantes para as suas preocupações e aspirações, o que pode ser conseguido através da educação para os direitos humanos.

De acordo com Martín-Bermúdez e Moreno-Fernández (2021), a instituição escolar, portanto os contextos educativos de ordem formal, constituem-se, por excelência, como espaços idóneos para trabalhar as questões dos valores, da vivência em sociedades democráticas, da educação para a cidadania, alcançando as faixas etárias mais jovens, mas perspectivando também um trabalho a longo prazo. Não obstante esta ênfase nos contextos formais, também os contextos de educação não formal, bem como a comunidade e os contextos do cotidiano, são palcos de aprendizagem de direitos humanos.

O artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNITED NATIONS, 1948) refere, como principais pilares do sistema de direitos humanos, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, pelo que liberdades de pensamento, de consciência e de religião, bem como de opinião e de expressão, estão protegidas pelos direitos humanos. Do mesmo modo, os direitos humanos garantem a igualdade, nomeadamente de proteção igual contra todas as formas de discriminação no gozo de todos os direitos humanos. Todos os seres humanos têm, por conseguinte, direitos iguais e devem ser tratados de forma igual. BENEDEK (2012) alerta, no entanto, que uma das principais violações dos direitos humanos diz respeito, precisamente, a questões discriminatórias relacionadas com raça, cor, etnia, religião, género, orientação sexual, entre outras, encontrando-se “A raiz da motivação [...] na falsa sensação de

superioridade em relação a quaisquer outras pessoas, sendo a discriminação a expressão de tal imaginada superioridade.” (BENEDEK, 2012, p. 139).

No que concerne à discriminação, este termo é comumente utilizado como sinónimo de injustiça, desigualdades ou uma falta de oportunidades iguais. Por sua vez, o princípio da não discriminação, tem vindo a afirmar-se como um dos princípios estruturantes da proteção dos direitos humanos. A nível europeu, os principais responsáveis por estas preocupações têm sido, o Conselho da Europa e a União Europeia, que se têm dedicado a produzir diretivas “[...] estabelecendo a implementação do princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas sem distinção de raça ou de origem étnica, idade, deficiência, orientação sexual ou sexo.” (SALGADO, 2014, p. 103). A autora afirma que a sua prática no quotidiano está longe de ser total, no sentido de conduzir a um comportamento assente no respeito pela dignidade humana e pela tolerância.

Assistimos à discriminação quando, por uma atitude negativa para com uma pessoa ou para com um grupo específico,

[...] o tornam incapaz ou menos capaz de gozar dos seus Direitos Humanos. A discriminação é em si uma violação dos Direitos Humanos e pode ser o resultado tanto de atitudes racistas ou de outros preconceitos que são não-raciais por natureza, mas são muito negativos nas suas consequências para as vítimas diretas e para a sociedade como um todo. (KEEN; GEORGESCU, 2016, p. 168).

Não obstante a proibição da discriminação se encontrar estabelecida em muitos tratados internacionais e se constituir como um elemento importante na legislação de várias nações (BENEDEK, 2012), identificam-se práticas discriminatórias em todas as profissões, regiões e países, em várias atividades do quotidiano (GONZALEZ; NESSELER; DIETL, 2021).

Tomar consciência sobre esta temática parece ser o mecanismo mais eficiente para se poder lidar de forma clara com a situação. Refira-se, em Portugal, a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2018-2022) enquanto “[...] ferramenta para desconstruir estereótipos e [...] combater e prevenir [...] discriminação em razão do sexo, da origem racial e étnica, da nacionalidade, da idade, da deficiência, da religião, da orientação sexual, identidade e expressão de género [...]” (PORTUGAL, 2018, p. 3). Ultrapassar as desigualdades baseadas nestas categorias deve ser o desígnio de qualquer sociedade, de forma transversal às diferentes áreas do saber, através de um trabalho sistemático e cooperativo de todas as pessoas que têm responsabilidades educativas, dentro e fora da escola, incluindo famílias e organizações da sociedade civil. Preconiza-se, na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, precisamente pela natureza transversal e multidimensional de estas e outras temáticas de

Educação para o Desenvolvimento, a participação ativa das organizações da sociedade civil e das instituições educativas dos diferentes níveis de ensino, enfatizando-se a relevância da complementaridade dos diferentes contextos educativos.

Neste âmbito, e numa associação direta com a educação para os direitos humanos, preconiza-se na escola portuguesa uma educação para a não discriminação, através da prevenção e combate ao discurso de ódio, discurso este que é em si uma violação dos direitos humanos. Prossegue-se, neste sentido, a ideia de que a “[...] a educação é a única solução a longo prazo para evitar e denunciar o discurso do ódio e para promover a solidariedade com as vítimas” (JAGLAND, 2016a, p. 3), sendo mais tolerante às diferenças.

A promoção de uma cidadania global exige, conforme se procurou enfatizar, a problematização das questões dos direitos humanos e da discriminação em todos os possíveis fóruns de discussão, aumentando a consciência de cada um e de todos nós, em prol da garantia do cumprimento dos direitos e deveres fundamentais, tal como preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em linha com o exposto, e de acordo com Braga e Barreto (2019), paralelamente com as mudanças que se verificaram, nos últimos anos, nos diferentes setores, “[...] também as organizações que trabalham o âmbito da ED [Educação para o Desenvolvimento] as acompanharam tanto na forma de atuar (prática) como na forma de comunicar (teórica)” (p. 137), quer no plano nacional, quer internacional, procurando dar resposta às (novas) demandas sociais.

Neste âmbito, ao nível das instituições de ensino superior, tem-se vindo a intensificar não só a preocupação com a formação dos estudantes futuros docentes nesta área, como também a preocupação com a própria investigação.

Com efeito, Bourn (2020) destaca que, em particular nas últimas duas décadas, se tem registado um aumento não só da prática educativa ao nível destas temáticas, mas também ao nível da investigação e de os resultados desta alimentarem e robustecerem as práticas, potenciando uma abordagem pedagógica diferenciada que promova uma interpretação distinta da relação entre o mundo e a educação. Sem uma sólida investigação em Educação para o Desenvolvimento não será fácil operacionalizar a sua prática positiva, cujos efeitos sejam duradouros e persistentes ao longo do tempo, por isso o interesse da academia no estudo desta área.

O estudo que ora se apresenta emergiu precisamente no quadro da preocupação e necessidade de se aprofundar o conhecimento no âmbito da Educação para o Desenvolvimento,

ao nível do ensino superior e mais especificamente junto de futuros educadores e professores. São, de facto, as instituições de ensino superior que assumem, em Portugal, a formação inicial de educadores e de professores com um papel cada vez mais relevante no que respeita à promoção e produção de conhecimento no domínio da Educação para o Desenvolvimento. Os currículos de formação inicial de educadores e de professores não podem abster-se da Educação para o Desenvolvimento, pois os futuros docentes devem estar preparados e sensibilizados para a realização de práticas educativo-pedagógicas que confluam na formação de cidadãos e cidadãs atentos ao Outro, bem como aos desafios socioculturais emergentes que requerem uma cidadania ativa. Estes futuros profissionais têm de ter um papel impactante nos contextos de educação e ensino promovendo a Educação para o Desenvolvimento numa perspetiva transversal, ou mais autónoma, nos currículos de educação básica.

Neste quadro, o presente estudo foi realizado numa instituição de ensino superior politécnico, mais concretamente numa Escola Superior de Educação e Ciências Sociais em Portugal, que oferece, nas suas áreas de intervenção, cursos de formação de educadores e de professores e que, desde há alguns anos (2014) tem vindo a preocupar-se com a Educação para o Desenvolvimento, realizando projetos de intervenção e/ou de investigação, nacionais e comuns com outras instituições de ensino superior congéneres. As autoras deste estudo, desde o início, colaboraram nesses projetos e, desde então, têm vindo a diligenciar a prática e a investigação da Educação para o Desenvolvimento, bem como têm vindo a defender a ideia de que o ensino superior é um contexto formativo que não pode ficar alheio à formação global dos indivíduos, argumentando, deste modo, a necessidade de tais instituições serem também elas, promotoras e facilitadoras da Educação para o Desenvolvimento.

Urge, neste âmbito, conhecer as conceções dos estudantes, futuros profissionais de educação, para melhor agir, em termos formativos, em prol da Educação para o Desenvolvimento no ensino superior. Nesta sequência, o objetivo geral do estudo que ora se apresenta é conhecer as conceções de estudantes que se encontram a frequentar cursos na fileira da formação de educadores e de professores, sobre diferentes temáticas inscritas na Educação para o Desenvolvimento. Para este artigo mobilizaram-se alguns dos objetivos específicos associados aos direitos humanos e à discriminação, nomeadamente: a) conhecer o entendimento dos estudantes acerca de direitos humanos e de discriminação; b) saber, de entre as diferentes temáticas de Educação para o Desenvolvimento, como se posicionavam relativamente aos direitos humanos e à discriminação; e c) identificar meios ou contextos onde os estudantes já tinham ouvido falar sobre tais temáticas.

Metodologia

À luz do paradigma interpretativo e crítico, a investigação realizada assenta numa abordagem metodológica mista e envolveu, conforme se explicita de seguida, procedimentos de recolha e de análise de dados quer de natureza quantitativa, quer qualitativa (COUTINHO, 2018). Esta abordagem mista caracteriza-se pela sua complementaridade e pelo seu carácter holístico na análise de realidades sociais e educativas complexas, em que impera uma diversidade de variáveis que não são fáceis de isolar individualmente (COUTINHO, 2018).

O inquérito por questionário foi o instrumento selecionado para proceder à recolha de dados. Na opção por este instrumento foram tidas em consideração quer as vantagens, quer as limitações que usualmente lhe são atribuídas, entendendo-se que este instrumento seria o mais indicado para a recolha de dados, pela facilidade de chegar rapidamente a todos os indivíduos, pela possibilidade de comparação das respostas, e em particular, pela natureza das temáticas em estudo, e por garantir o anonimato dos participantes.

O questionário utilizado foi construído, pelas autoras do estudo, especificamente para o efeito, integrando questões abertas e fechadas. Antes da sua efetiva aplicação, o questionário foi alvo de um pré-teste..

Depois de efetivado o consentimento informado, a recolha dos dados realizou-se junto de estudantes de três cursos: Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em Acompanhamento de Crianças e Jovens (ACJ), Licenciatura em Educação Básica (EB) e Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE).

Após a coleta, os dados relativos às questões abertas, portanto de natureza qualitativa, foram objeto de análise de conteúdo, seguindo procedimentos propostos por Bardin (2016). No decurso da análise de conteúdo foram identificadas nas respostas diversas categorias e subcategorias, sendo essa identificação, a fim da sua validação, objeto de discussão entre as investigadoras do estudo. As categorias e subcategorias foram identificadas e apuradas, numa fase posterior, como resultado de um trabalho de codificação e decomposição que incluiu a escolha de unidades de registo, a enumeração e a escolha de categorias (classificação e agregação).

Os dados quantitativos foram analisados através do Programa Statistical Package for the Social Sciences, ferramenta informática que permite a realização de cálculos estatísticos.

No apuramento dos resultados, bem como na sua discussão, assumiu-se a complementaridade entre uns e outros dados, perspetivando a sua interpretação crítica, simultaneamente holística.

Análise e discussão dos resultados

Participaram no estudo trinta estudantes do sexo feminino³: 15 (50,0%) frequentavam o CTeSP em ACJ, três (10,0%) a Licenciatura em EB e 12 (40,0%) o MEPE. Cinquenta por cento dos participantes frequentavam o segundo ano do curso, 13 o primeiro ano e dois o terceiro ano (este último a nível da licenciatura, visto que o CTeSP e o mestrado têm apenas dois anos). Relativamente à idade dos participantes, a mesma variava entre os 18 e os 44 anos. Ainda assim, uma análise mais detalhada permite constatar que apenas cinco estudantes possuíam 25 ou mais anos. A maioria (83,3%) tinha entre 18 e 23 anos.

Um dos objetivos do estudo foi o de saber, de entre um conjunto de temáticas de Educação para o Desenvolvimento elencadas (direitos humanos, educação para a cidadania, multiculturalidade, igualdade de género, educação para a tolerância, discriminação, educação para a paz e pobreza), as cinco temáticas com as quais os participantes do estudo mais se identificavam. Verificou-se que a maioria dos inquiridos (com a mesma percentagem – 73,3%) selecionou os direitos humanos e a discriminação, como uma dessas cinco temáticas. Apenas seis inquiridos (20,0%) não as consideraram e dois (6,7%) não responderam à questão.

Uma análise mais fina permite-nos um olhar mais detalhado relativo ao posicionamento dos estudantes de cada um dos três cursos. A totalidade dos estudantes da licenciatura em EB (100%), 73,3% dos estudantes do CTeSP em ACJ e 66,7% dos do MEPE referiram identificar-se com a problemática dos direitos humanos. No que concerne à temática da discriminação a maioria dos estudantes assumiu identificar-se com a mesma, o que foi expresso por 86,7% dos estudantes do CTeSP em ACJ e por 66,7% dos estudantes do MEPE. No entanto, apenas um terço dos estudantes da licenciatura em EB assumiu a sua identificação com a discriminação. Portanto, numa perspetiva comparativa, constata-se que os estudantes do MEPE se identificaram, de igual modo, relativamente às duas temáticas, já no que respeita aos estudantes do CTeSP em ACJ, embora a maioria continue a identificar-se com ambas, registou-se uma percentagem mais elevada no âmbito da discriminação e, em sentido contrário, no que diz

³ Nenhum estudante do sexo masculino frequentava, à data, os cursos referidos.

respeito aos estudantes da licenciatura em EB, evidenciou-se a temática dos direitos humanos em detrimento da temática da discriminação.

Com o intuito de facilitar a leitura dos dados que se seguem, a apresentação e análise dos dados incidirá, num primeiro momento, nos dados referentes aos direitos humanos e, de seguida, nos dados relativos à discriminação.

Para conhecer a opinião dos participantes sobre os direitos humanos foi-lhes colocada uma pergunta cuja resposta aberta deixou transparecer um conjunto de categorias e subcategorias, que passamos a identificar na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorias e subcategorias identificadas nos discursos dos participantes sobre os direitos humanos.

Categorias	Sucategorias
(I) Direitos civis, económicos, sociais e culturais	(I.i) Direitos em prol da melhoria da vida e da dignidade da(s) pessoa(s) (I.ii) Direitos e deveres do ser humano (I.iii) Direitos básicos do ser humano (I.iv) Um dado adquirido (ou não)
(II) Valores da sociedade	(II.i) Respeito pelo outro (II.ii) Liberdade (II.iii) Igualdade
(III) Convenção	(III.i) Convenção/lista que objetiva os direitos de todos (III.ii) Declaração que objetiva os direitos de todos, mas que só abrange alguns

Fonte: Elaboração própria

A maioria dos participantes reporta a sua opinião na categoria (I) “Direitos civis, económicos, sociais e culturais”, indiciando que os direitos humanos se circunscrevem a um conjunto de direitos inscritos em várias áreas, nomeadamente civil, económica, social e cultural. No âmbito desta categoria, foi possível identificar quatro subcategorias referidas aos direitos enquanto perspectiva de melhoria de vida e dignidade da pessoa, aos direitos em associação com os deveres, aos direitos básicos e aos direitos como um dado adquirido (ou não) pela pessoa. Na ótica dos participantes os direitos humanos estão claramente associados à melhoria da qualidade de vida e da dignidade e que “[...] os direitos humanos são a afirmação de que a humanidade é um bem comum a todos/as [...]” (CARBONARI, 2021, p. 43). Tal perspectiva estende-se a todas as pessoas e não apenas a algumas, considerando-se o enfoque no global (cidadania global), em que os compromissos de cada cidadão não se circunstanciam apenas à sua realidade local, mas vão mais além, focando-se no global.

Na Tabela 3 ilustram-se, com alguns excertos das respostas dos participantes, as subcategorias identificadas nesta categoria.

DIREITOS HUMANOS E DISCRIMINAÇÃO: CONCEÇÕES DE ESTUDANTES FUTUROS
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Isabel Maria Esteves Silva Ferreira • Luísa Maria Serrano de Carvalho • Amélia de Jesus Gandum Marchão

Tabela 3 - Discursos ilustrativos das subcategorias identificadas na Categoria (I) Direitos civis, económicos, sociais e culturais.

Categoria (I) Direitos civis, económicos, sociais e culturais	Discursos ilustrativos
(I.i) Direitos em prol da melhoria da vida e da dignidade da(s) pessoa(s)	B2-MEPE: “Direitos que todos temos de modo a melhorar a qualidade de vida.” H2-ACJ: “São todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas que existem no mundo [...]”
(I.ii) Direitos e deveres do ser humano	A1-ACJ: “Direitos humanos são todos os direitos e deveres que as pessoas têm.” C1-ACJ: “São os direitos e os deveres que os humanos têm.”
(I.iii) Direitos básicos do ser humano	A1-MEPE: “São todos os direitos básicos de todos os seres humanos.” B1-MEPE: “São os direitos básicos dos cidadãos, ou seja, tudo o que temos direito.”
(I.iv) Um dado adquirido (ou não)	B3-EB: “Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos.” G2-ACJ: “Todos têm direitos, mas nem todos usufruem.”

Fonte: Elaboração própria

Na categoria (II) Valores da sociedade, identificaram-se três subcategorias que apontam os direitos humanos como valores da sociedade. Ilustram-se estas subcategorias com os discursos da Tabela 4.

Tabela 4 - Discursos ilustrativos das subcategorias identificadas na Categoria (II) Valores da sociedade.

Categoria (II) Valores da sociedade	Discursos ilustrativos
(II.i) Respeito pelo outro	E2-MEPE: “Relaciona-se com os valores da sociedade perante o outro [...]. Desta forma respeitando os outros e cada um individualmente.”
(II.ii) Liberdade	F2-MEPE: “Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, liberdade de expressão, de opinião, educação, entre outros.” C2-ACJ: “São direitos e liberdades básicas.”
(II.iii) Igualdade	A3-EB: [...] “todo o ser humano tem direito à educação, à política, à vida, à sua própria cultura de forma a tornar uma sociedade igualitária.”

Fonte: Elaboração própria

Na terceira categoria, (III) Convenção, identificaram-se duas subcategorias, que vislumbram os direitos humanos enquanto uma convenção, lista ou declaração que objetiva os direitos de todos, mas sem abrangência de todos (Tabela 5).

Tabela 5 - Discursos ilustrativos das subcategorias identificadas na Categoria (III) Convenção.

Categoria (III) Convenção	Discursos ilustrativos
(II.i) Convenção/lista que objetiva os direitos de todos	D2-MEPE: “Convenção (lista) de necessidades e oportunidades básicas para a vida de qualquer ser humano e que qualquer pessoa deveria ter disponível.”
(II.ii) Declaração que objetiva os direitos de todos, mas que só abrange alguns	E2-ACJ: “Uma declaração que define os direitos de todos, mas que só abrange alguns.”

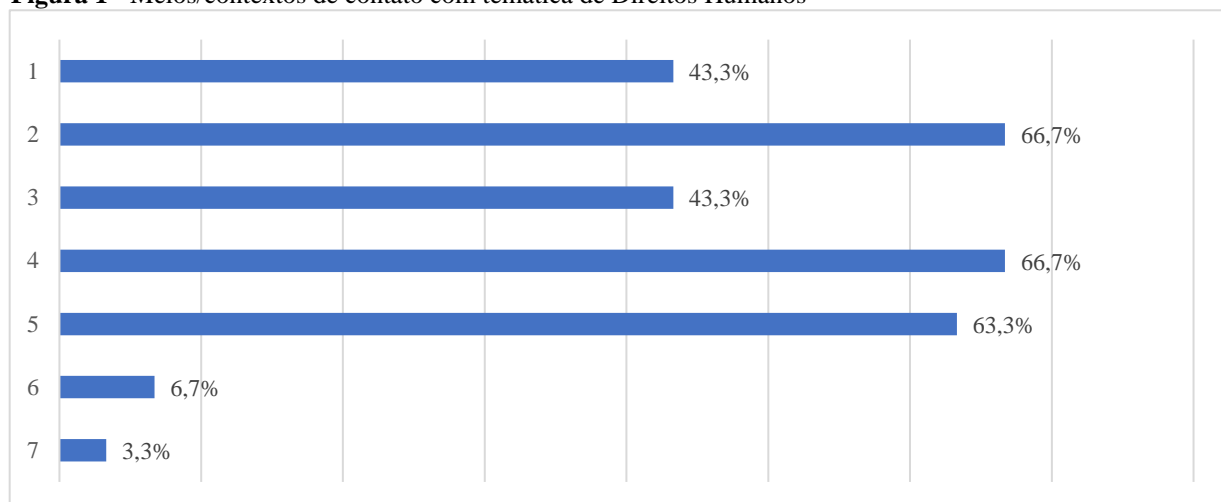
Fonte: Elaboração própria

Como se verifica pela informação das tabelas anteriores, existe, por parte dos participantes um foco nos direitos, mas também nos deveres, circunstanciados ao ser humano e à sua vida. Igualmente se percebe que associados à vida de qualidade e à vida digna, estão valores como a liberdade, o respeito e a igualdade, marcas de uma sociedade democrática e alinhada com a defesa dos direitos humanos. Tais constatações remetem, quiçá, para um posicionamento dos participantes alinhado com os desafios globais e a promoção de uma cidadania global “[...] assente em princípios como a justiça social, a solidariedade ou a equidade.” (COELHO; CAMELO; MENEZES, 2018, p. 96).

Por outro lado, ainda que com menos densidade, a opinião dos participantes centra-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, embora a este nível se revele a consciência da sua não abrangência a todos os seres humanos; ou seja, os respondentes afirmam a não universalização da mesma. Porém, como defendido por Thorbjørn Jagland (2016b, p. 5), “Um dos maiores desafios do século XXI é garantir que os Direitos Humanos são para todos e para todas.”

Outro dos objetivos do estudo foi o de verificar se os participantes identificavam meios ou contextos onde já haviam ouvido falar das temáticas em análise e, em caso afirmativo, quais. No que respeita aos direitos humanos, todos os estudantes que responderam à questão (90,0%) identificaram meios/contextos, pelo que se averiguou especificamente de quais se tratavam (Figura 1). Três estudantes (10,0%) não responderam à questão.

Figura 1 - Meios/contextos de contato com temática de Direitos Humanos



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se pode constatar, foi no âmbito da educação formal (ensino básico, secundário e superior) e dos meios de comunicação social (televisão, jornais, revistas, entre

outros) que mais inquiridos indicaram ter ouvido falar de direitos humanos. Ainda assim, uma percentagem muito significativa de participantes referiu-se a contextos também informais (redes sociais e família/amigos).

Uma análise mais fina, por curso, permite constatar desde logo que o local de trabalho e outra situação foram apontadas apenas por estudantes do MEPE. Permite constatar igualmente outras variações, considerando cada um dos meios/contextos antes elencados:

- a) No dia-a-dia, nas conversas em família e/ou com amigos foi identificado pela maioria dos estudantes da licenciatura em EB (66,7%) e do MEPE (58,3%), mas por pouco mais de um quarto (26,7%) dos estudantes do CTeSP em ACJ;
- b) Os meios de comunicação social foram sinalizados pela maioria dos estudantes dos três cursos (ACJ - 60,0%; EB - 66,7%; MEPE – 75,0%);
- c) As redes sociais foram mencionadas pela maioria dos estudantes da licenciatura em EB (66,7%), por metade dos do MEPE (50,0%), mas por apenas um terço do CTeSP em ACJ (33,3%);
- d) Os ensinamentos básico e secundário foram indicados pela totalidade dos estudantes da licenciatura em EB e pela maioria dos estudantes do CTeSP em ACJ (53,3%) e do MEPE (60,0%);
- e) O ensino superior que frequentavam foi indicado pela maioria dos estudantes dos três cursos (ACJ - 83,3%; EB - 66,7%; MEPE – 58,3%).

É possível ainda aferir que o contexto que mais se destaca em cada um dos cursos é: no CTeSP em ACJ, o ensino superior; na licenciatura em EB, os ensinamentos básico e secundário; no MEPE, os meios de comunicação social.

Estes resultados estão alinhados com as ideias de autores como Martin-Bermúdez e Moreno-Fernández (2021) ou Sharma (2022), que argumentam que os direitos humanos e a educação para os direitos humanos se realizam em diferentes contextos, podendo haver complementaridade, ou seja, a prática e o conhecimento dos direitos humanos acontece de forma complementar entre os diferentes contextos onde cada um de nós vive.

No que se refere à particularidade do ensino superior, de acordo com Rozas (2022), entre outras, estas instituições são um interveniente importante na sensibilização da comunidade educativa em relação aos problemas de desenvolvimento, conforme descrito na Agenda 2030. Simultaneamente têm a obrigação ética de desencadear a consciencialização de uma cidadania global solidária e comprometida com uma transformação social positiva. Nas palavras do autor, as instituições de ensino superior assumem o papel de promover a “[...]”

aprendizagem ética que constrói cidadania e tece laços de solidariedade entre o local e o global, entre o próprio e o estrangeiro, entre o que está perto e o que está longe, entre a vida humana e não humana para enfrentar o futuro da vida em conjunto”. (ROZAS, 2022, p. 4). Refira-se que, uma das medidas da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, tendo em vista reforçar a capacidade de matéria de Educação para o Desenvolvimento, incide precisamente na formação de agentes educativos, apostando no efeito multiplicador, com especial enfoque na formação inicial de educadores e de professores.

Focando agora a análise nos dados relativos à discriminação, e de forma análoga à variável anterior, foi intuito conhecer o entendimento dos participantes do estudo acerca desta temática, por meio de uma questão aberta. No processo de análise de conteúdo, no que respeita à discriminação, identificaram-se uma categoria e cinco subcategorias, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Categorias e subcategorias identificadas nos discursos dos participantes sobre a discriminação.

Categoria	Subcategorias
(I) Ato de excluir	(I.i) Exclusão por motivos de ordem social e cultural (I.ii) Exclusão por motivos de ordem identitária (I.iii) Exclusão por motivos de ordem religiosa (I.iv) Exclusão por motivos de ordem de raça (I.vi) Exclusão por preconceito

Fonte: Elaboração própria

Na resposta a esta questão regista-se a ausência de resposta por parte de dois dos participantes. Na ótica dos participantes, a discriminação corresponde a um ato de excluir por um conjunto de motivos que estão fundamentalmente associados a questões de ordem social e cultural, religiosa e de raça, e a questões de ordem identitária, como por exemplo, a aparência, ou a mentalidade ou atitude de preconceito.

A Tabela 7 ilustra esta subcategorias com excertos dos discursos dos participantes.

Tabela 7 - Categorias e subcategorias identificadas nos discursos dos participantes sobre a discriminação.

(I) Ato de excluir	Subcategorias
(I.i) Exclusão por motivos de ordem social e cultural	B2-MEPE: “Quando há exclusão de um grupo ou indivíduo, pelo facto da sua cultura [...]” A2-EB: “Não aceitação de classes sociais, [...] por parte da sociedade dominante.” A3-EB: “Distinção e diferenciação entre pessoas devido ao seu papel na sociedade [...]”
(I.ii) Exclusão por motivos de ordem identitária, incluindo o sexo e o género	B1-MEPE: “[...] rejeitar alguém pela sua aparência, idade, etc.” F1-MEPE: “É quando não se respeita o outro aceitando-o tal como ele é.” B3-EB: “Consiste num ato em que existe um tratamento diferenciado a uma pessoa ou grupo de pessoas, devido [ao] sexo,[...] orientação sexual.”
(I.iii) Exclusão por motivos de ordem religiosa	A1-ACJ: “É uma situação que uma pessoa de [...], religião diferente é gozada, ou afastada, ou posta de parte.” F2-ACJ: “Tem a ver com a não aceitação de uma [...], religião [...]”

DIREITOS HUMANOS E DISCRIMINAÇÃO: CONCEÇÕES DE ESTUDANTES FUTUROS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Isabel Maria Esteves Silva Ferreira • Luísa Maria Serrano de Carvalho • Amélia de Jesus Gandum Marchão

(I.iv) Exclusão por motivos de ordem de raça	A3-EB: “Distinção e diferenciação entre pessoas devido [...] à raça [...].” C1-ACJ: “É quando uma pessoa ou grupo criticam, falam mal ou apontam defeitos a uma pessoa, tanto por ser de outra cor [...] ou entre outras muitas coisas.”
(I.vi) Exclusão por preconceito e/ou desrespeito	E2-MEPE: “Desrespeito pelos outros.” A1-MEPE: “Designa-se uma ação preconceituosa em relação a uma pessoa ou grupo de pessoas.” F2-MEPE: “Ocorre quando alguém adota uma atitude preconceituosa em relação a alguém, seja por questões raciais, de género, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação económica, entre outros.”

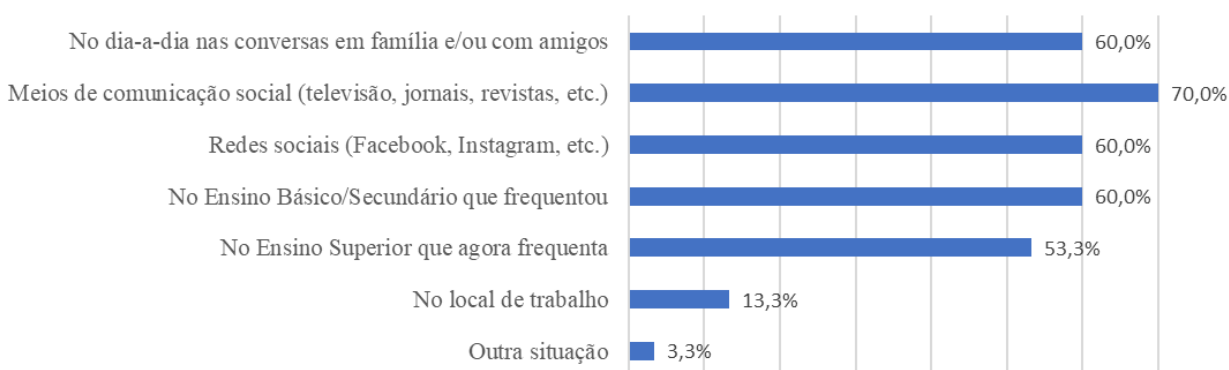
Fonte: Elaboração própria

Como se constata, as respostas dos participantes convergem com a teoria de Salgado (2014), que argumenta que a não igualdade (discriminação) acontece por questões de raça, de origem étnica, de orientação sexual, idade, pobreza, entre outros.

Como consequência, para Salgado (2014) as pessoas mais fragilizadas, os grupos minoritários continuam com muita frequência a ser vítimas de condutas degradantes, humilhantes, desestabilizadoras que violam a dignidade da pessoa, afetando o exercício de direitos e liberdades.

Relativamente à identificação de meios ou contextos onde já tinham ouvido falar de discriminação, à semelhança do que se verificou ao nível dos direitos humanos, todos os estudantes que responderam à questão (90,0%) identificaram meios/contextos. Três estudantes (10,0%) não responderam à questão. Apresentam-se, na Figura 2, os meios/contextos específicos.

Figura 2 - Meios/contextos de contato com temática de discriminação



Fonte: Elaboração própria.

Como se verifica, os meios de comunicação (televisão, jornais, revistas, entre outros) foram considerados as formas privilegiadas de contato com a temática da discriminação. A maioria dos inquiridos identificou também contextos educativos formais (ensinos básico,

secundário e superior), mas igualmente, em sentido inverso (ou talvez complementar), contextos mais informais, como as redes de comunicação social e os contatos do cotidiano.

De forma similar ao efetuado em relação à variável direitos humanos, uma análise mais fina, por curso, permite verificar variações, desde logo, ao nível do facto de outra situação ter sido registada por apenas estudantes do MEPE, mas também ao nível de variações referentes aos meios/contextos antes elencados:

- f) No dia-a-dia, nas conversas em família e/ou com amigos foi identificado pela maioria dos estudantes do CTeSP em ACJ (53,3%) e do MEPE (75,0%), mas por apenas um terço dos estudantes da licenciatura em EB (33,3%);
- g) Os meios de comunicação social foram sinalizados pela maioria dos estudantes dos três cursos (ACJ - 60,0%; EB - 66,7%; MEPE – 83,3%);
- h) As redes sociais foram mencionadas pela maioria dos estudantes do MEPE (83,3%), mas por menos de metade do CTeSP em ACJ (46,7%) e da licenciatura em EB (33,3%);
- i) Os ensinamentos básico e secundário foram indicados pela maioria dos estudantes dos três cursos (ACJ – 60,0%; EB - 66,7%; MEPE – 58,3%).
- j) O ensino superior que frequentavam foi indicado pela maioria dos estudantes do MEPE (66,7%), mas por menos de metade do CTeSP em ACJ (46,7%) e da licenciatura em EB (33,3%).

É possível ainda, numa perspetiva comparativa, verificar o(s) contexto(s) que mais se destaca(m) por cursos:

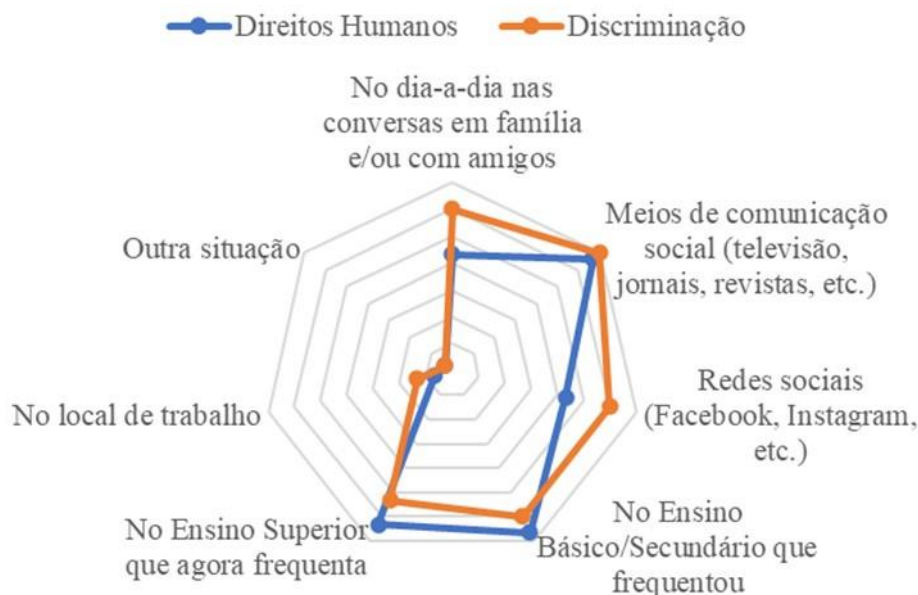
- a) no CTeSP em ACJ e na licenciatura em EB, de forma idêntica, os meios de comunicação social (60,0%) e os ensinamentos básico e secundário (60,0%);
- b) no MEPE, os meios de comunicação social (83,3%) e as redes sociais (83,3%).

Tal como em relação aos direitos humanos, as opiniões dos participantes apontam que, no cotidiano (contextos informais), mas também em contextos formais e não formais, é possível ouvir discursos sobre a discriminação (MARTÍN-BERMÚDEZ; MORENO-FERNÁNDEZ, 2021; MIRANDA; NASCIMENTO, 2020).

Os meios de comunicação social assumem particular importância na divulgação de situações discriminatórias, e, como é dito por Melo e Monteiro (2022, p. 758), é “[...] no convívio social, pela forma como a sociedade se estrutura, que surgem as condições para práticas discriminatórias que vitimizam sujeitos e grupos.” Contudo, os contextos de educação/ensino destacam-se igualmente associados a esta problemática e, pensamos, alinhados com o sentido de erradicação da discriminação, portanto, de não discriminação.

Retomando as duas temáticas em apreço (direitos humanos e discriminação), e de modo a efetuar um cruzamento de dados, apresenta-se, na Figura 3, a síntese comparativa dos dados referentes aos meios/contextos antes apresentados, no âmbito de cada uma delas.

Figura 3 - Meios/contextos de contato com as temáticas em estudo (comparação)



Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que os participantes indicaram, de forma muito expressiva, ter ouvido falar de ambas as temáticas em contextos educativos diversificados. No entanto, ao nível dos direitos humanos é possível destacar os contextos formais (diferentes níveis de ensino), bem como o papel da comunicação social. Ao nível da discriminação, os meios de comunicação social continuam a ser privilegiados (assim como os contextos de ensino), mas emergem também, de forma muito significativa, os contextos marcadamente informais.

Estes resultados estão alinhadas com as ideias de Miranda e Nascimento (2020, p. 427), quando os autores defendem que todas as instâncias formativas (formais, não formais, informais) são cenários de aprendizagem vinculados a “[...] uma dinâmica sistemática de diálogo e reconhecimento de si enquanto sujeito de direitos.” Urge pois, como defendido por Melo e Monteiro (2021) que se garanta continuamente a igualdade de oportunidades, se respeite a dignidade humana e se encarem as diferenças como fatores de inclusão social, numa ótica de pluralismos e de desenvolvimento.

Conclusões

Tendo em consideração os objetivos do estudo, conclui-se, e no que às conceções acerca das temáticas em análise diz respeito, que, ao nível dos direitos humanos, os discursos dos participantes enfatizaram a dimensão dos direitos civis, económicos, sociais e culturais associados à vida, à liberdade e também à segurança e dignidade a que todos devem ter direito, como, aliás, se salienta nas ideias de Benedeck (2012) e de Sharma (2022).

Já ao nível da discriminação, os mesmos discursos remeteram para um ato de excluir, identificando um conjunto alargado de dimensões alinhadas com a ordem social e cultural, com a religião ou a raça, mas também alinhadas com questões referidas às diferenças individuais (aspetos físicos, mentalidade e atitudes), a que pode presidir a sensação de superioridade de uns relativamente a outros, como refere Benedek (2012).

Como afirma Sharma (2022), os educadores e professores desempenham um papel fundamental e decisivo na implementação da política educativa e na sua comunicação às crianças/aos alunos, nomeadamente ao nível das questões que se prendem com a Educação para o Desenvolvimento. Reforça-se, pois, a importância de conhecer e continuar a aprofundar as próprias conceções dos futuros educadores e professores acerca das temáticas em estudo, na medida em que, além das estratégias e políticas definidas a nível macro, meso ou micro, as referidas conceções podem influenciar a forma como os profissionais trabalham e exploram estas temáticas e estes conteúdos, nas suas práticas pedagógicas.

No estudo, foi possível constatar que a maioria dos inquiridos se identificou com as temáticas em apreço, embora com variações ao nível dos estudantes de cada um dos cursos considerados na investigação. Os participantes referiram-se a diferentes contextos educativos formais, mas também não formais e informais, nos quais eles próprios haviam tomado contato com referências/situações relativas aos direitos humanos e à discriminação. Infere-se que a abordagem a estas temáticas de Educação para o Desenvolvimento, e reportando-nos a Martín-Bermúdez e Moreno-Fernández (2021), não fica, assim, apenas a cargo dos profissionais, nomeadamente da educação. A dimensão educativa ocorre nos próprios espaços em que se desenvolve a cidadania, por meio das interações sociais com os outros. Não obstante, reconhece-se a necessidade de se continuarem a considerar as temáticas relacionadas com a cidadania global na agenda pública, nomeadamente em matéria de política pública educativa, com intuito de se definirem medidas e ações coerentes e consertadas com as necessidades (MARTÍN-BERMÚDEZ; MORENO-FERNÁNDEZ, 2021).

Ao encontro das concepções de Spînu (2021), e na sequência das práticas e investigações desenvolvidas, espera-se que o século XXI se faça acompanhar de mudanças de mentalidades, que tragam alterações na perceção acerca do conceito de discriminação, das formas de discriminação e das estratégias para a combater, concorrendo para a generalização dos direitos humanos. Reforce-se que as instituições de ensino superior desempenham, como defendido anteriormente, um papel fulcral neste âmbito, mais concretamente na sensibilização das respetivas comunidades educativas e na consciencialização para uma cidadania global (ROZAS, 2022). As instituições de ensino superior que formam futuros educadores e professores, como a instituição em que se desenvolveu a presente investigação, assumem, neste particular, um papel charneira, um potencial efeito multiplicador, corroborando a relevância de, em Portugal, uma das medidas da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento se centrar na formação de agentes educativos e na articulação com as escolas superiores de educação.

Também ao nível da investigação, as instituições de ensino superior devem ter particular atenção às áreas da Educação para o Desenvolvimento pois, como antes se afirmou, o fundamento para uma intervenção mais positiva nesta área depende de uma boa conceptualização e de bons alicerces, o que só a investigação científica pode incrementar. A Educação para o Desenvolvimento não pode depender apenas da sensibilidade e da prática de alguns; tem de fundar-se no investimento dos governos, de filantropos e de organizações não governamentais, sendo que não nos podemos abster do conhecimento científico que se vai produzindo sobre ela.

Referências

- AL-DARAWEESH, Fuad. Teaching human rights: toward a kingdom of ends. **Education Sciences**, Basel, v. 10, n. 4, p. 1-12, 13 abril 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10040107>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/4/107> Acesso em: 10 set. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BENEDEK, Wolfgang. **Compreender os direitos humanos**: manual de educação para os direitos humanos. Coimbra: Coimbra Editora, 2012.
- BOURN, Douglas. Global and development education and global skills. **Educar**, Barcelona, v. 56, n. 2, p. 279-295, 20 julho 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1143>. Disponível em: <https://educar.uab.cat/article/view/v56-n2-bourn> Acesso em: 1 set. 2022.
- BRAGA, Beatriz; BARRETO, Maria. A Educação para o desenvolvimento na visão das ONGD portuguesas. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 8, n. 1, p. 135-149, 1 agosto 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.008>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2019.8.1.008> Acesso em: 4 jun. 2022.

- CARBONARI, Paulo Cesar. Democracia e direitos humanos: aprendizagens para a educação em direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 35-45, 2021. DOI: 10.5016/ridh.v9i2.97. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/97>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CARVALHO, Maria. Liberdade, direitos e garantias: paradoxos e tensões nos mundos sociais da infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ed.). **Os direitos humanos hoje: 70 anos da declaração universal**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2021. p. 48-64. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1644-os-direitos-humanos-hoje-70-anos-da-declaracao-universal>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- COELHO, Dalila; CAMELO, João; MENEZES, Isabel. Educação para o desenvolvimento na era global: Possibilidades de uma leitura pós-colonial. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 53, p. 97-119, 2018. DOI: 10.34626/esc.vi53.67. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/67>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- COUTINHO, Clara. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática**. 2. Ed. Coimbra: Almedina, 2018.
- FILHO, Nei; SALLES, Virgínia; SANTOS, Thais. A educação para a paz e os direitos humanos: perspectivas transdisciplinares e integradoras. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 17-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/211653.6.1-2>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/51> Acesso em: 30 set. 2022.
- GARCIA, Walker Marcolino dos Reis. **Sistema africano de protecção dos direitos humanos e a sua garantia em Angola**. 2014. Dissertação (Mestre em em Relações Internacionais e Estudos Europeus) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11141>. Acesso em: 11 set. 2022.
- GOMEZ-GONZALEZ, Carlos; NESSELER, Cornel; DIETL, Helmut. Mapping discrimination in Europe through a field experiment in amateur sport. **Humanities and Social Sciences Communications**, London, v. 8, n. 1, p. 1-8, 9 abril 2021. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00773-2>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41599-021-00773-2> Acesso em: 10 ago. 2022.
- JAGLAND, Thorbjørn. Prefácio. In: KEEN, Ellie; GEORGESCU, Mara. **Referências. Manual para o combate do discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos**. Lisboa: Fundação Calouste, 2016a. p. 3. Disponível em: http://www.odionao.com.pt/media/5369/ReferenciasPT2016_BOOK.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.
- JAGLAND, Thorbjørn. Conselho da Europa Secretário-geral. In: LOSEGO, Matia (ed.). **Compass Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens**. Algueirão-Mem Martins: Dínamo, 2016b, p. 5. Disponível em: https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/compass_manual_para_a_educacao%20_para_os_direitos_humanos_com_jovens.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.
- KEEN, Ellie; GEORGESCU, Mara. **Referências. Manual para o combate do discurso de ódio online através da educação para os direitos humanos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016. Disponível em: http://www.odionao.com.pt/media/5369/ReferenciasPT2016_BOOK.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.
- MARTÍN-BERMÚDEZ, Nieves; MORENO-FERNÁNDEZ, Olga. Educación para la transición emancipadora: justicia social y ciudadanía global. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1-20, 10 dezembro 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021003002866>. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DpJmjhYchzGdDprkz54V9Q/?lang=es> Acesso em: 1 ago. 2022.

MELO, Kleber Pessoa; MONTEIRO, Pedro Sadi. Discriminação e estigma na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. **Revista Bioética**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 756-762, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422021294509>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bioet/a/FfnBDKxWhyyfc9JZMtBfzTg/?lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2023.

MESA, Manuela. **La education para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones**. Madrid: Centro de Investigación para la Paz, 2002.

MESA, Manuela. La educación para la ciudadanía global en el contexto actual. In: PASTORIZA, Jose; VARELA, Alberto; JOVER, Daniel. (ed.). **Educar para la ciudadanía global: experiencias, herramientas y discursos para el cambio social**. Vigo: Fundación Isla de Couto, 2014. p. 110-121.

MESA, Manuela. La educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: Una Agenda para la transformación social. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, Madrid, v. 8, n. 1, p. 7-11, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10977>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIRANDA, Camila Lima.; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Narrativas autobiográficas: elementos para educação em direitos humanos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 412-430, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6447. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6447>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em:

<https://www.gcedclearinghouse.org/resources/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives?language=en>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros nº 94, de 16 de julho de 2018. Aprova o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022. **Diário da República**, Lisboa, 16 jul. 2018, série I, p. 3190-3202. Disponível em:

<https://dre.tretas.org/dre/3402637/resolucao-do-conselho-de-ministros-94-2018-de-16-de-julho>. Acesso em: 4 abr. 2022.

ROZAS, Xosé. Altruismo eficaz y aplicación de principios éticos: una oportunidad para la educación para la ciudadanía global en la universidad. **Papeles de Filosofía**, Santiago de Compostela, v. 41, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15304/agora.41.1.7251>.

Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/agora/article/view/7251> Acesso em: 24 ago. 2022.

SALGADO, Marília Clara Vieira. **O Fenómeno do Assédio Moral: a discriminação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Minho, Braga, 2014. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44575/1/Mar%20Clara%20Vieira%20Salgado.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SHARMA, Bhavana. A study of teachers' human rights consciousness in reference to 'Human Rights Education'. **International Journal of Early Childhood Special Education**, Minnesota, v. 14, n. 1, p. 786–790, 2022. Disponível em: <https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=488>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SPÎNU, Oleg. The functionality of the principle of non-discrimination on grounds of gender, race, religion and sexual orientation in the postmodern society. **Postmodern Openings**, Iasi, v. 12, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/310>. Disponível em:

<https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/4407> Acesso em: 1 jul. 2022.

TORRES, António; FIGUEIREDO, Ilda; CARDOSO, Jorge; PEREIRA, Luísa; NEVES, Maria; SILVA, Rosália. **Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário**. Lisboa: Ministério da Educação, 2016.

UNITED NATIONS. **Universal declaration of human rights**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 4 nov. 2022.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. New York, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 11 set. 2022.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Isabel Maria Esteves Silva Ferreira. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Coimbra. Docente do Instituto Politécnico de Portalegre. Contribuição de autoria: administração do projeto, conceituação, escrita - primeira redação, investigação - <https://www.cienciavita.pt/pt/DC1A-1877-AC64>

Luísa Maria Serrano de Carvalho. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Docente no Instituto Politécnico de Portalegre. Investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Contribuição de autoria: investigação, metodologia, software, análise formal - <https://www.cienciavita.pt/pt/8A1D-90D2-0938>

Amélia de Jesus Gandum Marchão. Pós-Doutorada em Educação pelo GIR Helmântica Paideia da Universidade de Salamanca, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. Docente no Instituto Politécnico de Portalegre. Investigadora integrada do VALORIZA - Research Centre for Endogenous Resource Valorization do Instituto Politécnico de Portalegre. Contribuição de autoria: escrita - revisão e edição, investigação, metodologia, visualização - <https://www.cienciavita.pt/pt/B918-2669-A534>

Como citar este artigo

FERREIRA, Isabel Maria Esteves Silva; CARVALHO, Luísa Maria Serrano de; MARCHÃO, Amélia de Jesus Gandum. Direitos humanos e discriminação: conceções de estudantes futuros profissionais de educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11420