

Educação em e para Direitos Humanos nos Currículos de Filosofia

Edson da Silva Rodrigues Lisboa^I

Luís Fernando Lopes Lopes^{II}

^ICentro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba/PR – Brasil

^{II}Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati/PR – Brasil

RESUMO – Educação em e para Direitos Humanos nos Currículos de Filosofia. Este estudo de caráter bibliográfico e documental buscou examinar a viabilidade de uma educação emancipadora em e para os direitos humanos, considerando as disciplinas presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Filosofia de cinco Universidades públicas brasileiras. A problemática norteadora questionou em que medida o currículo de Licenciatura em Filosofia pode contribuir para promover a justiça social. Os aportes teóricos consideraram, sobretudo, as contribuições de: Arendt (1989), Rawls (1997), Boaventura de Sousa Santos (2003), Freire (1987) e Sacristán (2000). Os resultados apontam, não obstante as ambivalências inerentes ao processo, o compromisso das IES analisadas com a educação em e para Direitos Humanos.

Palavras-chave: **Direitos Humanos. Currículo. Ensino Superior. Filosofia.**

ABSTRACT – Education in and for Human Rights in Philosophy Curriculums. This bibliographical and documental study sought to examine the feasibility of an emancipatory education in and for human rights, considering the disciplines present in the curriculum of Degree in Philosophy courses at five Brazilian public universities. The guiding problem questioned to what extent the curriculum of Degree in Philosophy can contribute to promote social justice? The theoretical contributions mainly considered the contributions of: Arendt (1989), Rawls (1997), Boaventura de Sousa Santos (2003), Freire (1987) and Sacristán (2000). The results indicate, despite the ambivalences inherent to the process, the commitment of the analyzed HEIs with Education in and for Human Rights.

Keywords: **Human Rights. Curriculum. University Education. Philosophy.**

Introdução

Os temas analisados neste estudo possuem entre si notória conexão, posto serem os direitos das pessoas uma questão de justiça e, por serem positivados nas constituições dos países, estão presentes nos currículos das instituições de ensino, por fazerem parte da aplicação jurídica das legislações cotidianas. Transpassando essa observação inaugural, pretende-se compreender como esses temas se interconectam, na condução teórica pretendida nesta pesquisa, direcionada para um processo de emancipação.

Considera-se que a base dos direitos humanos é a justiça que, mesmo não possuindo um conceito consensual entre os autores, precisa ser pautada em acordos, os quais requerem lutas políticas diárias, tendo em vista variados contextos históricos. Para auxiliar nessa construção teórica, foram utilizados os conceitos de justiça em Hannah Arendt, Rawls e Boaventura, articulados com a perspectiva de Paulo Freire, direcionados para as pessoas em estado de vulnerabilidade social representadas aqui por mulheres, negros, indígenas e comunidade LGBTQI+.

Ademais, discorre-se que a justiça pode ser alcançada com o auxílio do currículo intercultural, um instrumento que pode facilitar a criação/recriação de condições que viabilizem um espaço de escuta e fala livre, desprendido de preconceitos ou conceitos fundados na visão de grupos homogêneos que concentram os poderes de decisão. Compreende-se que esse currículo, que pode viabilizar condições emancipatórias, varia no tempo a depender das necessidades das pessoas e grupos em distintos contextos. Por isso, outros grupos terão de ceder para que as demandas de um grupo específico sejam atendidas. Dessa forma, esse dinamismo de interesses exige luta diária e constante.

Ainda que se reconheça a existência de tensões entre o currículo oficial (prescrito) e as práticas pedagógicas cotidianas, é preciso considerar a complexidade das mediações didáticas nas relações professor, aluno, conhecimento. A prática docente não se reduz ao currículo oculto, embora este possa, em certos contextos, operar como um modo para-oficial — não assumido — de delinear decisões políticas. Nesse sentido, a prática se manifesta, sobretudo, na leitura e interpretação que os sujeitos docentes fazem dos currículos, o que implica em diferentes, e por vezes consensuais, formas de apropriação e resignificação dos conteúdos prescritos. Assim, a separação entre teoria e prática pode ser compreendida como uma tensão dinâmica, atravessada por disputas de sentido, e não como uma cisão absoluta. Essa perspectiva possibilita aprofundar a análise da relação entre teoria e prática, contribuindo para uma leitura crítica da atuação docente.

Justiça no Currículo e suas Relações com Direitos Humanos

A base dos direitos humanos é a justiça e, mesmo não sendo um conceito consensual entre os autores, precisa ser pautada em acordos, os quais requerem lutas políticas diárias nos variados contextos históricos. Assim, para cooperar com uma visão ampla sobre o alicerce das

prerrogativas das pessoas, são apresentados conceitos de justiça em Hannah Arendt, Rawls e Boaventura de Sousa Santos, alguns dos que servem de base para a construção dos direitos humanos na atualidade e, por esse motivo, citados em diversas pesquisas que pensam a noção de justiça. Há de se ressaltar que se trata de um recorte e, com isso, ao incluir conceitos, excluem-se outros.

Na visão de Hannah Arendt (1906-1975), não há direitos humanos sem vínculo de seus titulares com alguma forma política organizada e detentora de força. Por isso, faz-se necessário que os direitos humanos atendam efetivamente às pessoas em seus distintos contextos, uma vez que as normas positivadas são apenas uma orientação não consumada quando não sentidas no cotidiano de cada pessoa e se tornam normas sem compromisso com questões práticas, pois “[...] a própria expressão ‘direitos humanos’ tornou-se para todos os interessados – vítimas, opressores e espectadores – uma prova de idealismo fútil ou de tonta e leviana hipocrisia” (Arendt, 1989, p. 302).

Todas as pessoas devem ter a sua dignidade preservada e, por isso, a dignidade da pessoa humana é muito mais abrangente que a noção de cidadania, compreendida como um grupo reconhecido por um ente estatal com o qual possui associação. Reconhecida a cidadania, consegue-se manter a integridade física e moral do sujeito, sob pena de se estabelecer uma diferenciação entre cidadão e não cidadão, característica que representa apenas um indicador externo, não podendo ser relegada a segundo plano ou esquecida. Neste sentido, deve-se conceber a dignidade como sendo um atributo maior que a cidadania, haja vista a situação de milhares de refugiados pelo mundo com pouca ou nenhuma condição básica de vida. Assim, antes de se reconhecer a cidadania, há de se reconhecer dignidade.

[...] ninguém se apercebia de que a humanidade, concebida durante tanto tempo à imagem de uma família de nações, havia alcançado o estágio em que a pessoa expulsa de uma dessas comunidades rigidamente organizadas e fechadas via-se expulsa de toda a família das nações (Arendt, 1989, p. 327).

Diante do exposto, justiça, a partir da interpretação dos escritos da autora, é poder se tornar igual nas lutas resultantes das organizações civis de pessoas em situação de calamidade, miséria e violência em todo o planeta, já que nenhum indivíduo nasce igual, mas torna-se, quando inserido em um espaço público de convivência coletiva. Tornar-se igual não é uma simples atividade da vontade, conforme assevera a filósofa em discussão:

A igualdade de condições, embora constitua requisito básico da justiça, é uma das mais incertas especulações da humanidade moderna. Quanto mais tendem as condições para a igualdade, mais difícil se torna explicar as diferenças que realmente existem entre as pessoas; assim, fugindo da aceitação racional dessa tendência, os indivíduos que se julgam de fato iguais entre si formam grupos que se tornam mais fechados em relação aos outros e, com isto, diferentes (Arendt, 1989, p. 76).

Observando-se o contexto sociopolítico da filósofa alemã, que examina em sua obra os regimes totalitários, é imprescindível que o fundamento dos direitos humanos seja reconstruído e, com isso, deve-se ampliar o pressuposto kantiano da dignidade da pessoa humana e compreender a premissa de que o alicerce da concepção universal é a de se respeitar efetivamente as prerrogativas de cada pessoa humana, conservando-se para qualquer um o direito a ter direitos.

Logo, compreende-se, com base na leitura de Hannah Arendt, que os direitos humanos precisam ser dinâmicos e contínuos, sob pena de não fazerem sentido, serem ilegítimos ou serem “apenas formulados, mas nunca filosoficamente estabelecidos; apenas proclamados, mas nunca politicamente garantidos” (Arendt, 1989, p. 498). Isso é possível, essencialmente, a partir de ações para a coletividade, sempre visando garantir melhorias, estando em conformidade com cada ambiente específico e, conseqüentemente, suas particularidades.

Considerando o contexto da filosofia política, John Rawls (1997) apresenta a noção de justiça como um elemento complexo em virtude de levar em consideração valores éticos, filosóficos, religiosos, culturais, características individuais e considerar o status na sociedade. Para o autor, conceber a justiça é, necessariamente, partir de um estado em que se está inserido. Tratar de justiça na sociedade é refletir sobre o quanto o *ter* ou o *ser* pode representar benefícios ou malefícios para uma pessoa ou um grupo. Nesse contexto, não há imparcialidade, mas sim um pensamento direcionado exclusivamente aos próprios interesses.

O objetivo do filósofo estadunidense é expor a possibilidade de justiça social de forma equitativa: “[...] o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social [...]” (Rawls, 1997, p. 8). Isso ocorre “[...] porque não há melhor maneira de elaborar uma concepção política da justiça para a estrutura básica a partir da ideia intuitiva fundamental da sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos como pessoas livres e iguais [...]” (Rawls, 1992, p. 43). Essa sociedade com vistas à justiça requer cooperação entre os sujeitos e algumas liberdades básicas.

[...] a liberdade política (o direito de votar e ocupar um cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; as liberdades da pessoa, que incluem a proteção contra a opressão psicológica e a agressão física (integridade da pessoa); o direito à propriedade privada e a proteção contra a prisão e detenção arbitrárias, de acordo com o conceito do estado de direito (Rawls, 1997, p. 65).

Garnikow (2013), em seu artigo *Educação, (in)justiça social e direitos humanos*, amparada na pedagogia freiriana, reflete sobre a concepção de justiça social na obra *Uma teoria da justiça*, de John Rawls. Nessa obra, o ideal de justiça está pautado na equitativa distribuição de recursos e oportunidades, em que as possíveis desigualdades produzidas pelos mercados possam ser atenuadas em uma sociedade

na qual pessoas com alta renda invistam e criem empregos, o que poderia ajudar pessoas com menor renda.

Em síntese, para Gamarnikow (2013, p. 196), a educação deve ser pensada como condição do ser humano para ser emancipado, e não cativo de uma noção restrita de crescimento financeiro intermediado pelo mercado financeiro, ou seja, deve-se pensar em “uma visão mais esperançosa e otimista daquilo que a educação pode/deve/precisa legalmente ser: o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa um ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos”.

No intuito de refletir ainda mais sobre a aplicabilidade dos direitos humanos, apresenta-se Boaventura de Sousa Santos, cuja teoria pode ser interpretada como uma tentativa de relacionar as concepções de dignidade, pessoa e justiça às situações cotidianas. Para o autor, os direitos humanos não devem ser considerados naturais, pois isso os limita ao tempo, estagnando e comprometendo conquistas e, por isso, não são dados externos à pessoa, mas inerentes à dignidade que é construída historicamente.

Outro ponto destacado em suas obras é o fato de se pensar os direitos humanos e, conseqüentemente, a justiça em cada nação, localidade e especificidades (hermenêutica diatópica), já que pensar direitos humanos de forma universal e abstrata não é eficaz por não ter alcance na vida concreta. Nesse sentido, Boaventura Santos (2003, p. 458) trata dos direitos humanos em um contexto de globalização, tendo como cerne que eles não podem ser vistos como universais ou relativistas e sim multiculturais, de forma progressista, a partir da qual se “[...] pressupõe que o princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença”.

Nessa linha argumentativa, o autor discorre sobre justiça das nações e das pessoas em sua localidade e utiliza conceitos de globalização e hermenêutica diatópica. A globalização, diretamente vinculada aos direitos das pessoas, pode ser conceituada como um conjunto diferenciado de relações sociais. Não há estritamente um elemento único, que possa ser designado como globalização em si, mas sim globalizações. Nesse sentido, “[...] globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (Santos, 1997, p. 108).

Já a hermenêutica diatópica (forma de se chegar ao multiculturalismo) é uma interpretação para que as nações percebam que há muito ainda o que fazer pelos direitos humanos e ampliar a consciência (incompletude), de maneira que se atente a aspectos religiosos e seculares, bem como distintos grupos e suas respectivas variações. Assim, para uma concepção de direito universalista, faz-se necessário assegurar um mínimo de prerrogativas para as pessoas em todos os lugares do mundo, independentemente das distinções culturais, religiosas, materiais ou qualquer outra forma de distinção. Em contraposição, há correntes que salientam a imprescindibilidade de se salvaguardarem as diferenças regionais e culturais, portanto, relativizar a aplicabilidade dos

direitos humanos. Ou seja, essas correntes teóricas são excludentes entre si.

Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, isto é, sobre preocupações convergentes ainda que expressas em linguagens distintas e a partir de universos culturais diferentes. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios que permitam distinguir uma política progressista de uma política conservadora de direitos humanos, uma política de capacitação de uma política de desarme, uma política emancipatória de uma política regulatória (Santos, 2003, p. 441).

Para Boaventura, não deve prevalecer o padrão europeu se há o interamericano, o africano e o asiático, mas se deve sempre buscar o caminho da interculturalidade, da emancipação, do diálogo e da diferença. Estas são palavras-chave e significativas para o autor, tal qual o são para Paulo Freire, que da mesma forma se vale de todos esses temas para discorrer sobre a justiça, que não deve ser pautada pelo universalismo, em virtude de este poder ocultar as diferenças das pessoas e de seus respectivos contextos de vida, angústia e dores, ou seja, suas peculiaridades. Alcançar, portanto, a interculturalidade pensada por Boaventura é uma luta de todos os dias.

Currículo: uma articulação possível com a justiça social

Tem-se como pressuposto que o currículo é “[...] uma questão de saber, identidade e poder [...]” (Silva, 2007, p. 147). Além disso, por meio do currículo “se define o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer” (Menezes; Araújo, 2007, p. 34). Examinar como se dão as relações dos conteúdos dos direitos humanos nos currículos das universidades federais é de vital relevância social, e não exclusivamente acadêmica, posto fazer-se necessário ter conhecimento de como as teorias concebidas pelos filósofos citados neste trabalho, ao longo do tempo, estão sendo contempladas pelas instituições, que ministrarão, por meio dos professores, quais concepções podem ser legitimadas e validadas, enquanto outras talvez nem chegarão a ser apresentadas aos futuros docentes ou formadores de opinião.

Nessa perspectiva, o currículo, enquanto norma positivada, pode tornar-se uma orientação não consumada quando não é vivenciada no cotidiano das pessoas. Acrescenta-se, que a ausência de compromisso prático com tais normas pode colaborar para a constituição de um currículo oculto que, paradoxalmente, reforça práticas que contradizem os princípios que se pretende afirmar.

Para Sacristán (2000), currículo oriunda da palavra *currere*, do latim, e pode ser entendido como “um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 2000, p. 36). Já Forquin (1993, p. 22) destaca o conceito de currículo como “[...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem [...] às quais

um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal”.

A noção de currículo alterou-se na história desde uma visão tradicional até o multiculturalismo, situado em uma perspectiva pós-crítica. Na primeira metade do século, período da II Guerra Mundial (1939-1945), nos Estados Unidos havia uma ideia tradicional de currículo, de cunho burocrático, pautado em modelos industriais.

Tal paradigma curricular foi adaptado para o âmbito educacional por John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler.

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa (Silva, 2009, p. 23-24).

Nessa linha tradicional curricular, deveria a escola ter como finalidade principal alinhar o estudante às suas potencialidades de produção para o mercado de trabalho, sendo o progresso e a ascensão social os resultados dessa eficácia individual no espaço coletivo escolar. Por volta dos anos de 1940 a 1970, os movimentos estudantis, feministas e protestos contra a guerra do Vietnã inspiraram e exigiram mudanças sociais.

Um sentimento de crise acaba por instalar-se na sociedade [...], como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz, libertação individual. Inevitavelmente as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas, denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante (Moreira; Silva, 1995, p. 13).

E assim, de forma indireta, uma reestruturação curricular faz-se premente. Essa reestruturação curricular surge de uma nova mentalidade curricular representada por Henry Giroux e Michael Apple, dentre outros, os quais difundem os conceitos da escola de Frankfurt que, por sua vez, criticava a razão iluminista.

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2009, p. 29-30).

Na teoria crítica, entende-se que a escola, por meio de seu currículo, não atua para emancipar as pessoas, mas visa cotidianamente o contrário, pois não permite a reflexão para se livrar dos mecanismos ideológicos de dominação e, com isso, a educação é um ato de subjugação para as minorias sociais.

Nos séculos XX e XXI, com o avanço da globalização, as teorias críticas deixaram, gradualmente, de ocupar um lugar de destaque no espaço acadêmico, por não estabelecerem uma conexão efetiva entre teoria e prática nas instituições de ensino. Nesse contexto, surgem as teorias pós-críticas, que incorporam ao currículo temas como hibridismo, discurso, representações, cultura, identidade, subjetividade, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo e relativismo. Essas abordagens buscam compreender para quem o currículo é construído, refletindo sobre a formação de identidades e as incertezas do mundo contemporâneo (Silva, 2007).

Agora, há um viés subjetivo: as pessoas reais são pensadas. Portanto, tem-se um contexto teórico favorável para se refletir acerca das minorias sociais e seus dramas diários. Fundamental, agora, não é lidar com as verdades, poder, dominação, ideologia e reprodução social, mas com a convivência harmoniosa entre as culturas demonstrando que outras culturas têm o direito de representar e se representarem por meio do currículo. Não somente a cultura majoritária, mas também a minoritária, como negros, mulheres, deficientes, nativos de cada nação e quaisquer grupos considerados transgredidos e violados em suas prerrogativas de acesso social.

Currículo e Justiça: uma articulação possível para educar em e para direitos humanos

Ao se discorrer sobre currículo em um estado democrático de direito no Brasil, remete-se não somente a um espaço de instrução pura e simplesmente, e sim a um lugar de formação de valorização/desvalorização, construção/desconstrução e padronização/despadronização de culturas e valores.

E o que isso pode significar? Que o que se tem pode ser gradativamente modificado, uma vez que a natureza curricular é mutável, não estanque e representa o espírito de uma época e da mobilidade social das pessoas, as quais, nutridas por consciência e desejo de mudança, podem fazer a diferença, mesmo que pareça pouco provável em uma nação com arraigados interesses, mesmo de pessoas com discursos humanitários. Sob essa lógica de flexibilidade curricular, os interesses podem ser redirecionados para se construir/reconstruir, mediante uma valorização/desvalorização de algumas práticas, a fim de padronizar o que não era e despadronizar o que sempre foi.

Ou seja, mobilização e luta movem o currículo sem pretensão de salientar qualquer simplicidade desses movimentos, todavia, são um ato de esperança para os que podem ou precisam esperar, além de últimas expectativas para os desesperados e desesperançados. Assim, os tempos tendem à interculturalidade e faz-se factível a aprendizagem, por meio do currículo, da aceitação da diferença entre as pessoas e, por assim realçar, o currículo pode ser um elemento vital para novos tempos de abordagem pluralista.

Concebe-se, deste modo, o currículo como um elemento que “[...] ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo

tempo em que é por essas construído/constituído [...]” (Veiga-Neto, 2004, p. 166). Nesse pensamento, situações cotidianas de violência física, psicológica, sexual ou moral entre os muros de instituições de ensino podem ser um ponto de construção de uma realidade de aceitação e mudança de horizontes, afinal, a justiça social se constrói dia a dia e o currículo acadêmico é resultado da ação de pessoas, as quais, se conscientes de que o valor do outro é diferente de si, podem desconstruir um padrão estabelecido em outros contextos e circunstâncias. Por ser essa asserção um ponto central nesta pesquisa, expõe-se a contribuição de Moreira e Silva (1995):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1995, p. 8).

A mencionada citação de Moreira e Silva, tal qual o conjunto desses escritos, é resultado de um contexto histórico e da seleção de autores que se baseiam em pesquisas tendentes a produzir uma possibilidade de transformação social e, conseqüentemente, justiça social, em consonância aos princípios dos direitos humanos estipulados pela Organização das Nações Unidas. Essa observação se faz pertinente para que não haja dúvidas da perspectiva aqui adotada, a freiriana, servindo-se de tal nota para enfatizar a relevância maior dada à visão geral de emancipação, e não tanto ao conceito em si de currículo.

Educar em e para os direitos humanos é estar em constante vigilância intelectual contra o processo de alienação e proporcionar um estado de criticidade que permita às pessoas reivindicarem suas prerrogativas de forma não violenta, entretanto, compreendendo que “[...] não violência não é o mesmo que pacifismo, para o qual existem muitas palavras. O pacifismo é tratado quase como uma condição psicológica. É um estado de espírito. O pacifismo é passivo, mas a não violência é ativa” (Kurlansky, 2013, p. 17).

Educação em e para Direitos Humanos nos Currículos dos Cursos de Filosofia de Universidades Federais Brasileiras

Nosso objetivo nesta seção é, por meio de um levantamento bibliográfico e documental do currículo (Sacristán, 2000) de cinco instituições de ensino superior brasileiras (UFPR, UNIFAP, UnB, UFRB, UNIFESP), analisar a possibilidade de as disciplinas das ementas dessas universidades proporcionarem aos estudantes de graduação de Filosofia uma visão crítica que os permita compreender a realidade na perspectiva de justiça social e emancipação freiriana.

Assim, intenta-se saber se o espaço acadêmico superior das instituições selecionadas, por meio do currículo, pode ser considerado um

espaço de muitas concepções de justiça social diferenciadas e, concomitantemente, ser emancipatório e promotor de justiça social e, com isso, contribuir para uma diminuição da desigualdade e discriminação social, principalmente em relação às minorias sociais.

Foi realizada uma seleção prévia de dezessete universidades federais brasileiras, contemplando as que disponibilizassem seus dados em seus sítios eletrônicos, no período de levantamento de materiais de análise, correspondentes aos meses de março e abril do ano de 2021; dados que pudessem possibilitar uma análise mais pormenorizada de suas possíveis relações com os direitos humanos. Das dezessete universidades selecionadas, optou-se por uma instituição de cada região do Brasil que disponibilizasse em seu sítio eletrônico, no período da coleta e de inteiro teor, o projeto político curricular mais recente.

Quadro 1 – Instituições escolhidas e síntese de dados

UNIVERSIDADES	UNB	UNIFESP	UFRB	UFPR	UNIFAP
Ano de descrição do Projeto (Político) pedagógico	2019	2020	2019	2019	2018
Ano em que se deu início ao curso	1962	2006	2008	1938	2013
Total de carga horária do curso	3.270h	3.365h	3.209h	3.230h	3.285h
Prazo para integralização curricular (Mínimo/Máximo)	4-9 anos	4 anos	4 - 6 anos	5 -7,5 anos	4 - 6 anos
Regime Letivo	Semestral	Semestral	Anual	Semestral	Semestral

Fonte: Lisboa (2022, p. 131).

Com o intuito de conduzir a um entendimento mais aprimorado, tem-se como amparo acadêmico inicial as pesquisas de Sabadini e Klein (2020), cujo objetivo é compreender se o currículo do Estado de São Paulo estava em conformidade com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2) de 2002 e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) de 2010, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012. Para alcançar esse propósito, foi desenvolvida uma síntese em um quadro com três pontos centrais para esses documentos mencionados: as “[...] três dimensões que integram a EDH: conhecimentos, valores e práticas” (Klein; Sabadini, 2020, p. 523). Dessa forma, para o intento deste trabalho, adaptou-se a tabela de Sabadini e Klein (2020), relacionando as dimensões dos documentos (PNDH e DNEHD) aos Projetos Políticos Pedagógicos examinados. Eis os resultados obtidos a partir dessas dimensões.

1) As cinco universidades têm como objetivo estimular seus estudantes aos conhecimentos?

Quadro 2 – Dimensão do Conhecimento e Projeto Pedagógico

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	
“Diversidade cultural e ambiental (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) [...] A história dos Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local” (Sabadini; Klein, 2020, p. 523).	
INSTITUIÇÕES SELECIONADAS	O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO?
UNIFESP	“As disciplinas ‘Temas contemporâneos de filosofia I e II’ concentrarão os conteúdos transversais (direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e educação ambiental, história e cultura afro-brasileira e indígena) e aqueles ligados àqueles temas que são percebidos pelos estudantes como os que afetam diretamente suas vidas” (UNIFESP, 2021, p. 21).
UFRB	“O elenco de componentes do currículo do Curso contempla também conteúdos relacionados aos direitos humanos, às diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual e à pluralidade religiosa” (UFRB, 2019, p. 07).
UNIFAP	“A ética, o meio ambiente, os direitos humanos, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural, em filosofia são disciplinas autônomas ou permeiam todas as áreas do conhecimento” (UNIFAP, 2018, p. 50).
UnB	“Contida nas ementas de disciplinas optativas e obrigatórias seletivas está a discussão que diz respeito a conteúdos relacionados à educação em direitos humanos e à educação das relações étnico-raciais” (UnB, 2019, p. 20).
UFPR	“[...] capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos” (UFPR, 2019, p. 11).

Fonte: Lisboa (2022, p. 151-152).

2) Os princípios e valores fazem parte das reflexões dos programas das instituições selecionadas?

Quadro 3 – Dimensão de Princípios e Projetos Pedagógicos das Instituições

DIMENSÃO DE PRINCÍPIOS E VALORES	
“Dignidade humana; Respeito às diversidades; Alteridade; Responsabilidade; Diálogo; Igualdade; Diferença; Equidade; Democracia e Justiça; Solidariedade; Tolerância; Liberdade” (Sabadini; Klein, 2020, p. 523).	
INSTITUIÇÕES SELECIONADAS	O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO?
UNIFESP	“A construção desta identidade para a jovem instituição ocorre em torno dos princípios de: Ética; Democracia, Equidade e Transparência; Qualidade e Relevância; Unidade e Diversidade e Sustentabilidade e Bem viver social e ambiental” (UNIFESP, 2021, p. 07).
UNIFAP	“Contribuir para a formação da consciência cívica nacional, com base em princípios da ética e do respeito à dignidade da pessoa humana, considerando o caráter universal do saber” (UNIFAP, 2018, p. 07).

UnB	“É importante que o licenciado em filosofia seja capaz de relacionar o modo filosoficamente articulado de pensar com outras maneiras de fazê-lo [...] ligados a problemas da atualidade, tais como meio ambiente, multiculturalismo, liberdades religiosas, problemas de gênero, entre outros” (UnB, 2019, p. 10).
UFRB	“Curso de Licenciatura em Filosofia tem como princípio norteador aproximar a Filosofia da vida dos educandos, desenvolver a reflexão crítica e criativa acerca das questões relativas à existência humana, aprofundando a compreensão e interpretação das relações sociais e de temas estruturantes como a ética e a estética na sociedade contemporânea” (UFRB, 2019, p. 4).
UFPR	“Formação consistente no âmbito do conhecimento filosófico e, ao mesmo tempo, aberta para a interdisciplinaridade, [...] um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas nos diversos campos do conhecimento [...] desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão, realidade social, histórica e política” (UFPR, 2019, p. 5 e 11).

Fonte: Lisboa (2022, p. 152-153).

3) As cinco instituições analisadas citam em seus projetos pedagógicos curriculares seus compromissos com as práticas de transformação social?

Quadro 4 – Dimensões Práticas e Projetos Pedagógicos

DIMENSÃO PRÁTICA	
“Criar e aperfeiçoar leis aplicáveis à EDH; Incentivar a produção e disseminação de informações e conhecimentos sobre EDH; Incentivar a realização de eventos e debates sobre EDH; Formação inicial e continuada de profissionais da educação e educadores sociais em direitos humanos; Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; Incentivar o trabalho por projetos e definir estratégias de avaliação e monitoramento” (Sabadini; Klein, 2020, p. 523).	
INSTITUIÇÕES SELECIONADAS	O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO?
UNIFESP	“[...] a instituição deve estar apta para interferir na realidade social em prol do seu aprimoramento e, mais que isso, ser reconhecida como relevante na condução ou formulação dos grandes temas nacionais, regionais e locais” (UNIFESP, 2021, p. 06).
UFRB	“Tendo em vista a excelência acadêmica, através das mais variadas ações, o PPC procura promover uma formação voltada para (trans)formação da sociedade, a partir de uma concepção de educação emancipatória” (UFRB, 2019, p. 02).
UnB	“O objetivo geral do curso de licenciatura em Filosofia pode ser definido como o de promover as habilidades e competências que caracterizam o perfil do egresso [...] aliando o conhecimento aprofundado e minucioso da tradição filosófica ao pensamento inovador, crítico, engajado na transformação social e na defesa dos direitos humano” (UnB, 2019, p. 13).

UNIFAP	“Formações específicas e aprofundadas, capacitados para promover o domínio dos conceitos fundamentais da tradição filosófica e de seu uso na compreensão de problemas contemporâneos e transformação da realidade” (UNIFAP, 2018, p. 04).
UFPR	“Contribuir para a formação de um futuro pesquisador tanto na área de Filosofia como no Ensino de Filosofia, que seja capaz de exercer uma liderança intelectual, social e política e, a partir do conhecimento da nossa realidade social, econômica e cultural e da área de Filosofia” (UFPR, 2019, p. 10).

Fonte: Lisboa (2022, p. 151-152).

Estas três dimensões supracitadas são trazidas nos conteúdos examinados das 5 instituições, de natureza obrigatórias e optativas, ilustradas nos quadros abaixo:

Quadro 5 – Disciplinas de Natureza Obrigatória

DISCIPLINAS DE NATUREZA OBRIGATÓRIA					
	UNB	UNIFAP	UFRB	UNIFESP	UFPR
1		Educação e relações étnico-raciais	Relações étnico-raciais		Diversidade étnico racial, gênero, sexualidade
2	Ética e educação	Ética aplicada	Ética e educação		Ética I
3	Filosofia Política		Filosofia Política		Filosofia Política
4	Ética filosófica				
5	Introdução à prática filosófica		Antropologia filosófica		Seminário de leitura, análise e produção de textos filosóficos I
6		Educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais			Comunicação em língua brasileira de sinais/libras/fundamentos da educação bilíngue para surdos
7		Libras			Educação em direitos humanos

Fonte: Lisboa (2022, p. 138).

Todas as disciplinas obrigatórias selecionadas possuem vinculação com os direitos humanos, conforme exame anterior. Algumas nomenclaturas são idênticas, outras não. Todavia, o que faz a diferença são os respectivos objetivos das ementas, bibliografias básicas e complementares. Um exemplo da referida assertiva se dá na linha 1, onde há as disciplinas que tratam das questões raciais no Brasil e no mundo por 4 instituições. A UnB traz esta discussão em outras disciplinas, conforme relata o projeto pedagógico da instituição:

Disciplinas como Filosofia da natureza, História da ciência, Filosofia da biologia ou mesmo Tópicos especiais em história da filosofia moderna, dão conta, por exemplo, da modificação nos conceitos de natureza e de ambiente, e da relação deste com o homem, levando em conta as diversas formas de entendimento da relação cultural e étnica (UnB, 2019, p. 20).

No caso das optativas há oferta por outros departamentos, o que possibilita uma gama maior de possibilidades de temáticas transversais aos estudantes, “propiciando assim o exercício de sua autonomia e habilidade eletiva diante de uma gama de trilhas formativas bastante plural” (UNIFESP, 2021, p. 12) e atender às necessidades de se ter uma interdisciplinaridade para assimilar assuntos que podem ser melhor aprofundados por outras áreas do saber da própria instituição. Assim, “[...] abre-se aqui uma ampla gama de abordagens de temas transversais, à livre escolha do estudante, os quais caberá a ele integrar a seus estudos, de modo a respeitar a singularidade de cada percurso formativo [...]” (UnB, 2019, p. 12), propiciando aproximar-se de “demandas de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social, e experiências educacionais diversas de sua formação específica” (UFRB, 2019, p. 21).

Quadro 6 – Disciplinas de Natureza Optativa (Seletiva)

DISCIPLINAS DE NATUREZA OPTATIVA (SELETIVA)					
	UNB	UNIFAP	UFRB	UNI-FESP	UFPR
1	Filosofia da natureza	Filosofia na Amazônia	Educação indígena		Pensamento ameríndio
2	Filosofia africana	Filosofia africana			Pensamento afro-brasileiro
3	Filosofia e feminismo		Introdução aos estudos de gênero		
4	Epistemologia das ciências humanas e sociais	Filosofia da religião			Filosofia e ecologia
5			Corporeidade e educação		
6					Teorias da democracia
7	Antropologia filosófica				Teorias da justiça
8	Filosofia na América Latina				Relações internacionais
9		Filosofia social.			Filosofia social
10	Filosofia e crianças – uma educação filosófica		Literatura e cinema		

Fonte: Lisboa (2022, p. 135).

Análise dos Resultados Obtidos

Percebeu-se que nas três categorias (pontos) analisadas, há trechos explícitos dos documentos de direitos humanos, portanto, há total compatibilidade dos projetos pedagógicos que orientam as disciplinas. Sendo assim, o currículo pode ser considerado intercultural e de vertente pós-crítico em virtude de as minorias sociais estarem representadas nas referências básicas, bem como por meio de autores que pensam conceitos e discorrem sobre demandas sociais, tais como se ilustra com alguns exemplos já analisados no fragmento intitulado *Análise específica das universidades*. São eles: Universidade Federal do Paraná - conceitos de justiça política e social, construção de identidades e as minorias sociais, libras, democracia, ecologia, preconceito racial e relações internacionais; Universidade de Brasília - concepção de verdades e mentiras na política social, ética, liberdade, igualdade, política e direito, filosofia africana, feminista, religião; Universidade Federal do Amapá - acesso à informação (infoética), gênero, sexualidade, violência, política e direitos humanos; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - ética e educação; antropologia filosófica; filosofia política e relações étnico-raciais, gênero; educação indígena; corporeidade e Educação; literatura e cinema; Universidade Federal de São Paulo - afeto, abordagem interdisciplinar em temas contemporâneos, sexualidade, feminismo, racismo.

Depreende-se das demonstrações qualitativamente expostas que as correntes e os autores apresentados nas bibliografias das ementas são distintos. Torna-se, assim, evidente que os docentes, ao conduzirem discussões sobre temas como natureza, liberdade, minorias sociais e igualdade/desigualdade, o fazem de acordo com seus próprios valores. Esses, por sua vez, são absorvidos pelos estudantes, que internalizam tais conteúdos e os repassam no exercício do ensino conforme sua própria compreensão.

Desta forma, tem-se o problema que norteou o conjunto desta pesquisa: se era possível que um processo de emancipação, na perspectiva de Paulo Freire, dos estudantes de graduação de Filosofia das universidades federais pode ser efetivamente realizado, pois analisando-se os programas das ementas curriculares, especificamente nas referências básicas, percebe-se que a variedade de correntes e concepções conduzem às discussões acadêmicas. Fato que pode beneficiar o crescimento intelectual com vistas práticas de transformação social para uma educação em e para os direitos humanos, principalmente por estar explícita a linha de condução teórica e prática da instituição no projeto pedagógico e político das cinco universidades em destaque neste estudo.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo qualquer ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisaria de discurso nem ação

para se fazer compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas (Arendt, 1989, p. 217-218).

Logo, o espaço acadêmico superior pode ser considerado um espaço de muitas concepções de justiça social diferenciadas. Contudo, tendo como pressuposto que o direcionamento em sala de aula estará em conformidade com o projeto pedagógico curricular das universidades analisadas, que possuem viés democrático e emancipatório, será possível uma contribuição à diminuição na desigualdade e discriminação social, principalmente em relação às minorias sociais, conforme prevê três documentos norteadores nacionais de ensino em direitos humanos, atendendo-se a um processo de emancipação, na perspectiva de Paulo Freire.

A formação crítica é realizada em todas as disciplinas, posto que os estudos dos clássicos conduzem a uma análise crítica dos pontos que são levantados. Isso proporciona reflexões sobre as ações perante a sociedade, elencando experiências, pautas e valores que serão desenvolvidos ulteriormente com estudantes do ensino médio ou superior. Já no aspecto político e social, referir-se aos estudos étnico-raciais, indígenas, comunidade LGBTQIAP+, faz com que os estudantes atentem à realidade brasileira, e assim possam se sentir mais inspirados quando têm a oportunidade de conhecer as histórias de vida das mulheres e homens que não apenas escrevem, mas também vivenciam as suas obras.

O documento orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos [...] diz que “as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos, no ensino superior, estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos...” [...] Tais princípios implicam em um compromisso explícito da Educação Superior com os Direitos Humanos nos marcos regulatório da instituição educacional e em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (Matos, 2016, p. 137).

Nesse processo de emancipação, a proposta é ensinar e aprender dialeticamente os direitos humanos por meio do currículo: “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos [...]” (Candau; Sacavino, 2013, p. 63). Trata-se de promover uma sociedade com justiça social, na qual se valorize a cidadania efetiva na política, a distribuição justa e imparcial de renda, o reconhecimento da dignidade como atributo intrínseco da pessoa humana, bem como a individualidade e o contexto do outro como pressupostos fundamentais para a garantia de seus direitos. Ademais, não se devem olvidar os aspectos microsociais, compreendendo-se que a justiça não se restringe à relação entre o Estado e o indivíduo, mas também envolve as interações cotidianas entre pessoas comuns (Estevão, 2016; Gandin; Lima, 2017).

Considerações Finais

Com base no examinado, foi possível compreender o quanto há necessidade de se refletir sobre a justiça na sociedade e quando se está

em sala de aula – seja em uma universidade, ensino fundamental ou médio – talvez não se note uma disposição por parte dos estudantes de obter justiça. Contudo, há de se entender que não notar essa disposição talvez decorra de uma debilidade natural, resultado de um esgotamento por tentar e acabar acreditando não ser possível fazer justiça em grupos que nunca souberam o significado de receber os seus direitos.

A partir das análises realizadas, percebe-se que não há desagregação conceitual, pois as concepções de justiça, sempre com base nos seres vivos, variam continuamente com o tempo, trazendo novos elementos para se refletir sobre a sociedade, o que demonstra que princípios e valores morais são históricos e novas configurações de tempo e espaço sempre precisam ser revistas.

Com os exames das ementas, não obstante as ambivalências inerentes ao processo, averiguou-se que há o compromisso das instituições federais brasileiras em trazer para os futuros docentes das redes públicas e particulares de ensino uma associação entre as teorias dos clássicos, de comentadores e de pensadores contemporâneos com as demandas da sociedade, particularmente com as pessoas em estado de sofrimento psíquico em virtude de suas vivências e sobrevivências do dia a dia.

Depreende-se disto que ao compreender o currículo como “[...] um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada [...]” (Sacristán, 2000, p. 36), e direcionado a uma vertente pós-crítica e intercultural, percebe-se a possibilidade de condução a um processo de emancipação, na perspectiva de Paulo Freire, dos estudantes de graduação de Filosofia das universidades federais.

A prática docente, nesse contexto, emerge como um espaço de mediação crítica, no qual docentes interpretam, adaptam e, por vezes, subvertem o currículo oficial à luz de suas experiências, valores e das demandas concretas de seus estudantes. Assim, o currículo oculto pode ser compreendido como um campo de disputas simbólicas e políticas que expressa tanto resistências quanto acomodações. Essa leitura dialógica entre teoria e prática possibilita reconhecer que a efetivação de uma educação emancipadora em e para os direitos humanos depende não apenas da existência de diretrizes normativas, mas da construção cotidiana de sentidos e compromissos ético-políticos no interior das práticas educativas.

Espera-se que essa contribuição ao espaço acadêmico traga benefícios e resultados tangíveis a quem se dedicou a este projeto de leitura desta temática de direitos humanos, que deve transpor o fascinante e complexo exercício acadêmico e chegar a um espaço de árdua e significativa transformação social para os que não mais acreditam nos outros e mesmo em si mesmos.

Recebido em 21 de março de 2023

Aprovado em 09 de junho de 2025

Referências

- ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 1ª Ed. 10ª Reimpressão. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- ESTEVAO, Carlos. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 37-58, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.16.047.DS02>
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbo capitalista. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100011>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.013>
- KURLANSKY, Mark. **Não violência**: a história de uma ideia perigosa (prefácio de Sua Santidade, o Dalai Lama). Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- LISBOA, Edison da Silva Rodrigues. **Justiça social, currículo e minorias sociais**: possibilidades de emancipação na perspectiva freiriana. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2022. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2022/05/Vers%C3%A3o-Final_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Edson-da-Silva-Rodrigues-Lisboa-1-1.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.
- MATOS, Junot Cornélio. Educação Em Direitos Humanos na Educação Superior. In: DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Educando em Direitos Humanos**. V. 3. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.
- MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB. **Currículo, contextualização e complexidade**: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica docurrículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.
- RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 25, p. 25-59, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451992000100003>.
- RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SABADINI, Marcos Fernandes; KLEIN, Ana Maria. Educação em direitos humanos e o currículo do estado de São Paulo: uma análise documental. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2491>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Paraná, 2019. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/filosofia/files/2020/06/PPC-LICENCIATURA-FILOSOFIA.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

UFRB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Bahia, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DPtTh4KVNyA0BrCGRCWowHmZ7sNleEh/view>. Acesso em: 06 mar. 2023.

UNB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Brasília, 2019. Disponível em: https://arquivos.unb.br/arquivos/201904007678b52029908971db0d92614/PPPC_Filosofia_Licenciatura_Diurno.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

UNIFAP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Amapá, 2018. Disponível em: <https://www2.unifap.br/filosofia-santana/files/2019/12/PPC-2018.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/1529. Acesso em: 05 mar. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496/3638>. Acesso em: 03 mar. 2023.

Edson da Silva Rodrigues Lisboa é Mestre em Educação Profissional e Novas Tecnologias (2022). Especialista em Psicomotricidade (2021) e Educação Especial (2012) Uninter, Sociologia Política (2002) UFPR. Graduado em Pedagogia (2022) Uninter, Psicologia (2020) (CRP: 08/32393) Dom Bosco, Teologia (2018) Uninter, Direito (2009) (OAB: 56352) Tuiuti - PR e Filosofia (2001) PUC - PR. Professor da disciplina de Filosofia na Secretaria de Educação do Paraná desde 2003.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0695-1248>

E-mail: edsonrlisboa@yahoo.com.br

Luís Fernando Lopes Lopes é Doutor em Educação pela UTP. Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO Irati PR. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Formação de Professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7925-9653>

E-mail: fernandocater@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editor responsável: Luís Armando Gandin

