



unesco

Programa de Cátedras
University Twinning

DIREITOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ E DEMOCRACIA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Organização



**DIREITOS HUMANOS,
CULTURA DE PAZ E
DEMOCRACIA NA
AMÉRICA LATINA
E CARIBE**

**FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO
DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA**

ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ
Conselho de Administração

Presidente – **Beatriz Regina Branco**

Conselho Curador

Presidente
Maria Salete Rodrigues Pacheco

Presidência

Presidente
Alexandre Cidral

Vice-Presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo-Financeiro
Mário César de Ramos

Procuradora-Geral da Furj
Ana Carolina Amorim Buzzi

Diretor de Operações
Pablo Peruzzolo Patricio

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE –
UNIVILLE – MANTIDA**

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário

Presidente
Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE –
REITORIA

Reitor
Alexandre Cidral

Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitor de Ensino
Eduardo Silva

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Patrícia Esther Fendrich Magri

Diretora do Campus São Bento do Sul
Liandra Pereira

**PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE
JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA**

Diretor Executivo
Paulo Marcondes Bousfield

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação geral: **Silvio Simon de Matos**

Secretaria: **Gabriela Heidemann**

Revisão: **Mônica Ottoboni Maciel de Castro**

Diagramação: **Raruti Comunicação e Design LTDA**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

R314d Rede de Cátedras UNESCO de Educação em Direitos Humanos e
Cultura de Paz na América Latina e Caribe
Direitos humanos, cultura de paz e democracia na América Latina e
Caribe / organização Fernanda Brandão Lapa. – Joinville, SC: Univille,
2026.

166 p.

ISBN 978-65-6176-000-3

1. Direitos humanos. 2. Paz. 2. Democracia. I. Lapa, Fernanda
Brandão (org.). II. Título.

CDD 341.27

**DIREITOS HUMANOS,
CULTURA DE PAZ E
DEMOCRACIA NA
AMÉRICA LATINA
E CARIBE**

Rede de Cátedras UNESCO de Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz na América Latina e Caribe

Argentina

Cátedra UNESCO en Sistemas económicos y Derechos Humanos (UNLP)

Brasil

Cátedra UNESCO de Direito à Educação (USP)

Cátedra Dom Helder Camara de Direitos Humanos (UNICAP)

Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos (UNIVILLE)

Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura (UFRJ)

ARCHAI: As Origens Plurais Do Pensamento Ocidental (UnB)

Chile

Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos para Chile 2030 (UAHC)

Colômbia

Derechos Humanos y violencia: gobierno y gobernanza (UEXTERNADO)

Cátedra UNESCO en Artes, Educación y Cultura de Paz (FUNJC)

Costa Rica

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la ULaSalle - CEDE (ULaSalle)

Equador

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz (UTPL)

México

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM (UNAM)

Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de Paz y Derechos Humanos (TEC MEX)

Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad (UDG)

Porto Rico

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (UPR)

Prefácio

Desde sua criação, em 1945, a UNESCO tem como missão fundamental construir a paz nas mentes das pessoas, por meio da educação, da ciência e da cultura. Essa vocação nasce da convicção de que a paz duradoura não se impõe pela força, mas se consolida a partir do respeito aos direitos humanos, do diálogo intercultural e da promoção da dignidade, da igualdade e da justiça para todos. Foi a partir dessa visão que a UNESCO se tornou guardiã de uma cultura de paz – uma cultura que se aprende, se pratica e se renova continuamente nas sociedades democráticas.

O Programa *Management of Social Transformations* (MOST) da UNESCO, ao qual esta publicação se alinha, busca exatamente fortalecer os vínculos entre pesquisa científica e formulação de políticas públicas. Seu objetivo é traduzir o conhecimento produzido nas universidades e centros de pesquisa em estratégias concretas que promovam sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. Ao reunir reflexões e práticas das Cátedras UNESCO da América Latina e do Caribe, esta obra contribui de forma significativa para os objetivos do MOST, oferecendo evidências, perspectivas críticas e experiências que podem orientar ações públicas voltadas à promoção dos direitos humanos, da paz e da democracia.

Nas últimas décadas, a América Latina e o Caribe têm sido palco de conquistas significativas no fortalecimento das instituições democráticas, na defesa dos direitos humanos e na busca por sociedades mais inclusivas. No entanto, esses avanços continuam sendo desafiados por desigualdades persistentes, pela desinformação, pela polarização social e por novas formas de intolerância que colocam à prova o tecido democrático e os valores da convivência pacífica. Em tempos como estes, reafirmar o papel transformador da educação para a cidadania, da ciência comprometida com o Direitos humanos, Cultura de Paz e Democracia na América Latina e Caribe bem comum e da cultura como espaço de encontro e reconhecimento mútuo é mais urgente do que nunca.

É nesse contexto que o livro *“Direitos Humanos, Cultura de Paz e Democracia na América Latina e Caribe”* ganha especial relevância. A obra reúne reflexões e experiências de Cátedras UNESCO da região – espaços de excelência acadêmica e de compromisso social que traduzem, no cotidiano das universidades, os ideais fundadores da nossa Organização. Ao aproximar o pensamento crítico, a pesquisa e a ação, essas Cátedras demonstram que a construção da paz e da democracia começa no campo do conhecimento e da educação, mas se concretiza na vida das comunidades e nas escolhas coletivas que fazemos.

A UNESCO reconhece e valoriza o papel dessas redes de cooperação intelectual e ética que mantêm viva a chama do humanismo e do diálogo. Que esta publicação inspire novas alianças entre academia, governos e sociedade civil, e contribua para fortalecer, na América Latina e no Caribe, uma cultura de paz baseada na liberdade, nos direitos humanos e na solidariedade.

Marlova Jovchelovitch Noletto

Diretora e Representante da UNESCO no Brasil

Introdução

Esse livro denominado: *Direitos Humanos, Cultura de Paz e Democracia na América Latina e Caribe* é fruto de um trabalho acadêmico colaborativo entre Cátedras UNESCO da América Latina e Caribe que atuam em temas de educação, direitos humanos e cultura de paz. Em 2023, algumas Cátedras UNESCO se (re)articularam na região e estabeleceram o que passou a ser chamada de Rede de Cátedras UNESCO de Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz na América Latina e Caribe (**Rede Cátedras UNESCO de EDH e Paz na ALC**).

É importante destacar que a articulação de grupos e coletivos que atuam para ampliar uma educação para os direitos humanos e uma cultura de paz, seja no âmbito acadêmico ou social, deve ser prioridade para enfrentar os desafios que as democracias contemporâneas vivem, e, principalmente, para fortalecer as sociedades que nelas habitam e as comunidades que nelas sofrem.

Os 8 objetivos principais acordados pela Rede de Cátedras UNESCO de EDH e Paz da ALC são:

- a. Fortalecer a promoção, a troca de experiências das Cátedras participantes, o compromisso e a defesa dos direitos humanos e da cultura de paz em nível local e global.
- b. Fortalecer a prática da educação em e para os direitos humanos e a cultura de paz, em nível local, interamericano e global.
- c. Consolidar um espaço de troca de ideias e experiências em um contexto pluralista.
- d. Apoiar iniciativas voltadas para a educação e pesquisa em todos os aspectos relacionados aos direitos humanos e à paz, dirigidas e compartilhadas com diversos atores, instituições e coletivos sociais.
- e. Promover o intercâmbio hemisférico, fortalecendo a cooperação Sul-Sul.
- f. Promover os princípios de igualdade substantiva e não discriminação das mulheres, bem como o direito a uma vida livre de violência.
- g. Promover a aplicação dos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, nas áreas de competência de cada Cátedra.
- h. Promover o conhecimento e a contextualização das normativas, pesquisas e publicações da UNESCO referentes a temas de direitos humanos e construção da paz.

Esse livro está organizado em 12 artigos elaborados por Cátedras UNESCO localizadas em universidades de 6 países: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador e México. O propósito, além de promover um intercâmbio científico e cultural na região, também é fortalecer a cooperação sul-sul em temáticas de interesse comum que perpassam alguns dos desafios atuais (e antigos) das nossas democracias latinoamericanas e caribenhas.

Os artigos aqui apresentados abordam temas que a Rede de Cátedras UNESCO de EDH e Paz da ALC descreve em sua carta de princípios como pontos de interesse comum, a saber:

- a. Direitos humanos, cultura de paz e democracia.
- b. Os conteúdos, metodologias, práticas artísticas e culturais, políticas públicas no campo da educação em direitos humanos e para a paz, com especial interesse na capacitação e formação continuada de pesquisadores, ativistas, funcionários públicos, promotores, educadores formais e informais.
- c. A pedagogia da memória e verdade na perspectiva da pedagogia crítica e dos direitos humanos.
- d. Os interesses e a participação dos jovens nos direitos humanos, com ênfase especial no impacto das tecnologias, como o surgimento da IA e das tecnologias de informação e comunicação (TICs), para o reconhecimento, a garantia e a realização dos direitos, além de facilitar a comparação entre regiões e países.
- e. Meios de comunicação e informação, em relação à incidência na garantia e/ou violação dos direitos humanos, leitura crítica dos meios para a paz.
- f. A luta por uma maior inclusão social e econômica de grupos mais excluídos da garantia dos direitos humanos.
- g. Estratégias para a inclusão de grupos em situação de vulnerabilidade.
- h. Os direitos humanos das mulheres, meninas, adolescentes e adultos maiores e o acesso a uma vida livre de violência e sem discriminação.

Por fim, já nos sentimos realizadas com a elaboração dessa obra como primeira atividade acadêmica colaborativa da Rede. Mas, ficaremos também felizes com a leitura ativa de vocês dos artigos aqui apresentados e, ainda mais animadas se encontrarem pontos (convergentes e divergentes) que instiguem futuros debates e colaboração para, com isso, se juntarem à essa jornada em prol da educação, dos direitos humanos e de uma cultura de paz em nossa região!

Dra. Fernanda Brandão Lapa

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Brasil

Coordenadora da Rede de Cátedras UNESCO sobre EDH e Paz na ALC (2023-2026)

Sumário

1

Todos os docentes de todas as disciplinas contribuindo para a Educação em Direitos Humanos 13

Abraham Magendzo

Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento de la Educación en Derechos Humanos para Chile 2030
Universidad Academia de Humanismo Cristiano - UAHC
Chile

2

Filosofia de paz e democracia 19

Dora Elvira García-González, Javier Camargo

Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de Paz y Derechos Humanos
Instituto Tecnológico de Monterrey - TEC MEX
México

3

Democracia e Agenda 2030: a educação em direitos humanos com comunidades quilombolas no Brasil..... 31

Fernanda Brandão Lapa, Sirlei de Souza

Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
Brasil

4

Modelos e práticas socioeconômicas para os direitos humanos. Uma reflexão latino-americana 43

Francesco Vigliarolo

Cátedra UNESCO en Sistemas económicos y Derechos Humanos
Universidad Nacional de La Plata - UNLP
Argentina

5

Da sala de aula ao território: a Cátedra UNESCO como difusora de paz e diálogo em contextos de conflito na perspectiva da UTPL 55

Gabriela Moreira Aguirre

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz
Universidad Técnica Particular de Loja - UTPL
Ecuador

6

Educação em Direitos Humanos com perspectiva de gênero e construção da paz, uma contribuição para a democracia no México 65

Gloria Ramírez Hdz

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM

UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México

México

7

O corpo na cultura dos direitos humanos: análise para uma contribuição a partir da Educação em Direitos Humanos 85

Isabel Plaza Lizama

Cátedra UNESCO para la Promoción y el Fortalecimiento

de la Educación en Derechos Humanos para Chile 2030

Universidad Academia de Humanismo Cristiano - UAHC

Chile

8

Democracia como direito exigível: desenvolvimento jurisprudencial da Corte Interamericana de Direitos Humanos 99

Lorena González Pinto

Cátedra UNESCO de Derechos Humanos UlaSalle

Universidad La Salle - ULaSalle

Costa Rica

9

Esperanças no Ensino Superior: Contribuições da Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Camara na efetivação de uma pedagogia do nunca mais. 113

Manoel Severino Moraes de Almeida

Cátedra Dom Helder Camara de Direitos Humanos

Universidade Católica de Pernambuco

Brasil

10

Gênero, Educação e Direitos Humanos: Preservando o Patrimônio Intelectual de Mulheres Brasileiras127

Nastassja Pugliese, Yasmim Pontes, Juliana Silva de Souza

Cátedra UNESCO para a História das Mulheres

na Filosofia, Ciências e Cultura

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Brasil

11

O direito à educação das mulheres no Brasil 143

Nina Ranieri

Cátedra UNESCO de Direito à Educação
Universidade de São Paulo - USP
Brasil

12

**As contribuições da Cátedra UNESCO Gênero
Liderança e Equidade para a cultura da paz 155**

Rosa Rojas Paredes

Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad
Universidad de Guadalajara - UDG
México

Todos os docentes de todas as disciplinas contribuindo para a educação em direitos humanos

Abraham Magendzo¹

O objetivo deste artigo é motivar todos os professores que ensinam qualquer disciplina de estudo nos níveis de ensino básico, secundário e superior a adotarem a tarefa de educar em direitos humanos com base na disciplina que ensinam. Devemos, por um lado, reconhecer que os especialistas-educadores em direitos humanos não podem educar os milhares e milhares de alunos que compõem o sistema educacional e, por outro, o fato de os professores das várias disciplinas de estudo estarem integrados a essa tarefa os dignifica e permite que os alunos entendam que os direitos humanos são um conhecimento e uma tarefa que devem ser abordados sob diferentes perspectivas. Deve-se notar que parte do discurso sobre os direitos humanos não é estranha aos professores da disciplina. O discurso pedagógico, especialmente o dos movimentos renovadores, progressistas e críticos da educação, desenvolveu uma linguagem próxima à dos direitos humanos. Valores como o respeito à pessoa humana, a liberdade de expressão e de pensamento, o desenvolvimento da tolerância para com os outros, a capacidade de autodeterminação e autonomia, o crescimento para o exercício da democracia, a justiça, a solidariedade, o diálogo, a participação, etc. São parte integrante do discurso educativo, dos seus objetivos e dos seus conteúdos, e também, como sabemos, aspectos essenciais dos direitos humanos.

1. Professor Estadual de Educação na Universidade do Chile, Doutor em Educação na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, e Pós-doutorado em Currículo no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra. Foi diretor do Programa Interdisciplinar de Pesquisa Educacional (PIIE), membro do Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica (CPEIP), reitor do Instituto Hebraico e professor em universidades nacionais e internacionais, integrou a Unidade Curricular e de Avaliação do Ministério da Educação e atuou como consultor e palestrante internacional da UNESCO, da OEA, do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, da Fundação Ford e do Instituto Luís Carlos Galván para a Democracia na Colômbia. Em 2004, recebeu a Ordem de Mérito Gabriela Mistral, concedida pelo Governo do Chile, por meio do Ministério da Educação. Em 2015, ingressou no Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Direitos Humanos (INDH). Recebeu o Prêmio Nacional de Ciências da Educação do Chile 2017 e foi coordenador da Cátedra UNESCO de Promoção e Fortalecimento da Educação em Direitos Humanos.

Sem dúvida, ao propor que todos os professores ingressem na educação em direitos humanos, é importante saber se estão interessados em assumir essa tarefa. Haverá alguns que apontam que não estão interessados porque o assunto não está dentro de seu conhecimento e competência. Outros dirão que isso significa aumentar as horas de trabalho. Eles levantarão alguns que não estão dispostos a assumir essa responsabilidade, uma vez que isso implica entrar em uma questão complexa e tensa, que pode gerar conflitos com alguns alunos e pais.

Por outro lado, cabe perguntar o que significa colocar a disciplina de estudo a serviço da educação em direitos humanos. Talvez se pense que todo sujeito deve necessariamente ter um compromisso com os direitos humanos. Alguns professores podem alegar que se trata exclusivamente de disciplinas humanísticas. Afirmamos, pelo contrário, que todos os assuntos provavelmente estarão vinculados à educação em direitos humanos. Em nossa opinião, todas as disciplinas de estudo devem e podem, de uma forma ou de outra, educar sobre direitos humanos. Ou seja, os professores das diversas disciplinas podem selecionar um tema, um conteúdo, um espaço e um tempo para educar sobre direitos humanos.

Veja como:

- Professores de História e Ciências Sociais podem apontar que o crescimento econômico e a distribuição da riqueza prejudicam o direito à igualdade.
- Professores de Ciências Naturais apontam para as mudanças climáticas, argumentando que elas ameaçam o gozo efetivo de uma série de direitos humanos relacionados à vida, água e saneamento, alimentação, saúde, moradia, etc.
- Professores de matemática observam que situações sociais cotidianas, como, por exemplo, as altas taxas de juros que devem ser pagas nas grandes lojas, estão atentas aos direitos humanos ligados à justiça social e econômica, e que a desigualdade salarial entre homens e mulheres viola o direito à igualdade, direitos econômicos e sociais.
- Linguagem, Comunicação e Literatura referem-se a obras literárias que retratam personagens que violam direitos humanos. Além disso, apontam a importância do diálogo sobre direitos humanos. Observando que é uma instância em que os alunos podem compartilhar suas interpretações com seus colegas, aprendendo, assim, a respeitar os pontos de vista e as opiniões dos demais.

- Os professores das diferentes Artes enfatizam a liberdade de expressão e instaram que os alunos estejam atentos a qualquer tentativa de limitar ou reduzir essa liberdade. Além disso, as artes estão ligadas ao direito à cultura e, nesse sentido, os professores indicam que podem e foram utilizadas para denunciar problemas sociais, políticos, ambientais, entre outros.
- Os professores de Educação Física referem-se ao fato de que sua disciplina é orientada não apenas ao desenvolvimento do corpo, mas também à promoção de valores e atitudes, como o respeito às pessoas, a igualdade, a não discriminação e a tolerância em relação a aqueles que possuem habilidades diferentes. Todos têm o direito de participar da educação física e do esporte, sem qualquer diferença de sexo, aptidão, idade, características físicas e intelectuais, entre outras.

No entanto, a questão fundamental dessa proposta é como todos os professores das diferentes disciplinas curriculares são formados e capacitados para assumir um compromisso com a educação em direitos humanos a partir das disciplinas de estudo que lecionam.

Sem dúvida, devem ser, em primeiro lugar, as instituições formadoras de professores que, além de formá-las pedagogicamente na matéria que irão lecionar, devem também mostrar-lhes como vinculá-las aos direitos humanos. Ou seja, não se limitando exclusivamente a treiná-los na disciplina de estudo, mas também a relacionar alguns conteúdos programáticos da disciplina aos direitos humanos.

Além das instituições de formação, educadores de direitos humanos que se formaram como especialistas no ensino de direitos humanos podem ser solicitados a sugerir como vincular os sujeitos aos direitos humanos. Presumivelmente, esses especialistas, dado o caminho que percorreram no ensino de direitos humanos (trabalharam com professores, criaram redes nacionais e internacionais de educação em direitos humanos, organizaram conferências, seminários, convenções, escreveram livros, artigos e publicações diversas, etc.), poderão apoiar os professores da disciplina na seleção de conteúdos temáticos que possam estar relacionados aos direitos humanos.

Da mesma forma, podem ser implementadas algumas estratégias que visam, justamente, a que os professores da disciplina sejam motivados a colaborar com a educação em direitos humanos, dentre elas:

- ***Como colocar-se no lugar do outro***

Coloque-se no lugar de outros colegas que já vincularam sua disciplina de estudo aos direitos humanos. Essa estratégia reforça a ideia de que “se eles podem, eu também posso” implica mudança de atitudes e desenvolvimento de melhores relações humanas.

- ***Estudo de caso***

Ao estudar alguns casos específicos relacionados aos direitos humanos, o professor da disciplina aprende sobre as ações desejáveis a serem adotadas em situações semelhantes. Para fazer isso, ele tem sugestões de outros professores, bem como as suas próprias. Além de aprender com o caso em estudo, o professor pode desenvolver habilidades de tomada de decisão relacionadas aos direitos humanos.

- ***Leitura, estudos, pesquisas, publicações relacionadas aos direitos humanos***

Materiais instrucionais para a aprendizagem sobre direitos humanos são muito úteis. Nesse sentido, há uma ampla e variada literatura que os professores de disciplinas podem consultar na Internet.

- ***Dialogando***

É conveniente que os professores da disciplina dialoguem com especialistas em direitos humanos. Pedir-lhes a opinião sobre como seus sujeitos podem contribuir para a educação em direitos humanos. O diálogo estabelecerá uma relação permanente, aberta e favorável à troca de ideias.

- ***Inscriver-se em um curso de direitos humanos***

Idealmente, os professores da disciplina devem se inscrever em um curso de educação em direitos humanos, com base em leituras, gravações e certos programas virtuais relacionados aos direitos humanos.

- ***Formação em grupo***

É uma modalidade de formação para um grupo de professores da disciplina.

É usado para desenvolver habilidades interpessoais e de diálogo, bem como para confrontar ideias e posições diversas. Ele pode ser usado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e comportamentos adequados à educação em direitos humanos. Desta forma, os professores da disciplina buscam aprimorar suas habilidades de relacionamento, compreendendo melhor a si mesmos e aos demais colegas. Essa técnica propõe-se a compartilhar experiências e analisar sentimentos, comportamentos, percepções e reações emocionais.

Formação em diferentes espaços e com diferentes professores

É importante entender que o processo de formação dos professores da disciplina abrange diferentes espaços e locais. Daqueles que se referem a uma escola, a um conjunto de escolas ou a uma localidade, pequena ou grande. A modalidade de formação dos professores da disciplina variará de um espaço para outro. É aconselhável não negligenciar nenhum espaço

No entanto, como professores, eles têm sua própria história individual e coletiva, seu próprio contexto social interno e externo e seus próprios conhecimentos profissionais. Tudo isso os leva a possuir e a abordar o conhecimento dos direitos humanos de forma particular e diferenciada.

Referências Bibliográficas

Beltran, M; (2006) · “La importancia de la educación en los derechos humanos: especial referencia a América Latina.

Corte A. (2022). Centro Latinoamericano para la Paz, la Cooperación y el Desarrollo—
Jorquera, C. (2011). “Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de la carrera.

Fernekes,W., (2012) “The Road Less Traveled: Odyssey of A Human Rights Educator.

Fernández , E.,Tabares, A. de J., “La educación en derechos humanos en la escuela”. Una revisión sistemática del contexto latinoamericano* Anfora, vol. 31, núm. 56, pp. 145-177, 2024 Universidad Autónoma de Manizales.

Magendzo, A., Flower,N.,(2015) Towards a Just Society: The Personal Journeys of Human Rights Educators”(2015). University of Minnesota, USA; Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Magendzo, A., & Pavez,J.,(2015) “Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial”. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México.

Magendzo, A., (2014) “La educación en derechos humanos y la justicia social en educación”, en Rodino,A.,& et, al, Cultura y Educación en Derechos Humanos en América Latina. Paraíba, Brasil: Editra da UFPB, p. 146.

Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública.

Revista de Ciencias Sociales, 6(25), 129-139. Disponible en RIDAA-UN Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1594>.

Filosofia da paz e da democracia

Dora Elvira Garcia-Gonzalez²

Javier Camargo-Castillo³

Apresentação

O propósito básico da Cátedra UNESCO em Ética, Cultura de Paz e Direitos Humanos no Tecnológico de Monterrey, desde 2007, tem sido realizar reuniões periódicas sobre temas relacionados aos propósitos da UNESCO, convocar diferentes atividades acadêmicas relacionadas aos direitos humanos, à ética e à construção de culturas de paz, e produzir publicações que permitam a construção crítica do conhecimento.

As duas características básicas desta Cátedra, da qual participaram diferentes gerações de profissionais e estudantes de pós-graduação, juntamente com professores do Tecnológico de Monterrey e de outras instituições, são: por um lado, a criação de um espaço de diálogo e confiança, que promova capacidades de paz baseadas na escuta ativa, horizontalidade, aprendizagem mútua, tolerância à diversidade; e, por outro lado, o estudo comprometido e disciplinado de materiais bibliográficos que nos permitam conhecer criticamente a cultura, questionar a normalização da violência, aprender perspectivas teóricas que nos permitam construir relações não violentas.

Nos últimos anos, eles se concentraram em realizar uma reflexão filosófica sobre a questão da paz com um duplo propósito: visualizar a responsabilidade que a filosofia tem diante dessa questão teórico-prática sob a premissa de que o pensamento é importante em nossas sociedades contemporâneas e desempenha um papel importante no

2. Fundadora e Coordenadora da Cátedra UNESCO: “Ética, Cultura de Paz e Direitos Humanos”. Atualmente é professora pesquisadora da Faculdade de Filosofia da FFyL da UNAM. Pesquisadora Emérita do SNII da SECIHTI. Professora emérita do Tecnológico de Monterrey. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6040-4099>

3..Copresidente da Cátedra UNESCO de Ética, Cultura de Paz e Direitos Humanos no Tecnológico de Monterrey. Professor-pesquisador do Tecnológico de Monterrey. Pesquisador do SNII da SECIHTI. Professor da disciplina na FFYL, na UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8484-8273>

desmantelamento da violência cultural e, por sua vez, mostrar como a paz é uma questão propriamente filosófica que percorreu a história do pensamento e das civilizações.

Acreditamos que a Cátedra UNESCO em Ética, Cultura de Paz e Direitos Humanos tem desempenhado um papel importante no México para a reflexão da paz, a partir de uma perspectiva filosófica no México, uma vez que desde 2016, de forma ininterrupta, organizou no âmbito do Congresso Internacional da Associação Filosófica Mexicana um simpósio intitulado justamente com esse nome: Simpósio Filosofia da Paz. Da mesma forma, realizou projetos de pesquisa, como o “Pensar a ação como ideal moral a partir da tradição filosófica: responsabilidade pela ação”, de 2015, e outros projetos de inovação educacional financiados pela instituição em que a cátedra está instalada, que tratam da relação entre paz e gênero, do senso comum e do papel central que o cuidado desempenha na formação de identidades pacíficas.

Ao longo da sua história, esta Cátedra tem-se empenhado em promover projetos editoriais que permitam a divulgação de estudos de paz, a incorporação de novas vozes e a publicação de artigos especializados em revistas de prestígio internacional.

O vínculo entre paz e democracia

Segundo Alfredo García Galindo, a democracia em sua longa história não é apenas uma forma política ou um mecanismo de eleição de representantes, mas também uma forma de pensar a convivência social, que inclui: a obrigação moral dos cidadãos de se envolverem nos assuntos públicos; o compromisso de resolver conflitos de forma não violenta; a busca da justiça e de uma vida comum baseada na solidariedade, na concórdia e no envolvimento subjetivo (2017, p. 61).

O vínculo entre paz e democracia tem sido muitas vezes estabelecido diretamente, seja porque, para haver paz, deve haver democracia, num sentido de não-dominação e de autodeterminação de uma comunidade, seja em termos de um quadro de convivência que permita o cultivo das capacidades humanas para a paz. Houve até autores que propõem que as democracias raramente se envolvem em guerras entre si (Doering, 2022) ou que há uma correlação positiva com base em diferentes indicadores (Caleiro, 2017). No entanto, tanto a paz quanto a democracia não são conceitos unívocos nem realidades imutáveis, mas estão cheias de nuances e de esforços constantes para realizá-las, particularmente na América Latina.

4 Algumas das publicações coletivas realizadas são: *Transcendendo a violencia. Críticas y propuestas interdisciplinarias para construir la paz* (2014); *Manual de Construcción de Paz* (2015); *Razones para la paz* (2017); *Matrices de paz* (2017) *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz* (2018); *Hacia un amable vivir. Claves para a filosofía da paz.* (2018); *Para pasado mañana, filosofía de anteayer* (2020); *Llamadas a la paz. Voces y guiños filosóficos* (2024); *Violencia entramada. Estrellas fugaces para comprender lo que hacemos y padecemos* (2024); *Paces Agudas, miradas plurales. Horizontes desde la filosofía, la justicia y el género* (2025); *Diccionario de paz: Conceptos, desafíos, autores y tradiciones* (2026).

Em um diálogo recente, “Como construir a paz e a democracia diante de agressões desestabilizadoras?”, organizado pela CLACSO, identificaram-se vários dos desafios urgentes enfrentados pela América Latina. Pablo Romaro, diretor executivo da CLACSO, falou sobre como a América Latina é a região mais desigual do planeta e que os grupos mais afetados são jovens e crianças. Dessa forma, em sua opinião, a democracia vai muito além do voto, mas implica criar as condições materiais para neutralizar as desigualdades e assegurar direitos básicos. Da mesma forma, aludindo à fragilidade das democracias na região, referiu-se à ascensão da ultradireita, que busca capitalizar o descontentamento social e as expectativas não atendidas, radicalizando a polarização e colocando em risco os valores democráticos. Por sua vez, Sara Rad, das Mães da Praça de Maio, lembrou, de forma testemunhal, a gravidade do terrorismo de Estado que destruiu o tecido social e implementou projetos econômicos cruéis. Então, ao mesmo tempo em que o desafio de construir apenas situações materiais, é importante manter a memória, não só porque são feridas que perduram ao longo do tempo, mas também porque há um ressurgimento de discursos que negam e minimizam o que aconteceu e esquecem que o terrorismo de Estado foi planejado por grupos econômicos. De forma geral, os palestrantes apontaram que a democracia na América Latina enfrenta diferentes desafios, marcados pela violência estrutural, mas também confiam na produção de conhecimento para combater as desigualdades, na ação política para preservar a memória e na construção da paz a partir de comunidades e territórios (CLACSO TV, 2025).

Diante de tal cenário, repleto de desafios, e contando com a importância do pensamento, nas páginas que se seguem, quisemos levantar a relação entre a filosofia da paz e a democracia, compreendendo ambas em sua orientação para a justiça, a convivência e a inclusão. Nessa perspectiva, reflete-se sobre três princípios básicos da democracia: pluralidade, diversidade e interculturalidade. Assim, a consolidação da democracia deve andar de mãos dadas com a construção de culturas de paz baseadas no diálogo, no reconhecimento e no cuidado, como práticas de vida orientadas à vida em comum.

Pluralidade, diversidade e interculturalidade: fundamentos para a democracia e a paz

Uma das principais características da democracia tem a ver com a ruptura da prevalência de um único discurso, de uma voz e de uma perspectiva. Uma hegemonização desse tipo implica a ausência de diálogo e o cancelamento de qualquer debate, de modo que as expressões que prevalecem nesse contexto adquirem formas totalitárias. Isso explica o cancelamento da pluralidade, da diversidade e da interculturalidade — ambos

princípios básicos da democracia —, tão importantes para o florescimento das condições políticas democráticas. Essas condições visam alcançar a justiça, expressa na inclusão e em ações conjuntas e igualitárias que promovam uma relação de convivência saudável.

Consequentemente, quando a censura, a manipulação da mídia ou o controle estatal surgem nas sociedades, o diálogo e a deliberação são desativados e, em geral, a coexistência é ameaçada. Quando os pilares da democracia são quebrados, os direitos políticos e as liberdades civis são enfraquecidos e minados, assim como a integridade do sistema eleitoral. Nessas formas hegemônicas, todas as informações são comandadas e controladas, gerando contextos não transparentes e abolindo qualquer possibilidade de diálogo e escuta.

A relevância da reflexividade, da deliberação e da pluralização de perspectivas diversas como elementos nodais da democracia é fundamental. Portanto, a quebra da participação plural cancela essas possibilidades, revoga qualquer diversidade e, consequentemente, qualquer eventualidade de diálogo fica desabilitada. O debate, a deliberação e a discussão, mais do que a decisão, são os recursos que sustentam tal diversidade e garantem a pluralidade, o que expressa o reconhecimento do valor do outro e de suas decisões. Assim, nesse cenário, a presença do diálogo é cardeal, promovendo a conciliação conceitual de posições diversas e até conflitantes para se aproximar do comum e do compartilhado. É uma forma de buscar a inclusão que aspira a transcender e revogar as diversas formas de exclusão, desigualdades e, em geral, injustiças, que tanto ameaçam a paz. E se essa paz não for erigida naquele comum surgido entre as pessoas, dificilmente terá oportunidades de se manifestar no contexto humano, e a democracia dificilmente poderá emergir.

Portanto, as polarizações tão comuns nos quadros sociopolíticos dificultam qualquer possibilidade de diálogo e escuta, criando situações comuns e, assim, abandonando a pluralidade humana. A homogeneidade implica características de exclusão e incita ódios ao diferente e às identidades diversas, visando estabelecer uma única forma paradigmática, uma única caracterização do humano e um único discurso, revogando qualquer pretensão comum. A defesa uníssona da realidade é extremamente grave porque leva ao fechamento dos olhos, ao encerramento da divergência, da diversidade, da pluralidade e, portanto, da interculturalidade. A pluralidade é fundamental na vida em geral e, claro, também na política — e especificamente na democracia — porque dá origem a uma gama de relações com outros atores políticos e permite a inter-relação com eles, gerando ações compartilhadas. Essa relacionalidade plural implica a igual dignidade ontológica de todo e qualquer ser humano, bem como a igual liberdade e

responsabilidade comuns para salvaguardar a interação e a conexão das pessoas nos espaços público-políticos. Neles é possível atuar de forma concertada em um espaço compartilhado e visível, onde os seres humanos são compreendidos como iguais na experiência democrática.

Certamente, a preponderância do individualismo atomizado — que surgiu na Modernidade — dificulta, e até impossibilita, a realização da democracia. Assim, a relacionalidade é defendida para potencializar o mundo comum, no qual a participação é incentivada e impulsionada pela presença de valores que servem como elementos de coesão (Villoro, 1997). Tais valores se refletem no comum por meio da inclusão e de ações e processos deliberativos, unindo-se para nos manter unidos, participando e preservando sempre a pluralidade.

Muito se tem discutido sobre a presença de um sistema que, como o neoliberalismo, devasta o espaço público-político (Wendy Brown, 2020), ao desabilitar a esfera dos valores da deliberação e da integração coletiva e ao transformar os cidadãos em simples consumidores. Isso significa uma imensa desvantagem para a conquista da democracia, uma vez que o poder econômico dispõe de tudo, sujeitando todos na sociedade (Fraser, 2022, p.117). As decisões políticas apoiadas em recursos econômicos polarizam, estimulando preconceitos racistas, classistas e de gênero de longa data, com os quais o projeto comum diminui e, com ele, apenas alguns se consideram parte dele, reforçando injustiças de cunho social e cancelando possibilidades democráticas (Villoro, 2007, p. 49).

O bem comum está tão enfraquecido que ocorre o colapso democrático. Parece, portanto, necessário propor uma economia compatível com o projeto democrático, que sustente a proteção de uma vida digna, sem violência de qualquer natureza, seja estrutural, cultural, simbólica ou direta. Tal situação, sem violência, permite a participação nos assuntos públicos e possibilita a afirmação de direitos, como o acesso à educação de qualidade. Conjecturar algumas alternativas exige promover o imaginário crítico para transcender a violência existente por meio de formas de justiça, como redistribuição, reconhecimento e representação igualitária na tomada de decisão política (Fraser, 2006). Isso apoia a ação participativa, em conjunto com as deliberações dos cidadãos, para a realização do bem comum.

Imagine alternativas propícias à abertura de canais democráticos que, por sua vez, promovam a transição para a paz (Galtung, 2003, p.178; 2010, pp. 167-168). E esse trânsito deve partir de sujeitos coletivos que ofereçam propostas comunitárias plurais, que sirvam como ideais políticos democráticos desejáveis, e que sejam situados em órgãos representativos. Lá, serão estabelecidas as bases para ações conjuntas amparadas em

lei. Com tais ações, as possibilidades de dominação são limitadas, facilitando a tomada de decisão coletiva e os compromissos críticos, com base no pluralismo razoável. É onde se verifica o comunal, que mantém coletivos e pluralidade de versões juntos (Blaser, 2024, p. 77), e se expressa como atividade e relação sociais incontornáveis para a interação e a convivência, e que tem vínculo com as ações e relações de cuidado no mundo compartilhado. Essa *comuna* erige a comunidade como uma relação ou ação baseada nos princípios de cooperação e responsabilidade (Federici, 2020, p. 171). É assim que os mundos hierárquicos são modelados, contornando a exclusão, apoiando as ações *da* referida comuna e mantendo as diferenças e os elementos incomuns das práticas concretas ou dos projetos de vida. Mas mesmo com essas divergências, podemos nos movimentar juntos por meio da relacionalidade e do cuidado e, com isso, construir disposições, discursos e elementos — como o diálogo e a deliberação, entre outros - que permitam situações e enclaves de paz. É aí que a paz pode surgir, naquela comunidade que busca implementar termos relacionais que implicam justiça. Essa ação mútua nos impele a pensar na emergência daquela paz que emerge de forma plural e concertada e que se constitui como potência (Arendt, 1998, pp. 146-151; García -González, 2005, p. 37).

Nesse espaço em que a democracia se reflete, é importante considerar a interculturalidade, tão evidente no mundo atual, porque, diante das abordagens de homogeneização cultural, é necessária a abertura cultural, o que possibilita a visibilidade da dignidade humana, que demanda uma responsabilidade solidária (Pérez Tapias, 2007, p. 221). Assim, a interculturalidade torna-se uma exigência, um caminho e uma meta e, com ela, é possível a construção da paz a partir de acordos, diálogos e escuta, com base no cuidado. A interculturalidade constitui uma base para a aceitação mútua e parte do reconhecimento, do diálogo e da escuta recíproca e pressupõe necessariamente a pluralidade. Todos esses recursos têm intenções humanizadoras de capital para qualquer grupo de pessoas, e constituem o solo onde as propostas de justiça, cuidado e paz podem ser resolvidas. Isso não significa que as relações interculturais tenham sempre sido felizes. Sendo atormentadas por conflitos mútuos, essas relações nem sempre foram resolvidas com sucesso; portanto, houve episódios de violência intercultural. Compreender a interculturalidade nesses quadros facilita esse processo, ao reconhecer e valorizar as identidades e perspectivas culturais de todos os grupos, questão de grande relevância nesses tempos em que as ameaças são codificadas contra aqueles que estão em pior posição na sociedade. (Garcia-Gonzalez, 2015, p. 93)

Então, a interculturalidade pode se tornar violência devido à fragilidade das ações que a acompanham, uma vez que, ao se conformar com uma interação e uma relação entre culturas em seus espaços humanos e sociais compartilhados, onde se realizam

trocas de padrões construídos em cada cultura, essa violência pode aparecer como responsável por conflitos não resolvidos. O mais evidente – pelo menos hoje – está no embate entre as culturas do capital e as culturas originais, sem ignorar os embates entre a diversidade cultural *per se* ou por motivos religiosos. No entanto, o cuidado solidário, tão necessário hoje para curar e resolver essas situações, possibilita vislumbrar formas interculturais desejáveis que promovem a paz, a destacam e a constroem (García-Gonzalez, 2015, p. 94).

Podemos dizer que as parcelas vividas nos dão luz e clareza para entender nosso mundo. A partir daí, podemos apreciar as nuances necessárias e, após a reflexão teórica, retornar à realidade para analisá-la, tentar transformá-la e, depois, nos encarregar dela. Este é um compromisso e um objetivo, se quisermos ter esperança de que a democracia precisa de seus recursos fundamentais mencionados acima, que têm a ver com pluralidade, diversidade e interculturalidade.

Continuar pensando juntos na relação entre paz e democracia

Gostaríamos de concluir essas reflexões reconhecendo o trabalho pela democracia e pela paz, que diferentes atores fizeram a partir da filosofia e com o qual aprendemos muito. Uma delas é a Cátedra UNESCO em Filosofia para a Paz na Universitat Jaume I⁵, criada em 1999. Sua proposta acadêmica vai contra a ideia de que a filosofia tem um lugar marginal nas sociedades, mas implica uma transformação da maneira de entender a filosofia. A filosofia, segundo Sonia Paris Albert, não é algo inútil, mas uma atividade que acompanha a vida das pessoas, convida-as a olhar o mundo com espanto, a ter empatia pelos outros e a analisar criticamente as estruturas que nos oprimem. No entanto, a filosofia também envolve nos dar tempo, disciplina, algum esforço, algo escasso em um mundo que parece justo querer se organizar para não nos dar tempo para pensar. (Paris Albert, 2025, p. 2). Esta proposta tem uma forte ligação com a democracia e a paz, porque a partir da educação formal e informal, que pode ser recuperada, fortalecida, as capacidades para a paz e a vida política. Sua proposta, de uma filosofia para fazer a paz, busca responder aos problemas de justiça social do século XXI.

A filosofia de fazer as pazes é uma escola que pode facilitar o enfrentamento do desafio que se coloca, uma vez que, como seu principal objetivo é a transformação pacífica do sofrimento humano e da natureza, viabiliza o estímulo de capacidades, como empatia, escuta ativa, poder integrativo, cooperação, reconhecimento, comunicação não violenta, entre outras. Também permite o diálogo sobre questões relacionadas

5 Para mais informações, visite: <https://www.uji.es/institucional/estructura/catedres/cufp/>

ao gênero, à interculturalidade, ao meio ambiente, à distribuição... Todo um conjunto de aspectos que ajudam a compreender melhor a justiça social e a desenhar novas e melhores alternativas para a construção de sociedades justas. (París Albert, 2025, p.12)

Gostaríamos também de reconhecer as contribuições significativas para problematizar a paz e sua relação com a democracia a partir do paradigma decolonial. Diferentes abordagens em livros coletivos, artigos, revistas e Cátedras UNESCO mostram a importância de pensar a paz para além da ordem liberal, reconhecendo outros atores e saberes, revalorizando iniciativas de paz cotidianas e de pequena escala. Alguns exemplos dessa abordagem na América Latina são os trabalhos da Cátedra UNESCO de Educação para a Paz de Porto Rico⁶ ou da Cátedra UNESCO de Cultura e Educação para a Paz da Universidade Técnica Particular de Loja.⁷

Em consonância com o exposto acima, há algumas propostas individuais de membros da nossa Cátedra. Por exemplo, Dora Elvira García González levanta a necessidade de pensar uma paz emergente, que, justamente “de baixo”, responda à ressonância do comum nas ações que tecem solidariedade e mutualidade. É importante ressaltar que isso não é apresentado de forma romantizada, e sim a partir das dificuldades e das reivindicações de justiça. Como a democracia emergente (Cavarero, 2022):

A paz emergente vai germinando, compartilhada e do comunal que está na base é solo, mas, ao mesmo tempo, é projeto e é paraíso. A partir dessa ação colaborativa e concertada, que constitui um chamado ético, serão ativadas e fortalecidas vozes inéditas para que, a partir delas, possamos construir essa paz emergente. (García-González, 2025, p.375).

A proposta busca pensar a relação e a interação daqueles que participam, gerando uma conciliação plural e uma paz que emana daquele modo comunal de articulação recíproca, que, embora ainda pouco nascente, é forjado e despertado no espaço de mutualidade diante de situações vitais. A paz emergente é então intersubjetiva e uma resposta do mundo e de sua sustentação por meio da colaboração. Trata-se de uma construção que irrompe ou surge, com caráter de exigência e urgência. (García-González, 2025, pp. 376-377).

6 Para mais informações, visite: <https://unescopaz.uprrp.edu/>

7 Para mais informações, visite: <https://catedrasunesco.utpl.edu.ec/>

Nesses espaços compartilhados, abrem-se diretrizes para atuar de forma concertada em um espaço de visibilidade e abertura e, dessa forma, os sujeitos, como colaboradores de uma vida compartilhada, mantêm sua igualdade em um quadro horizontal.

As ações concertadas nos quadros plurais preconizam a emergência de uma *paz necessária e próxima, uma paz que emana “de baixo”, reúne quem a lidera* e procura expandir-se em círculos concêntricos para contextos cada vez mais amplos e extensos. (...) A demanda pela transformação da realidade não resiste à procrastinação e deve irromper e fluir “de baixo” das pluralidades das comunidades, que contêm a força incorporada à dignidade ética e aos quadros comunitários. (García-González, 2025, p. 374)

Ou, outra perspectiva em diálogo com a perspectiva decolonial, a inclusão de outras vozes, e uma recontextualização do conceito de cuidado, que têm implicações para pensar a democracia, para além da ordem liberal, é a revisão do pensamento de Gloria Anzaldúa, como filósofa da paz. Em diferentes abordagens, Javier Camargo-Castillo aborda o pensamento de Anzaldúa em sua relação com os estudos da paz, em particular no que diz respeito ao imaginário, ao mundo canhoto e ao imperativo Coyolxauqui (Camargo-Castillo, 2022, 2025, 2026).

Diante de forças autoritárias que enfraquecem a democracia, somos chamados a refletir e agir para construir uma paz integral, consistente e coerente. É apenas sustentando essa democracia na paz e na justiça, e em seus princípios, que poderemos defendê-la. Mas também é importante lembrar que esse apoio é destinado às pessoas que terão que erguer essa construção pacífica. É por isso que chegamos aqui a uma construção que emana de quem participa, de quem age e de quem está envolvido em processos democráticos.

Referências Bibliográficas

Arendt, H. (1998). *Sobre la violencia*. En *Crisis de la República*. España: Taurus.

Blaser, M. (2024). *Incomún. Un ensayo de ontología política para el fin del mundo (único)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Cebra.

Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Argentina: Tinta Limón y Traficantes de Sueños.

Butler, J. (2017). Prólogo en I. Lorey, *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (pp. 7–12). Madrid: Traficantes de Sueños.

Caleiro, A. B. (2017). Paz e Democracia: De que forma estão relacionadas? *Perspectivas - Journal of Political Science*, 17, 17–24. <https://doi.org/10.21814/perspectivas.98>

Camargo-Castillo, J. (2022). *Gloria Anzaldúa: Intersticios entre las fronteras de Iberoamérica, la filosofía y la paz*. En M. Santos et al. (Eds.), *El Mundo Zurdo 8: Selected works from the 2019 meeting of the Society for the Study of Gloria Anzaldúa*. Aunt Lute Books.

Camargo-Castillo, J. (2025). *Spiritual activism: Imagine peace and social transformation from new perspectives—Conversation with Gloria Anzaldúa*. En C. E. Dobre, G. Palavicini & R. G. Pavón (Eds.), *Reconstruction of peace in a world of war*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-95123-7_9

Camargo-Castillo, J. (2026). *Anzaldúa, Gloria*. En D. E. García González, J. Camargo-Castillo & F. Jiménez Bautista (Eds.), *Diccionario de paz: Conceptos, desafíos, autores y tradiciones*. Siglo XXI Editores.

Cavarero, A. (2022). *Democracia surgente*. España: Herder.

Clacso TV. (2025, septiembre 10). *¿Cómo construir paz y democracia frente a los embates desestabilizadores?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0ZSbxMhxQco>

Doering, S. (2022). Peace and Democracy (pp. 351–357). In *Elsevier eBooks*. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-820195-4.00171-0>

Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Fraser, N. (2022). *Cannibal Capitalism*. London: Verso.

Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.

García-Galindo, A. (2017). *La opción por la humanidad olvidada: Propuestas para una semántica de la democracia y de la cultura de paz*. En D. E. García-González (Ed.), *Razones para la paz* (pp. 61–86). México: Recrecom / CONACYT.

García-González, D. E. (2005). *Del poder político al amor al mundo*. México: Porrúa.

García González, D. E. (2015). Sobre paz e interculturalidad: la superación de los conflictos mediante valores compartidos. *Opción*, 31(76). Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/19749>.

García-González, D. E. (2019). *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Madrid: Dykinson / UNESCO / CONACYT.

García-González, D. E. (2025). *Reivindicaciones y exigencias éticas para construir una paz surgente en el marco de las desapariciones forzadas de personas. Un acercamiento a espacios de marginación e injusticia*. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 356–379. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.225>

Pérez Tapias, J. A. (2007). *Del bienestar a la justicia. Aportaciones para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Trotta.

Villoro, L. (1997). *El poder y el valor*. México: Fondo de Cultura Económica.

Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Democracia e agenda 2030: a educação em direitos humanos com comunidades quilombolas no Brasil

Fernanda Brandão Lapa⁸

Sirlei de Souza⁹

Introdução

Com os desafios atuais da democracia em diversos países da América Latina, este artigo visa defender a educação em direitos humanos como uma possibilidade efetiva de fortalecer uma sociedade plural e inclusiva e, através dela, garantir mais sustentabilidade para os espaços democráticos. O Brasil é um país marcado historicamente por violações de direitos humanos relacionados à disputa de terras e territórios e, por isso, também marcado pela exclusão de certos grupos do acesso às políticas públicas, como comunidades indígenas e quilombolas. Este artigo descreve uma experiência de educação em direitos humanos, promovida por uma parceria entre universidade e comunidade, que possibilitou fortalecer políticas públicas, como a formação de professoras/es para comunidades quilombolas na região sul do Brasil. Com ações coordenadas pela Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos da UNIVILLE e projetos de extensão, o campo universitário tem buscado cumprir seu papel na implementação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda 2030, como o ODS 4.7 relativo à uma educação para os direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

8. Possui graduação (1999) e mestrado (2002) em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É doutora (2014) pelo Programa de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Pós Doutora em Educação Jurídica pela Université de Quebec à Montréal (UQAM/Canada). É professora de Direitos Humanos e da Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville (Univille). Titular da Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos da Univille. Fundadora e Diretora-Executiva do Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos - IDDH

9. Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciada em História pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Atualmente é professora Adjunta da Univille nos cursos de graduação e no Programa de Mestrado em Comunicação e Mediações Contemporâneas. É coordenadora Institucional do Programa Parfor Equidade, na Univille. É vice-coordenadora da Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos da Univille, participa da Coordenação Colegiada do Comitê de Educação em Direitos Humanos da

1. A Democracia em crise no Brasil (2015-2025)

O sistema democrático no Brasil é jovem se compararmos aos demais sistemas democráticos no mundo. A República no país tem menos de 150 anos e nesse período houve, pelo menos 2 interrupções graves do Estado Democrático de Direito, uma de 1937-1945 com a ditadura Vargas - Estado Novo e a outra a ditadura civil militar de 1964-1984, somando mais de trinta anos de governos autoritários dentro da história republicana brasileira. Recentemente, tivemos mais dois momentos críticos para o sistema democrático no país. O primeiro dado pelo “impeachment” da presidente Dilma Rousseff e, a segunda, pela tentativa de golpe contra o Estado Democrático de Direito após o processo eleitoral de 2022. Tais fatos demonstram que a fragilidade da democracia no Brasil persiste.

Para ilustrar a necessidade da permanente vigilância do sistema democrático, no momento em que damos forma para as reflexões aqui apresentadas (segundo semestre de 2025), o Brasil se movimenta em duas direções distintas referente à democracia. Por um lado, uma parte significativa das lideranças políticas ligadas à direita e à ultradireita movimentam e articulam dois projetos dentro do Congresso Nacional, um deles desejando a anistia ampla para os condenados mentores e executores da tentativa de golpe¹⁰ e o outro, um projeto de lei chamado “PEC da blindagem”¹¹ para os parlamentares brasileiros. Por outro lado, há um fortalecimento das instituições democráticas, sobretudo ao sistema de justiça no país, que apesar das ameaças internas e externas, manteve-se firme em seu papel de defesa da Constituição Brasileira e no julgamento dos mentores e responsáveis pela trama golpista de 2021-2023¹². Adicionalmente, também há um movimento da sociedade civil em defesa da democracia como mostram as recentes pesquisas de opinião e a mobilização ocorrida em defesa da democracia.¹³

Em tempos complexos para a democracia e para os direitos humanos os que mais são atingidos pela violência e pela retirada de direitos são as populações vulneráveis que ao longo da história foram privadas de tudo, da sua história, da sua cultura, de seu modo de vida e de bens básicos como alimentação, moradia e dignidade, além de serem

10. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2025-09/camara-aprova-urgencia-para-projeto-de-anistia-golpistas>. acesso em 27 de set de 2025.

Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/09/17/camara-aprova-urgencia-para-projeto-que-preve-anistia-a-quem-participou-de-atos-golpistas-a-partir-de-2022.ghtml>. Acesso em 26 de set de 2025.

11. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/o-que-significa-pec-blindagem-veja-pontos-nprp/?srslid=AfmBOopwJYvTo1R3iW2hCOc4MddyycsWRP9JNKwz0QcPBA-h9KHWvOvM>. Acesso em 28 de set de 2025.

12. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/09/09/trama-golpista-placar-do-julgamento-infografico.ghtml>. Acesso em 28 de set de 2025.

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/com-voto-de-zanin-stf-condena-bolsonaro-por-plano-de-golpe-de-estado/>. Acesso em 28 de set de 2025.

relegadas à invisibilidade e ao esquecimento proposital. Tal realidade exige articulações urgentes para a proteção e fortalecimento dos povos tradicionais como os quilombolas e indígenas. A experiência da Universidade da Região de Joinville (Univille) por meio das ações da Cátedra UNESCO de Educação em Cidadania e Direitos Humanos e do Comitê de Educação em Direitos Humanos está pautada na mobilização de parceiros, tanto na comunidade acadêmica quanto na sociedade civil da região nordeste de Santa Catarina, Brasil, para que de forma colaborativa possa pensar e construir estratégias educacionais e políticas de enfrentamento à violência e promoção da participação cidadã para a melhoria da qualidade de vida.

2. Breve histórico da Cátedra UNESCO de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos da UNIVILLE (CátedraEDH)

A CátedraEDH fica sediada em uma Universidade Comunitária sem fins lucrativos, no sul do Brasil, na cidade de Joinville, estado de Santa Catarina. A Univille há 60 anos contribui para o desenvolvimento regional sócio sustentável. A CátedraEDH iniciou suas atividades em 2021, quando foi instituída pela Resolução n.º 14/21 do Conselho Universitário da Univille, datada de 24 de junho de 2021. Na sua primeira edição (2021/2025) teve “como objetivo principal fomentar e apoiar projetos, bem como iniciativas nas áreas de Cidadania, Justiça Social e Direitos Humanos para dentro e para fora da universidade” (UNIVILLE, 2021).

Nesse período (2021) a Univille inaugurou um espaço físico chamado *Espaço de Cidadania, Direitos Humanos e Justiça Social*, com o fim de sediar as ações da Cátedra Unesco e de seus projetos vinculados. A Univille preconiza em sua Missão: “Promover, enquanto universidade comunitária, formação humanística, científica e profissional para a sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, comprometida com a sustentabilidade socioambiental”. Sua atuação tem como valores: **Ética** - Construção de relacionamentos pautados na transparência, honestidade e respeito aos direitos humanos promovem o exercício da cidadania e da democracia; **Cidadania** - Participação democrática, proatividade e comprometimento promovem o desenvolvimento pessoal e o bem-estar social; **Integração** - Ação cooperativa e colaborativa com as comunidades interna e externa constrói o bem comum.; **Inovação** - Gerar e transformar conhecimento científico e tecnológico em soluções sustentáveis e aplicáveis contribui para o desenvolvimento socioeconômico.; **Empreendedorismo** - Relacionar-se com a capacidade de idealizar, coordenar e realizar projetos, serviços e negócios e, **Responsabilidade socioambiental** - Gestão de recursos e ações comprometidas com o equilíbrio socioambiental favorecem a qualidade de vida.

Com clareza de seu papel na construção de uma sociedade democrática, inclusiva e de defesa incondicional dos direitos humanos, a Univille tem se comprometido em suas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão com políticas, programas, projetos, ações contínuas e atividades constantes que venham a contribuir para uma educação para cidadania e direitos humanos.

A ação da Universidade, especialmente em projetos desenvolvidos faz quase 20 anos na Clínica de Direitos Humanos, primeira clínica jurídica do país, e pelo Comitê de Educação em Direitos Humanos, visa contribuir efetivamente para a garantia e promoção dos direitos humanos consagrados em documentos internacionais como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) ou em documentos nacionais, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003).

No que diz respeito aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), a Univille adota a Agenda 2030 como norte para suas ações. Além destes projetos, há de se destacar que a Univille dispõe ainda de um Comitê de Responsabilidade Social e um Comitê de Educação Ambiental e Sustentabilidade Socioambiental e o Observatório de Sustentabilidade e Vida, que também desenvolvem ações que contribuem com a Agenda 2030 e os ODS no âmbito institucional e regional. Neste sentido, a CátedraDH busca articular os 3 Comitês Institucionais (de Educação em Direitos Humanos; de Responsabilidade Social; de Educação Ambiental e Sustentabilidade Socioambiental e com o Observatório de Sustentabilidade e Vida) considerando a transversalidade da temática da Educação para os Direitos Humanos e Cidadania.

Para dar continuidade às suas atividades, a CátedraEDH foi renovada para o próximo quadriênio (2025/2029) priorizando ainda mais o contato junto à comunidade acadêmica, povos tradicionais, minorias e populações vulneráveis, conforme prevê em seu objetivo geral: Consolidar a Cátedra Unesco/Univille de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos como articuladora regional de atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária junto à comunidade acadêmica, povos tradicionais, minorias e populações vulneráveis.

Com o objetivo de intensificar as relações entre universidades nacionais (Brasil) e regionais/internacionais (América Latina e Caribe - LAC) visa impulsionar e coordenar ações de formação, capacitação, sensibilização e atuação junto aos conselhos de direitos, entes federados, comunidades, movimentos sociais e organismos internacionais, contribuindo assim para a realização dos objetivos do Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4.7, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e os novos ODS defendidos pelo Brasil da Agenda 2030, os ODS 18 (Igualdade Racial), ODS 19 (Arte, cultura e comunicação) e ODS 20 (Povos Originários e Comunidades Tradicionais).

3. EDH e Agenda 2030 no combate ao racismo e discriminações: formação de professoras/es para as populações remanescentes quilombolas em Joinville

a) Comunidades Quilombolas em Santa Catarina

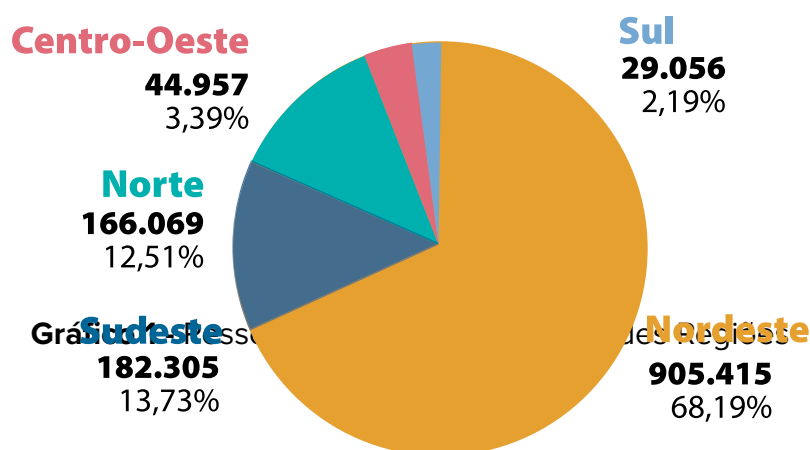
Na região nordeste de Santa Catarina a existência de comunidades remanescentes quilombolas (pessoas escravizadas ao longo da história do Brasil) constituem uma realidade que exige das Universidades, da sociedade e do Estado um olhar diferenciado, uma vez que a realidade dessas populações é ainda precária economicamente e socialmente.

Segundo definição adotada pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), “As comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias”. Na perspectiva do órgão responsável pela regularização fundiária no Brasil “As terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos são aquelas utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”, justificando o direito à terra “Como parte de uma reparação histórica”, e “de suma importância para a dignidade e garantia da continuidade desses grupos étnicos” (INCRA, WEB).

No Brasil, passados quase 40 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda são poucas as políticas públicas efetivas para as comunidades quilombolas. Segundo Machado e Souza (2024, p.13), sobre a efetivação do reconhecimento de uma comunidade quilombola “pode se dar por dois percursos entrecruzados: pela apresentação de indícios da existência histórica de um antigo quilombo (...) e/ou pela autodeclaração e autoidentificação de quem habita o território reivindicado como quilombola”.

No entanto, o reconhecimento feito pela Fundação Cultural Palmares é só o passo inicial na conquista do direito à terra. O desafio está na demarcação dos territórios e na regularização fundiária que no Brasil enfrenta a resistência da elite latifundiária há séculos e a morosidade do Estado na resolução de problemas. Abaixo um quadro que mostra a presença quilombola no Brasil identificado no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Pessoas quilombolas, por Grandes Regiões



Como visto no quadro acima, o IBGE (2022), apontou que no Nordeste vivem cerca de 68,19% da população quilombola do Brasil, com mais de 905 mil pessoas. A segunda maior população quilombola se concentra no Sudeste com 182.305 pessoas, e a região Norte com 166.069 pessoas. Em seguida, respectivamente, as regiões Centro-Oeste e Sul, com 44.957 e 29.056 pessoas.

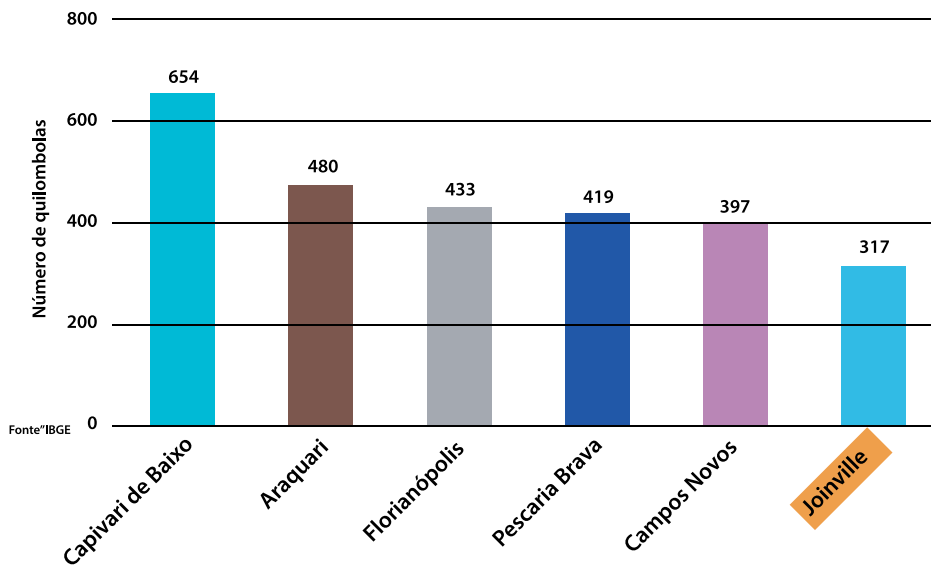
Quadro 1 – Total população quilombola em território nacional, estado de Santa Catarina e Nordeste Catarinense e proporcionalidade entre homens e mulheres.

TERRITÓRIO	TOTAL	% TOTAL	HOMENS	% HOMENS	MULHERES	% MULHERES
BRASIL	1.330.186	100%	665.353	50,02%	664.833	49,98%
SANTA CATARINA	4.449	0,33%	2.223	49,97%	2.226	50,03%
NORDESTE CATARINENSE	826	0,06%	420	50,85%	406	49,15%

Fonte: IBGE – Dados censo 2022 – Tabela 8176 – População quilombola por localização de domicílio, grupos de idade e sexo.

Os dados do censo 2022 corroboram que quase um quinto (1/5) da população quilombola existente no estado de Santa Catarina está localizada na região nordeste catarinense, uma parcela relevante da representação da etnia no Estado. Dentre as seis (6) cidades com maior população quilombola em Santa Catarina, dois municípios

são da região nordeste catarinense, Araquari que figura na segunda posição com 480 habitantes quilombolas e Joinville na sexta posição com 317 habitantes quilombolas:



A população quilombola está presente em 28 municípios catarinenses no montante de 4.449 habitantes. Destes, 826 (18,57%) são residentes na região nordeste catarinense, abrangendo quatro municípios relacionados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Detalhamento da população quilombola na região nordeste catarinense com proporcionalidade entre homens e mulheres.

NORDESTE CATA-RINENSE	TOTAL	% TOTAL	HOMENS	% HOMENS	MULHERES	% MULHERES
Araquari	480	58,11%	242	50,42%	238	49,58%
Barra do Sul	5	0,61%	2	40,00%	3	60,00%
Joinville	317	38,38%	163	51,42%	154	48,58%
São Francisco do Sul	24	2,91%	13	54,17%	11	45,83%
TOTAL NORDESTE CATARINENSE	826	100%	420	50,85%	406	49,15%

Fonte: IBGE – Dados censo 2022 – Tabela 8176 – População quilombola por localização de domicílio, grupos de idade e sexo.

Na região que abrange a ação da Univille e da CátedraEDH, existem cinco comunidades remanescentes quilombolas, todas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, mas que esperam pela regularização fundiária e pelos direitos básicos que envolvem a dignidade da pessoa humana. São elas: a) Comunidade Areias Pequenas – Araquari/SC;

b) Itapocu – Araquari/SC; c) Tapera – São Francisco do Sul; d) Beco do Caminho Curto – Joinville; e, e) Ribeirão do Cubatão – Joinville. As cinco comunidades totalizam mais de 800 pessoas, segundo o último censo de 2022 (IBGE, 2022).

b) Formação de Professoras/es para Escolas Quilombolas

Diante desse cenário, a formação de professores (as) para atuar em Escolas Quilombolas ou em Modalidades de Educação Escolar Quilombola, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Quilombola, levou os movimentos sociais a reivindicar a construção e implementação de políticas públicas para professores (as) com diretrizes educacionais específicas para as realidades dessas comunidades.

Importante destacar que a presença das populações afrodescendentes cursando a educação superior no Brasil é uma conquista muito recente. Há, aproximadamente 20 anos, foram implantadas políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade dessas populações, principalmente de garantia de vagas nas instituições públicas de educação superior. Muito se avançou no país nas últimas duas décadas, no entanto, com maior visibilidade conquistada e ocupando lugares de fala junto a sociedade vem se acentuando a violência, o preconceito e o racismo no Brasil.

Em Joinville, onde fica o principal Campus da Univille, os últimos dados constataam mais de 20%, de uma população de mais de 600 mil pessoas, de pretos e pardos (IBGE, 2022). Ciente dessa realidade mesmo antes da confirmação dos dados pelo Censo e, já possuindo pesquisas que indicavam a necessidade de formação de professores especialmente para essas comunidades, a Univille ofertou em 2019 o curso de Pedagogia em Educação Escolar Quilombola, criado a partir de Edital da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Esse edital promoveu o credenciamento de instituições de ensino para a oferta de cursos de licenciatura presenciais por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), com o objetivo de ampliar a formação de professores da Educação Básica em regiões onde foi identificada carência de profissionais habilitados.

Ainda, no campo educacional, considerando a Lei nº 10.639/2003, as comunidades quilombolas assumem papel central para a transformação da educação em contextos tanto rurais quanto urbanos, promovendo a valorização de identidades, histórias e saberes que compõem a diversidade cultural brasileira. As políticas públicas de educação e o movimento contemporâneo de inclusão escolar no Brasil reafirmam que a educação é um direito universal e essencial para a construção de escolas democráticas e de uma sociedade mais justa e humana.

Mais recente, em 2024, por uma política pública do governo federal, o Programa de Formação de Professor Parfor/Equidade com recursos advindos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Univille participou e aprovou mais um curso direcionado para a formação de professores para a Educação Escolar Quilombola. Este curso se constitui uma Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, com um Projeto Pedagógico de Curso comprometido com a inclusão, a valorização da diversidade e a promoção da equidade educacional.

Um exemplo exitoso é o trabalho da Univille no Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão com uma comunidade remanescente quilombola no Beco do Caminho Curto (Joinville-SC), desenvolvido desde 2018. O projeto tem como objetivo promover ações integradas de vivências em ensino, pesquisa e extensão, articulando a universidade com a comunidade quilombola Beco do Caminho Curto. Busca-se, assim, impulsionar diálogos interculturais e interdisciplinares que contribuam para a construção de uma educação antirracista e decolonial em Joinville e região.



Vale destacar que, em 2023, o projeto foi reconhecido com o Prêmio ODS SC 2023, na categoria Instituições de Ensino. Essa premiação tem por finalidade valorizar iniciativas catarinenses alinhadas aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), reafirmando a relevância social e educacional das ações da Univille junto às comunidades quilombolas.

Diante da complexidade do tema e o aumento do racismo estrutural que atinge as populações afro-brasileiras, especialmente as quilombolas, a universidade tem

constantemente intensificado sua atuação de pesquisa e extensão em ações de enfrentamento ao racismo, bem como provocado o debate de políticas antirracistas. Desde 2015, quando criou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), fundado em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como mais recentemente passou a articular projetos de extensão junto a comunidades quilombolas e também no desenvolvimento de pesquisas voltadas à área, agora como um projeto dentro do Comitê de Educação em Direitos Humanos, no eixo étnico-racial.

4. Implementação da Agenda 2030

Ao promover políticas de educação visando combater o racismo e discriminações, o Brasil (do nacional ao local) amplia a possibilidade de contribuir para a efetivação dos **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável** como, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade (**ODS 4.3**); eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (**ODS 4.5**); instigar uma educação em respeito ao desenvolvimento sustentável e aos direitos humanos, observando-se a igualdade de gênero e a promoção de uma cultura de paz e não violência (**ODS 4.7**); garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (**ODS 4.7**).

Importante destacar que no Brasil em 2023, foram propostos 3 (três) novos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Guia da Agenda 2030 - 2025) que não fazem parte dos ODS oficiais das Nações Unidas (ONU), mas que já foram reconhecidos pelo Estado Brasileiro. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 18, 19 e 20 são propostas que buscam expandir a Agenda 2030, focando em: **ODS 18** para a Igualdade Étnico-Racial, com ênfase no combate ao racismo e promoção da justiça social; **ODS 19** que valoriza a Arte, Cultura e Comunicação como pilares do desenvolvimento; e **ODS 20** voltado à proteção dos Direitos dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais.

Como forma de contribuir em nível local, a CátedraEDH tem articulado debates com a comunidade acadêmica e a sociedade civil pautado “na erradicação de todas as formas de discriminação racial contra homens e mulheres, especialmente o enfrentamento ao racismo e a promoção de uma educação antirracista (**ODS 18**).

No âmbito cultural, em parceria com as comunidades e com o Curso de Licenciatura Escolar Quilombola, tem oportunizado espaços na Universidade para “assegurar a

pluralidade e liberdade cultural, a democratização da arte e a comunicação inclusiva para todos e todas **(ODS 19)**.

Compreendendo as comunidades de remanescentes quilombolas como fundamentais para o reconhecimento de quem somos como sociedade, a universidade se mobiliza e articula a participação em espaços políticos institucionais para contribuir na criação de políticas públicas, bem como de espaços de memórias para “garantir os direitos e promover a cultura dos povos originários e comunidades tradicionais” **(ODS 20)**.

Considerações Finais

Ampliar políticas públicas para grupos e comunidades historicamente excluídos desses processos no Brasil é fundamental para fortalecer espaços democráticos. As universidades também têm um papel na garantia de alguns direitos humanos, especialmente relacionados à educação em, de e para os direitos humanos. Ressalta-se que na complexidade que envolve as populações afrobrasileiras é urgente o desenvolvimento de políticas públicas e ações que promovam o combate ao racismo e as discriminações que atingem cotidianamente negros e pardos. Para tanto, a adoção de políticas educacionais inclusivas e antirracistas implica avançar na justiça social e econômica, nos direitos culturais, bem como na valorização da diversidade.

Referências Bibliográficas

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 22 de setembro de 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em 22 de setembro de 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102011>. Acesso em: 18 de setembro de 2025.

Universidade da Região de Joinville. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola - Uniedu. 2024.

Universidade da Região de Joinville. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola - Parfor. 2024.

Universidade da Região de Joinville. Resolução nº 14 de 24 de junho de 2021 que estabelece a Cátedra Unesco de Educação para Cidadania e Direitos Humanos da Univille. Joinville: Conselho Universitário, 2021. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/resolucoes/conselho-universitario/index/625144>. Acesso em 23 de setembro de 2025.

Universidade da Região de Joinville. Estatuto da Univille - Universidade da Região de Joinville - Joinville, SC : Editora UNIVILLE, 2024.p.6. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/a-univille/index/593723>. Acesso em 22 de setembro de 2025.

Universidade da Região de Joinville. Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 / Universidade da Região de Joinville - Joinville, SC : Editora Univille, 2024. p.199. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/a-univille/index/593723>. Acesso em 22 de setembro de 2025.

Modelos e práticas socioeconômicas para os direitos humanos: uma reflexão latino-americana

Francesco Vigliarolo¹⁵

Resumo

Este artigo tem como objetivo ilustrar a relação entre a economia e os direitos humanos e a deterioração progressiva desses direitos em todo o mundo desde a década de 1970, devido aos modelos econômicos dominantes. Para tanto, retomando as atividades da Cátedra UNESCO em “Sistemas Econômicos e Direitos Humanos”, propõe outras abordagens teóricas, incluindo uma fenomenológica, para reinterpretar a economia em termos de ideias e significados sociais, restaurando, na economia, as prioridades humanas e sociais excluídas pelos sistemas positivistas baseados apenas no raciocínio matemático e na lei preço-quantidade. Para tanto, destaca o papel importante que as organizações da economia social e os movimentos sociais podem desempenhar na orientação da economia na qualidade de construção de identidades locais. Por fim, oferece uma perspectiva latino-americana, refletindo sobre os problemas atuais e propondo alguns desafios, de acordo com os conceitos teóricos apresentados.

Introdução

A relação entre a economia e os direitos humanos se deteriorou em decorrência da financeirização¹⁶ da economia, que se aprofundou com a globalização econômica a partir da década de 1970. Estima-se que, para um crescimento de 10% do PIB global, os valores financeiros cresçam três vezes mais, o que fragiliza a força de trabalho, incapaz de responder às necessidades reais das populações.

¹⁵ Francesco Vigliarolo, Doutor em Ciências Sociais e Pós-Doutorado em Economia. Professor de Economia Regional na Universidade Católica de La Plata e Diretor da Cátedra UNESCO em “Sistemas Econômicos e Direitos Humanos” na Universidade Nacional de La Plata, da qual é fundador. É também Pesquisador Associado do CESOT (Instituto de Pesquisa em Economia e Direitos Humanos) da Faculdade de Economia de Buenos Aires.

¹⁶ Este termo refere-se ao aumento exponencial dos valores financeiros sobre os valores produtivos.

A economia tornou-se, assim, muitas vezes, inimiga da democracia, fortalecendo o crescimento das rendas financeiras individuais em detrimento dos salários reais e dos direitos de muitos cidadãos. Ou seja, à medida que a riqueza cresce, a concentração dela nas mãos de poucos aumenta, e estima-se que 1% da população mundial detenha a riqueza de que 99% dos habitantes do planeta necessitam, o que gera graves desigualdades e falta de direitos para a maioria.¹⁷

Algumas mudanças importantes nessa direção começaram justamente na década de setenta, antes do processo que levou à queda do Muro de Berlim, como mostra um estudo de Daly e Cobb em 1989, que afirmam que a partir da segunda metade daquela década, nos Estados Unidos, o crescimento da riqueza monetária medida pelo Produto Interno Bruto não correspondia mais ao bem-estar real (que incluía serviços e distribuição de riqueza), mas à nova pobreza que afetava, em uma única palavra, os principais direitos de homens e mulheres no país, medidos com outro indicador como o Índice de Bem-Estar Econômico Sustentável (ISEW, na sigla em inglês).¹⁸

Esse modelo econômico, baseado na exploração de recursos infinitos, focado no interesse individual e na acumulação monetária, gera problemas ambientais, mas também nova pobreza social: metade da população mundial vive com 5,5 dólares por dia, ou seja, está em pobreza absoluta, enquanto se assiste à retirada do Estado social, o que causa a privação de direitos fundamentais, como alimentação, educação e saúde, entre outros. As regiões mais ricas devoram os países mais pobres, os salários médios diminuem permanentemente. Por exemplo, a América Latina tem um salário per capita de US\$ 6.760, enquanto a Europa tem 37.863 euros e os EUA têm US\$ 65.470; a isso soma-se a elevada informalidade no emprego, que afeta quase metade dos trabalhadores (cerca de 47,6% em 2024). Isso significa que muitos empregos são precários, com baixa renda e sem proteção social, o que o simples número do desemprego não reflete. Mas os problemas também se acentuam nos chamados países “ricos”, onde a riqueza se concentra nos aluguéis e surge uma nova pobreza, como vimos, segundo o índice ISEW (Índice de Sustentabilidade e Bem-Estar). Ou seja, esse modelo de crescimento hoje afeta seriamente a todos, gerando o estado de crise socioambiental que conhecemos, em que muitos direitos sociais e econômicos não podem ser exercidos por muitas pessoas.

É nesse contexto que também nasceu a Cátedra em sistemas “Econômicos e de Direitos Humanos” da UNLP (Universidade Nacional de La Plata), que apresentaremos a seguir.

17. Stiglitz, 2012.

18. Índice de Sustentabilidade Econômica e Bem-Estar

1. A Cátedra UNESCO em “Sistemas Econômicos e Direitos Humanos”

A Cátedra da UNLP foi criada para promover o pensamento crítico voltado ao fortalecimento dos Direitos Humanos a partir da análise dos problemas decorrentes dos sistemas econômicos dominantes. Nesse contexto, propõe economias que enfocam os direitos dos povos, utilizando uma abordagem analítica-fenomenológica, baseada na observação da “razão ontológica dos povos” em resposta ao interesse individual e ao positivismo econômico.

Com esse orçamento, seu principal objetivo é trabalhar com uma abordagem abrangente para o pleno desenvolvimento dos Direitos Humanos, que nos permita compreender a visão de mundo que sustenta o sistema econômico. Ele se propõe a fazer isso por meio do que chama de fenomenologia econômica, uma abordagem absolutamente nova nas ciências sociais, econômicas e jurídicas, publicada em diversos trabalhos acadêmicos e livros. A fenomenologia econômica pode ser descrita como o ramo da fenomenologia que observa e interpreta a razão ontológica das sociedades que a economia tem de realizar, em vez da razão utilitária dos sistemas econômicos positivistas, focados principalmente na lógica matemática do crescimento monetário, que deixam de fora questões ambientais, sociais e culturais. Nesse contexto, propõe alguns conceitos-chave, como a centralidade dos salários reais na produção, a mesoeconomia como espaço intermediário entre a microeconomia e a macroeconomia, a formação de uma consciência coletiva por meio de instituições e movimentos sociais, a socialização econômica e a demanda por direitos dos povos, entre outros.

Por fim, entre os objetivos específicos da Cátedra temos:

- Promover a formação e a educação a partir de análises teóricas e históricas dos processos que levam à perda de uma função social da economia e à sua posituação, explicitando os problemas que isso implica ao nível da sociedade como sujeito ontológico
- Propor uma formação que desenvolva a capacidade de fazer economia, baseada na promoção dos direitos humanos, como base de uma razão ontológica ou de uma demanda pelos direitos dos povos, em resposta a um capitalismo financeiro que afastou a economia das reais necessidades das Nações
- Promover a formação de boas práticas sociais em economia que permitam a observação dessas práticas, como a implementação e a promoção de prioridades e Direitos Humanos a nível territorial e comunitário.

Um pouco de história

A Cátedra teve início em setembro de 2022 e trabalha a nível nacional e internacional através de uma Rede de Universidades e Centros de Estudos em permanente expansão, através de momentos de formação e educação de elevada qualidade académica dirigida a estudantes, empresas, sociedade civil e autarquias locais; campanhas de sensibilização e educação; investigação; boas práticas e promoção de processos de desenvolvimento que tenham como objetivos a criação de uma razão ontológica contemplando um sistema de avaliação com indicadores específicos denominado “desenvolvimento ontológico”.

Dentre as principais atividades realizadas até o momento estão:

- Uma conferência internacional com Noam Chomsky sobre Economia e Direitos Humanos, da qual foi publicado um livro com 22 capítulos, dos quais um é um diálogo com o mímico Chomsky, publicado pela Springer-Palgrave, intitulado *Sistemas Econômicos e Direitos Humanos: Usando Modelos e Práticas Socioeconômicas para Promover a Socialização Econômica*.
- Conferências e seminários sobre questões latino-americanas, por exemplo, o caso do Peru, em que também participou Adolfo Pérez Esquivel, Prêmio Nobel da Paz de 1980.
- Pesquisa sobre o direito ao crédito como direito universal e paridade salarial entre homens e mulheres no mesmo nível de emprego (em desenvolvimento).
- A escola de formação em uma área periférica do sul da Itália, como projeto piloto, em que acadêmicos, juízes, políticos e outros especialistas do setor sempre participaram de Sistemas Econômicos e de Direitos Humanos.
- Doze seminários, um por mês ao longo de 2024, sobre a situação na Índia, organizados com o parceiro indiano da I.I.M.T. de Bhubaneswar.
- Outras publicações internacionais, sempre com Springer-Palgrave, sobre economia circular e IA relacionadas aos direitos humanos.
- A primeira Conferência bienal mundial em Assis, “Rumo a uma economia universal fundada nos Direitos Humanos”, contou com a participação de mais de 30 líderes de todo o mundo.
- Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e fortalecimento socioinstitucional prevista para 2026.

Por fim, nota-se que a Cátedra começou com 12 universidades aderentes; hoje, sua rede se expandiu para mais de 20 universidades e centros acadêmicos internacionais, com um escopo internacional muito importante.

2. Alguns fundamentos teóricos: a razão ontológica da economia

Os direitos de homens e mulheres que vivem em sociedade, como aspectos fenomenológicos do ser individual e social, embora inerentes ao ser humano, dependem também das condições sociais e, em primeiro lugar, do sistema econômico, para sua plena realização. Sem estradas e transporte, nosso direito à mobilidade seria limitado. Sem um lar, nosso direito de morar em um lar com nossa família não existiria. Sem a produção de artefatos, muitos aspectos fenomenológicos do nosso modo de ser, como sentar, dormir em uma cama, beber em um copo, etc., ficariam limitados e afetariam nossos direitos humanos e sociais. Mesmo assim, sem poder ir à escola e receber treinamento, nosso direito à educação também seria limitado. Sem comida, nosso direito fundamental à vida não existiria. E assim, por muitos outros aspectos que podem ser acrescentados e fazem parte do que se pode chamar de “razão ontológica” da vida social que emerge da relação com a materialidade, entre noesis (sujeito) e noema (objeto), que é sempre um conceito, uma ideia, uma função que precisam ser interpretada. Tudo isso implica que, embora nasçamos com uma dimensão ontológica que carregamos dentro de nós, ela é puro poder até ser implementada por meio da organização da vida cotidiana, que implica a gestão de recursos. Portanto, a gestão de recursos implica a possibilidade de desenvolver aspectos da vida que a “consciência social”, manifesta ou latente, nos permite entender como importantes ou essenciais para nossa vida (individual e comunitária). Essas dimensões podem ser chamadas de prioridades ontológicas da vida social na economia, que ocorrem em decorrência do esforço dos homens que se relacionam entre si, e que pressupõem o uso da força de trabalho que transforma a realidade e produz as condições para a convivência. Portanto, a dimensão material da vida contém, potencialmente, um sentido atribuído pelos próprios homens de acordo com suas necessidades, por um lado, e sua dimensão subjetiva (princípios e valores de referência), por outro, que são definidos e objetivados na realidade (experiência) e não podem ser reduzidos apenas à custa de um benefício monetário. Tudo isso permite definir o orçamento da fenomenologia econômica.

2.1 A fenomenologia da economia e a demanda pelos direitos dos povos

A partir do orçamento descrito, a fenomenologia econômica pode ser definida como o ramo da fenomenologia que estuda a economia na formação de seus principais significados e ideias, que contribuem para a criação da estrutura e da visão da vida

de um país e de uma sociedade, a partir da pura consciência que se abre ao mundo, por meio da relação entre noesis e noema. Nessa direção, a fenomenologia econômica estuda a coerência dos sistemas econômicos com relação a essas ideias, consideradas prioritárias na consciência humana, que podem se tornar sociais, e como estas podem representar as estruturas de uma razão ontológica que permite a implementação do que chamamos de ser do mundo.

Por essas razões, propõe-se que a economia pode ser entendida por meio de uma “demanda por direitos” e pressupõe uma “razão ontológica” determinada e interpretada por meio da “intenção subjetiva em relação a um objeto” (um bem ou serviço). Isso não pode ser reduzido apenas a um valor monetário, mas também à função social e humana que os bens e serviços determinam, e é interpretável pela linguagem que expressa esses conceitos. Com o termo ontológico, também nos referimos à concepção heideggeriana, segundo a qual “a ontologia é determinada através do conhecimento que o homem assume após a reflexão sobre as estruturas do ‘ser’ consideradas elementos que dão sentido ao mundo” (Heidegger, 2011 [1927]: 15), e afirma que a linguagem é a casa do ser (Heidegger, 2011 [1927]).

Desse modo, a economia socializa significados sociais, que são incorporados aos sistemas para determinar um núcleo de bens e serviços necessários à vida comunitária, como valores, e não como instrumentos de acumulação monetária.

2.2 O papel dos movimentos sociais como construtores de consciência social

É nesse cenário que os movimentos sociais e da sociedade civil desempenham um papel muito importante. Segundo a definição de Tilly (2011), os movimentos políticos e sociais envolvem desafios coletivos avançados por indivíduos unidos por objetivos comuns e laços de solidariedade, capazes de sustentar a interação com elites, adversários e autoridades. O desafio pode assumir a forma de resistência individual coordenada, de mobilização cognitiva ou de afirmação coletiva de novos valores. Os desafios coletivos, na maioria das vezes, distinguem-se por comportamentos que visam interromper, obstruir ou colocar em risco as atividades - e muitas vezes a segurança pessoal - dos outros. Especialmente em sistemas autoritários, o protesto às vezes é expresso por meio de slogans, formas simbólicas ou musicais de vestir, denominações novas ou diversas de objetos familiares (Tilly, 1993). Por outro lado, segundo Alberto Melucci (1991), os movimentos sociais possuem algumas características que podem ser resumidas da seguinte forma:

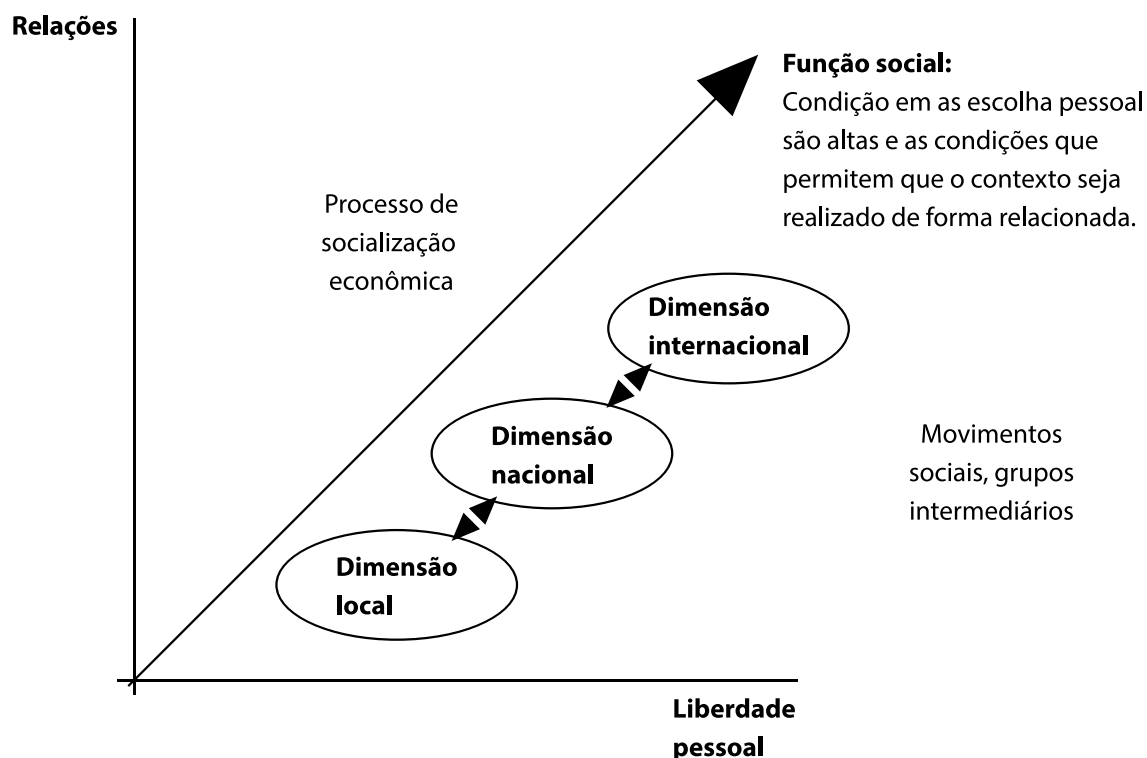
- São a expressão de um conflito;
- É uma ação coletiva cuja orientação envolve solidariedade;
- O campo analítico da ação depende do sistema de relações;
- Cada movimento concreto tem sempre uma pluralidade de significados analíticos;
- Cada movimento é um sistema de ação.

Se, por um lado, Melucci não considera os movimentos sociais como uma resposta a uma crise, mas a um conflito, eles podem promover e nutrir respostas a problemas específicos que envolvem a apresentação de novas visões da vida. Nesse contexto, por exemplo, podemos ler a experiência de empresas recuperadas na Argentina em resposta a um conflito econômico que encontra seu húmus na vitalidade dos movimentos sociais em resposta a uma democracia quebrada. Ou seja, os movimentos sociais podem promover práticas sociais, a partir de uma dimensão de conflitos, podem representar a base de uma nova força para institucionalizar, na economia, aquela demanda por direitos dos mais vulneráveis, para construir o que podemos chamar de uma nova ordem.

Se depois da Revolução Francesa os principais movimentos foram inspirados pelas liberdades individuais e pela razão; e com a Revolução Industrial, nos direitos dos trabalhadores industriais, hoje, depois dos anos noventa e com o surgimento de novos problemas - induzidos por sistemas econômicos dominantes ou positivistas-, somos testemunhas de uma nova geração que podemos definir “de uma economia justa”: eles levam adiante instâncias sociais e ambientais que são as novas prioridades e definem uma nova consciência social. Trazem consigo novos desafios, que atravessam os campos do combate à pobreza, de um ambiente saudável, da igualdade de oportunidades, só para citar alguns que também constituem novas prioridades globais, como evidenciam os objetivos do milênio. Muitas vezes formam uma coalizão contra algo ou um sistema específico e globalizam sua ação, como analisa Dieter Rutech (2005) ao se referir à luta contra a globalização econômica neoliberal ou por uma nova globalização mais justa, como, por exemplo, os chamados *não-globais* ou *novos globais*, que tiveram seu nascimento em Seattle, durante o G8.

Em outras palavras, os movimentos sociais, quando expressam a participação livre dos cidadãos, podem contribuir para e construir o processo de socialização econômica, de modo que os sistemas econômicos produzam permanentemente uma nova ordem social (institucionalizando novos significados) a partir dos Direitos Humanos (Vigliarolo, 2019).

Gráfico: Socialização econômica e processos sociais



3. Um olhar sobre a América Latina

Na América Latina, os direitos humanos econômicos apresentam dados alarmantes. Esses direitos de “segunda geração” incluem o direito à alimentação, à moradia adequada, à saúde, à educação, à previdência social, ao trabalho decente e a um padrão de vida adequado. Hoje, há quase 200 milhões de pessoas vivendo na pobreza (dados da Anistia Internacional). A informalidade trabalhista, a insegurança alimentar e a insuficiência de pensões mínimas são alguns dos problemas que evidenciam a precariedade desses direitos na Região.

Além disso, a desigualdade econômica continua sendo a mais alta do mundo e, apesar do reconhecimento da aplicabilidade dos padrões de direitos humanos às políticas econômicas e fiscais, os Estados não conseguem combater a pobreza e a desigualdade. 34% da renda total está concentrada nos 10% mais ricos da população. Muitos países têm dificuldades para garantir os direitos à saúde, à educação, à habitação e à segurança social. O Haiti, sem dúvida, representa uma situação extrema, por ser o país menos desenvolvido e mais pobre da América Latina. Tudo isso corrói os salários médios que geralmente não excedem US\$ 1.000. Na verdade, podemos ver a tabela a seguir.

Países com os salários médios mais altos	
Costa Rica: 1.044,94 US\$	US\$ 1.044,94
Uruguai: 892,18 US\$	US\$ 892,18
Panamá: 827,92 US\$	US\$ 827,92
Chile: 691,37 US\$	US\$ 691,37
México: 650,43 US\$	US\$ 650,43
Países com salários médios intermediários	
Argentina: 583,35 US\$	US\$ 583,35
Peru: 559,77 US\$	US\$ 559,77
Guatemala: 545,66 US\$	US\$ 545,66
Brasil: 409,67 US\$	US\$ 409,67
Colômbia: 386,15 US\$	US\$ 386,15
Países com os salários médios mais baixos	
Nicarágua: 285,37 US\$	US\$ 285,37
Venezuela: 190,23 US\$	US\$ 190,23
Cuba: 36,57 US\$	US\$ 36,57

Fontes diversas, a partir de março de 2025.

Utilizando a lupa da análise salarial para observar a realidade, hoje podemos afirmar que a questão salarial é, sem dúvida, o principal obstáculo ao desenvolvimento de diversos setores, uma vez que limita a expansão econômica doméstica e obriga os países a buscar capital no exterior por meio de empréstimos ou, internamente, por meio de emissões monetárias que, em alguns países, como a Argentina, por exemplo, aumentam a inflação. Isso também é resultado das políticas dos últimos 50 anos, onde alguns neoliberais se alternaram que enfraqueceram o bem-estar social, enquanto outros se basearam em ajuda econômica de curto prazo em vez de criar estruturas socioeconômicas sustentáveis focadas na produção; embora nos últimos anos tenha havido áreas com altas capacidades produtivas que competem com os países mais desenvolvidos industrialmente.

Por fim, a escassa distribuição salarial também permite que a concentração de riqueza aumente nas mãos de poucos; o índice de Gini, por exemplo, está entre os mais altos do mundo, com valores estimados em torno de 50; com picos em países como o Brasil, com coeficientes acima de 50, e outros, como a República Dominicana, com valores mais baixos, 38,5. Mas, a pergunta é: quais poderiam ser os caminhos? Aqui estão algumas práticas:

- o fortalecimento de uma economia mais democrática e pluralista que fortaleça as PME do território e seja a espinha dorsal da economia;
- fortalecer a economia produtiva e valorizar a força de trabalho local;
- uma economia sustentável focada em novas práticas socioambientais como a economia circular, a economia social, etc.

3.1 O desafio de uma economia para os direitos humanos

A América Latina, mas também o mundo inteiro, é chamada a desafiar os modelos econômicos dominantes, mudando os paradigmas atuais, se quiser reduzir a lacuna de direitos que é vivenciada em muitos lugares hoje. Mudar os paradigmas da economia dominante é, sem dúvida, um enorme desafio comparável a uma luta entre Davi e Golias. Hoje, a riqueza aumenta cada vez mais, e isso ocorre principalmente por meio de mercados financeiros que distanciam a economia da sociedade. A sociedade, na qual se constroem as prioridades da vida comunitária, já não orienta a economia em termos de valores comuns necessários à vida de todos, mas é utilizada por poucos grupos econômicos para gerar lucros elevadíssimos. Eles não são mais o fim da economia, mas espaços usados por poucos, tornando-se um campo de batalha entre lobos e cordeiros; cordeiros sacrificados hoje ao deus do dinheiro.

Ao mesmo tempo, se por um lado a economia foi financiada, por outro, nasceram, em todo o mundo, organizações das chamadas economias sociais, solidárias, populares, civis, que colocam o homem no centro e não o capital. De fato, as principais características dessas novas práticas econômicas são:

- ser democrático, em que a participação social está acima da participação acionária;
- sem fins lucrativos, ou seja, o lucro deve ser reinvestido;
- promover a inclusão social, por exemplo, empresas sociais;
- promover bens e serviços de interesse comunitário e promover bens relacionais;
- promover visões de vida centradas em valores socioambientais e não priorizar interesses monetários.

Em suma, uma mudança radical pode ser promovida por meio da participação ativa da base da população local, que se torna consciente e age para reverter a mudança de direção de uma economia que, ao longo dos anos, se afastou das necessidades reais das comunidades. Essa participação, nos termos de Bourdieu, é um capital, dessa vez social, cultural e financeiro, por meio de novos significados sociais que serão incorporados à economia e a orientarão para objetivos deixados fora das regras do mercado tradicional centrado no raciocínio matemático (positivista) preço-quantidade.

Conclusões

A economia mundial está passando por um momento muito difícil. A riqueza não corresponde mais ao bem-estar real das populações, o que intensifica a erosão dos Direitos Humanos em todos os países. Em áreas de menor renda, isso se torna uma luta permanente pela sobrevivência, na qual apenas alguns grupos econômicos controlam os recursos, o que agrava as desigualdades sociais.

Sem dúvida, nessas áreas, é necessário um esforço concertado, como a implementação de políticas fiscais eficazes, o investimento em serviços públicos de qualidade, o aumento da proteção sindical e a salvaguarda do direito ao trabalho digno. Mas, só isso não é suficiente se não for promovido o fortalecimento e nascimento de novos órgãos intermediários, como PMEs, movimentos sociais, organizações de economia social e solidária, etc., para democratizar uma economia voltada hoje para a circulação do capital financeiro sem relação com a produção; situação que afeta fortemente a qualidade das próprias democracias. Caso contrário, avançaremos para sociedades oligopolistas, nas quais poucos grupos de poder econômico gerenciam recursos, reduzem salários e a capacidade de exercer nossos direitos humanos. O desafio é, sem dúvida, enorme, mas, como Davi, talvez só precisemos de coragem para enfrentar e derrotar um Golias que pode ser mais frágil do que imaginamos. Porque, como alguém diz, mesmo os gigantes, se não estiverem apegados à realidade, podem ter pernas muito frágeis.

Referências Bibliográficas

Donati Pierpaolo, Solci Riccardo, 2011. *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*, con Riccardo Solci, Bollati Boringhieri, Torino.

Finley Moises I., 2008. *L'economia degli antichi e dei moderni*, Laterza, Bari.

Friedman Milton, 1953. *Essays in Positive Economics*, Chicago University, Chicago.

Heidegger Martin. 2011 [1927]: *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México.

Husserl Edmund, 2008 *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Prometeo, Buenos Aires.

Melucci, Alberto (1985): *Las teorías de los movimientos sociales*, Estudios Políticos, México.

Stiglitz, Joseph (2012): *El precio de la desigualdad. El 1% de población tiene lo que el 99% necesita*, Taurus, Madrid.

Tilly, Charles (2011): *Los movimientos sociales: 1768 a 2008*, Crítica, Barcelona.

Vigliarolo F. (2019), *La economía es un fenómeno social. Principios de fenomenología económica*”, Editorial EUDEBA, Buenos Aires. Agotadas la venta y se está trabajando a una nueva edición. ISBN: 9789502329277.

Vigliarolo Francesco, 2017. *Lupi e agnelli. Società capitaliste e vie d'uscita*, Jaca Book, Milano.

Da sala de aula ao território: a Cátedra UNESCO como difusora de paz e diálogo em contextos de conflito na perspectiva da UTPL

Gabriela Moreira Aguirre¹⁹

Resumo

Hoje, mais do que nunca, pensar na construção da paz na América Latina e no Caribe e no mundo exige o fortalecimento dos espaços acadêmicos, que, além da mera transmissão de conhecimentos, tornam-se verdadeiras pontes de diálogo social e de transformação territorial. Este artigo analisa o papel que a Cátedra UNESCO de Cultura e Educação para a Paz da Universidade Técnica Particular de Loja - Equador tem desempenhado nesse propósito, como agente disseminador da cultura de paz e sobretudo na província de Loja. São abordados marcos conceituais clássicos e contemporâneos na pesquisa de paz, experiências pedagógicas e de vínculo social no tema, bem como reflexões críticas sobre a realidade equatoriana. O artigo termina apresentando desafios e perspectivas para consolidar a Loja como um território de paz, com impacto local, nacional e internacional, por meio do trabalho da Universidade.

1. Introdução

Sem dúvida, o século XXI trouxe consigo uma multiplicação de conflitos sociais, políticos e ambientais, que demandam respostas abrangentes, articuladas; ou seja, a resposta pode ser pensada não apenas a partir das instituições estatais, mas também de diversos setores da sociedade, no caso, a academia. A América Latina, ou boa parte dela, está passando por uma profunda crise de violência social, política e estrutural. O Equador é um claro exemplo dessa situação. As taxas de homicídios aumentaram significativamente nos últimos anos, e fenômenos como o tráfico de drogas, a desigualdade e a

19. Graduação em Ciências da Educação. Advogada das Varas e dos Tribunais da República do Equador. Diploma Superior em Intervenção Social. Doutora pela Universidade de Granada em Paz, Conflito e Democracia. Professora Pesquisadora Titular da Universidade Técnica Privada de Loja desde 2006. Mediadora do Centro de Análise e Resolução de Conflitos. Titular da Cátedra UNESCO em Cultura e Educação para a Paz da UTPL, suas linhas de pesquisa são: educação e cultura de Paz. Atualmente Reitora da Faculdade de Ciências Jurídicas e Políticas da Universidade Técnica Particular de Loja

corrupção corroem a confiança dos cidadãos e, acima de tudo, as instituições democráticas (Basabe-Serrano & Martínez, 2023).

Neste contexto, a academia desempenha um papel fundamental, neste caso, as Cátedras UNESCO constituem uma rede global destinada a construir sociedades sustentáveis, democráticas e, acima de tudo, pacíficas. (UNESCO, 2019).

A UTPL, por meio de sua Cátedra UNESCO em Cultura e Educação para a Paz, propôs e promoveu uma abordagem inovadora que vai além das salas de aula, ou seja, colocando Loja e o Equador no debate internacional sobre a cultura da paz e a resolução de conflitos. O artigo tem como objetivo refletir sobre o papel, neste caso, da Cátedra UNESCO em Cultura e Educação para a Paz, como difusora de paz e diálogo, analisando as experiências no território e os desafios enfrentados pelas comunidades em contextos de conflito.

A UTPL é pioneira no país na promoção da cultura de paz no sul do país, desde a criação do seu primeiro Centro de Mediação e do Instituto Ibero-Americano de Educação para a Paz (IIEPAZ). Com projetos inovadores como a formação de meninos e meninas mediadores em instituições de ensino na Loja, foi possível impactar mais de 2.500 membros da comunidade educacional.

Em 2012, esse caminho levou à aprovação da Cátedra UNESCO em Cultura e Educação para a Paz, a primeira da UTPL e atualmente em seu terceiro período de renovação. Graças a essa experiência, a universidade fortaleceu sua liderança com duas novas cátedras da UNESCO (Ética no Ensino Superior e Desenvolvimento Sustentável), tornando-se a instituição com o maior número de cátedras da UNESCO no país e articulando seu trabalho por meio de um comitê especializado.

A Cátedra UNESCO em Cultura e Educação para a Paz constitui um espaço de cooperação internacional que articula ensino, pesquisa e vínculos com a sociedade, formando capacidades em métodos alternativos de resolução de conflitos, gênero e paz, interculturalidade e justiça de paz, em consonância com os mandatos da UNESCO e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

2. Quadro conceitual de paz, conflito e cultura de paz

2.1 Cultura de paz

Em 1945, diante do estado das duas guerras mundiais, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou uma de suas agências mais importantes: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No preâmbulo da sua constituição, a mesma cita.

“Que, uma vez que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidos os baluartes da paz” (UNESCO, 1945)

Este documento propõe como eixo principal a contribuição da paz e da segurança, fortalecendo pontes para que, por meio da educação, da ciência e da cultura, se estabelecesse a colaboração entre

as nações, garantindo, assim, o respeito à justiça, ao direito, aos direitos humanos, bem como às liberdades fundamentais, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

Desde a sua criação, esta organização propôs e liderou inúmeros programas e projetos, entre os quais destaco o de cultura da paz. Durante a década de 1980 na Direção da UNESCO por Federico Mayor Zaragoza que usou o termo “cultura de paz” e foi introduzindo-o em meio aos debates e ao foco de atenção desta agência. Isso é acompanhado por alguns marcos históricos importantes, como a **Declaração de Sevilha (1986)**, no qual uma equipe interdisciplinar de cientistas de diferentes partes do mundo, convocada em Sevilha pela UNESCO, analisou o fenômeno da violência, refutando a noção de que a violência é uma condição humana biológica (Moreira, 2025). A **Declaração de Yamoussoukro Costa de Marfi (1989)** afirma que a paz é mais do que a ausência de guerra e conflito. O direito dos indivíduos e das comunidades a um meio ambiente saudável também é reconhecido como elemento fundamental para a paz (UNESCO, 1989). Esta Declaração lançou as bases para as ações e projetos que a UNESCO, bem como outras organizações internacionais, implementam para promover o conceito de uma cultura de paz na sociedade

Posteriormente, a **Declaração e o Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**, por meio de sua Resolução 53/243 (UNESCO, 1999), estabelecem isso.

Arte 1: Uma cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em:

- (a) Respeito à vida, fim da violência e promoção e prática da não-violência por meio da educação, diálogo e cooperação;
- (b) Pleno respeito pelos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não interferência em questões que são essencialmente da jurisdição interna dos Estados, de acordo com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- (c) Total respeito e promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- (d) Compromisso com a solução pacífica de conflitos;
- (e) Esforços para atender às necessidades de desenvolvimento e proteção ambiental das gerações presentes e futuras;
- (f) Respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- (g) Respeito e promoção da igualdade de direitos e oportunidades para mulheres e homens;
- (h) Respeito e promoção do direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Aderência aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação,

pluralismo, diversidade cultural, diálogo e compreensão em todos os níveis da sociedade e entre as nações, e estimulada por um ambiente nacional e internacional que favoreça a paz. (Nações Unidas, 1999)

Esse conceito, sem dúvida bastante integral, nos convida a refletir sobre a paz não apenas como ausência de guerra ou conflito, mas como um processo que vai além do silêncio das armas e inclui processos de participação cidadã, pautados por princípios como a educação, os direitos humanos e a cooperação solidária. Sob essa definição, é importante a revisão conceitual de alguns autores que contribuíram para as questões da violência e da paz.

2.2. Johan Galtung e o triângulo da violência

Johan Galtung, um dos precursores e mais renomados pesquisadores da paz, propôs uma compreensão mais abrangente do conceito de paz, vinculando-o diretamente ao de violência. Em sua obra “Violence, Peace and Peace Research” (1969), Galtung define a violência como a diferença entre a realização potencial e a realização efetiva, seja somática ou mental, das pessoas, ou seja, quando as estruturas sociais impedem o atendimento às necessidades básicas. Para o qual ele propõe seu famoso *triângulo de violência*. Sob essa perspectiva, a violência não é apenas visível ou direta, mas também inclui formas *estruturais* e *violência cultural* que limitam o pleno desenvolvimento humano das pessoas. Nessa perspectiva, a ausência dessas formas de violência seria fundamental para uma paz positiva, verdadeira e duradoura. (Galtung, 1969) A análise de Galtung nos oferece um quadro de referência. Esta análise de Galtung nos oferece um quadro mais completo, uma vez que a maioria das interpretações enfatizou a violência direta, mais facilmente constatável; no entanto, o autor demonstra que a violência não se limita à superfície visível, mas também se esconde e se reproduz nas estruturas sociais e nas dimensões culturais.

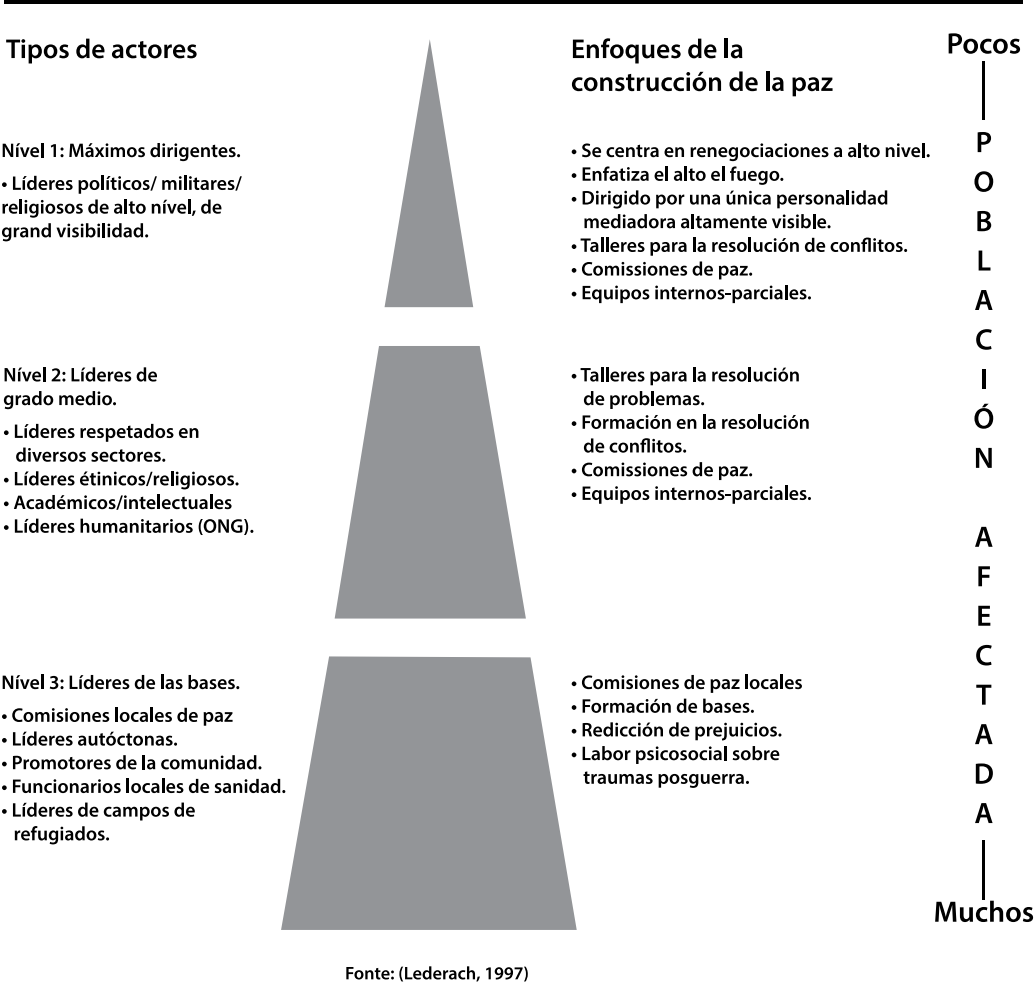
2.3. Lederach e reconciliação sustentável

Outro autor relevante em estudos sobre a paz é John Paul Lederach (1997), que argumenta que a paz é um processo relacional que envolve a construção de confiança, o tecido social e mecanismos de reconciliação duradoura. O autor utiliza o termo “infraestruturas para a paz”, o qual pode sustentar, no tempo, mesmo sem conflitos óbvios, relações dignas entre atores previamente confrontados. Ele propõe um termo “reconciliação sustentável” sob três ideias:

1. Um *horizonte ético* que nos permite reconstruir laços e confiança
2. Uma arquitetura social, articulação entre diferentes níveis de liderança, e
3. Imaginação moral que permite transformar padrões violentos em novas possibilidades de convivência

Em seu termo, arquitetura multinível e pontes interativas, propõe três estratos que devem ser conectados para criar pontes de diálogo e reconciliação:

Figura 2. Actores y enfoques de la construcción de la paz



2.4 Perspectivas latino-americanas

Nesse sentido, a visão de paz e conflitos também teve importantes contribuições de autores como Ignacio Martín-Baró e Vicenc Fisas, que propõem que entender a paz não tem a ver com aplicar teorias universais “de fora”, mas que o exercício de entendê-la como um produto que tem profundas conotações de identidade, resistência, memória, injustiças estruturais e diversidade cultural que distingue e caracteriza a América Latina deve ser realizado. Fisas, por exemplo, em seu Anuário de Processos de Paz de 2012 da Universidade Autònoma de Barcelona, argumenta que os conflitos podem entrar em processos de negociação, se forem construídos por meio de incentivos adequados e, sobretudo, garantindo a participação dos setores e atores afetados. Fisas (2022) argumenta que o diálogo político, a participação cidadã e a mediação inclusiva são condições indispensáveis para a construção de acordos e soluções sustentáveis a conflitos sociopolíticos e armados. Para o autor, a Cultura de Paz não

poderia ser reduzida a um discurso moral, mas sim ser um eixo transversal fundamental na construção das políticas públicas, da educação e da comunicação social. Ou seja, para Fisas, se os conflitos não abordam as verdadeiras causas estruturais da sociedade, como pobreza, exclusão, marginalidade, isso reproduz ciclos de violência (Fisas, 2021).

Por outro lado, Ignacio Martín-Baró, proeminente psicólogo social e jesuíta salvadorenho, foi um dos fundadores da psicologia da libertação, que propõe uma dimensão do conceito de construção da paz, entendendo que a violência não só mata corpos, mas também vai contra identidades, laços sociais e memória. Martín-Baró (1990) explica que os conflitos armados latino-americanos produziram uma “ferida coletiva” que não pode ser curada apenas com acordos políticos; exigem um processo profundo de reconstrução simbólica e de memória crítica.

Essa abordagem é complementada pela visão de Galtung e Lederach, este último com sua visão de análise de estruturas de violência e mediações relacionais, e Martín Baró, centrando sua análise na necessidade de sanção do trauma coletivo e recuperação da dignidade. Esses conceitos adquirem especial atenção no contexto latino-americano, especialmente no equatoriano, atualmente marcado por profundas desigualdades, conflitos sociais e crises institucionais, reforçando a necessidade urgente de territorializar a paz: trazê-la dos discursos políticos para os tecidos sociais cotidianos.

3. Contexto equatoriano: tensões e desafios

Como discutido anteriormente, a América Latina e a região enfrentam desafios complexos na manutenção da paz. No caso do Equador, a violência, a corrupção e questões específicas, como a segurança e a governança, apresentam um quadro desafiador. Um país marcado pelo crime e pela violência política que se traduz no aumento do tráfico de drogas e no enfraquecimento institucional. Isso, aliado a problemas desencadeados por projetos de mineração em larga escala, que têm gerado disputas importantes quando os direitos da natureza colidem com interesses econômicos. (Acosta & Martínez, 2021) Isso se somou a uma profunda desigualdade social e à exclusão, que constituem um terreno fértil para fatores estruturais que alimentam o conflito.

Na perspectiva de autores como Stavenhagen (2002), Dussel (2006) e Fraser (1997), eles concordaram que o conflito na América Latina deve ser visto não apenas pela perspectiva da disputa pelo poder das elites, mas também como atravessado por três fatores: identidade étnica e cultural, condições de opressão estrutural e desigualdades de gênero e de reconhecimento.

Diante disso, a Cátedra UNESCO da UTPL busca oferecer alternativas de diálogo e mediação.

4. A Cátedra UNESCO em UTPL: missão, visão e escopo

Fundada em consonância com a missão institucional da UTPL, sua missão é tornar-se um espaço de pensamento e uma ponte entre a sociedade civil, a academia e os tomadores de decisão, em relação à

cultura e à educação para a paz, cuja visão é tornar-se uma referência em formação e pesquisa sobre cultura e educação para a paz.

Desde as primeiras reflexões e trabalhos que marcaram a planilha de nossa Cátedra, o conceito de cultura de paz, definido na Declaração da Década da Cultura de Paz de 2000 da UNESCO, destaca o papel que, como sociedade, temos de promover comportamentos e atitudes voltados à prevenção da violência e à resolução de conflitos por meios pacíficos. Essa abordagem foi parte integrante do projeto aprovado pela UNESCO, que se concentrou em quatro linhas específicas: métodos alternativos de resolução de conflitos, gênero e conflito, interculturalidade e justiça pela paz.

A partir das três funções substantivas das instituições de ensino superior — ensino, investigação e articulação —, o papel da Cátedra tem vindo a desenvolver o seu trabalho ao longo dos anos.

Docência: integrando o conceito de cultura de paz nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio de capacitação permanente voltada à cidadania, o Curso de resolução de conflitos sociais e de ferramentas de gestão vem sendo desenvolvido em convênio com a Polícia Nacional. Basicamente, este curso foi seguido por aproximadamente 15 mil policiais no Equador por meio de um MOOC, projetado para o desenvolvimento de ferramentas de gestão de conflitos e para a promoção de uma cultura de paz. Adicionalmente, temos uma oferta permanente de Cursos de Formação de Mediadores, com quatro edições por ano e também com o Diploma em Cultura de Paz, que gerimos para que seja benéfico para os professores do sistema educativo nacional, para que possam ter ferramentas que possam implementar em sala de aula

Pesquisa: Nesta área, é importante destacar que a equipe da Cátedra UNESCO em Cultura e Educação para a Paz tem desenvolvido esforços importantes para consolidar esta função substantiva, tão necessária e importante, para contribuir com a sociedade, com respostas reais, baseadas em dados técnicos, que permitam transformar o problema da violência em paz. Destacando duas experiências de pesquisa muito importantes: 1) *Projeto de diagnóstico de linha de base sobre a situação da violência contra a mulher no Equador*; esta proposta de pesquisa surgiu como resultado dos problemas prevalentes na região, especialmente no Equador, em relação à violência contra a mulher. A partir da edição da *Lei Orgânica de Prevenção e Erradicação da Violência contra a Mulher*.

A equipe de pesquisadores da cátedra quis identificar 3 questões prioritárias em relação à aplicação desta lei que, naturalmente, significa um grande avanço no país na forma como ela é aplicada, 1) nível de conhecimento da lei por funcionários públicos que fazem parte do sistema abrangente de erradicação e prevenção da violência contra o Equador, 2) descobertas ou experiências de implementação mais importantes que eles identificam em relação à implementação desta lei e 3) quais foram os obstáculos para a plena implementação da lei.

Com base nesses dados, apresentamos projetos com insumos da academia que podem ser incluídos em políticas públicas e que integram melhor os conceitos da cultura de paz.

Outra experiência importante é a colaboração com a Fundação Luxemburgo e com o Escritório Regional da UNESCO e com a Universidade Intercultural de Nacionalidades e Povos Indígenas Amawtay Wasiuna pesquisa de âmbito nacional sobre a questão da discriminação e do racismo em contextos indígenas e afro-equatorianos, sendo um estudo inédito no Equador sobre o tema.

Outro espaço da cátedra é a Revista Científica Cultura da Paz, que atualmente conta com 12 índices e publica anualmente, este ano comemorando sua nona edição.

Vinculação: Dentro da linha de vinculação, é importante destacar diversos produtos que contribuem para a consolidação do conceito de uma cultura de paz na cidade de Loja, bem como local, nacional e internacionalmente. Um dos nossos produtos mais importantes seria a implementação, em parceria com a Agência Alemã de Cooperação GIZ, que tem permitido a adoção de metodologias para a prevenção da violência contra a mulher nos espaços escolares e também nos colégios. Por um lado, **a Metodologia de Salto em Salto para a Violência** é dedicada especificamente a crianças de 6 a 12 anos, o que lhes permite refletir sobre a dinâmica da violência e transformar a realidade em que, muitas vezes, percebemos que a violência já habita e é normalizada. Outra metodologia interessante, dentro da mesma linha, é a **“Game Over com violência contra a mulher não é jogada”**, dedicada especificamente ao trabalho com alunos da escola.

A nossa **Rede de jovens voluntários pela paz** também faz parte da nossa rede de atividades de vinculação, composta por estudantes universitários de diferentes disciplinas, com muita vontade e interesse em trabalhar essas questões e que estão focando em consolidar sua liderança social. Os jovens geram atividades anuais focadas em campanhas de conscientização, liderança social, gestão de emoções, resolução de conflitos e, por sua vez, estão ligados a territórios de alta vulnerabilidade, onde intervimos em conjunto com outras áreas da universidade, com professores e grupos de pesquisa, para abordar de forma abrangente os problemas que podem ocorrer nas comunidades intervencionadas.

5. Da sala de aula ao território reflexões da Cátedra UNESCO de Cultura e Educação para a Paz

Como revisamos ao longo deste artigo, esta Cátedra representa uma experiência e um exemplo concretos de como a academia pode transcender os limites do conhecimento, muitas vezes rotulados para a sala de aula, para se tornar um agente de transformação social dos territórios. De Loja, uma pequena cidade no sul do Equador, esta Cátedra teceu uma rede de ações que articulam as funções de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, assim, para consolidar a província como um território de paz. Essas experiências refletem uma transição do conhecimento teórico para a ação transformadora em comunidades vulneráveis.

Naturalmente, essas experiências confirmam que a paz não é um estado perfeito, mas sim construída em uma base diária, relacional e territorial. Da Universidade Técnica Privada de Loja, atuamos como mediadores sociais. Embora, é claro, ainda existam desafios e desafios importantes que consideramos prioritários, somos abordados de forma interseccional pela Cátedra, tais como : Essas experiências confirmam que a paz é construída em uma base diária, relacional e territorial, onde a universidade atua como mediadora social. No entanto, persistem desafios importantes: fortalecer a sustentabilidade das intervenções comunitárias, ampliar o âmbito nacional das metodologias de formação e consolidar uma rede de cooperação interinstitucional capaz de responder a novas formas de violência e exclusão. O Equador e especialmente a província de Loja, e o Equador enfrentam grandes desafios, mas também têm capacidades sociais e acadêmicas para se consolidar como referências na cultura de paz. Nosso maior desafio é consolidar a Loja e a UTPL como um laboratório vivo de paz e convivência democrática, por meio dessa tarefa educacional, ética e social que deve ser traduzida em práticas concretas, inovadoras e sustentáveis dentro do território

6. Reflexões finais e visão de futuro

Assim seria, Loja como laboratório de paz que encarna o propósito institucional da UTPL de **transformar vidas e contextos**. Que suas ruas, salas de aula e comunidades sejam onde se cultive a pedagogia do diálogo e do encontro, como exercício cotidiano, permitindo-nos nos identificarmos na diferença e nos reconciliarmos. Assim, a academia é mediadora de mudanças sociais. A partir da UTPL, constrói-se uma comunidade que se educa na diversidade e se projeta para o mundo como um exemplo de que transformar o mundo da violência em paz é possível e parte de nossas construções individuais, refletindo-se na sociedade.

Referências Bibliográficas

- Acosta, A., & Martínez, E. (2021). La minería a gran escala en Ecuador: impactos socioambientales y derechos de la naturaleza. Abya-Yala.
- Basabe-Serrano, S., & Martínez, J. (2023). Violencia y democracia en Ecuador. Revista de Ciencia Política, 43(1), 77-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2023000100077>
- Dussel, E. (2006). 20 tesis de política. Siglo XXI Editores.
- Fisas, V. (2021). La gestión de las crisis sociopolíticas. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau (ICIP). Recuperado de <https://www.icip.cat/wp-content/uploads/2021/01/LA-GESTION-DE-LAS-CRISIS-.pdf>
- Fisas, V. (2022). Anuario de Procesos de Paz 2022. Barcelona: Escola de Cultura de Pau, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://escolapau.uab.cat/>

Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.
Recuperado de <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/>

Moreira, G (2025) *Guía didáctica Estudios de Paz y Conflictos UTPL*. Loja.

Stavenhagen, R. (2002). Derechos humanos y derechos indígenas. *Nueva Sociedad*, (181), 46–61

UNESCO. (2019). *Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN: cooperación universitaria para sociedades pacíficas, sostenibles y democráticas*. París: UNESCO.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
<https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución A/RES/53/243 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999. París: UNESCO.
Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>

Educação em Direitos Humanos com perspectiva de gênero e construção da paz: uma contribuição para a democracia do México

Gloria Ramírez Hdz²⁰

Na América Latina e no Caribe, os processos democráticos enfrentam o desafio de se sustentar em sociedades profundamente marcadas pela desigualdade, pela violência e pela exclusão histórica de amplos setores sociais e, em particular, de mulheres e meninas.

Nesse cenário, a educação em direitos humanos, com perspectiva de gênero e construção da paz, adquire um papel estratégico, não apenas como direito humano fundamental, mas também como recurso político, social e cultural indispensável para consolidar a cidadania plena, garantir a coesão social e fortalecer uma cultura de paz.

A educação em direitos humanos, com perspectiva de gênero e construção da paz, é concebida como uma abordagem abrangente que não apenas promove o acesso de todas as pessoas à educação, mas também integra conteúdos e metodologias para alcançar a igualdade substantiva autêntica e superar o atraso histórico das mulheres. Nesse sentido, a educação não pode ser considerada apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas deve se tornar um instrumento de transformação social, capaz de promover a cidadania crítica, a inclusão, a participação democrática e a igualdade.

Assim, a categoria mulheres e os estudos de gênero tornaram-se um gatilho para a renovação das ciências sociais na medida em que dizem respeito a dimensões da vida social claramente reconhecidas e estabelecidas a partir das ciências sociais e das

20. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Paris I, França. Coordenadora da Cátedra UNESCO em Direitos Humanos da Universidade Nacional Autônoma do México, com sede na Faculdade de Ciências Políticas e Sociais. Fortalece a academia, a formação, a defesa, a pesquisa e a promoção dos direitos humanos e dos direitos das mulheres no México. Ela recebeu vários prêmios, como o “Elvira Carrillo Puerto” em 2017, concedido pelo Senado da República, por contribuir para a igualdade substantiva e para o empoderamento das mulheres mexicanas. Autora de diversas publicações.

humanidades, mas que são cada vez mais propagadas e reconhecidas na pesquisa em ciências exatas.

Nessa perspectiva, a educação com perspectiva de gênero deve visar alcançar a igualdade substantiva — no direito e na prática cotidiana — e em todas as áreas da vida pessoal e coletiva. É um processo de conscientização, não é apenas a inclusão das mulheres no acesso à docência com conteúdo de gênero, nem o aumento delas, mas também favorece um processo de democratização do conhecimento e dos espaços educacionais. Construir sociedades mais inclusivas, capazes de reconhecer a diversidade e garantir o pleno exercício dos direitos humanos.

Na América Latina e no Caribe, essa tarefa é particularmente urgente, dadas as profundas desigualdades sociais e a violência persistente que afeta mulheres e dissidentes sexuais.

Nesse sentido, a educação em direitos humanos é entendida como a prática educativa que se baseia no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos e que visa desenvolver, nos indivíduos e nos povos, suas capacidades máximas como sujeitos de direitos e fornecer-lhes as ferramentas e elementos para torná-los efetivos. Trata-se de uma formação que reconhece as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e que se fundamenta nos valores, princípios, mecanismos e instituições relacionados aos direitos humanos em sua integralidade e em sua relação de interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz. (Ramírez, 2008).

Nesse sentido, a EDH está intrinsecamente ligada à formação cidadã, a ponto de constituir o próprio conceito. A perspectiva de gênero, os direitos humanos e sua vinculação à democracia constituem um eixo comum. Nesse sentido, a cidadania implica o gozo efetivo de “todos os direitos para todos, a partir de sua integralidade e indivisibilidade.

A perspectiva de gênero, como veremos mais adiante, é um produto do movimento feminista e foi reconhecida até o final do século XX. Conforme indicado pela Lei Geral sobre o Acesso da Mulher a uma Vida Livre de Violência (LGAMVLV),

...É uma visão científica, analítica e política sobre mulheres e homens. Visa eliminar as causas da opressão de gênero, como a desigualdade, a injustiça e a hierarquia baseada no gênero. Promove a igualdade de gênero por meio da equidade, do avanço e do bem-estar das mulheres; contribui para a construção de uma sociedade onde mulheres e homens

tenham igual valor, igualdade de direitos e oportunidades de acesso a recursos econômicos e representação política e social nas áreas de tomada de decisão; (LGAMVLV, Art. 5, Fracc. IX).

No entanto, a incorporação dos estudos de gênero na América Latina surgiu gradualmente na década de 1970, enquanto na Europa ocorreu na década de 1960. Na UNAM, até 1992, quando foi criado o Programa Universitário de Estudos de Gênero. Foi na Faculdade de Filosofia e Letras e na Faculdade de Ciências Políticas e Sociais que, até os anos 70, foram incorporados conteúdos e as primeiras disciplinas relacionadas a temas femininos, com o apoio e o compromisso da escritora Alaide Foppa e, posteriormente, da professora Delia Selene de Dios, pioneira na disciplina de Sociologia de gênero.

A Cátedra Unesco de Direitos Humanos da Universidade Nacional Autônoma do México (CUDH-UNAM)²¹ tem desempenhado um papel pioneiro na incorporação de ambos os estudos relacionados aos direitos das mulheres, com uma abordagem feminista, na Faculdade de Ciências Políticas e Sociais (FCPyS) da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), configurando um espaço acadêmico que articula pesquisa, ensino e defesa social e dos direitos humanos das mulheres.

Por meio das suas propostas curriculares, diagnósticos e projetos formativos, a CUDH-UNAM estabeleceu-se como uma agência estratégica na democratização da educação e na construção de uma cultura de paz e de igualdade substantiva. Seguem abaixo os avanços, processos e propostas para a incorporação da perspectiva de gênero e da igualdade substantiva na educação, na prática escolar, na lei e nos conteúdos educacionais de planos e programas, desde o caso da FCPyS.

A CUDH-UNAM, sediada na FCPyS, foi fundada em 1996 como “um sistema abrangente de investigação, ensino, estudo, documentação, promoção e divulgação no domínio dos direitos humanos, reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)” (CUDH-UNAM, 14 de agosto de 2025).

O CUDH-UNAM é um espaço de colaboração acadêmica em direitos humanos entre pesquisadores de alto nível, especialistas, professores, estudantes e organizações da sociedade civil, em diálogo com a unam e com instituições do México, da América Latina e do mundo (CUDH-UNAM, 14 de agosto de 2025).

Nesse quadro, a Cátedra tem promovido a incorporação da teoria feminista e da perspectiva de gênero nos currículos da FCPyS. Este trabalho se materializou na reforma de planos e programas de estudos desde 2016, que incluiu propostas de disciplinas

21. Sitio web: <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/index.html>

diversas e a criação de espaços de formação de professores em gênero e direitos humanos. Desde o final do século XX, a CUDH-UNAM tem constantemente promovido a formação de pessoal acadêmico sobre estas questões.

Para a reforma de 2016, sob a coordenação da autora deste artigo, foi apresentado o Diagnóstico sobre a incorporação dos estudos de gênero nas ciências sociais e nas disciplinas de estudo das carreiras da FCPyS, com a participação de dois grupos de trabalho: a Academia de Estudos Feministas e Direitos da Mulher e a Academia de Formação em Direitos Humanos. O diagnóstico levou à proposta de novas disciplinas, aprovadas como eletivas, tais como “A perspectiva de gênero na análise das relações internacionais”, “Teorias e práticas de gênero” e “Sociedade civil e feminismos diante da violência de gênero”. Em 2020, participou da criação do tema “Violência contra as mulheres. Genealogia, notícia e resistência”, fruto de um trabalho conjunto entre alunos e professores e, posteriormente, integrou-se como requisito para todas as carreiras da FCPyS da UNAM.

A categoria gênero transita a partir de uma busca explicativa do peso cultural e discursivo, construído a partir das diferenças entre os sexos, bem como das representações do feminino e do masculino, com base em características atribuídas aos indivíduos para que nasçam no corpo de um homem ou de uma mulher (Incháustegui e Ugalde, 2004).

Neste quadro, apresenta-se um panorama que apoia o direito humano à educação e o princípio da igualdade substantiva entre mulheres e homens, abordando os regimes regulatórios internacionais, regionais e nacionais. Além dessa fundamentação legislativa, estabelece-se uma contextualização específica, com base na experiência institucional da UNAM em seu avanço rumo a uma educação igualitária com perspectiva de gênero.

Deve-se notar que a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou quatro conferências globais sobre as mulheres, a primeira realizada em 1975, na Cidade do México, e, posteriormente, a cada cinco anos, sendo a segunda em Copenhague, Dinamarca, em 1980, Nairobi, Quênia, em 1985, e Pequim, China, em 1995. No mesmo, avançou-se para o reconhecimento da educação com perspectiva de gênero e a obrigatoriedade de sua integração ou incorporação às políticas públicas.

Primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres (México, 1975)

A Comissão sobre a Situação da Mulher instou a organizar a primeira Conferência Mundial sobre a Mulher por ocasião do Ano Internacional da Mulher em 1975, declarado pela Assembleia Geral, na qual participaram representantes de 133 governos, enquanto

6.000 representantes de ONGs participaram de um fórum paralelo, a Tribuna do Ano Internacional da Mulher (ONU Mulheres, s.d.). A Conferência adotou o Plano de Ação Global que identificou três objetivos básicos a serem alcançados no período 1975-1980:

- Plena igualdade entre homens e mulheres e a eliminação da discriminação com base no sexo;
- Plena participação e integração das mulheres no desenvolvimento;
- Contribuição das mulheres para o fortalecimento da paz mundial. (ONU Mulheres, s.d.).

A Conferência do México resultou no estabelecimento do Instituto Internacional de Pesquisa e Treinamento para o Avanço da Mulher (INSTRAW) e do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), que teria como objetivo fornecer a estrutura institucional para pesquisa, treinamento e atividades operacionais no campo das mulheres e do desenvolvimento. Posteriormente, em 2010, esses órgãos serão unidos e as mulheres da ONU serão constituídas.

Da mesma forma, esta conferência deu origem à iniciativa de elaborar uma Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, adotada em 1979 e vinculativa (Organização Internacional do Trabalho, 2004, p. 11).

Segunda Conferência Mundial sobre as Mulheres (Copenhague, 1980)

A segunda Conferência Mundial ou Conferência Mundial da Década das Nações Unidas para as Mulheres, foi realizada em Copenhague em 1980 com representantes de 145 Estados Membros das Nações Unidas e 7.000 participantes do fórum paralelo de ONGs (Universidad Veracruzana, 2014, p.3).

Em 1979, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW).

Esta segunda conferência marcou três áreas principais de ação:

- Igualdade no acesso à educação.
- Igualdade de oportunidades de emprego.
- Atenção à saúde das mulheres.

Muitos países alcançaram a igualdade legal, mas não a igualdade na prática, na vida cotidiana. Para abordar essa preocupação, a Conferência identificou três áreas nas quais ações concretas foram essenciais para alcançar os objetivos definidos pela Conferência do México. Essas três áreas eram a igualdade de oportunidades na educação e na formação, a igualdade de oportunidades no emprego e o estabelecimento de serviços de saúde adequados. É nessa Conferência que emerge a relevância de integrar a educação à perspectiva de gênero.

Terceira Conferência Mundial sobre as Mulheres (Nairobi, 1985)

A Terceira Conferência Mundial, ou Conferência Mundial para Revisar e Avaliar as Realizações da Década das Nações Unidas para as Mulheres, em 1985, foi convocada em Nairóbi, com a presença de 15.000 delegados no fórum paralelo de ONGs (ONU Mulheres, s.d.).

Nesta conferência, as estatísticas desagregadas por sexo revelaram que as melhorias na situação legal e social das mulheres e os esforços para reduzir a discriminação, alcançados como resultado da Década das Nações Unidas, não foram suficientes e beneficiaram apenas uma pequena minoria de mulheres.

Reconhece-se que os três objetivos da década – igualdade, desenvolvimento e paz – estavam inextricavelmente ligados aos três subtemas – emprego, saúde e educação. Os Estados representados em Nairóbi foram mandatados a adotar novas medidas para superar os obstáculos que as mulheres enfrentavam no exercício dos seus direitos e, assim, colmatar as lacunas entre os direitos formalmente reconhecidos e os que poderiam realmente ser alcançados pelas mulheres. São indicados três tipos de medidas:

- Medidas de caráter jurídico
- Medidas para alcançar a igualdade na participação social
- Medidas para alcançar a igualdade na participação política e nos lugares de tomada de decisão.

Os governos são instados a estabelecer, de acordo com suas prioridades, as linhas de ação para alcançar a igualdade entre mulheres e homens, mas enfatizando que essa igualdade deve permear todas as esferas da vida social, política e laboral (Universidad Veracruzana, 2014, p.5).

Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres (Pequim, 1995)

A [Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher](#), realizada em Pequim em 1995, marcou uma importante mudança de paradigma para a agenda dos Estados, sobre a questão da igualdade de gênero. A transformação fundamental que ocorreu na Conferência de Pequim foi a mudança da categoria “mulher” para o [conceito de “gênero”](#)²², e a reconhecida necessidade de que toda a estrutura social dos governos tivesse que incorporar os [estudos de gênero](#), pois somente por meio dessa perspectiva poderiam ser geradas as mudanças necessárias que possibilitassem a participação de mulheres e homens

22. No Relatório da Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, Pequim, 1995, no anexo 1 da Declaração de Pequim, estabelece-se o seguinte: “38. Comprometemo-nos, como Governos, a implementar a seguinte Plataforma de Ação e a garantir que todas as nossas políticas e programas reflitam uma perspectiva de gênero” (Nações Unidas, 1995, p.5).

em igualdade de condições. Consolida-se a obrigação de os Estados considerarem, de um lado, a criação de instituições nacionais para o avanço das mulheres e, de outro, a incorporação de uma perspectiva de gênero, particularmente na educação. Esta Quarta Conferência Mundial é um divisor de águas para considerar a obrigação de incorporar a perspectiva de gênero nas políticas públicas dos Estados Partes, conforme observado na Plataforma de Ação:

[...] os governos se comprometeram a integrar a perspectiva de gênero em todas as suas instituições, políticas, processos de planejamento e de tomada de decisão; ou seja, cada estratégia e ação implementadas pelo governo devem ter uma análise prévia dos efeitos sobre homens e mulheres, de forma diferencial, e de suas necessidades, para tomar qualquer decisão. (Carmona, 2015, p. 224)

A Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim, adotadas por unanimidade por 189 países, constituem uma agenda para o empoderamento das mulheres e sua elaboração levou em consideração o principal documento de política global sobre igualdade de gênero. Uma série de objetivos estratégicos e medidas para o avanço das mulheres e a conquista da igualdade de gênero é estabelecida em 12 áreas cruciais:

- Mulheres e Pobreza
- Educação e formação de mulheres
- Mulheres e saúde
- A violência contra a mulher
- Mulheres e conflitos armados
- As mulheres e a economia
- Mulheres no exercício do poder e na tomada de decisões
- Mecanismos institucionais para o avanço da mulher
- Os direitos humanos da mulher
- As mulheres e os meios de comunicação
- As mulheres e o meio ambiente
- A menina

A conferência de Pequim baseou-se nos acordos políticos alcançados nas três conferências mundiais anteriores sobre as mulheres e consolidou cinco décadas de avanços legais destinados a garantir a igualdade entre mulheres e homens, tanto na lei como na prática.

Marco regulatório do internacional para o local: a incorporação da perspectiva de gênero nos currículos e programas de ensino superior no México

No âmbito internacional, a educação e a igualdade de gênero têm se configurado como eixos estratégicos da governança global em direitos humanos. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) estabelece diretrizes para erradicar a discriminação estrutural contra as mulheres. Em particular, o artigo 10 sublinha a obrigação dos Estados Partes de garantir a igualdade na esfera educacional, assegurando às mulheres as mesmas condições de orientação profissional, de acesso a programas de estudo e de permanência no sistema escolar, a fim de reduzir as lacunas e o abandono educacional feminino.

Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres, a fim de garantir-lhes direitos iguais aos dos homens no campo da educação e, em particular, garantir, com base na igualdade de homens e mulheres:

- a. As mesmas condições para orientação de carreira e formação profissional, acesso a estudos e obtenção de diplomas em instituições de ensino de todas as categorias, tanto no meio rural como no urbano; essa igualdade deve ser assegurada no ensino pré-escolar, geral, técnico, profissional e técnico superior, bem como em todos os tipos de formação profissional;
- b. Acesso aos mesmos currículos, aos mesmos exames, ao corpo docente do mesmo nível profissional e às instalações e equipamentos escolares da mesma qualidade;
- c. A eliminação de qualquer conceito estereotipado dos papéis de homens e mulheres em todos os níveis e em todas as formas de educação, incentivando a coeducação e outros tipos de educação que contribuam para alcançar esse objetivo e, em particular, modificando livros e programas escolares e adaptando métodos de ensino;
- d. As mesmas oportunidades de obtenção de bolsas de estudo e outras subvenções para estudar;
- e. As mesmas oportunidades de acesso a programas de educação continuada, incluindo programas de alfabetização de adultos e funcionais, com vista, em particular, a reduzir o mais rapidamente possível qualquer lacuna de conhecimento entre homens e mulheres;

f.A redução da taxa de evasão escolar feminina e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que abandonaram a escola prematuramente;

g.As mesmas oportunidades de participar ativamente no esporte e na educação física [...]. (Nações Unidas, 1979, art.10).

Para reforçar esses compromissos, em 2017, o Comitê da CEDAW emitiu a Recomendação Geral nº. 36 sobre o direito de meninas e de mulheres à educação, em que se reconhece que a educação tem um papel transformador e empoderador

1. A educação desempenha um papel essencial, transformador e empoderador na promoção dos valores e direitos humanos, e é vista como o caminho para a igualdade de gênero e para o empoderamento das mulheres. É também um instrumento básico para o desenvolvimento pessoal e para a formação de trabalhadores e cidadãos capacitados, capazes de contribuir para o fortalecimento do sentido cívico e do desenvolvimento nacional. Na Declaração do Milênio, a Assembleia Geral decidiu garantir que, até 2015, as crianças em todos os lugares pudessem concluir um curso completo de educação primária e que meninas e meninos tivessem acesso igual a todos os níveis de educação (resolução 55/2). (Comitê CEDAW, 2017, parágrafo 1.)

Esta recomendação baseia-se num quadro de direitos humanos que articula três dimensões: acesso à educação, direitos na educação e educação como meio para o gozo de todos os direitos humanos (Comitê da CEDAW, 2017). Em particular, os direitos na educação vão além da igualdade numérica e apontam para a construção da igualdade substantiva, considerando que as instituições educacionais podem reproduzir as desigualdades de gênero

16. Os direitos na educação vão além da mera igualdade numérica: sua finalidade é promover a igualdade de gênero substantiva. Eles estão relacionados à igualdade de tratamento e de oportunidades, bem como às formas como as relações de gênero entre alunos e professores, de ambos os sexos, se manifestam nos ambientes educacionais. A dimensão da igualdade é particularmente importante porque a sociedade forja desigualdades de gênero e as reproduz por meio de instituições sociais, em especial as instituições educacionais. (Comitê da CEDAW, 2017, parágrafo 16).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reconhece a igualdade de gênero como uma condição transversal ao desenvolvimento. Assim como o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 sobre a garantia de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, o Objetivo 4.5 visa a eliminar as disparidades de gênero

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e de formação profissional para pessoas vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis. (Sistema de Informação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2024)

Da mesma forma, no ODS 5 sobre alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, propõe a eliminação de todas as formas de violência e discriminação contra mulheres e meninas (Sistema de Informação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2024).

No entanto, no âmbito do direito regional, o Protocolo de San Salvador é um instrumento fundamental do Sistema Interamericano que consagra o direito à educação em seu artigo 13 (Organização dos Estados Americanos, 1988).

Ainda na Convenção Interamericana para Prevenção, Punição e Erradicação da Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), em seu artigo 8º, os Estados são obrigados a adotar medidas para modificar os padrões sociais e culturais de conduta de mulheres e homens, incluindo a promoção de programas educacionais e culturais que promovam o pleno desenvolvimento da mulher e o respeito aos seus direitos humanos (Organização dos Estados Americanos, 1994).

No plano nacional, o México, desde a reforma constitucional de 2011, incorporou uma nova perspectiva baseada nos direitos humanos, reconhecendo, no âmbito constitucional, aqueles previstos em tratados internacionais. Essa mudança não só fortalece o arcabouço legal, mas também obriga o Estado mexicano a alinhar suas políticas, leis e programas educacionais aos padrões internacionais de igualdade de gênero, consolidando a educação como instrumento estratégico para a promoção da igualdade substantiva, da democracia e da cultura de paz.

O artigo 3º da Constituição estabelece que a educação, além de universal, inclusiva, pública, gratuita e laica, deve basear-se no respeito irrestrito à dignidade humana, com foco nos direitos humanos e na igualdade substantiva

Toda pessoa tem direito à educação. O Estado - Federação, Estados, Cidade do México e Municípios - fornecerá e garantirá o ensino inicial, pré-escolar, primário, secundário, secundário superior e superior. O ensino inicial, pré-escolar, primário e secundário compõem o ensino básico; este e a média mais elevada serão obrigatórios; o ensino superior será nos termos da seção X deste artigo. A educação inicial é um direito das crianças e será responsabilidade do Estado conscientizar sobre sua importância.

O Estado é responsável pela liderança da educação, que, além de obrigatória, deve ser universal, inclusiva, pública, gratuita e laica.

A educação será baseada no respeito irrestrito à dignidade das pessoas, com foco nos direitos humanos e na igualdade substantiva. Tenderá a desenvolver harmoniosamente todas as faculdades do ser humano e fomentará nele, ao mesmo tempo, o amor à Pátria, o respeito a todos os direitos, liberdades, uma cultura de paz e uma consciência de solidariedade internacional, independência e justiça; promoverá a honestidade, os valores e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. (Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos).

Da mesma forma, a Lei Geral da Educação reforça esses princípios e estabelece, em seu artigo 15, parágrafo terceiro, os seguintes objetivos:

[...] III. Incutir a abordagem dos direitos humanos e da igualdade substantiva, e promover o conhecimento, o respeito, o gozo e o exercício de todos os direitos, com o mesmo tratamento e oportunidades para as pessoas. (Lei Geral de Educação, 2019, Artigo 15)

Da mesma forma, o artigo 29 estabelece que os currículos e programas de estudo terão uma perspectiva de gênero com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade onde mulheres e homens sejam reconhecidos em seus direitos e exerçam a igualdade de oportunidades

...os currículos e programas terão uma perspectiva de gênero para, a partir disso, contribuir para a construção de uma sociedade onde mulheres e homens tenham seus direitos reconhecidos e os exerçam em bases de igualdade. (Lei Geral de Educação, 2019, artigo 29).

Além disso, estabelece que, em seu artigo 30, os conteúdos dos currículos e programas de estudo promovem a igualdade de gênero e a cultura da legalidade, inclusão, não discriminação, paz e não violência, bem como a prática de valores e conhecimentos sobre direitos humanos (Lei Geral de Educação, 2019).

Por sua vez, a Lei Geral do Ensino Superior amplia e aprofunda esses princípios em nível universitário, apontando no artigo 7º a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes

Artigo 7. O ensino superior promoverá o desenvolvimento humano integral do aluno na construção do conhecimento a partir do seguinte:

[...]

LV. Fortalecer o tecido social e a responsabilidade cidadã para prevenir e erradicar a corrupção, por meio da promoção de valores como honestidade, integridade, justiça, igualdade, solidariedade, reciprocidade, lealdade, liberdade, gratidão e participação democrática, entre outros, além de favorecer a geração de capacidades produtivas e inovadoras e promover uma distribuição justa de renda;

V. Construir relações sociais, econômicas e culturais baseadas na igualdade de gênero e no respeito aos direitos humanos;

VI. O combate a todos os tipos e formas de discriminação e violência, com especial destaque para o que é praticado contra meninas e mulheres, pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social, e a promoção da mudança cultural para a construção de uma sociedade que promova a igualdade substantiva entre mulheres e homens. (Lei Geral do Ensino Superior, 2021, art. 7, parágrafos IV-VI)

O artigo 8º orienta o ensino superior para a igualdade substantiva, a igualdade de oportunidades e uma cultura de paz, promovendo valores de justiça, solidariedade, legalidade e respeito aos direitos humanos.

Artigo 8. O ensino superior será orientado pelos seguintes critérios:

[...]

IV. Igualdade substantiva para contribuir com a construção de uma sociedade livre, justa e inclusiva;

[...]

X. A cultura de paz e a resolução pacífica de conflitos, bem como a promoção do valor da igualdade, da justiça, da solidariedade, da cultura da legalidade e do respeito aos direitos humanos; (Lei Geral do Ensino Superior, 2021, art. 8)

Por fim, o artigo 43 estabelece que as instituições de ensino superior devem constituir-se como espaços livres de violência e discriminação de gênero, garantindo o pleno acesso ao direito à educação e promovendo ações de formação e capacitação na perspectiva dos direitos humanos e de gênero.

Artigo 43. O Estado reconhece a importância e contribuirá para que as instituições de ensino superior se constituam como espaços livres de todos os tipos e modalidades de violência, especificamente a violência de gênero e a discriminação contra as mulheres, para garantir o pleno acesso ao direito ao ensino superior. (Lei Geral do Ensino Superior, 2021, art. 43)

O marco regulatório nacional estabelece as bases legais para garantir a igualdade substantiva, a perspectiva de gênero e o respeito aos direitos humanos em todos os níveis de ensino. No entanto, a efetiva implementação desses princípios requer instrumentos acadêmicos, programas e espaços de formação que traduzam a lei em prática educativa, incentivando a reflexão crítica e o empoderamento dos alunos.

Nesse sentido, a UNAM dispõe de diretrizes gerais para a igualdade de gênero, em que se estabelece no artigo 3º que:

As autoridades universitárias e as entidades e dependências devem especificar a igualdade de gênero dentro da UNAM, por meio das seguintes ações:

Combate à violência de gênero em todas e cada uma de suas formas no local de trabalho e na academia, e desenvolvimento e promoção da cultura institucional de gênero, bem como a promoção do avanço e da promoção das mulheres no local de trabalho e na academia. (Universidade Nacional Autônoma do México, 2013, art. 3)

Da mesma forma, o artigo 5º estabelece que, na promoção da igualdade de gênero entre os membros da comunidade universitária, as entidades e dependências devem desenvolver as seguintes ações:

Artigo 5º. Na promoção da igualdade de gênero entre os membros da comunidade universitária, as entidades e agências desenvolverão as seguintes ações:

- I. Conceber, formular e ministrar oficinas, cursos, conferências ou qualquer outra atividade, voltada à conscientização sobre a importância da igualdade de gênero, a fim de modificar estereótipos que discriminem e promovam a violência de gênero;
- II. Incluir nos currículos temas relacionados à igualdade de gênero, prevenção e eliminação da discriminação com base no status de gênero ou orientação e/ou preferência sexual, bem como violência de gênero;
- III. Planejar e implementar campanhas de prevenção e conscientização sobre a violência de gênero por meio de manuais, folhetos, cartazes, Diário da UNAM e boletins informativos, voltados aos membros da comunidade universitária;
- IV. Criar programas específicos de pós-graduação ou opções em estudos de gênero;
- V. Incentivar, apoiar e realizar estudos e projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação sensíveis ao gênero, e
- Vi. Incorporar uma perspectiva de gênero nos serviços de orientação vocacional e profissional para eliminar possíveis estereótipos sexistas que possam ter impacto negativo na escolha de carreira e no emprego dos alunos. (Universidade Nacional Autônoma do México, 2013, art. 5)

Atualmente, o Plano de Desenvolvimento Integral 2023-2027, do reitor da UNAM Leonardo Lomelí Vanegas, estabelece como um de seus eixos norteadores “Universidade Inclusiva e a serviço da nação”, dentro do qual, Programa 5: Compromisso institucional com a igualdade de gênero, destacam-se as seguintes ações:

1. Formação para acadêmicos, pessoal administrativo e funcionários sobre questões de igualdade, erradicação da violência de gênero e promoção e proteção dos direitos humanos.
2. Elaboração de planos de igualdade de gênero por entidades acadêmicas e por unidades administrativas.
3. Fortalecimento da Coordenação para a Igualdade de Gênero (CIGU).
4. Fortalecimento da cultura da legalidade nos campos dos direitos humanos e da igualdade de gênero.
5. Fortalecimento das Comissões Internas para a Igualdade de Gênero (CInIG).
6. Incorporação de conteúdos sobre igualdade de gênero e não discriminação nos currículos do bacharelato.

7. Incorporação de conteúdos sobre igualdade de gênero e não discriminação nos currículos da licenciatura.
8. Incorporação de conteúdos sobre igualdade de gênero e não discriminação nos currículos da pós-graduação.
9. Programa de conscientização para estudantes, acadêmicos e trabalhadores administrativos, voltado à inclusão da comunidade LGBTTTIQ+.
10. Promover a cultura em prol da igualdade de gênero.
11. UNAM inclusiva: identidades de gênero no esporte. (Universidade Nacional Autônoma do México, 2024, p.19-20)

Da mesma forma, em seu eixo norteador “consolidação e apoio à pesquisa”, o programa de pesquisa com perspectiva de gênero menciona que

Para a Universidade, a agenda de gênero deve ser uma prioridade para a construção de uma Universidade mais igualitária, com condições equitativas para o desenvolvimento acadêmico e que contribua para a construção de um país mais igualitário. Por fim, esta linha de trabalho busca promover a perspectiva de gênero na pesquisa realizada na UNAM, em pelo menos três aspectos: na questão de gênero em si, na incorporação, nos processos de pesquisa, de elementos com perspectiva de gênero relevantes para o tema a ser estudado e na eliminação do viés de gênero na definição dos projetos e do apoio correspondente. (Universidade Nacional Autônoma do México, 2024, p.36-37)

No âmbito da Faculdade de Ciências Políticas e Sociais, com a mudança de rumo em 2024, o diretor Dr. Alejandro Chanona Burguete, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional da FCPyS, propõe as seguintes ações no Eixo 1: Governança e desenvolvimento institucional:

- Incluir e integrar a perspectiva de gênero na educação
- Reforçar a perspectiva de gênero e os direitos humanos nos currículos e programas, introduzindo novas disciplinas e garantindo a integração na revisão e na modificação dos currículos.
- Garantir que os conteúdos das disciplinas reflitam uma perspectiva de gênero mais ampla, incluindo o papel da mulher na história e no pensamento político, e no desenvolvimento social, e incentivando o uso de conteúdos bibliográficos escritos por mulheres e com perspectiva de gênero.
- Gerar opções de terminais em bacharelados com foco em gênero e direitos humanos, ampliando oportunidades acadêmicas especializadas nesses temas.

- [...]
- Comitê de análise, estudos e acompanhamento
- Estabelecer um comitê de análise, estudos e monitoramento da situação da violência de gênero e da discriminação contra a diversidade sexual e de gênero, composto por acadêmicos da Faculdade que trabalham em conjunto com a Unidade de Gênero para monitorar e abordar esse problema de forma contínua. (Chanona, 2024, p.21)

Da mesma forma, no Eixo IV: Reforma Curricular, são estabelecidas as seguintes ações: Integrar a abordagem de gênero e direitos humanos nos currículos. Aprofundar o desenvolvimento e a integração de temas que abordem questões de gênero e direitos humanos, bem como a incorporação da perspectiva de gênero em todas as carreiras. Esta proposta prevê a revisão e atualização dos conteúdos curriculares, com foco na análise crítica das desigualdades de gênero nas diversas disciplinas, bem como na promoção de valores de equidade, respeito e direitos humanos. Promover o trabalho das autoras e integrá-lo na bibliografia obrigatória e complementar dos programas de estudo. (Chanona, 2024, p.54)

Diagnóstico da incorporação da perspectiva de gênero nos planos e programas de estudos da Faculdade de Ciências Políticas e Sociais 2023-2024

Neste quadro, em 2023, o CUDH-UNAM, em colaboração com docentes da FCPyS²³, coordenou a elaboração de diagnósticos dos planos e programas de estudo do referido corpo docente. A análise foi realizada a partir de uma perspectiva de poder, de gênero e da participação das mulheres na vida política e pública do país, abrangendo as licenciaturas em Ciências da Comunicação, Sociologia, Relações Internacionais, Antropologia, Ciência Política e Administração Pública.

Os resultados globais evidenciam deficiências significativas no cumprimento dos indicadores avaliados. A maioria dos cursos de bacharelado apresenta uma má incorporação da perspectiva de gênero nos conteúdos acadêmicos e um uso inconsistente da linguagem inclusiva, o que limita a construção de uma formação mais equitativa e diversificada para os alunos.

Com relação à integração dos indicadores de direitos humanos, perspectiva de gênero e participação política nos objetivos gerais e específicos das disciplinas obrigatórias,

23. A Dra. Sol Cárdenas e a Mestra Daniela Lemus participaram da equipe de trabalho a Dra. Gloria Ramírez Hdz foi responsável pela coordenação.

observa-se que apenas as licenciaturas em Ciência Política e Administração Pública incorporaram essas abordagens, de forma limitada. Em contrapartida, outros cursos apresentam quase total ausência. Por exemplo, a Sociologia não contempla nenhum curso obrigatório com conteúdo sobre direitos humanos, enquanto tanto a Sociologia quanto as Ciências da Comunicação carecem de disciplinas com uma perspectiva explícita de gênero. Mesmo assim, as Ciências da Comunicação se destacam por abranger o maior número de disciplinas relacionadas à participação política.

Na categoria de inclusão de indicadores nos planos de trabalho, fica evidente a falta de uniformidade. A sociologia, por exemplo, é a única licenciatura que não incorpora o indicador de direitos humanos em nenhuma disciplina. Quanto ao poder político, as Ciências da Comunicação se destacam por incluí-lo em sete disciplinas, cifra muito superior à do restante das licenciaturas.

Se forem analisados os subtemas, Relações Internacionais é o grau que mais incorpora o indicador de direitos humanos, enquanto Sociologia e Ciências da Comunicação o incluem apenas em uma disciplina. A perspectiva de gênero aparece em duas disciplinas da Administração Pública e em uma das Relações Internacionais, Ciência Política e Sociologia, o que reflete uma representação limitada. Em termos de participação política, as Ciências da Comunicação têm a maior cobertura, enquanto a Sociologia ocupa o último lugar.

Em relação à representação dos autores na bibliografia obrigatória e complementar, todos os bacharelados apresentam baixos percentuais: na maioria dos casos, menos de 17% das referências são de mulheres. A Ciência Política encabeça a lista em volume total, com 445 referências, das quais apenas 51 são de autores únicos. No extremo oposto, a Sociologia registra o menor número: 113 referências; apenas 13 são de autores solteiros. Embora as eletivas apresentem uma melhora relativa nesse aspecto, as narrativas femininas ainda estão mal representadas, perpetuando um desequilíbrio nas fontes de conhecimento transmitidas aos estudantes.

Em relação ao uso de linguagem inclusiva e não sexista, observa-se considerável variabilidade nos graus de inclusão. As Relações Internacionais e a Ciência Política conseguem aplicá-la de forma consistente na maioria de suas disciplinas obrigatórias, enquanto a Administração Pública apresenta conformidade irregular. No caso das disciplinas eletivas, a Ciência Política se destaca pelo cumprimento desse indicador em 25 das 28 disciplinas analisadas, enquanto a Administração Pública e a Sociologia mostram um descuido notável na elaboração de seus programas, o que fragiliza o impacto inclusivo e não sexista em sua linguagem acadêmica.

Por fim, em termos de objetivos acadêmicos, os currículos, em geral, não atendem satisfatoriamente aos indicadores de perspectiva de gênero e de poder. A falta de correspondência entre os objetivos enunciados e os conteúdos das disciplinas evidencia a necessidade urgente de revisão e adequação dos currículos, de modo a garantir que a perspectiva de gênero, os direitos humanos e a participação política sejam eixos integrantes na formação dos estudantes.

Nessa perspectiva, a educação com perspectiva de gênero, pautada nos direitos humanos, é a ferramenta fundamental para a transformação das sociedades latino-americanas. Como menciona Castañeda, “o feminismo acadêmico constitui a revolução epistemológica do século XX” (2008, p. 9).

A experiência da unam e, em particular, da FCPyS mostra que a incorporação da perspectiva de gênero e direitos humanos no ensino superior não é apenas uma questão de atualização curricular, mas um ato político que afeta e articula “uma proposta que favorece a democracia e o desenvolvimento e a paz, contra o racismo, a intolerância, a impunidade, a xenofobia e a exclusão” (Ramírez, 2007, p.28).

Portanto, apostar na educação para a igualdade na América Latina e no Caribe implica oferecer as ferramentas para “melhorar as condições da população vulnerável e ser um meio para consolidar uma cultura democrática que permita o pleno exercício de todos os direitos para todos” (Ramírez, 2007, p. 31).

Referências Bibliográficas

Carmona Valdés, S. E. (2015). A institucionalização do gênero no México. *Revista De El Colegio De San Luis*, 5(9), 220–239. <https://doi.org/10.21696/rcsl592015468>

Cátedra Unesco de Direitos Humanos na UNAM. (14 de agosto de 2025). *¿Quiénes somos?* <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/quienessomos.html>

Cátedra Unesco de Direitos Humanos na UNAM. (S.f.). *Apresentação*. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/PAPIME/index.html>

Chanona, A. (2024). *Plano de Trabalho para a Gestão da Faculdade de Ciências Políticas e Sociais, 2024-2028*. México: Universidade Nacional Autônoma do México. <https://www.juntadegobierno.unam.mx/sites/default/files/procesos/terna/docs/2024-10/Chanona%20Burguete%20Plan%20de%20trabajo.pdf>

Comitê CEDAW. (2017). Recomendação geral núm. 36 sobre o direito de meninas e de mulheres à educação.

Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos. Diário Oficial da Federação, 5 de fevereiro de 1917 (última reforma constitucional, 15 de abril de 2025). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

García, C. (2020). *Plano de Trabalho para a Gestão da Faculdade de Ciências Políticas e Sociais, 2020-2024*. Universidade Nacional Autônoma do México. <https://www.politicas.unam.mx/principal/plandedesarrollo/GarciaCalderonPlanDeTrabajo.pdf>

Incháustegui, T e Ugalde, Y. (2004). *Materiais e Ferramentas conceituais para a integração de gênero*. INMULHERES.

Lei Geral do Ensino Superior. Diário Oficial da Federação, 20 de abril de 2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Lei Geral da Educação. Diário Oficial da Federação, 30 de setembro de 2019 (última reforma em 7 de junho de 2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Lei Geral sobre o Acesso da Mulher a uma Vida Livre de Violência, Reformada, Diário Oficial da Federação, 16 de dezembro de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Nações Unidas. (1979). *Convenção pela Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher*.

Nações Unidas. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Conferência Mundial sobre as Mulheres, 4-15 de setembro de 1995, Pequim, China.

Naciones Unidas. (1995). [Relatório da Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher](https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf). <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

(ONU Mulheres, (s.F.). *Conferências Mundiais sobre as mulheres*. ONU Mulheres Recuperado em 11 de abril de 2019, de <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

Organización de los Estados Americanos. (1988). *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais: Protocolo de São Salvador*. <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>

Organização dos Estados Americanos. (1994). *Convenção Interamericana para Prevenção, Punição e Erradicação da Violência contra a Mulher: Convenção de Belém do Pará*. https://www.oas.org/dil/esp/convencion_belem_do_para.pdf

Organização Internacional do Trabalho (2004). Mulheres e Direito Internacional: Conferências Internacionais. Ministério dos Negócios Estrangeiros. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/28.pdf

Ramírez, G. (2006). Avanços e desafios na educação em direitos humanos no século XXI. Da América Latina ao México em Gutiérrez, J. (ed.), *Educación em Direitos Humanos* (pp. 179-206). Ministério dos Negócios Estrangeiros. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11379>

Ramírez, G. (2007). *Ensino superior em direitos humanos: uma contribuição para a democracia*. Universidade Nacional Autônoma do México. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/publicaciones/LibroUNAMOctubre.pdf>

Sistema de Informação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. (2024). *Sistema de Informação sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://agenda2030.mx/#/home>

Universidade Nacional Autônoma do México. (2013). *Diretrizes gerais para a igualdade de gênero na UNAM*. Diário da UNAM. <https://www.defensoria.unam.mx/web/documentos/LineamientosIgualdadGenero.pdf>

Universidade Nacional Autônoma do México. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/PDI_2019-2023.pdf

Universidade Nacional Autônoma do México. (2024). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027*. <https://www.rector.unam.mx/docs/PDI-2023-2027.pdf>

Universidade Veracruzana. (2014). [As Quatro Conferências Mundiais: Desenvolvimento e Objetivos](https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Las-Cuatro-Conferencias-Mundiales-sobre-la-Mujer-Mexico-Copenhague-Nairobi-y-Beijin.pdf). <https://www.uv.mx/uge/files/2014/05/Las-Cuatro-Conferencias-Mundiales-sobre-la-Mujer-Mexico-Copenhague-Nairobi-y-Beijin.pdf>

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Reformada, Diario Oficial de la Federación, 16 de diciembre de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

O corpo na cultura dos Direitos Humanos: análise para uma contribuição a partir da educação em Direitos Humanos

Isabel Plaza Lizama²⁴

Este texto é a síntese de um estudo realizado em 2024, cujo objetivo fundamental foi estabelecer se a cultura de direitos humanos [RH] apresenta uma representação do corpo que responde à integralidade do ser humano.

Antecedentes e Fundamentação do Estudo

A explosão social de outubro de 2019 no Chile serviu de sinal de alerta para o mundo dos direitos humanos. Como marco, a chamada *Revolta* passou a simbolizar o apogeu de uma década de mobilizações sociais com demandas pela melhoria dos direitos econômicos, sociais e culturais dos cidadãos em nosso país.

Durante os meses em que ocorreram as manifestações sociais mais massivas, a sociedade testemunhou como o Estado, por meio do atual governo, respondia às demandas sociais com violência constante e excessiva.

Isso foi estabelecido por grupos de observadores de direitos humanos, nacionais e estrangeiros, e exposto ao governo por meio de relatórios, como o entregue pela Missão ao Chile do Alto Comissariado das Nações Unidas (Nações Unidas, 2019) e o Relatório Anual do Instituto Nacional de Direitos Humanos, realizado no contexto da crise social (NHRI, 2019), ambos desenvolvidos entre outubro e novembro de 2019 e de domínio público.

24. Professora de Dança, Mestre em Educação com menção em Didática e Mestre em Estudos Culturais. Seu trabalho tem se concentrado na educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva crítica e interdisciplinar, com ênfase em gênero, inclusão e interculturalidade. Desde 2013, é Cátedra UNESCO para a Promoção e Fortalecimento da Educação em Direitos Humanos, onde atualmente atua como coordenadora na Faculdade de Ciências Sociais e Educação da Academia Universitária de Humanismo Cristão. Participou de projetos de pesquisa, vínculos com o meio ambiente e desenvolvimento de materiais educativos, além de lecionar em carreiras relacionadas às ciências sociais, às artes e à pedagogia.

Diante das evidências coletadas pela mídia, principalmente independente, e pelas mesmas equipes de observadores de direitos humanos, as autoridades optaram por instaurar uma discussão voltada a interpretar se houve ou não violações *sistemáticas* dos direitos humanos e, assim, evitar qualquer responsabilidade ética e moral diante dos abusos cometidos contra as pessoas, a partir de 18 de outubro.

Quando o governo de um país instala um debate semântico para justificar políticas repressivas, em que a sistematização de um ato é mais importante do que os efeitos do ato em si, e, dessa forma, os autores intelectuais e materiais dos abusos cometidos contra a população são exonerados de suas responsabilidades, não só o papel do Estado é distorcido, mas o terrorismo de Estado também é naturalizado e as pessoas são despojadas de valor.

É preciso perguntar o que está implícito na compreensão dos direitos humanos para favorecer o seu exercício cotidiano?

Ao revisar a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, pode-se identificar em seu artigo 2.2 que esse processo se materializa por meio da educação *sobre, por e para* os direitos humanos, que pode ser traduzida como: aprender o que são os direitos humanos e conhecer seus instrumentos; integrá-los por meio de relações de ensino e aprendizagem que devem ser em si respeitadas aos direitos humanos; e empoderar as pessoas para que possam usufruí-los, exercê-los, defendê-los e respeitá-los (Nações Unidas, 2011). Como se vê, nesse processo a pessoa se torna o elemento central, é ela quem aprende, incorpora e corporifica os direitos humanos. Embora essa lógica pareça óbvia, ela se afasta da realidade quando, apesar das evidências e dos depoimentos sobre violações de direitos humanos, uma brecha legal ou uma interpretação de instrumentos de direitos humanos tem mais peso.

Diante desse cenário, o que deve ser motivo de preocupação é que a violação vá além da tipificação, o que está no centro da violação não são as interpretações de uma lei, de um tratado ou de um acordo, é o corpo, o corpo de cada ser humano que foi trazido à tona em sua integridade e dignidade.

Quem atua na área de direitos humanos sabe que o respeito e a defesa dos direitos humanos não se esgotam na existência de convenções e leis internacionais, mas também na sua aprendizagem e compreensão para o exercício diário. Essa é justamente a origem do HRE, uma abordagem integrada na década de 1980 por educadores da América Latina, que tomaram consciência de que os instrumentos legais por si só não impediam as violações de direitos humanos e que era necessário educar as pessoas em

direitos humanos, promovendo uma consciência de sua condição de seres dignos, tanto racionalmente quanto afetivamente, para que se comprometessem com sua defesa e promoção (Mujica, 2002, conforme citado em Plaza-Lizama, 2022).

O marco da *Revolta* traz de volta à discussão a relação entre o que é estabelecido pelos instrumentos internacionais de direitos humanos que o Chile subscreve e sua aplicação no cotidiano.

A ERH tem sido concebida como uma prática voltada à superação dessa distância; no entanto, sua implementação depende quase exclusivamente da responsabilidade assumida por aqueles que integram essa abordagem ao seu cotidiano de trabalho e profissional.

Objetivar a *Revolta* e os resultados desse período poderia levar a uma análise pragmática do nosso ordenamento jurídico e do arcabouço internacional de direitos humanos, no entanto, dado que em casos como o Surto Social, a violência do Estado foi exercida contra pessoas que foram mutiladas, traumatizadas ou mortas, o estudo realizado teve como objetivo analisar a questão do elemento transgredido, ou seja, o corpo, identificando como ele é representado nos instrumentos internacionais de direitos humanos.

Direitos Humanos e o Corpo

Os direitos humanos são constituídos como um sistema integrado, acordado pela maioria dos países do mundo, que busca garantir os direitos e as liberdades de todas as pessoas ao longo de suas vidas. Esses direitos e liberdades são protegidos pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana, expresso no direito à vida, à alimentação, à saúde, à educação e à moradia, entre outros. Cada um desses direitos, portanto, busca o bem-estar das pessoas. Esse bem-estar é integral, combina emoções, sensações e razão em um mecanismo complexo, que também é matéria: ossos, músculos, fluidos e órgãos. Quando qualquer um dos direitos acima mencionados é violado, o corpo como um todo sofre, no entanto, quando se fala em direitos humanos, o que aparece claramente são os direitos e não o corpo. Ao abordarmos os direitos humanos, falamos de história, memória, enunciados, convenções, leis e normas, mas não falamos do corpo, nem do sofrimento ou de tudo o que é reconhecido como subjetivo, o que Mujica (2008) chama de corpo subjetivo e que Domínguez (2018) reconhece como uma característica particular, dizendo que “o corpo humano não é como outros corpos, mas é essencialmente um corpo vivido, um corpo interior, ou seja, um corpo subjetivo” (conforme citado em Díaz, 2021, p. 4).

Daí a importância de reconhecer e analisar a relação entre o corpo e os direitos humanos por meio da revisão do conteúdo dos instrumentos internacionais de direitos humanos.

Os Direitos Humanos e a Norma

Os direitos humanos, como paradigma que reconhece os direitos e as liberdades de todo ser humano, têm uma longa trajetória de construção, baseada em eventos traumáticos da história mundial, que tiveram como ponto de virada a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. Diante disso, os cerca de 51 Estados-membros que compunham as Nações Unidas em 1945, estabeleceram pela primeira vez um acordo de ideal comum para povos e nações, estabelecendo, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos [DUDH], quais eram os direitos fundamentais que deveriam ser respeitados no mundo.

No centro da DUDH está a defesa da dignidade e da liberdade de todas as pessoas, sem exceção, estabelecendo, em seu artigo 3º, que “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança da pessoa” (Nações Unidas, 2024, s/n). A partir dessa frase, tanto o termo ‘*indivíduo*’ quanto a *pessoa* devem nos fazer refletir sobre seu significado fora do texto. Porque, embora o texto se refira aos direitos do indivíduo ou da pessoa, não aborda a dimensão corporal subjetiva, ou seja, não contempla elementos físicos, mentais e afetivos. “Em uma palavra, estamos falando da integralidade do ser humano, que tem a ver com identidade, com a valorização da pessoa, com sentimentos, afetos, sentidos, habilidades e também com nossas formas de expressar pensamentos, ideologias e sentimentos”, explica Mujica (2008, p. 238).

A DUDH está omitindo a dimensão psicomotora do ser humano, os sentimentos e as relações afetivas, ou isso é uma mensagem implícita em aspectos como não ser submetido a tratamento cruel ou desumano, ser ouvido, falar livremente, poder descansar e ter tempo livre, para mencionar alguns dos direitos estabelecidos nesta Carta Magna?

Magdalena Sepúlveda Eriz cita Stuart Hall em seu texto *Chile Quiltro*, para abordar sistemas de representação cultural a partir de como determinados conceitos são instalados e elaborados:

A representação conecta o significado à língua e à cultura. [A] representação é uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e trocado entre os membros de uma cultura [...] A representação é a produção de significado a partir de conceitos, [que] consiste, não em conceitos individuais, mas em formas de organizar, agrupar, organizar e classificar conceitos e estabelecer relações complexas entre eles. (Hall, 2010, conforme citado em Sepúlveda Eriz, 2022, p. 32).

Considerando esse pano de fundo, foi necessário indagar se o texto da DUDH e os convênios e tratados que a sucedem instalam uma representação do corpo na cultura dos direitos humanos.

Também foi questão de interesse determinar se a questão do corpo na cultura dos direitos humanos é um problema da ausência de ‘incorporação’ de uma noção integral, nas palavras de Yuing Alfaro (2024), ou se está integrada por meio de semântica simbólica ou indireta, o que dificulta sua compreensão e inscrição nas práticas individuais, nos modelos sociais e, portanto, no radar do Estado.

Síntese do Estudo

Para investigar essa problemática, foi realizado o estudo intitulado *O corpo na cultura dos direitos humanos: análise de uma presença intangível em instrumentos internacionais* (Plaza-Lizama, 2024), cujo objetivo geral foi estabelecer se, na cultura dos direitos humanos, há uma representação do corpo que responda à integralidade do ser humano. A partir disso, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1. definir e delimitar o conceito de corpo no âmbito dos direitos humanos; 2. identificar o conceito de corpo nos instrumentos internacionais de direitos humanos; 3. estabelecer se a relação entre corpo e cultura de direitos humanos responde a uma concepção integral do ser humano.

Antecedentes teóricos

O referencial teórico que embasou a investigação foi organizado a partir das variáveis cultura, direitos humanos, cultura de direitos humanos, instrumentos e órgão de direitos humanos. A partir da revisão do estado da arte dessas premissas, foi possível estabelecer que os direitos humanos são entendidos como normas sociais protegidas por “os valores da natureza humana cuja aceitação e prática garantem uma relação harmoniosa entre a pessoa e a sociedade” (IIHR, 1994 como citado em Washburn et al., 2022, p. 3). No entanto, verifica-se também que elas são mais garantidas em algumas culturas por meio de suas relações com o poder, o que tem tensionado sua natureza universal (Bartelt, 2018; Guaraglia, 2018; Abarca, 2019).

O problema histórico estaria, segundo Cianciardo (2020), na universalidade disjuntiva/ identidade cultural, no entanto, para essa autora, o substancial é que os direitos humanos são pró-pessoa, portanto, é a pessoa que está no centro desse paradigma e é ela que é reconhecida nos instrumentos internacionais de direitos humanos, consagrados no Direito Internacional, e na jurisprudência constitucional contemporânea. Nesse sentido, é importante considerar que, até o momento, é o único paradigma instituído, que, em seu fundamento, coloca o ser humano no centro.

No entanto, na cultura dos direitos humanos, surgem desafios que os ressaltam, como a desigualdade econômica, o surgimento de atores que não fazem parte do Estado,

novas formas de violar os direitos humanos e os efeitos das tecnologias e da era digital (Danilo Bartelt, 2018).

O direito internacional estabelece obrigações para os Estados que as assinaram e ratificaram, medidas que implicam o compromisso de adotar todas as medidas ao seu alcance, para compatibilizar as leis internas com as normas internacionais (Nações Unidas, 2024).

O Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos [ACNUDH] estabeleceu, a título de referência, uma espécie de ordem baseada no que considera os tratados internacionais fundamentais. Esses tratados são: 1. Convenção Internacional sobre Todas as Formas de Discriminação Racial; 2. O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; 3. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos; 4. Convenção pela Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher; 5. Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes; 6. Convenção sobre os Direitos das Crianças; 7. Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias; 8. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; 9. Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado.

Ressalta-se que os tratados internacionais de direitos humanos não se esgotam nesses nove documentos, os direitos humanos estão em contínua expansão e são ampliados de acordo com as novas necessidades que emergem dentro das sociedades e em nível global (NHRI, 2019). A razão pela qual este estudo se concentrou nessa seleção oferecida pelo ACNUDH é que ela é reconhecida como a matriz dos tratados.

A questão do corpo, enquanto isso, torna-se o problema do corpo, que também, na história da filosofia, tem levantado complexidades, “especialmente a partir da concepção tradicional da união corpo-alma”. Isso levou à questão da possibilidade real de que duas substâncias, realidades ou regiões do ser tão heterogêneas possam efetivamente formar uma unidade” (Díaz, 2021, p. 2).

Esses dados caracterizam a concepção dicotômica pela qual o corpo é percebido. “No pensamento cartesiano, o homem é dividido em duas partes isoladas, ele tem um corpo, *res extensivo*, sujeito ao espaço e à geometria, e ele é *res cogitans*, então ele está fora do espaço e do tempo” (Cianciardo, 2020, p. 134).

Surge aqui a necessidade de indagar sobre o alcance do que Yuing Alfaro (2024) denomina semantização do corpo, o que nos obriga a observar várias de suas características psicológicas, biológicas e proprioceptivas. Ou seja, o corpo é atravessado por funções cerebrais, um sistema que, diante da ameaça, aciona automaticamente um

alarme historicamente pré-programado no cérebro e nos predispõe ao voo físico. Isso ocorre porque nossa estrutura cerebral básica, diretamente conectada a todo o nosso corpo, é composta por nervos e por produtos químicos (Van der Kolk, 2017).

Abordar o trauma no corpo nos permite compreender a relação entre o mundo e o corpo, portanto, entre nós, seres humanos, e tudo ao nosso redor, sejam pessoas, eventos ou conflitos. Essa relação faz parte de um movimento contínuo que circula entre células, órgãos e fluidos e se relaciona com o exterior através da superfície mais externa que possuímos, a pele, “os órgãos internos se projetam na pele” (Thérèse Bertherat, 1987, p. 97).

As habilidades motoras humanas são o resultado da expressão humana, e essa expressão não pode ser isolada nem excluída do ambiente. A forma como nos expressamos é ampla e complexa; manifesta a interação entre aspectos biológicos e sociais. Expressão é movimento que transcende a anatomia para se tornar comunicação, comportamento. (Montero-Ríos, 2003, p. 156)

As referências ao corpo implicam desvendar algumas das subjetividades que acompanham sua integralidade, estabelecendo, por exemplo, que não há linguagem sem corpo, nem reflexão sem corpo, e que o corpo é, ao mesmo tempo, recipiente e conteúdo. Nas palavras de Yuing Alfaro (2024), “O corpo é então um paradoxo, cuja impossibilidade reside no deslocamento constante, que, graciosamente, nos fundamenta e sustenta” (p. 231), ou, como sintetizou Henry (2007), “o eu não tem corpo, mas é um corpo” (conforme citado em Díaz, 2021, p. 2).

Referindo-se ao corpo, Magendzo (2012) apela à afetividade, à vida cotidiana, econômica, social e política, presente na família e na comunidade e que transcende todos os espaços de atuação humana.

É o que a educadora Rosa María Mujica (2008) denominou corpo subjetivo, que, contido na dimensão psicomotora, envolve afetividade, sentimentos, atitudes e valores, ou seja, um compêndio das esferas física, mental e afetiva do ser humano.

Metodologia

O estudo foi abordado a partir de um paradigma qualitativo e em nível explicativo por meio de um desenho documental que seguiu a revisão analítica sistemática como método de análise (Clarke, et.al, 2013). A validade da revisão sistemática é estabelecida por meio de um rigoroso desenvolvimento das etapas de condução. Neste estudo, foram aplicadas as etapas de condução propostas por Villanueva et al. (2018): 1. Colocação da pergunta

formulada: Como o corpo é representado na cultura dos direitos humanos, considerando a integralidade do ser humano? 2. Pesquisa em banco de dados: a pesquisa limitou-se aos sites oficiais das Nações Unidas e ao seu mecanismo de busca, com seleção de tratados internacionais fundamentais de direitos humanos estabelecidos pelo ACNUDH. 3. Seleção de artigos: Consistente com o círculo eleitoral de pesquisa de dados, a seleção de artigos foi realizada com base em uma amostra intencional, composta por 9 tratados internacionais fundamentais de direitos humanos. 4. Extração dos dados: foram estabelecidas três etapas de extração dos dados: a) uma categoria de busca inicial, baseada no conceito-chave do estudo, *corpo*, para determinar a Frequência Absoluta; b) busca de substituições lexicais com base nos sinônimos do conceito-chave: *organismo* e *físico*; c) expansão do campo semântico com base na relação entre *corpo* e *integralidade* estabelecida no background fornecido neste estudo, relação mediada pelas esferas *física*, *mental* e *afetiva*. Uma vez que o reino *físico* já estava incorporado ao conceito-chave *corpo*, a psicologia, por meio de sua derivação a partir de um advérbio *psicológico*, foi desdobrada para o reino mental e, para o reino *afetivo*, buscou-se um termo que permitisse uma aproximação ao estado de espírito, representado no termo *sentimento*. Também foi considerado um espaço para integrar conceitos emergentes que pudessem favorecer e aprofundar a revisão documental. A busca por frequências absolutas foi aplicada a cada conceito e suas derivações, exemplos: *corpo*, *corpóreo*, *corpóreo/mental*, *mente/afetivo*, *afetivo*, *afetuoso*, *afetuoso*. 5. Análise: os dados quantitativos foram analisados e, em seguida, foi realizada uma análise reflexiva dos resultados obtidos.

Para a coleta de dados, optou-se pelo uso dos filtros de pesquisa dos documentos selecionados. Esses filtros serviram a uma dupla função: atuar como uma ferramenta para coletar dados em contexto, quantificar reiteraões e responder a critérios de confiabilidade consistentes com a determinação de uso exclusivo de documentos digitalizados, fornecida pelo ACNUDH em seu site oficial.

Os dados obtidos foram organizados em uma matriz no Microsoft Excel, na qual foram integradas as categorias de busca definidas. Isso facilitou o uso de tabelas dinâmicas para medir frequências absolutas e elaborar um gráfico comparativo.

A análise reflexiva considerou os valores das frequências absolutas para estudá-las à luz do contexto em que estavam inseridas em cada texto.

A distribuição de frequência de cada conceito também permitiu a comparação entre os instrumentos de direitos humanos.

As categorias apriorísticas utilizadas para a classificação foram: base de dados, nome do tratado internacional, ano de aprovação, frequência absoluta da palavra-chave,

frequências absolutas de 2 substituições lexicais estabelecidas com base em sinônimos, frequência da expansão do campo semântico, frequência de conceitos emergentes, questão de pesquisa e objetivos do estudo.

Resultados

- Os resultados das frequências absolutas foram:
- Conceito-chave e suas derivações: CORPO= 2
- Substituições lexicais e seus derivados: ORGANISMO= 39; FÍSICO= 23
- Extensão do campo semântico e suas derivações: MENTAL/ PSICOLÓGICO= 18; AFETIVO/SENTIMENTO= 0
- Conceitos emergentes e suas derivações: PENSAMENTO= 4, EMOÇÃO= 0; BEM-ESTAR= 15
- Soma das frequências absolutas = 101

A partir da análise reflexiva foi possível estabelecer:

- a) As substituições lexicais pelo conceito-chave *corpo* e a expansão do campo semântico, representadas nas palavras *físico*, *mental*, *psicológico*, *pensamento* e *bem-estar*, proporcionaram maior representatividade do termo ao longo dos 9 tratados internacionais.
- b) O termo *bem-estar* é apresentado como um termo que integra os componentes físico, mental e afetivo, o que dá aos tratados a possibilidade de serem lidos a partir de uma perspectiva interseccional: Bem-estar comunitário/ Bem-estar geral em uma sociedade democrática/ Bem-estar fornecido por órgãos ou instituições públicas e privadas/ Bem-estar garantido por meio de proteção e cuidados adequados/ Bem-estar social espiritual e moral e sua saúde física e mental, promovidos por meio do direito à informação/ Bem-estar por meio de tratamento digno e adequado/ Bem-estar sob a perspectiva da diversidade - Bem-estar associado à saúde, autoestima, dignidade e autonomia.
- c) A Convenção sobre os Direitos da Criança contém a melhor representação dos elementos que compõem a integralidade do corpo, por meio dos 5 termos-chave. Segue-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que integra claramente as esferas *física* e *mental*, com uma ligeira referência ao *bem-estar*. Os tratados remanescentes, mesmo com poucas menções aos conceitos, os integram como parte de um conjunto de características que possibilitam a configuração dos direitos estabelecidos. Este é identificado como o melhor exemplo de representação da integralidade do corpo, em que o direito

se constitui na promoção de uma série de garantias em torno do corpo e da mente, visando ao bem-estar das pessoas.

Conclusões

O estudo nos permitiu estabelecer que o conceito de *corpo* é mencionado uma vez em dois tratados internacionais e que apenas uma dessas menções se refere ao corpo físico do ser humano. Por outro lado, ao integrar substituições lexicais para o conceito-chave e ampliar seu campo semântico, as palavras *físico*, *mental*, *psicológico*, *pensamento* e *bem-estar*, proporcionaram uma representatividade do conceito ao longo dos 9 tratados internacionais.

Em relação ao conceito de *bem-estar*, é importante especificar que ele foi identificado como termo integrador dos componentes físicos, mentais e afetivos, tanto pelo seu significado etimológico quanto pelo papel que lhe é atribuído nos textos normativos, os quais, sob a ótica do sujeito de direito, conferem uma representatividade interseccional, à qual se devem os diferentes tratados, dadas suas orientações específicas.

Ressalta-se que a representatividade do *corpo* não apresenta o mesmo grau de profundidade nos 9 documentos. Por exemplo, na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, esse conceito é integrado por meio do termo ‘pensamento’, no contexto da liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Isso permitiu estabelecer que o caráter espiritual da integralidade do ser humano está alojado nesse direito. No entanto, também deve ser considerada uma integração fraca no primeiro tratado internacional aprovado pelas Nações Unidas.

A presença do *corpo* é mais representada na Convenção sobre os Direitos da Criança, na qual os componentes *físicos* e *mentais* são distribuídos proporcionalmente, seguida pelo conceito integrador de *bem-estar*.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência também apresenta, com clareza e certo equilíbrio, as esferas física e mental, proporcionando uma leve representação do conceito integrador de *bem-estar*.

Os demais tratados, embora tenham poucas menções aos termos selecionados, mantêm, em geral, coerência quanto à forma como os conceitos são abordados, como parte de um conjunto de características que configuram os direitos estabelecidos. Este deve ser considerado o melhor exemplo da integralidade do corpo nos instrumentos internacionais de direitos humanos; é o que nos permite afirmar que o direito se constitui na proteção ou promoção de uma série de garantias em torno do corpo e da mente, visando ao *bem-estar* das pessoas.

Em síntese, é possível estabelecer que os instrumentos internacionais de direitos humanos integram uma representação do corpo por meio de representações lexicais e do agrupamento de termos que, como um todo, ou seja, entendidos como parte de uma inter-relação de complementaridade, respondem pela integralidade do ser humano.

Portanto, é importante notar que essa afirmação só é possível a partir de uma revisão integrada dos 9 tratados, que foram colocados em uma relação comparativa com vistas à complementaridade. Essa não é uma resolução fantasiosa, mas responde às características de indivisibilidade e interdependência, típicas dos direitos humanos.

Por outro lado, a revisão documental realizada confirmou que o estilo de redação das regras, típico da dimensão jurídica, impossibilita a detecção espontânea de conteúdos simbólicos e subjetivos, embora os tenha, por exemplo, sempre que se refiram a vítimas, abusos ou gozo. Cada uma dessas palavras simboliza emoções e sentimentos.

Isso confirma a importância de ler os direitos de forma integrada e de aprender a colocá-los em prática nas experiências cotidianas.

Deste ponto de vista, o resultado deste estudo permite responder a um objetivo emergente, expresso no EDH. Esse campo, que tem buscado integrar a dimensão jurídica, ética e política nas práticas cotidianas, é o que contém as ferramentas para ir além da identificação do corpo subjetivo, e passar para a prática do corpo subjetivo.

Isso poderia implicar, por exemplo, que os educadores de direitos humanos gerem instâncias mais interdisciplinares para abordar os direitos humanos, que fortaleçam a integração explícita do campo afetivo na cultura dos direitos humanos, promovendo, assim, uma presença mais ampla e concreta da integralidade do ser humano na aplicação desses direitos.

Referências Bibliográficas

Abarca Lizana, M. (2019). ¿Para quién trabajan los derechos humanos? Críticas al sistema internacional de los derechos humanos desde una perspectiva interseccional. *Anuario de Derechos Humanos* Vol. 15 Núm. 2 (2019) • Págs. 315-332. <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2019.52522>

Bertherat, T. (1987). *El cuerpo tiene sus razones*. Paidós, España.

Cianciardo, J. (2020). *La cultura de los derechos humanos. Razón, voluntad, diálogo*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, México. Disponível em <https://dadun.unav.edu/handle/10171/60039>

Danilo Bartelt, D. (2018). *Por una conversación crítica sobre los derechos humanos a 70 años de la DUDH*. Instituto Heinrich Böll. Recuperado de <https://mx.boell.org/es/person/dawid-danilo-bartelt>

Díaz, M. (2021). Teoría del cuerpo subjetivo en Michel Henry: aportes para una fenomenología contemporánea del cuerpo. *Cinta de moebio*, (70), 1-16. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100001>

INDH (2019). *Informe Anual Sobre situación de los Derechos Humanos en Chile en el contexto de la crisis social. 17 de octubre- 30 de noviembre 2019*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.indh.cl/server/api/core/bitstreams/9b8845b0-9bfe-46fd-8063-26184ca1a3e7/content>

INDH (2019). *Manual La escuela en el marco de los derechos humanos*. Disponible en <https://bibliotecadigital.indh.cl/items/528f939f-21df-4788-a5c9-cba17ac61632>

Magendzo Kolstrein, A. (2012). *Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos*. Recuperado de <https://educacioncivicamep.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/magendzo-abraham.pdf>

Mujica, R. M. (2008). Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Perú en A. Magendzo (Ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 230-247). OEI-SM. Recuperado de <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>

Montero-Ríos, M. (2003). *Saltando las olas*. Editorial Ob Stare, España.

Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-declaration-human-rights-education-and-training>

Naciones Unidas (2019). *Informe sobre la misión a Chile 30 de octubre-22 de noviembre de 2019*. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Countries/CL/Report_Chile_2019_SP.pdf

Plaza Lizama, I. (2022). *Aproximación a la didáctica de la educación en derechos humanos en la práctica docente de formadores de la formación inicial docente en el docente en el caso sensible de una universidad chilena* [Tesis de Magister, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://descubridor.academia.cl/Record/61113>

Sepúlveda Eriz, M. (2022). Chile Quiltro en N. Acero y J. Cáceres Riquelme (Eds.), *Letra Revuelta. Literatura, imagen y espacio público en el estallido social* (pp.31-43). Narrativa Punto Aparte expedientes.

Van der Kolk, B. (2017). *El cuerpo lleva la cuenta. Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Editorial Eleftheria, España.

Villanueva et al. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Rev. Clin. Periodoncia Implantol. Rehabil. Oral* vol.11 no.3 Santiago dic. 2018 <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>

Washburn et al. (2022). La educación en valores y derechos humanos en la formación de docentes de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), pp 1-34. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i2.48924>

Yuing Alfaro,T. (2024). Re-escritura: un corte en el cuerpo, una síncope en el tiempo. En Yuing (Ed.) *Mundana(L). Notas y re-escrituras*, 2024, Pecado Ediciones.

Democracia como Direito elegível: desenvolvimento jurisprudencial da Corte Interamericana de Direitos Humanos

Lorena González Pinto²⁵

**“A democracia é o pior sistema de governo,
exceto por todos os outros que foram julgados.”**

Sir Winston Churchill²⁶

Resumo

Este artigo examina a evolução do conceito de democracia no Sistema Interamericano de Direitos Humanos, em especial por meio da jurisprudência da Corte Interamericana. Por meio da análise doutrinária e jurisprudencial, demonstra-se como a democracia passou de uma concepção meramente processual a um direito exequível, intrinsecamente ligado ao respeito aos direitos humanos e ao Estado de Direito. Analisa o papel normativo da Carta Democrática Interamericana e os casos contenciosos que moldaram o conteúdo substantivo da democracia, incluindo pronunciamentos sobre corrupção e reeleição por tempo indeterminado. Por fim, são propostas reformas institucionais para fortalecer o sistema interamericano diante das ameaças contemporâneas que corroem a governança democrática regional.

25. Coordenadora da Cátedra UNESCO de Direitos Humanos na ULaSalle, Costa Rica. Consultora internacional em Direitos Humanos para diversas agências das Nações Unidas; Corte Interamericana de Direitos Humanos; Organização dos Estados Americanos, além de outras instituições, nacionais e regionais da América Latina. Professora de Direitos Humanos na ULaSalle e no Mestrado em Direitos Humanos na: Universidade das Nações Unidas para a Paz; e na Universidade Rafael Landívar, Guatemala. Convidado em várias universidades, incluindo a Universidade de Essex, Inglaterra; UNAM e Universidad Iberoamericana de México; Instituto Internacional de Direitos Humanos, Estrasburgo; ULaSalle, Canoas Brasil, entre outros,

26. Winston Churchill, House of Commons, 11 November 1947. Texto original: *Indeed, it has been said that democracy is the worst form of Government — except for all those other forms that have been tried from time to time*

Introdução

Em 2009, a Universidade de La Salle da Costa Rica criou a Cátedra de Direitos Humanos com o objetivo de desenvolver um sistema abrangente voltado à pesquisa, ao ensino, à divulgação, à documentação e à promoção dos direitos humanos, com base em uma abordagem multidisciplinar das ciências sociais no ensino superior.

Partimos da premissa de que toda a educação deve ser baseada em uma abordagem de direitos humanos e que a educação em direitos humanos deve ir além da transmissão de conhecimento sobre sua doutrina e regulamentos internacionais.

É essencial que a formação acadêmica seja complementada pelo compromisso de aplicar os princípios, valores e conteúdo dos direitos humanos no cotidiano, que permitam romper barreiras e garantir a participação de todas as pessoas e o pleno gozo de todos os direitos fundamentais. Para isso, é essencial promover princípios e valores inclusivos, como tolerância, respeito, empatia, igualdade de gênero, solidariedade e colaboração entre todas as pessoas, sem discriminação.

O objetivo geral da Cátedra é fortalecer a promoção, disseminação e proteção dos direitos humanos na região centro-americana, por meio do desenvolvimento de projetos que favoreçam a discussão, análise, estudo, sistematização e disseminação nessa área, contribuindo, assim, para uma transformação social positiva em nossa região.

Desenhamos constantemente estratégias e metodologias que nos permitam construir pontes entre a pesquisa acadêmica e o desenho de políticas públicas de direitos humanos e inclusão social, oferecendo apoio e assistência técnica a instituições públicas e privadas.

Um dos eixos fundamentais da nossa Cátedra é promover uma compreensão global dos direitos humanos, com formação ética e multidisciplinar, voltada à construção de uma cidadania comprometida com a paz, a democracia e a defesa dos direitos humanos. Aspiramos formar pessoas capazes de contribuir para a erradicação da pobreza e da discriminação, promovendo o desenvolvimento sustentável e fortalecendo a compreensão intercultural.

Estamos convencidos de que nossos objetivos contribuem diretamente para a missão, o mandato e as prioridades da UNESCO. Portanto, em outubro de 2011, o Diretor-Geral da UNESCO reconheceu oficialmente a nossa Cátedra como Cátedra UNESCO em Direitos Humanos. Atualmente, essa distinção é conferida apenas pela Universidade La Salle da Costa Rica em toda a América Central.

Reconhecemos a importância estratégica de estabelecer parcerias com outras instituições acadêmicas que nos permitam participar de e desenvolver projetos educacionais e de pesquisa. Algumas das redes com as quais colaboramos são: Rede Ibero-Americana de Universidades que Trabalham com Direitos Humanos (que inclui universidades na Espanha, na Itália e na América Latina); Rede de Cátedras UNESCO sobre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz na América Latina e no Caribe; e Rede de Universidades La Salle na América Latina.

Com este artigo sobre o desenvolvimento jurisprudencial do Sistema Interamericano de Direitos Humanos no campo da democracia, reafirmamos que a democracia deve ser a garantidora do pleno respeito aos direitos individuais e coletivos, bem como às liberdades fundamentais. Além disso, deve ser um pilar essencial da coesão social. Ressaltamos que o desenvolvimento democrático vai além dos processos eleitorais e abrange elementos essenciais, como a participação cidadã, a accountability, o pluralismo ideológico, a democratização institucional, a consolidação do Estado de direito e da liberdade de expressão, entre outros.

A democracia é mais do que um quadro político

O desenvolvimento normativo e jurisprudencial no âmbito do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) tem possibilitado delinear o conteúdo substantivo da democracia, superando uma visão reducionista do regime democrático.

A Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em sua reiterada jurisprudência, reconheceu que a democracia não é um mero marco político, mas um pré-requisito essencial para a validade e a proteção dos direitos humanos.

A Corte Interamericana de Direitos Humanos, nos pareceres consultivos (OC) sobre Compulsory Association of Journalists, OC-05/85 (1985), e sobre a expressão “leis” no artigo 30 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, OC-06/86 (1986), estabeleceu que a interpretação da Convenção deve ser realizada à luz do conceito de Estado Democrático. Além disso, especificou que as limitações ao exercício dos direitos humanos consagradas na Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) só podem emanar de leis adotadas por órgãos legislativos democraticamente eleitos.

Em seu Parecer Consultivo OC-28/21 (2021), a Corte Interamericana estabeleceu que as obrigações estatais em matéria eleitoral transcendem o mero dever genérico de garantia de direitos. A Corte Interamericana determinou que os Estados devem adotar diretrizes específicas para projetar sistemas eleitorais que atendam a padrões mínimos: periodicidade genuína das eleições, sufrágio universal e igualitário e garantia do sigilo

do voto como mecanismo de proteção da vontade popular. Essa interpretação converte o princípio democrático da aspiração política em uma obrigação legal vinculante, sujeita ao controle da convencionalidade.

Esta declaração reforça o caráter jurídico obrigatório do princípio democrático na concepção dos sistemas eleitorais, transferindo-o do âmbito político para o normativo.

Esta posição foi reiterada em casos contenciosos, nos quais a Corte Interamericana declarou que “[a] democracia representativa é decisiva em todo o sistema do qual a Convenção faz parte” e constitui “um princípio reafirmado pelos Estados americanos na Carta da OEA, um instrumento fundamental do Sistema Interamericano”.²⁷

Em sua jurisprudência, a Corte Interamericana destacou que o efetivo exercício da democracia constitui uma obrigação jurídica internacional, que foi aceita por todos os Estados-membros da OEA, de modo que deixou de ser matéria de jurisdição interna ou exclusiva. Isso implica que a observância dos princípios democráticos pode estar sujeita ao controle internacional.²⁸

Da mesma forma, esta Corte Interamericana tem ressaltado que o *princípio democrático* inspira, irradia e orienta, de forma transversal, a aplicação da Convenção Americana, como postulado norteador e diretriz interpretativa. Atuar como princípio norteador que articula a forma de organização política escolhida pelos Estados americanos para alcançar os valores que o sistema pretende promover e proteger, dentre os quais se encontra a plena vigência dos direitos humanos.²⁹

Democracia e Direitos Políticos

Uma vez estabelecida a natureza transversal do princípio democrático, é essencial analisar sua relação com os direitos políticos.

A jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos desenvolveu uma concepção expansiva de direitos políticos que vai além da mera dimensão eleitoral. A partir de *Yatama* (2005), o tribunal estabeleceu que o sufrágio constitui um elemento essencial da democracia, mas não esgota o conteúdo da participação política. Essa linha foi aprofundada por Castañeda Gutman (2008), no qual o Tribunal reconheceu um espectro mais amplo

27. Corte IDH. Caso Castañeda Gutman Vs. México (2008). Caso Integrantes e Militantes da União Patriótica Vs. Colômbia (2022). Caso de Yatama Vs. Nicarágua (2005). Caso Petro Urrego Vs. Colômbia (2020).

Corte IDH. Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica supra. Caso Capriles Vs. Venezuela (2024). Caso Gadea Mantilla Vs. Nicaragua (2024).

28. Corte IDH. Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica supra. Caso Capriles Vs. Venezuela (2024). Caso Gadea Mantilla Vs. Nicaragua (2024).

29. Corte IDH. Caso Gadea Mantilla Vs. Nicaragua. Caso Capriles. Supra. Caso Integrantes e Militantes da União Patriótica. Supra.

de direitos: concorrer a cargos públicos, ter acesso igualitário a funções representativas e participar da vida pública por meio de diversos mecanismos institucionais.

Significativamente, a jurisprudência interamericana transitou do reconhecimento formal dos direitos políticos para a demanda por “oportunidades reais” de exercício. Essa evolução impõe obrigações estatais positivas: não basta consagrar direitos em textos normativos; os Estados devem adotar medidas concretas que removam os obstáculos fáticos que impedem a participação efetiva dos cidadãos. Este padrão jurisprudencia reflete uma compreensão substantiva da igualdade política, em conformidade com os princípios da Carta Democrática Interamericana.³⁰

A CIDH também tem sido enfática ao apontar que os direitos políticos protegidos na CADH, bem como em diversos instrumentos internacionais, favorecem o fortalecimento da democracia e do pluralismo político.³¹

Em particular, o direito à participação política efetiva implica que os cidadãos têm não apenas o direito, mas também a possibilidade de participar na condução dos assuntos públicos. Além disso, reconheceu-se que o exercício efetivo dos direitos políticos é um fim em si mesmo e, ao mesmo tempo, um meio fundamental pelas sociedades democráticas têm para garantir os demais direitos humanos previstos na Convenção.³²

De acordo com os artigos 23, 24, 1.1 e 2 da Convenção, a Corte Interamericana sublinhou a obrigação dos Estados de garantir o gozo dos direitos políticos, regulando o exercício desses direitos e sua aplicação de acordo com o princípio da igualdade e da não discriminação, garantindo seu pleno exercício. Estas obrigações da CADH devem ser interpretadas tendo em conta a obrigação de garantir o efetivo exercício da democracia.³³

Por fim, a Corte Interamericana também lembrou que a interdependência entre a democracia, o Estado de Direito e a proteção dos direitos humanos é a base de todo o sistema do qual a Convenção faz parte, e que um dos principais objetivos de uma democracia é o respeito aos direitos das minorias.³⁴

30. Corte IDH. Caso Integrantes e Militantes da União Patriótica *supra*. Caso Capriles. *Supra*. Caso dos Membros do Sindicato Único dos Trabalhadores da Ecasa (SUTECASA) Vs. Peru (2024). Caso López Mendoza Vs. Venezuela (2011). Caso Petro Urrego, *supra*. Caso Castañeda Gutman, *supra*. Caso San Miguel Sosa e outras Vs. Venezuela., (2018). Caso Gadea Mantilla, *supra*. Caso López Lone y otros Vs. Honduras (2015).

31. Corte IDH. Caso Castañeda Gutman, *supra*. Caso Capriles, *supra*. Caso Gadea Mantilla, *supra*. Caso Yatama, *supra*. Caso Escaleras Mejía e outros Vs. Honduras. (2018).

32. Corte IDH. Caso Castañeda Gutman, *supra*. Caso Capriles, *supra*. Caso Gadea Mantilla, *supra*. Caso de Escaleras Mejía e outros., *supra*.

33. Corte IDH. Parecer Consultivo OC-28/21 de 7 de junho de 2021

34. Corte IDH. Parecer Consultivo OC-28/21, *supra*. Parecer Consultivo OC-29/22 de 30 de maio de 2022.

O conteúdo substantivo da democracia

Os direitos humanos foram definidos e consagrados em documentos internacionais, com base no desenvolvimento histórico das sociedades, na evolução dos regimes políticos e na organização dos Estados.

A comunidade internacional reconheceu que o respeito aos direitos humanos só pode ser plenamente garantido em contextos democráticos. Esse reconhecimento explica o desenvolvimento crescente dos direitos políticos e até mesmo a formulação doutrinária do chamado “direito humano à democracia”.

A Corte Interamericana afirmou que as maiorias em uma sociedade, ou seus representantes, não podem modificar as regras relativas ao acesso ao poder de forma que beneficie a pessoa que já está no poder e coloque as minorias políticas em desvantagem, pois isso distorceria o respeito ao Estado de Direito.

A Corte Interamericana também indicou que, no âmbito do respeito ao Estado de Direito, o desenvolvimento de uma democracia autêntica só é possível se todas as partes respeitarem os limites impostos pela lei.³⁵

O instrumento regional que representa o avanço mais significativo no esclarecimento do alcance do novo paradigma democrático e no estabelecimento de medidas de proteção coletiva nas Américas é, sem dúvida, a Carta Democrática Interamericana.³⁶

Este instrumento legal foi aprovado para fortalecer a democracia e os direitos a ela vinculados. Seu primeiro artigo afirma que:

“Os povos da América têm o direito à democracia, e seus governos têm a obrigação de promovê-la e defendê-la.”

A Carta Democrática Interamericana (2001) representa um avanço normativo crucial ao estabelecer uma distinção analítica entre duas categorias complementares: os *elementos constitutivos essenciais* da democracia representativa e os *componentes fundamentais* que operacionalizam seu efetivo exercício.

Os elementos essenciais compõem o núcleo duro do regime democrático: proteção dos direitos humanos, acesso ao poder por meio de eleições genuínas com sufrágio universal e sigilo, pluralismo político e separação de poderes. Esses elementos têm caráter estrutural e sua ausência ou grave violação pode configurar uma “alteração inconstitucional da ordem democrática” segundo o artigo 19 da Carta.

35. Corte IDH. Caso Capriles, supra. Caso Gadea Mantilla, supra.

36. Aprovada pela Assembleia Geral da OEA, realizada em Lima, Peru, em 11 de setembro de 2001, e assinado por todos os Estados participantes.

Já os componentes fundamentais refletem dimensões qualitativas do funcionamento democrático: transparência governamental, probidade pública, respeito aos direitos sociais, liberdade de expressão e subordinação de todas as instituições estatais à ordem constitucional. Esses componentes transcendem o aspecto meramente processual e exigem padrões substantivos de governança.

A Corte Interamericana incorporou progressivamente essas categorias à sua jurisprudência. Em *López Lone et al.* (2015), o tribunal vinculou a independência judicial — componente fundamental, segundo a Carta — à proteção dos direitos políticos, argumentando que, sem juízes independentes, é impossível garantir eleições livres ou contestar violações de direitos eleitorais. Mais recentemente, em *Viteri Ungaretti* (2023), o Tribunal vinculou o componente de “probidade pública” a obrigações concretas do Estado de proteger os denunciantes de corrupção, demonstrando como elementos da Carta Democrática geram direitos judicialmente exequíveis.

Essa interação entre o instrumento normativo regional e a jurisprudência contenciosa ilustra a “constitucionalização” do princípio democrático no Sistema Interamericano: a democracia deixa de ser uma aspiração política para se tornar uma norma jurídica vinculante, cujo descumprimento pode gerar responsabilidade internacional do Estado.

No entanto, a CIDH tem sido categórica ao apontar que qualquer regulamentação nacional deve ser compatível com a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) e com os princípios da democracia representativa que fundamentam o Sistema Interamericano, incluindo aqueles emanados da Carta Democrática Interamericana.³⁷

Embora a Carta tenha sido um instrumento valioso em tempos de crise institucional, também é verdade que seus mecanismos exigem revisão para cumprir plenamente seu propósito: a defesa efetiva da democracia na região.

Na perspectiva de Castañeda (2010), há três elementos-chave que devem ser incorporados à Carta Democrática Interamericana:

- (a) o estabelecimento de um sistema de alerta precoce;
- b) a extensão dos fundamentos de sua aplicação; e
- c) a inclusão de sanções — não apenas políticas — mas também econômicas, que podem ser aplicadas com certo grau de automaticidade.

Em seu recente Parecer Consultivo sobre Emergência Climática e Direitos Humanos (2025), a Corte Interamericana afirmou que:

37. Corte IDH. Caso Gadea Mantilla Vs. Nicarágua. Caso Castañeda Gutman Vs. México. Caso Capriles Vs. Venezuela. Caso San Miguel Sosa e outras Vs. Venezuela (2018).

Em virtude do princípio democrático, os Estados devem fortalecer o Estado Democrático de Direito como marco essencial à proteção dos direitos humanos, à efetividade da ação pública e à participação cidadã aberta e inclusiva, assegurando também o pleno exercício dos direitos processuais.

Ameaças contemporâneas: corrupção e reeleição por tempo indeterminado

Entre as ameaças mais graves que a democracia contemporânea enfrenta na região estão a corrupção e a reeleição presidencial por tempo indeterminado. A corrupção é um fenômeno que afeta as instituições democráticas, pois mina a legitimidade das instituições públicas e prejudica a sociedade, a ordem moral e a justiça.³⁸

A Corte Interamericana, em relevante evolução doutrinária, passou a delinear a democracia como um direito passível de controle jurídico. Embora a CADH não consagre expressamente um “direito à democracia”, a Corte Interamericana alertou que certos retrocessos graves, como reeleições presidenciais por tempo indeterminado ou golpes de Estado, podem ser analisados à luz do sistema de proteção.

O Parecer Consultivo OC-28/21 sobre reeleição presidencial por tempo indeterminado constitui um marco nessa linha de jurisprudência, declarando que essa figura não constitui um direito humano protegido pela Convenção; no entanto, a reeleição ilimitada mina o princípio da alternância de poder e enfraquece o equilíbrio democrático.

A Corte Interamericana observou que, atualmente, o maior perigo para as democracias não reside apenas em rupturas abruptas na ordem constitucional, mas também em processos graduais de erosão institucional que podem levar a regimes autoritários, mesmo quando decorrem de eleições populares. Neste parecer consultivo, a Corte Interamericana de Direitos Humanos afirmou que as salvaguardas democráticas devem incluir a proibição da reeleição presidencial por tempo indeterminado, sem impedir que outras pessoas do mesmo partido político concorram ao cargo.

Quanto a outras ameaças estruturais, o Conselho de Direitos Humanos da ONU³⁹ indicou que a corrupção assume múltiplas formas e constitui uma ameaça direta ao Estado de Direito, à democracia e aos direitos humanos.

Em consonância com essa posição, a Corte Interamericana de Direitos Humanos, no caso de *Ramírez Escobar et al.* (2018), ressaltou que a corrupção não apenas viola os direitos das pessoas diretamente atingidas, mas também acarreta impactos negativos em âmbito estrutural, minando a confiança pública e enfraquecendo a ordem democrática e o Estado de Direito.

38. Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Relatório: Corrupção e Direitos Humanos (2019).

39. Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas. Relatório final do Comitê Assessor do Conselho de Direitos Humanos sobre as consequências negativas da corrupção no gozo dos direitos humanos (A/HRC/28/73).

A Corte Interamericana foi mais longe ao apontar que a corrupção cometida por autoridades estatais ou prestadores privados de serviços públicos afeta especialmente grupos em situação de vulnerabilidade.

O caso *Viteri Ungaretti et al.* (2023) marca o início de uma linha inovadora de jurisprudência que, embora já tivesse alguns antecedentes, pela primeira vez a Corte Interamericana de Direitos Humanos foi categórica ao apontar o vínculo entre corrupção e direitos humanos em um de seus julgamentos. Nesse caso, a Corte Interamericana reafirmou que esses atores devem estar livres de qualquer forma de ameaça decorrente de suas atividades públicas de denúncia e de supervisão. Reconhecendo 3 pontos: i) a denúncia da corrupção é de particular importância para a garantia dos direitos humanos; ii) há um direito e, ao mesmo tempo, um dever dos indivíduos de denunciar atos de corrupção; e iii) os Estados não são chamados, mas sim obrigados a adotar medidas eficazes para proteger os denunciantes de corrupção.

Diante desses impactos, a Corte Interamericana considerou que, para prevenir e combater a corrupção, é essencial garantir direitos como:

- acesso à informação.
- participação em assuntos públicos, e
- direito a um julgamento justo perante um tribunal competente, independente e imparcial.

Esses direitos são fundamentais para criar ambientes seguros que protejam a sociedade civil, denunciantes de corrupção, testemunhas, ativistas, jornalistas, defensores dos direitos humanos, promotores, juízes e outros operadores de justiça.

Considerações finais

Este trabalho mostrou que o conceito de democracia no Sistema Interamericano passou por uma evolução progressiva, passando de uma visão formal, processual e eleitoral para uma noção substantiva, intimamente ligada ao respeito aos direitos humanos e ao Estado de Direito.

Tratados interamericanos, resoluções da OEA e, especialmente, a jurisprudência dos órgãos do sistema interamericano, fortaleceram essa perspectiva ao reconhecer que a democracia tem conteúdo normativo exequível. Portanto, a preservação e proteção da democracia, enquanto regime, constituem um desafio essencial das relações internacionais contemporâneas.

A democracia não deve ser entendida apenas como resultado de um processo eleitoral, mas como um projeto político permanente, alicerçado na dignidade humana, e que visa garantir a justiça, a participação, o respeito aos direitos humanos e a inclusão.

Ao incorporar princípios substantivos como igualdade, participação efetiva, separação de poderes, pluralismo, responsabilização, acesso à informação, liberdade de expressão

e inclusão, a Corte Interamericana de Direitos Humanos delineou um modelo que responde às complexidades sociais e políticas atuais da região.

Em suma, o sufrágio adquire verdadeiro valor apenas quando é apoiado por instituições sólidas, mecanismos de controle e contrapeso, e por um ambiente plural e inclusivo que garanta a participação livre, informada e igualitária dos cidadãos.

O desenvolvimento normativo e jurisprudencial dos órgãos do Sistema Interamericano implica uma ampliação do âmbito da democracia, mas também impõe desafios relevantes. Um dos mais sensíveis é o equilíbrio entre a intervenção internacional legítima e o respeito à soberania do Estado.

Esse desafio deve ser enfrentado a partir de uma lógica cooperativa e preventiva, na qual o respeito aos direitos humanos opere como parâmetro norteador de qualquer ação regional.

A *Carta Democrática Interamericana* tem sido um instrumento valioso para esse processo. No entanto, ainda há limitações que devem ser abordadas por meio da aprovação de protocolos, que reforçam sua eficácia.

Entre as propostas, destacam-se:

- criação de um sistema de alerta precoce;
- solicitação de relatórios institucionais anuais sobre o funcionamento da democracia em cada país;
- definição clara dos atos constitutivos de alteração da ordem democrática;
- extensão das causas para ativação de seus mecanismos;
- estabelecimento de sanções não apenas de natureza política, mas também econômica;
- aplicação de sanções em caso de quebra da ordem democrática;
- criação de mecanismos de monitoramento das sanções estabelecidas;
- análise da possibilidade de criação de uma Relatoria sobre Democracia no âmbito da CIDH, para acompanhamento das advertências precoces e sanções que venham a ser impostas;
- promoção de maior participação das organizações da sociedade civil, a fim de facilitar as denúncias à OEA em situações de ruptura democrática ou de grave risco institucional.

Referências Bibliográficas

Barbosa Delgado, F. (2011). La democracia: un concepto fundamental en los sistemas de protección de los derechos humanos. *Revista Derecho del Estado*, (27), 9-35.

Cançado Trindade, A. A. (1999). Democracia y derechos humanos: el régimen emergente de la promoción de la democracia y del Estado de Derecho. *Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos*, 1(1), 9-26.

Castañeda, J. G. (2010, septiembre). *Intervención en el Seminario Internacional «La Carta Democrática Interamericana: Realidad y desafíos a 10 años de su adopción»* [Conferencia]. Seminario Internacional, Santiago de Chile.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019). *Corrupción y derechos humanos: Estándares interamericanos* (OEA/Ser.L/V/II. Doc. 236). Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/CorrucionDDHHES.pdf>

Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. (2015). *Informe final del Comité Asesor del Consejo de Derechos Humanos sobre las consecuencias negativas de la corrupción en el disfrute de los derechos humanos* (A/HRC/28/73). Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/HRC/28/73>

García Sayán, D. (2021, 9 de septiembre). Carta democrática: 20 años de marchas y contramarchas. *La República*. <https://larepublica.pe/opinion/2021/09/09/carta-democratica-20-anos-de-marchas-y-contramarchas-por-diego-garcia-sayan>

García Sayán, D. (2001). El Perú y la gesta de la Carta Democrática Interamericana. En *Acuerdo de Lima: Bases para un Programa de Gobernabilidad Democrática* (pp. 1-12). Consorcio de Investigación Económica y Social. https://www.acuerdodelima.org/docs/02a-garcia_sayan.pdf

Gros Espiell, H. (1991). *La Organización de los Estados Americanos y los derechos humanos*. En Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Ed.), *Estudios básicos de derechos humanos* (Vol. 2, pp. 51-89). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional: Ensayos políticos*. Paidós.

Nieto Navia, R. (1993). *Introducción al sistema interamericano de protección de los derechos humanos*. Temis/Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Organización de los Estados Americanos. (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>

Organización de los Estados Americanos. (2001). *Carta Democrática Interamericana* (AG/RES. 1 (XXVIII-E/01)). OEA. http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

Jurisprudencia

Opiniones Consultivas

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1985). *La colegiación obligatoria de periodistas (Arts. 13 y 29 Convención Americana sobre Derechos Humanos)* (Opinión Consultiva OC-5/85). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_05_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (1986). *La expresión “leyes” en el artículo 30 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (Opinión Consultiva OC-6/86). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_06_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2021). *La figura de la reelección presidencial indefinida en sistemas presidenciales en el contexto del Sistema Interamericano de Derechos Humanos* (Opinión Consultiva OC-28/21). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_28_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2022). *Enfoques diferenciados respecto de determinados grupos de personas privadas de la libertad* (Opinión Consultiva OC-29/22). http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_29_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2025). *Emergencia climática y derechos humanos* (Opinión Consultiva OC-32/25). https://corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_32_es.pdf

Casos Contenciosos

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2004). *Caso Ricardo Canese vs. Paraguay*. Sentencia de 31 de agosto de 2004 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 111. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_111_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2005). *Caso Yatama vs. Nicaragua*. Sentencia de 23 de junio de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 127. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_127_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2008). *Caso Castañeda Gutman vs. México*. Sentencia de 6 de agosto de 2008 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 184. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_184_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2010). *Caso Chitay Nech y otros vs. Guatemala*. Sentencia de 25 de mayo de 2010 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 212. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_212_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2011). *Caso López Mendoza vs. Venezuela*. Sentencia de 1 de septiembre de 2011 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 233. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_233_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Caso López Lone y otros vs. Honduras*. Sentencia de 5 de octubre de 2015 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 302. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_302_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Caso San Miguel Sosa y otras vs. Venezuela*. Sentencia de 8 de febrero de 2018 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 348. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_348_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Caso Ramírez Escobar y otros vs. Guatemala*. Sentencia de 9 de marzo de 2018 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 351. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_351_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Caso Escaleras Mejía y otros vs. Honduras*. Sentencia de 26 de septiembre de 2018 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 361. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_361_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *Caso Petro Urrego vs. Colombia*. Sentencia de 8 de julio de 2020 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 406. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_406_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2022). *Caso Integrantes y Militantes de la Unión Patriótica vs. Colombia*. Sentencia de 27 de julio de 2022 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 455. http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_455_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2023). *Caso Viteri Ungaretti y otros vs. Ecuador*. Sentencia de 27 de noviembre de 2023 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 510. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_510_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2024). *Caso Miembros del Sindicato Único de Trabajadores de Ecasa (SUTECASA) vs. Perú*. Sentencia de 18 de abril de 2024 (Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 526. https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_526_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2024). *Caso Capriles vs. Venezuela*. Sentencia de 10 de octubre de 2024 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 541. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_541_esp.pdf

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2024). *Caso Gadea Mantilla vs. Nicaragua*. Sentencia de 16 de octubre de 2024 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Serie C No. 543. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_543_esp.pdf

Esperanças no Ensino Superior: contribuições da Cátedra UNESCO/ UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Camara na efetivação de uma pedagogia do nunca mais

Manoel Severino Moraes de Almeida⁴⁰

Carolina Valença Ferraz⁴¹

Emilly Maria Ferreira de Farias Moraes⁴²

Maria Eduarda de Carvalho Estevão⁴³

Maria Elizabete Dias de Souza Vicente⁴⁴

Roberto Carlos dos Santos Regis⁴⁵

Introdução

A história de Pernambuco é marcada por lutas e resistências que pavimentaram o caminho para a democracia no Brasil. O período da ditadura militar (1964-1985), embora traumático e violento, deixou um legado crucial: a urgência da memória como ferramenta de vigilância e a necessidade de uma “pedagogia do nunca mais”.

Neste estado, a construção dessa pedagogia se manifesta na valorização dos locais de memória, no incentivo à pesquisa sobre os anos de chumbo e na integração desses temas ao currículo escolar e ao debate público. Não se trata apenas de revisitar o

40. Advogado. Cientista Político. Titular da Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Camara. Coordenador Geral do Cendhec. Professor da Escola Ciências Jurídicas e Empresariais da UNICAP. Professor Permanente da Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6332844682702344>, e-mail: manoel.almeida@unicap.br.

41. Advogado. Cientista Político. Titular da Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Camara. Coordenador Geral do Cendhec. Professor da Escola Ciências Jurídicas e Empresariais da UNICAP. Professor Permanente da Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6332844682702344>, e-mail: manoel.almeida@unicap.br.

42. Discente do curso de Direito da UNICAP

43. Discente do curso de Direito da UNICAP

44. Discente do curso de Direito da UNICAP

45. Designer de Moda. Mestre em Indústrias Criativas. Func. Adm. Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Camara. <https://lattes.cnpq.br/5409673955137262>

passado, mas de usá-lo como bússola ética no presente, ensinando às novas gerações o valor inegociável das liberdades democráticas e dos direitos humanos.

A experiência pernambucana evidencia que a memória não é estática; é um campo de disputa onde a verdade precisa ser constantemente reafirmada contra o risco do esquecimento e do revisionismo. A resistência, nesse contexto, é a atitude ativa de preservar os testemunhos, honrar as vítimas e, acima de tudo, fortalecer as instituições democráticas para que as violações do passado não se repitam.

Urge, ainda que possamos no ensino dos direitos humanos, fazer justiça à participação das mulheres na luta por democracia, assim como na preservação da memória e verdade. Quantas mulheres estiveram na resistência em favor da liberdade e de um país democrático? Quantas ocuparam espaço em comissões da verdade? E quantas nas universidades mantém a chama viva por justiça social e acolhimento dos grupos socialmente vulnerabilizados?

Pernambuco traz em sua historiografia a menção celebre às heroínas de Tejucupapo, mulheres do povo, que diante da invasão holandesa em 1646, defenderam sua Vila de Tejucupapo, com água fervente, pimenta, paus e pedras entrando para a história como uma das participações pioneiras em luta por mulheres no país.

A consolidação de uma democracia plena exige que a memória da repressão seja um pilar da educação cívica. Em Pernambuco, os aprendizados desse percurso nos mostram que a luta pela democracia é contínua e que a pedagogia do nunca mais é a garantia de que a liberdade, conquistada com tanta dor e sacrifício, seja um valor permanentemente vivo e protegido. É o compromisso de um povo que compreendeu que recordar é resistir.

Fazer justiça à luta pela democracia exige que tenhamos respeito ao passado, a história do povo pernambucano composto por mulheres e homens que corajosamente enfrentaram o jugo da opressão e não abdicaram da luta por democracia e justiça social.

1. O Projeto de Extensão Espaços de Memória e Resistência Democrática

Em dois anos de execução do Projeto de Extensão Espaços de Memória e Resistência Democrática na disciplina de Direitos Humanos da Universidade Católica de Pernambuco, tem alcançado vários objetivos que demonstram o potencial crítico e pedagógico da proposta. Desde sua criação em agosto de 2023, foram alcançados mais de 5.000 estudantes das escolas estaduais Dom Vital; José Villela, Dom Bosco; Pe. Machado; Ageu Magalhães e na Semana Dom Helder Camara o Liceu Nóbrega todas estão situadas ao redor do Memorial da Democracia Fernando de Vasconcellos Coelho.

Tendo como parceiros estratégicos, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; Secretaria de Justiça e Direitos Humanos; Memorial da Democracia Fernando de Vasconcellos Coelho; Consulado de Portugal e Comissão de Anistia Ministério dos Direitos Humanos.

A cada ano são realizados Fóruns da Juventude, com a presença de mais de 700 alunas e alunos das respectivas escolas que visitaram a UNICAP, estimamos mais de 20.000 pessoas foram alcançadas e que passaram a conhecer o Memorial da Democracia através da iniciativa. No total de 15 turmas da disciplina de direitos humanos, com mais de 750 discentes do curso de Direito que passaram pelo projeto.

Entre os realizadores do projeto, do Fórum de Extensão e a Semana de Direitos Humanos Dom Helder Câmara, está a Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Câmara e a Assessoria de Extensão da UNICAP. O projeto é baseado no conceito de justiça de transição programática apresentada na tese: *DITADURA E TRANSIÇÃO PROGRAMÁTICA: A Tutela Multinível e a Judicialização dos Crimes da Ditadura*. O projeto tem como protagonista os estudantes das disciplinas de direitos humanos inserida na Escola de Ciências Jurídicas e Empresariais, que através das oficinas dirigidas para os estudantes das escolas públicas ao redor do Sítio Trindade, tendo como protagonista os jovens discentes. Entre os impactos do projeto temos o atendimento a ODS – 16, “Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”.

2. A Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Camara

A Cátedra UNESCO/UNICAP de Direitos Humanos Dom Helder Camara é hoje reconhecida pela atuação em rede e atuando nas diversas dimensões da universidade como o ensino, a pesquisa e a extensão. Foi criada através da resolução 001 de 2018, na Universidade Católica de Pernambuco, e consolidou-se como um dos espaços para promover pesquisas acadêmicas, capacitação, informação e educação no campo dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Em 4 de outubro de 2019, foram assinados o convênio que reconhecia Cátedra como parte integrante da rede UNITWIN/UNESCO, mandato oficial que foi renovado em 15 de setembro de 2023, depois de enviado todos os documentos necessários para a renovação do projeto até 2027.

O trabalho em educação para os direitos humanos na atual quadra histórica no Brasil, exige uma reflexão sobre nossas práticas e utopias. E nada mais forte para pensarmos a educação superior que o pensamento de Paulo Freire.

Freire, educador pernambucano e filósofo brasileiro, é conhecido por sua pedagogia crítica e libertadora, Amigo de Dom Helder Camara e contemporâneo da resistência à ditadura militar no Brasil, juntos, praticaram o “esperançar” em matéria de direitos humanos.

O esperançar, para Freire, é uma postura ativa de busca por transformação, um motor para a ação e para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Em Dom Helder trata-se do ver, julgar e agir que como método de análise possibilitou uma Igreja para os pobres e pensada na teologia da libertação.

No contexto do ensino superior, o esperançar freireano é um valioso guia para a formação de profissionais conscientes e engajados com a realidade social e nas múltiplas dimensões dos direitos humanos, incidindo sobre os novos direitos que são construídos na complexidade da sociedade contemporânea.

Um outro exemplo importante sobre como Recife protagonizou no país uma efervescência por liberdades individuais é percebido na fala de Clara Charf, que menciona o quão foi em nossa cidade a virada de chave para a sua atuação feminista na luta e posterior aproximação a seu companheiro Carlos Marighella. Nas palavras da própria Clara:

“Aquilo tudo explodiu em Recife com o aparecimento de gente que pipocava em todo lado procurando organizações, participando de comícios etc. Era uma grande festa da liberdade. Eu comecei a militar nessa época (Kehl; Venceslau, 1989).

Este ensaio é resultado de uma sistematização das contribuições e aprendizados dos projetos e iniciativas da Cátedra em parceria com várias instituições que moldam uma resistência contra todos os tipos de intolerância, racismos e preconceitos contra o humano.

O projeto de Pesquisa, “A JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO PROGRAMÁTICA: O legado jurídico das Comissões da Verdade, memória e democracia” e o Projeto de Extensão, “Espaços de Memória e Resistência Democrática”, são realizados na Unicap através da Escola de Ciências Jurídicas e Empresariais tem conseguido avançar na construção de artigos, pesquisas e projetos cada vez mais voltado para a sociedade.

Em linhas gerais, o projeto de pesquisa sobre “Justiça de Transição Programática”, entrelaça a temática da justiça de transição no Brasil e o constitucionalismo multinível, na esfera da justiça. Procura-se, como ponto de partida, discutir as contribuições jurídicas

das Comissões da Verdade no constitucionalismo, à luz do conceito de justiça de transição programática desenvolvido na pesquisa de doutorado e dando continuidade aos estudos e aplicações metodológicas da tese.

Na América Latina, a doutrina do federalismo corresponde ao fortalecimento da teoria de repartição do poder e coincide com o alargamento de ferramentas multilaterais de integração dos sistemas jurídicos nacionais e do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

A problematização da pesquisa científica em direitos humanos, reflete na aposta do despertar de uma consciência qualitativa dos resultados, novas descobertas e dimensões do ensino, como bem destaca Paulo Freire:

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico (Freire, 1996, p.01).

A construção de uma consciência crítica, no esperar freireano, está condicionado à tomada de consciência da realidade social e das injustiças presentes no sistema jurídico. Reconhecer sua diversidade e complexidade são elementos estruturantes para o ensino superior, mas também de suas ausências, lacunas e contradições.

A democracia constitucional que lutamos pela sua aplicação integral depende de uma formação holística e de qualidade social como descrito por Freire, nesta passagem:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (Freire, 1996, p.02).

Se desejamos consolidar uma prática transformadora, construtivista, o esperar não se limita à teoria, mas se manifesta na prática. Na educação superior, isso pode se traduzir em projetos de extensão e atividades de pesquisa que aproximem as organizações que atuam na defesa dos direitos humanos, dando voz às atrizes e atores que protagonizam suas resistências.

Combatendo o esquecimento com práticas educativas, enfrentamos o “esquecimento oportunista” do aviltamento à memória com a proliferação de fake News e usurpação dos papéis exercidos pelos protagonistas da luta. Dessa maneira, fazemos justiça à

participação das mulheres, dos povos originários, quilombolas e povos de terreiro na resistência democrática.

E, neste ponto, quero abrir um parêntese para apresentar o projeto, “Espaços de Memória e Resistência Democrática”, que permitiu as alunas e os alunos da disciplina de direitos humanos a experimentar uma formação na teoria crítica com ênfase na justiça de transição programática, conceito que desenvolvi na minha tese de doutorado, que agora apresento (Almeida, 2024).

3. A Justiça de Transição Programática

O constitucionalista José Afonso da Silva destaca que na interpretação do direito, as normas programáticas estruturam o regime político e dentro de seus efeitos mais importantes está o caráter axiológico, para leitura e compreensão do conjunto integrado de normas constitucionais. Trazem consigo uma expectativa vetorial da aplicação da lei, anuncia ao Estado juiz o legado civilizatório da justiça, ideário que desafia o juiz, quando se depara em uma situação que exigem um conhecimento técnico, filosófico e constitucional acima dos casos comuns do cotidiano (Silva, 1999).

Em minha tese relatei o conceito de norma programática com a concepção de direitos humanos de Joaquim Herrera Flores (2009) em seu livro “A Reinvenção dos Direitos Humanos” que define sua ideia dos direitos humanos como um diamante ético, um conceito que consolidou uma pedagogia da ação.

A imagem do ‘diamante ético’ é uma metáfora para explicar a complexidade da indiscutível interdependência dos direitos humanos e seus infinitos mecanismos de efetivação no mundo contemporâneo. Nesta figura, pretende o autor lançar pistas para um horizonte inclusivo do conceito de dignidade da pessoa humana (Herrera Flores, 2009, p. 113).

Herrera Flores (2009) apresenta uma concepção de direitos humanos focada na luta social, ou na defesa do empoderamento dos movimentos sociais, como sujeitos coletivos, e por igual motivo, detentor de uma agenda coletiva e de direitos difusos, por este motivo, acredita, na garantia que estes movimentos substanciam a luta pela dignidade humana, na medida em que acrescenta-se os valores do multiculturalismo, da pluralidade dos saberes, a ética pautada na ancestralidade e na resistência ao mundo neoliberal, capitalista e profundamente desigual.

É preciso reafirmar a importância do viver dignamente, refletindo uma crítica a uma gama de violações de gênero, raciais, de falta de acesso à saúde, à educação entre outros. Questões que afetam diretamente a ideia de universalização dos direitos sociais:

“[...] todos os que são vítimas de violações ou dos que são excluídos sistematicamente dos processos e os espaços de posituação e reconhecimento de seus anseios, de seus valores e de suas concepções a respeito de como deveriam se entender as relações humanas em sociedade [...]”. (Herrera Flores, 2000, p. 101-102).

Após esse conteúdo ser ministrado os estudantes são divididos em grupos que organizam um planejamento para efetivar oficinas do mesmo assunto nas escolas ao redor do Sítio Trindade onde temos a sede do Memorial da Democracia Fernando de Vasconcellos Coelho.

Ao concluir as oficinas sobre democracia e a importância do Memorial, as escolas organizam visitas guiadas, nestas visitas, as alunas e alunos extensionistas também participam promovendo um aprofundamento das dinâmicas apresentadas nas salas de aula.

Dessa forma, jovens lecionam a jovens o valor da democracia e dos direitos humanos. Em números, nestes últimos três semestres, mais de 2000 alunos das escolas participaram do projeto, com um impacto de 10.000 pessoas alcançadas.

Quando as alunas e alunos tornam-se sujeitos de sua pesquisa e do projeto de extensão, descobrimos o verdadeiro esperar freireano, seja no reconhecimento os processos consolidam como prática de ensino, pesquisa e extensão, mas também pelo processo coletivo que estamos em construção. No ensino do jurídico, isso implica em estimular a participação dos discentes, no trabalho em equipe e a construção de redes de apoio, como destacou Paulo Freire:

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mas do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário (Freire, 1997, p.24).

4. A criação do Fórum da Juventude em Defesa dos Espaços de Memória

Um dos objetivos do projeto de extensão é conceber um plano de ação direcionado à preservação de locais que representam a memória da justiça de transição, com um foco especial nos espaços da cidade do Recife, notadamente o Memorial da Democracia

Fernando de Vasconcellos Coelho, que foi visitado durante o projeto pelos educandos das escolas ao redor do Sítio Trindade.

Ao organizar este fórum⁴⁶, os educandos de direito criam não apenas um espaço de discussão, mas um epicentro de ação, um catalisador para que a juventude não apenas compreenda a importância desses memoriais, mas também se torne uma força motriz na luta pela sua preservação. Esta iniciativa não é apenas um passo em direção à conservação física desses locais, mas uma jornada para assegurar que sua existência que transcende gerações, alimentando continuamente o entendimento e comprometimento com os valores fundamentais da justiça de transição.

Nas oficinas do projeto de extensão, com a visita dos educandos do estado no espaço físico do Memorial, estes são convidados a elaborar um plano de ação. Neste plano, são organizadas as ações concretas para a preservação desses espaços, utilizando o conhecimento adquirido durante a visita ao Memorial. Esse envolvimento prático permitiu que as alunas e alunos não apenas absorvessem a importância histórica desses locais, mas também se tornassem parte ativa no processo de conservação. A visita ao memorial durante o segundo semestre deste ano permitiu também o contato de alunos com Edival Nunes Cajá, também conhecido como Cajá, que foi um estudante e sociólogo pernambucano que se tornou preso político durante a ditadura militar. Os alunos puderam ouvir o seu relato sobre a experiência de alguém que não só viveu, mas que lutou contra a ditadura militar. Assistir o testemunho de Cajá leva a reflexão sobre a importância dos relatos sobre a memória da ditadura militar, traz um impacto maior ao vivenciar a escuta dos ocorridos ao palestrante. Dessa forma, o projeto de extensão se faz cada vez mais presente ao enfatizar a importância e relevância da memória, do porquê devemos continuar preservando e valorizando testemunhos como os de Cajá, para lembrar o que não deve e não pode ser esquecido.

Em uma das dinâmicas em grupos, cada um composto, em sua maioria, por até seis pessoas, revelou uma variedade de ideias inovadoras para preservar o Memorial da Democracia. Durante a sessão de criação, os participantes confeccionaram cartazes com desenhos, pinturas e anotações, representando visualmente suas propostas. Ao encerrar o período dedicado à elaboração dos planos, cada grupo teve a oportunidade de apresentar suas soluções, representados por um dos membros. Experimentaram também os alunos a dinâmica: “Curadoria do Memorial: O que não pode ser esquecido?” com elaboração de um acervo hipotético do Memorial da Democracia para reflexão da importância da memória e quais os impactos das escolhas das obras sobre o que

46. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vaDPLA_Q1Y0&t=2082s. consulta: 11 de novembro de 2025.

realmente deve ser lembrado para não ser repetido. Como principais objetivos, além dos quais já foram citados, estão a identificação dos principais conflitos e desafios na construção das narrativas de memória e a compreensão sobre o que será mostrado e o impacto na interpretação histórica. Essas ideias são apresentadas na UNICAP em espaço de devolutiva das alunas e alunos que foram em grupos e aplicaram as oficinas. A vinda de uma representação dos estudantes das escolas do Estado de Pernambuco para o campus da Universidade já possibilitou a presença de mais de 700 estudantes de escolas públicas visitando e conhecendo os espaços universitários e fortalecendo vínculos sociais e culturais.

E nos Fóruns são apresentados as soluções que incluíram: (i) palestras de conscientização, com foco especial no público jovem para aumentar o engajamento; (ii) campanhas jornalísticas e eventos no Sítio da Trindade para ampliar a visibilidade do Memorial, contando sua história e incentivando visitas; (iii) visitas regulares dos órgãos responsáveis, com colaboração da comunidade na preservação; (iv) oficinas abertas à população para promover a conservação; (v) divulgação por meio da mídia e redes sociais; (vi) projetos de segurança para evitar vandalismo; e (vii) campanhas de visitação guiada direcionadas a escolas públicas, visando proporcionar experiências educativas. Essas propostas demonstram uma abordagem abrangente e criativa para a preservação do Memorial, envolvendo conscientização, participação comunitária e estratégias de promoção. Neste ano, como forma de conscientização e valorização do memorial, foram distribuídos aos alunos da Escola José Vilela folders com a cronologia do Memorial da Democracia, espaço que durante a ditadura militar foi símbolo de resistência. Por meio de recursos gráficos encontramos uma forma de representar que o memorial deve ser preservado diante da relevância do seu passado para a história.

A significativa participação da juventude nesse processo não apenas fortalece a conexão intergeracional com nossa herança cultural, mas também sinaliza uma mudança fundamental na percepção da responsabilidade coletiva. Ao capacitar os jovens como protagonistas ativos na proteção de nossa memória compartilhada, estamos moldando não apenas o presente, mas também o futuro desses espaços históricos.

5. Ciranda do conhecimento legislativo

O Projeto Ciranda do Conhecimento Legislativo é uma iniciativa de caráter formativo e extensionista desenvolvida pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), por meio da Cátedra Unesco/Unicap de Direitos Humanos Dom Helder Camara, em parceria com a Escola da Câmara dos Vereadores do Recife, a Escola do Legislativo de Pernambuco (Elepe) e o Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco (TCE-PE).

O projeto insere-se no contexto de ações voltadas à educação para a cidadania democrática, com o propósito de fortalecer os valores republicanos, promover a cultura dos direitos humanos e incentivar a participação política consciente. Fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento acerca do funcionamento das instituições legislativas é essencial para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com o exercício pleno da cidadania.

A Ciranda Legislativa surgiu como programa-piloto a partir da experiência conjunta entre as instituições parceiras, inspirada no projeto Vivência Legislativa, por sua vez derivado da iniciativa Estágio Visita, também desenvolvida em colaboração com a Unicap. Essa articulação interinstitucional resultou na criação de um modelo inovador de formação cidadã, pautado em metodologias ativas e colaborativas de ensino-aprendizagem.

O projeto adota um formato híbrido de aprendizagem, combinando atividades presenciais e remotas (síncronas e assíncronas), com o uso de metodologias participativas, colaborativas e de aprendizagem cooperativa. Tal abordagem possibilita uma construção coletiva do conhecimento, estimulando o protagonismo discente e o diálogo entre teoria e prática no campo político-institucional.

O público-alvo do projeto é composto por estudantes do curso de Direito da Unicap, matriculados na disciplina Teoria Política e do Estado.

Entre seus principais objetivos, destacam-se:

- Aproximar os estudantes do Legislativo local;
- Aprofundar o conhecimento sobre o Processo Legislativo estadual;
- Entender a dimensão política do processo legislativo;
- Desenvolver as capacidades de debater ideias e de cooperar;
- Experimentar a complexidade do papel de legislador;
- Vivenciar o aprendizado da democracia;
- Desenvolver habilidades de comunicação, etc

A Ciranda do Conhecimento Legislativo representa, assim, uma experiência formativa inovadora, que articula ensino, extensão e cidadania, contribuindo para a consolidação de uma cultura democrática e para o fortalecimento dos direitos humanos no âmbito da educação superior.

6. TVDH – TV Direitos Humanos e a comunicação dos direitos humanos

O Programa TV Direitos Humanos (TVDH) constitui uma iniciativa da Cátedra Unesco/Unicap de Direitos Humanos Dom Helder Camara, criada em 2009, com o objetivo de promover a difusão do conhecimento, o debate público e a reflexão crítica acerca dos Direitos Humanos, da cidadania e da justiça social. A ação tem caráter formativo e extensionista, sendo atualmente produzida por estudantes do curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), no âmbito do Projeto de Extensão EducomDH — Educomunicação e Direitos Humanos na Mídia, vinculado à Escola de Comunicação e Ciência da Tecnologia.

O EducomDH configura-se como um projeto de extensão de natureza integradora, estruturado como um “guarda-chuva” que abrange cinco ações comunicacionais, dentre as quais se destaca o TVDH. Fundamentado nos princípios da Educomunicação e na educação em Direitos Humanos, o projeto reúne discentes dos cursos de Jornalismo e Direito, articulando ensino, pesquisa e extensão em parceria com uma ampla rede de instituições acadêmicas, midiáticas e sociais.

Entre as entidades parceiras, destacam-se a Cátedra Luiz Beltrão de Comunicação da Unicap, a LabCom – Agência Laboratório de Práticas Jornalísticas, o Núcleo de Apoio ao Docente (NAD), a Secretaria de Educação do Recife, o Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (Cendhec), o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra de Pernambuco (MST-PE), o Centro das Mulheres do Cabo (CMC), a TV Pernambuco (TVPE), a TV dos Trabalhadores (TVT), a Rádio Folha de Pernambuco e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre outras.

Ao longo de sua trajetória, o TVDH consolidou-se como um espaço de formação crítica e produção audiovisual comprometida com a democratização da comunicação e a promoção da cidadania. Com mais de 80 programas produzidos, o projeto tem abordado pautas centrais aos Direitos Humanos, como os direitos das pessoas negras, das mulheres, da população LGBTQIAPN+, de crianças e adolescentes, bem como as questões que envolvem as populações do campo e das periferias urbanas.

A veiculação do programa ocorre em emissoras públicas e educativas, a exemplo da TV Pernambuco (TVPE) — exibida no Recife e Região Metropolitana (canal 46.1), em Caruaru (12.1) e Petrolina (13.1) —, da TV dos Trabalhadores (TVT), da TV Cultura do Maranhão e da TV Cultura da Bahia. As produções também são disponibilizadas nos canais do YouTube da Cátedra Dom Helder Câmara e do Curso de Jornalismo da Unicap, ampliando o alcance das ações e reforçando o compromisso institucional com a formação cidadã, a educomunicação e a defesa dos Direitos Humanos.

Conclusão:

Em suma, o esperar de Paulo Freire é um convite à ação, à reflexão crítica e ao engajamento social. As práticas educativas de conteúdos sobre os direitos humanos, nessa perspectiva, podem contribuir para a formação de profissionais mais humanistas, conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e igualitário em busca da inclusão social que era o centro do projeto ação justiça e paz que Dom Helder defendeu em seu livro: “a escalada da violência”, 1971.

É importante ressaltar que o esperar freireano não é uma utopia ingênua, mas sim uma postura realista e combativa, cuja as propostas estão sistematizadas em dois livros: a “Pedagogia da Esperança” e a “Pedagogia da Autonomia”.

É esperar ver jovens universitários sistematizando as propostas delineadas nos Planos de Ação do Fórum da Juventude em Defesa dos Espaços de Memória, representando um roteiro tangível e inspirador para a preservação contínua desses locais.

O ensino dos direitos humanos consolidando a luta por justiça de transição como uma de suas bandeiras tem por objetivo despertar nos acadêmicos o senso crítico e a sensibilidade para o acolhimento da luta em favor dos grupos vulnerabilizados e em prol das instituições democráticas brasileira.

Luta que é da academia, que se transveste de povo por meio desses projetos extensionistas, em suas inúmeras acepções como a luta dos povos originários, em defesa do clima e do meio ambiente ecologicamente equilibrado, dos quilombolas, das crianças e adolescentes, das pessoas com deficiência, das mulheres, dos povos de terreiro e etc.

A preservação das memórias, como delineada por essas estratégias, surge não apenas como uma obrigação moral, mas como uma celebração dinâmica de nossa diversidade cultural e do legado democrático que nos define. Este compromisso coletivo para com nossa história é, sem dúvida, alicerçado na compreensão de que, ao preservarmos nosso passado, construímos um futuro mais resiliente, conectado e enriquecido pela riqueza de nossas narrativas.

O grande desafio do nosso tempo é despertar nos mais jovens o gosto pela cultura da vida, da esperança, da defesa dos vulneráveis numa era em que se importar com o outro caiu em desuso. Em que precisamos defender o óbvio e relembrar o passado para que jamais se repita porque lembramos do que foi feito antes e do que pode ainda acontecer se não seguirmos vigilantes e avançando na busca pela justiça e verdade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Manoel Severino Moraes de. DITADURA E TRANSIÇÃO PROGRAMÁTICA: A Tutela Multinível e a Judicialização dos Crimes da Ditadura. Rio de Janeiro: NIDH, 2024.

CAMARA. Helder Camara. Aspiral de Violência. Cadernos para o diálogo. Porto Alegre, 1971.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. Facticidade e validade: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia. São Paulo: Ed. UNESP, 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín. Hacia una visión compleja de los derechos humanos. In: HERRERA FLORES, Joaquín (ed.). El Vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2000.

HERRERA FLORES, Joaquín. A reinvenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KEHL, Maria Rita; VENCESLAU, Paulo de Tarso. Clara Charf – Duas histórias de luta, uma história de amor. In: Teoria e Debate, Ed. 08, 1989. <https://teoriaedebate.org.br/1989/10/01/clara-charf-duas-historias-de-luta-uma-historia-de-amor/>. Acesso em: 10/11/2025.

SILVA, José Afonso da. Aplicabilidade das normas constitucionais. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

Gênero, Educação e Direitos Humanos: preservando o patrimônio intelectual das mulheres brasileiras

Nastassja Pugliese⁴⁷

Yasmim Pontes⁴⁸

Juliana Silva de Souza⁴⁹

Introdução

A Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura, instalada em 2022 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, é um espaço dedicado ao projeto de resgate das obras de mulheres na história da filosofia, das ciências e da cultura. A Cátedra para História das Mulheres responde a um desafio duplo: por um lado, corrigir a invisibilidade histórica das mulheres nos cânones das disciplinas através de pesquisas em acervos e bibliotecas e, por outro, promover a democratização do acesso à ciência e à memória cultural como parte integrante da agenda dos direitos humanos. Um dos objetivos específicos e fundamentais da Cátedra é avançar e ajudar a mapear o patrimônio cultural e intelectual brasileiro. Desde sua fundação, a Cátedra organiza-se em torno de três eixos principais — pesquisa, ensino e extensão — que se articulam de maneira integrada, sendo um espaço de formação interdisciplinar que busca o diálogo intercultural através da história da filosofia, das ciências e das culturas. A Cátedra UNESCO para a História da Filosofia, Ciências e Cultura é uma iniciativa apoiada pela Decania do CFCH, a Faculdade de Educação da UFRJ e o Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica do Departamento de Filosofia da UFRJ. A Cátedra faz parte da

47. Nastassja Pugliese é professora de Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Lógica e Metafísica do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da mesma universidade. Ela é titular da Cátedra UNESCO para História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura, sediada no Centro de Filosofias e Ciências Humanas da UFRJ.

48. Yasmim Pontes é mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista da CAPES. Formada em Letras, foi vencedora dos prêmios MITACS Globallink Award e do Elisa Frota Pessoa (IDG/Secretaria de Ciência e Tecnologia da Prefeitura do Rio de Janeiro). É pesquisadora da Cátedra UNESCO para História da Filosofia, Ciências e Cultura.

49. Juliana Silva de Souza é licencianda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista de iniciação científica da UFRJ. É pesquisadora da Cátedra UNESCO para História da Filosofia, Ciências e Cultura

rede de Cátedras UNESCO da América Latina com foco em gênero e educação para os direitos humanos e foi instalada na UFRJ em março de 2022.

Os trabalhos da Cátedra são orientados pelo entendimento de que Filosofia e a Educação são áreas estratégicas para o desenvolvimento e o fortalecimento da qualidade da educação de mulheres e meninas no país e no mundo. Dado o caráter interdisciplinar da Filosofia e seu espaço privilegiado de pesquisa e a capilaridade dos projetos pedagógicos em Educação, a Cátedra pretende, através da proteção e transmissão de produções intelectuais, servir como espaço de fortalecimento e de desenvolvimento de seus impactos e influências tanto nas universidades quanto na cultura brasileira e global. O espaço interdisciplinar que existe na interseção da Filosofia com a Educação permite que o projeto de resgate do patrimônio imaterial estimule, através da garantia do direito à memória intelectual, o acesso de meninas e mulheres à educação de qualidade e promova sua permanência na universidade. Nossos objetivos estão concentrados na promoção da cidadania através do estudo das histórias das mulheres na filosofia, nas ciências e na cultura, buscando a compreensão e a proteção da multiplicidade de seus legados intelectuais através de dois eixos institucionais principais: (1) o fortalecimento e ampliação das pesquisas no tema, e (2) o estímulo à diversidade na academia brasileira no âmbito do ensino e da extensão, bem como no debate de políticas públicas, para o fortalecimento da educação inclusiva. A cátedra apoia tanto o resgate e a preservação de obras escritas quanto de saberes orais, através da realização de pesquisas, da digitalização de manuscritos, construção de bases de dados, conferências, publicações, divulgação científica e projetos culturais. Para isso, motivamos a pesquisa e o ensino de obras escritas por ou sobre mulheres brasileiras e suas conexões com a história global das idéias. Estimulamos, através de projetos em educação que informem políticas públicas, a coleta e análise de dados que preencham lacunas de gênero e território. Desenvolvemos o letramento digital e promovemos pesquisas em Humanidades Digitais ligadas à busca de fontes primárias em acervos, bibliotecas e arquivos.

Nossa pesquisa se desenvolve através do grupo *Outros Clássicos: História da Filosofia e Educação* (CNPq/UFRJ), que revisita a noção de “clássico” na filosofia e propõe ampliar os currículos para incluir autoras historicamente negligenciadas. As atividades do grupo se concentram no resgate, análise e difusão de mulheres intelectuais brasileiras e latino-americanas do século XIX. O grupo de pesquisa *Outros Clássicos: História da Filosofia e Educação* é um grupo de estudos que surge da necessidade de expansão do cânone tradicional da história da filosofia em relação aos seus autores e ao conjunto de questões tomadas como objeto de investigação filosófica. Neste grupo estimulamos a pesquisa tanto sobre autores quanto sobre temas pouco estudados,

seja por serem não-canônicos, por estarem na fronteira entre disciplinas ou por serem inovadores. Para isso, procuramos promover a clareza metodológica, a autonomia na consolidação bibliográfica e abrimos espaço para a análise coletiva nos seminários de Prática de Pesquisa, disciplina oferecida todos os semestres. O grupo de investigação é um espaço para reuniões acadêmicas que visam a construção de produtos de pesquisa (artigos, resenhas, traduções, resumos e textos de apresentações, monografias de final de curso, dissertações, teses, livros, etc.) e objetos educacionais (eventos, workshops, livros e materiais didáticos, intervenções pedagógicas, projetos em rede e nas redes). Entre as autoras mais estudadas está Nísia Floresta, pioneira na defesa dos direitos das mulheres, da educação e da abolição da escravidão; Francisca Senhorinha da Motta Diniz, diretora do jornal *O Sexo Feminino*, que discutia temas de emancipação feminina e filosofia prática; e Juana Manso, escritora argentina radicada no Brasil e uma das grandes vozes da educação no período imperial. A Cátedra também se dedica ao estudo da imprensa oitocentista feminina, analisando periódicos como *O Jornal das Senhoras*, que constituem como espaços fundamentais para compreender como as mulheres pensavam e intervinham em debates filosóficos, sociais e políticos em um contexto de exclusão acadêmica. Essas linhas de investigação conectam-se ainda ao *Seminário Permanente Outros Clássicos*. A proposta do seminário é promover debates e incentivar a leitura da fortuna crítica produzida por mulheres pesquisadoras, por meio da leitura e discussão de artigos acadêmicos, publicados ou em vias de publicação. A cada encontro, lemos um texto e conversamos com suas autoras, em uma iniciativa que busca valorizar e divulgar a produção intelectual de mulheres no meio acadêmico. Os encontros são gravados e disponibilizados no site da Cátedra.

Na extensão, destaca-se o projeto *Memória e Acervos Digitais*, voltado à digitalização, preservação e difusão pública de documentos relacionados à trajetória de mulheres intelectuais. A iniciativa parte do reconhecimento de que o apagamento histórico das mulheres não se deve a uma ausência de produção por parte delas, mas à fragilidade da preservação e à dispersão dos acervos com seus escritos. Assim, digitalizar e disponibilizar esse patrimônio é um gesto político de reparação histórica e uma ação concreta para a efetivação do direito universal à ciência, previsto no artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O projeto *Memória e Acervos Digitais* é um projeto de extensão em Humanidades Digitais vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ que busca catalogar e reproduzir fontes primárias relacionadas às filósofas e intelectuais brasileiras com o objetivo de auxiliar na construção de seus acervos digitais. Esta iniciativa de mapeamento e organização de fontes primárias procura contribuir para a proteção do patrimônio imaterial brasileiro através do acesso a material de pesquisa

confiável. Também procuramos disponibilizar documentos que podem servir de material de apoio pedagógico para compreensão do contexto histórico. Nossos extensionistas desenvolvem suas capacidades de pesquisa em bibliotecas digitais (e físicas) e contribuem para a proteção e divulgação da memória intelectual brasileira, refletindo sobre a relação entre bibliotecas, acervos digitais, cultura, pesquisa histórica, filosófica e educacional.

No campo do ensino e da formação docente, a Cátedra atua em parceria com programas como o PIBID-Filosofia e a Residência Pedagógica, aproximando a universidade da educação básica e possibilitando que novos repertórios — que incluem autoras e perspectivas de gênero — sejam incorporados ao ensino de filosofia nas escolas. A Cátedra fez parte do Programa de Residência Pedagógica 2022-2023 e desde 2025 contribui para o PIBID-Subprojeto Filosofia, ambos programas da CAPES. No primeiro semestre de 2025 foi realizado o Seminário Educação Cultura Digital, realizado em parceria com a Georgetown University, ministrado em português e também disponibilizado no site. Além disso, a Cátedra produz materiais pedagógicos digitais, como tutoriais, aulas assíncronas e jogos educativos, reunidos na seção de “Recursos Pedagógicos” de sua plataforma online. Esses recursos são concebidos para apoiar professores e estudantes, promovendo metodologias ativas e incentivando a construção de um ambiente de aprendizado crítico e inclusivo.

A divulgação científica das atividades da Cátedra é pensada em múltiplos formatos: desde newsletters e notas de pesquisa até participação em grandes veículos de imprensa através de entrevistas, podcasts e programas de televisão e rádio. O site da Cátedra procura ser um centro que organiza esses conteúdos de forma temática — com seções dedicadas a mulheres, imprensa oitocentista, legislação educacional, raça e povos indígenas — demonstrando uma abordagem interseccional que articula gênero com outros marcadores sociais da diferença. Ao adotar a licença Creative Commons em seus materiais, a Cátedra reafirma sua vocação de acesso aberto, alinhando-se à diretriz da UNESCO de que o conhecimento científico e cultural deve constituir um bem comum. Essa política de compartilhamento fortalece a noção de que a preservação e difusão da memória intelectual das mulheres não é apenas uma questão de interesse acadêmico, mas uma responsabilidade pública.

A vinculação da Cátedra à agenda dos direitos humanos decorre dessa articulação entre memória, educação e democratização do conhecimento. A exclusão histórica das mulheres da filosofia e das ciências deve ser compreendida como uma violação do direito à igualdade e à não discriminação. Nesse sentido, os projetos da Cátedra não

apenas resgatam trajetórias intelectuais, mas também asseguram que tais trajetórias estejam disponíveis para as novas gerações, em conformidade com o direito coletivo à diversidade cultural e ao acesso universal à ciência. Além disso, ao investir na formação crítica de professores e alunos, a Cátedra fortalece o direito à educação de qualidade, equitativa e inclusiva, em consonância com os instrumentos internacionais e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial o ODS 5 — Igualdade de gênero. Dessa forma, a Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura se afirma como um espaço de intersecção entre justiça de gênero e direitos humanos. Sua missão vai além da reconstrução do passado: trata-se de um projeto voltado à transformação presente e futura das práticas de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a construção de sociedades mais justas, plurais e democráticas.

Segundo a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da UNESCO (2003), patrimônio imaterial é o conjunto de práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas, assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais associados, que as comunidades reconhecem como parte integrante de sua identidade e continuidade histórica. Ao contrário do patrimônio material (monumentos, prédios, objetos), o patrimônio imaterial é dinâmico: vive nas práticas sociais, nas tradições orais, na memória coletiva e nos modos de transmissão cultural. Exemplos comuns são rituais, festividades, saberes artesanais, músicas, danças e modos de vida. Mas também podemos incluir a produção intelectual e filosófica, quando ela se constitui como parte fundamental da identidade e da memória de uma comunidade, contribuindo para seu modo de pensar e agir no mundo. Assim, a preservação do patrimônio imaterial não é apenas a guarda de documentos ou objetos, mas o esforço de manter vivo um legado cultural que ajuda a compreender as sociedades e seus valores.

O trabalho da Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura com o acervo de Nísia Floresta, sob a salvaguarda da Fundação Biblioteca Nacional, deve ser entendido dentro dessa perspectiva. Os escritos de Nísia Floresta — livros, artigos em jornais, traduções, cartas e documentos pessoais — não são apenas registros materiais. Eles constituem testemunhos vivos da experiência intelectual e política de uma mulher no século XIX, que articulou debates sobre educação, emancipação das mulheres, escravidão, direitos indígenas e cidadania. Preservar e difundir esse acervo é preservar uma tradição de pensamento que, apesar de invisibilizada por muito tempo, faz parte da identidade cultural e histórica do Brasil. Nísia Floresta é considerada a primeira mulher a publicar sistematicamente filosofia e teoria social no Brasil. Suas obras dialogam com o liberalismo, o iluminismo e o positivismo, mas também inovam ao traduzir essas correntes para a realidade brasileira, defendendo a educação das mulheres, o

aboliconismo e a inclusão dos povos indígenas. Trata-se, portanto, de um patrimônio intelectual que amplia nossa compreensão da filosofia e da história cultural do país. Ao mapear, digitalizar e estudar esse acervo, a Cátedra realiza uma ação de salvaguarda do patrimônio imaterial das intelectuais brasileiras. A digitalização garante acesso aberto e impede a perda de documentos raros e frágeis; a pesquisa analítica insere Nísia Floresta no debate filosófico e histórico contemporâneo; e a difusão pedagógica — em materiais didáticos, jogos, oficinas e cursos — assegura que esse patrimônio não fique restrito a especialistas, mas seja apropriado por comunidades escolares, pesquisadores e pelo público em geral. O acervo não é apenas sobre Nísia Floresta como indivíduo, mas sobre uma tradição coletiva de mulheres intelectuais brasileiras cujas vozes foram silenciadas ou esquecidas. Ao reivindicar esse acervo como parte do patrimônio cultural do Brasil, a Cátedra contribui para a reparação histórica e para a ampliação da memória nacional, afirmando que o patrimônio imaterial da filosofia e da ciência também tem gênero e precisa ser estudado, preservado e transmitido.

Ao longo dos últimos anos, o grupo de pesquisa Outros Clássicos: História da Filosofia e Educação, através da Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura, volta-se para o resgate e a investigação sobre as contribuições filosóficas das mulheres brasileiras. A inserção de suas obras e biografias nas narrativas históricas, filosóficas e acadêmicas em geral só é possível através de imersão científica em acervos de bibliotecas e arquivos. Apresentaremos o acervo Nísia Floresta da BN como um exemplo de caso que mostra que a difusão de documentos históricos depende de uma parceria entre as bibliotecas e a pesquisa científica feita nas universidades, de modo que o significado simbólico das obras e dos documentos é construído e solidificado na pesquisa.

Nísia Floresta é uma pensadora que fez parte de um momento no qual mulheres intelectuais brasileiras passaram a ocupar os jornais, as revistas e a imprensa do século XIX no Brasil. Neste contexto, revistas e jornais são não apenas documentos históricos mas fontes primárias. Podemos acessar diversos tipos de textos que envolvem Floresta e seu Colégio, disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional: encontramos tanto notas elogiosas ao colégio de Floresta, como também encontramos notas que mostravam a indignação do público masculino em relação ao currículo inovador proposto pela educadora. Por exemplo, no jornal *O Mercantil*, em 1847, tem-se:

“Vamos à Rua de D. Manoel [número 20] e lancemos uma vista d’olhos sobre o Colégio Augusto, dirigido por D. Nísia Floresta Augusta. Há casas de educação que têm o mau gosto de ensinar as meninas a fazer vestidos ou camisas. Mas parece que D. Augusta acha isto muito prosaico. Ensina-lhes latim. E por que não grego e hebraico?” (*O Liberal*, 1847)

A aversão do público não é de todo estranha uma vez que Floresta foi uma das primeiras mulheres que rompem com os limites entre o público e o privado na história do Brasil e, provavelmente, da América Latina. Num caso como este, o documento serve também como fonte da recepção do pensamento de Nísia Floresta na sua contemporaneidade. Uma crítica à escola indica os valores do senso comum da época, permitindo a reconstrução dos pontos de vista mais gerais compartilhados pela sociedade no que diz respeito à temas sensíveis como os direitos das meninas e mulheres à educação. A primeira publicação de Floresta data de 1832 quando ela traduz seu primeiro livro “*Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*”, que é a primeira obra da América Latina que se tem conhecimento que trata da condição feminina no Brasil. Essa tradução foi considerada, por muitos anos, uma versão em português da obra de Mary Wollstonecraft, *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (1792). Porém, em 1995, Maria Lúcia Pallares Burke em seu texto “Pela liberdade das mulheres”, revela que, na verdade, Nísia Floresta traduziu, por um erro, um panfleto de 1739 que tem como título “*Woman Not Inferior To Man*”, atribuído a uma autora anônima que usa o pseudônimo de Sophia, a “*Person of quality*”. Esta obra foi recentemente digitalizada pela BN Digital à pedido das presentes pesquisadoras, pois ela contém o documento fundador dos movimentos reivindicatórios femininos no Brasil, a Dedicatória aos Acadêmicos e às Mulheres Brasileiras.

Além de *Direitos*, Floresta dispõe de uma vasta bibliografia, sendo 14 escritos em Português e com publicação nacional e sete divididos entre publicações em francês e italiano. Dentre esses títulos, a Biblioteca Nacional possui disponível para consulta presencial dez obras originais de Floresta, sendo uma dessas dez, *Woman* (1865), um texto originalmente publicado em italiano e traduzido pela filha de Floresta, Livia Augusta. Também podemos encontrar sete títulos reeditados que estão à disposição do público de forma presencial, desse modo, totalizando dezessete títulos escritos por Nísia Floresta.

Contudo, parece que a digitalização das obras de Floresta - que já caíram em Domínio Público de acordo com a Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 - ainda sofrem uma lentidão à sua disposição de forma online, muito provavelmente pela falta de integração entre a preservação (que é missão da Biblioteca) e a pesquisa (missão da Universidade), principalmente no que diz respeito ao tema do nosso trabalho: o projeto de resgate da obra de mulheres filósofas no mundo e no Brasil. Segundo os registros da BN Digital, acessados no dia 15 de abril de 2023, apenas seis títulos foram digitalizados, ou seja, para que a obra de Floresta possa ser acessada de forma integral pelos pesquisadores brasileiro de forma digital, ainda é necessário um esforço direcionado. No esquema a seguir podemos observar as obras que estão disponíveis de forma presencial e as que podem ser consultada digitalmente:

Título da obra	Presencial	Digital
A lagrima de um caheté. /. Rio de Janeiro: Typographia de L. A. F. de Menezes,, 1849.. 39		
Consigli a mia figlia. Firenze: Stamperia sulle Logge del Grano, 1858. 56 p.		
Conselhos a minha família. 1845: [s.n.].		
Direitos das mulheres e injustiça dos homens/. [2. ed.].- Porto Alegre:: Na Typographia de V. F. de ..., 1833.. xv, 56p.		
Discurso que as suas educandas dirigio... em 18 de dezembro de 1847. Rio de Janeiro, Typ. imparcial de F. de Paula Brito, 1847: [s.n.]. 6 p.		
Itinerário de uma viagem à Alemanha. Natal: EdUFRN, 1982. 116p.		
Le Brésil Paris, A. Sagnier, 1874: [s.n.].		
Opusculo humanitario por B. A. [pseud.]. Rio de Janeiro, Typ. de M. A. Silva Lima, 1853: [s.n.].		
Sept lettres inédites d'Auguste Comte a mme Nisia Brasileira. Rio de Janeiro, Siége central de l'apostolat positiviste du Brésil, 1886: [s.n.].		
Trois ans en Italie, suivis d'un voyage en Grèce, par Une Brésilienne [pseud.] Paris, E. Dentu, 1864-: [s.n.]. 2 v.		
Woman. London: G. Parker, 1865. 31 p.		

Tabela I: obras de Nísia Floresta disponíveis na Biblioteca Nacional (digital e presencial)

Ainda sobre a questão da digitalização, é importante destacar que muitas obras publicadas por mulheres brasileiras do século XIX ainda não estão disponíveis de forma digital. Apresentar o contexto de produção das mulheres intelectuais oitocentistas brasileiras, foco de nosso trabalho de pesquisa é importante. No Brasil Imperial, a inserção de mulheres no magistério, tanto na esfera privada quanto nas instituições públicas de ensino, assumiu um relevante papel sócio pedagógico. A participação feminina na docência, ainda que inicialmente limitada por convenções de gênero, representou um dos primeiros vetores de profissionalização e legitimação social da mulher em espaços públicos. Paralelamente, a imprensa feminina oitocentista emergiu como um instrumento sociocultural de grande relevância, atuando como plataforma para a difusão de debates pedagógicos e para a articulação de reivindicações em prol da ampliação do acesso educacional para meninas. Esses periódicos especializados transcendiam a esfera doméstica, questionando os modelos tradicionais de ensino e propondo a inclusão de disciplinas científicas e literárias nos currículos femininos. Ao fazê-lo, contestavam a visão restritiva que relegava as mulheres a uma educação

limitada, destinada prioritariamente aos afazeres domésticos. Essas publicações cumpriam uma dupla função: de um lado, problematizavam questões estruturais, como a democratização do ensino, a profissionalização docente e a reformulação de currículos; de outro, constituíam um espaço de agência intelectual, no qual mulheres letradas podiam expressar publicamente suas demandas por maior equidade no acesso ao conhecimento e no mercado de trabalho. Por meio de artigos, ensaios e manifestos, educadoras e intelectuais defendiam a importância de uma formação mais ampla para as mulheres, argumentando que a educação era um direito fundamental e um meio de emancipação social. Não se pode negar o impacto dessas iniciativas no avanço das políticas educacionais do período. A pressão exercida por meio da imprensa feminina e pela atuação de professoras pioneiras influenciou a abertura gradual de escolas normais destinadas à formação de mulheres, marcando os primeiros passos para sua inclusão no mercado de trabalho. Dessa forma, a educação e a imprensa convergiram como campos de luta e transformação, permitindo que as mulheres do século XIX começassem a reconfigurar seu lugar na sociedade brasileira.

Analisando os movimentos educacionais extra governamentais liderados por mulheres como Francisca Diniz, Juana Manso e Nísia Floresta podemos observar que seus ideais de emancipação feminina por meio da educação materializaram-se, inicialmente, na reestruturação curricular. Essa reconfiguração, marcada pela ampliação das disciplinas ofertadas às meninas, constituiu o primeiro movimento concreto dentro das instituições escolares que redirecionou a educação no século XIX. Em um contexto de fragilidade legislativa, que permitia a atuação de iniciativas particulares no delineamento dos conteúdos pedagógicos, as escolas dirigidas por essas mulheres tornaram-se espaços de resistência e inovação. Nota-se, na atuação dessas educadoras, uma visão da docência como ferramenta mediadora para a transformação da realidade enviesada da educação, vinculando-se diretamente ao projeto de emancipação feminina. Ao analisar suas contribuições, percebe-se que a educação transcendeu as perspectivas teórico-didáticas, incorporando também políticas curriculares que visavam oferecer oportunidades e expectativas distintas para homens e mulheres. Desde suas origens, as estruturas educacionais trataram o currículo como um instrumento de poder e controle social, uma vez que este define a formação identitária da sociedade, organiza o conhecimento e estabelece os objetivos político sociais a serem alcançados. A organização do sistema educacional, assim como a sociedade da época, estruturava-se de forma piramidal e desigual: na base, os proletariados; no meio, a classe média; e no topo, a burguesia, que detinha o controle do sistema. Diante dessa configuração, o principal objetivo das mulheres em sua luta pela transformação educacional era subverter o conhecimento

reproduzido pelos aparelhos ideológicos do Estado, que perpetuavam uma ordem social injusta. O foco era elevar o nível intelectual das mulheres, capacitando-as para questionar as estruturas sociais, culturais e políticas e os sujeitos que definiam o poder e os critérios de legitimação do conhecimento.

A expansão curricular representou, portanto, o primeiro passo nessa direção, pois ampliou as possibilidades de formação crítica e intelectual feminina. Essas educadoras mobilizaram-se não apenas para interpretar, mas também para tensionar e questionar as propostas educacionais estabelecidas pelo Estado, visando à equidade de gênero no campo educacional. Seus esforços buscavam, em última instância, refletir as concepções de igualdade de gênero, desafiando as hierarquias vigentes e abrindo caminho para uma sociedade mais justa e inclusiva. As bases ideológicas e estruturais da educação brasileira, semeadas ao longo do século XIX, encontraram terreno fértil para se desenvolver no século XX, período marcado por significativa expansão e reconfiguração do sistema educacional. Um dos pilares dessa transformação foi a profissionalização do magistério, viabilizada pela consolidação das escolas normais, que se constituíram como um importante mecanismo de mobilidade social para as mulheres. Estas, ao adentrarem massivamente o magistério primário, não apenas redefiniram os contornos da profissão docente, mas também desafiaram os papéis de gênero vigentes, consolidando a educação como um espaço de atuação feminina legitimada socialmente. As demandas por uma educação laica, pública e de qualidade, amplamente difundidas pela imprensa feminina oitocentista, ecoaram como bandeiras de movimentos reformistas que buscavam a democratização dos métodos pedagógicos e o acesso ampliado ao conhecimento.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições pioneiras de mulheres como Francisca Diniz, Juana Manso e Nísia Floresta, cujas iniciativas na fundação de instituições educacionais voltadas à formação intelectual e profissional de mulheres reforçaram a noção da educação como um direito universal, além de contestar a marginalização feminina nos espaços de saber. No século XX, esse legado intelectual e militante materializou-se em políticas públicas mais inclusivas, ainda que permeadas por contradições e persistentes desigualdades sociais. A defesa intransigente da emancipação por meio da educação, articulada pelas educadoras e pela imprensa feminina no século anterior, influenciou a conformação de um sistema educacional mais plural, embora imperfeito, no qual se entrecruzavam avanços e limitações estruturais.

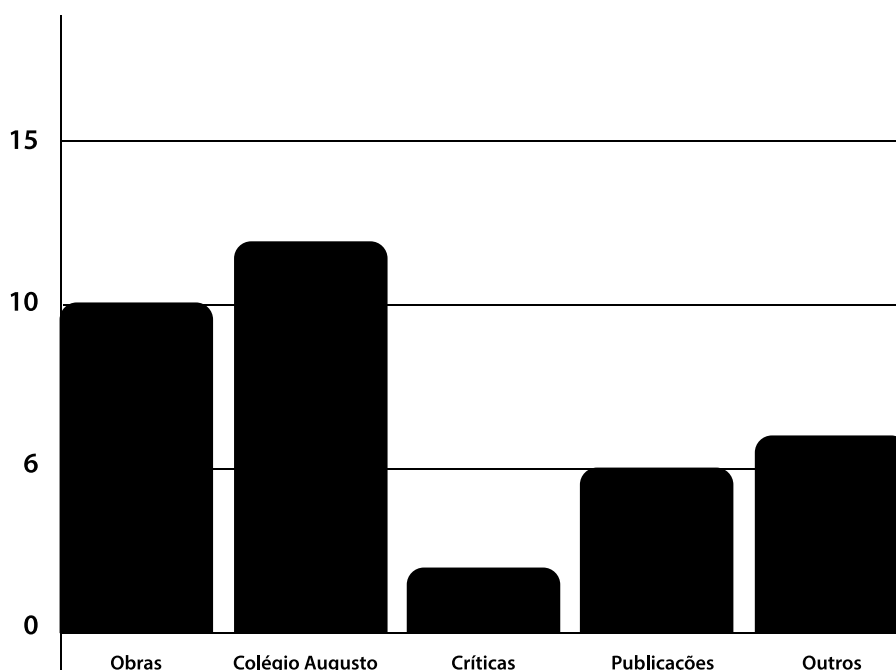
Assim, compreender essa trajetória histórica é fundamental não apenas para resgatar o protagonismo das mulheres na construção da pedagogia brasileira, mas também para analisar criticamente as raízes das conquistas e dos desafios que ainda perduram no

cenário educacional contemporâneo. A educação, enquanto projeto social, carrega em sua genealogia as lutas femininas por equidade e democratização, cujos ecos continuam a orientar debates e práticas no presente.

Ainda sobre a questão da digitalização, é importante destacar que muitas obras publicadas por mulheres brasileiras do século XIX ainda não estão disponíveis de forma digital na Biblioteca Nacional, sendo assim, o trabalho delas acabam tendo o seu estudo dificultado. Darei como exemplo rápido a escritora sulista Ana de Barandas que publicou em 1845 um dos primeiros romances escritos por uma mulher brasileira. Sua obra *Ramalhete*, consta como acervo na BN, contudo, não há como acessá-la digitalmente. Esta obra é uma obra considerada rara e faz parte do momento fundador do pensamento filosófico brasileiro.

É notável a preocupação da Fundação Biblioteca Nacional com a digitalização de periódicos do século XIX. Por meio deles, pode-se acompanhar a vida cotidiana das escritoras e filósofas brasileiras e, sobretudo, analisar as publicações feitas nesse meio de comunicação pelas escritoras. No caso de Floresta, há nos periódicos: *Diário do Rio de Janeiro*, *O Liberal* e *O Brasil Ilustrado* textos, crônicas e poemas que a mesma publicou quando ainda morava no Brasil. O jornal como meio de publicação se mostra de fundamental importância para a pesquisa de escritoras do século XIX. No esquemas a seguir, pode-se observar as publicações de Florestas na imprensa brasileira contemporânea a ela:

Gráfico 1: publicações de Nísia Floresta na imprensa brasileira do século XIX



Em “obras” observamos a propaganda do trabalho de Floresta na imprensa carioca, com a divulgação dos valores de seus livros e onde comprá-los. Já na coluna “Colégio Augusto”, observamos, principalmente, a intenção de aumentar seu corpo discente ao divulgar os bons resultados do colégio; em “publicações” consideramos os textos de Florestas - entre poesias, crônicas e capítulos de livros - que foram publicados na imprensa; Por fim, em “outro” obtemos o resultado de despachos náuticos e críticas acerca de Nísia Floresta.

Dessa forma, é inegável que a proteção do acervo é essencial para pesquisas que usem como objeto mulheres escritoras não contemporâneas. O papel, apesar de ter sido a única fonte para pesquisas primárias por muito tempo, se desintegram ou podem se tornar irrecuperáveis. Sendo assim, é essencial que haja maiores estratégias de preservação para que a digitalização de obras seja uma prioridade, pois sem elas, não existiria nenhuma garantia de acesso, confiabilidade e integridade dos documentos a longo prazo. Parte fundamental desta estratégia é a parceria da biblioteca com pesquisadores universitários e o desenvolvimento de uma equipe interdisciplinar de pesquisa para que a digitalização não seja mais realizada de modo meramente orgânico, mas que seja operada intencionalmente para fins de avanço no conhecimento das humanidades. O Acervo Nísia Floresta é um estudo de caso emblemático pois mostra o histórico do trabalho de digitalização da BN Digital e da Hemeroteca Digital, apontando digitalizações que foram essenciais na reconstrução e nos estudos do legado da filósofa brasileira e, ao mesmo tempo, aponta para o futuro, mostrando caminhos para o aumento da eficácia do impacto das humanidades digitais nas pesquisas acadêmicas e no nosso imaginário social.

A invisibilidade histórica das mulheres nos cânones filosóficos e científicos deve ser compreendida como uma violação ao direito à igualdade e à não discriminação, já que implica negar às mulheres o reconhecimento de sua plena participação na construção da cultura e do conhecimento. Recuperar essas trajetórias significa, portanto, garantir não apenas um direito individual à memória, mas também um direito coletivo à diversidade cultural e à representatividade simbólica. Essa perspectiva encontra respaldo no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 da Agenda 2030 da ONU, que estabelece como meta “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. O ODS 5 é transversal, atravessando diferentes dimensões dos demais objetivos – educação (ODS 4), trabalho decente (ODS 8), redução das desigualdades (ODS 10) e paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16). Em todos esses âmbitos, a desigualdade de gênero é um fator de exclusão e de limitação da cidadania. No campo específico da educação e da ciência, o ODS 5 propõe eliminar disparidades de acesso, assegurar a

participação plena das mulheres em espaços de decisão e valorizar sua contribuição. Esse compromisso implica reconhecer que não basta incluir mais mulheres nas estruturas já existentes: é necessário transformar os próprios parâmetros de reconhecimento do que é considerado conhecimento válido e relevante. Nesse ponto, a atuação da Cátedra UNESCO na UFRJ se torna exemplar, ao ampliar o repertório de autoras e correntes de pensamento que constituem a história da filosofia e das ciências, desafiando cânones tradicionais excludentes. Assim, o ODS 5 não se reduz a uma meta de participação quantitativa, mas envolve uma reconfiguração qualitativa das práticas de memória, de ensino e de produção científica. Nesse sentido, a inclusão da perspectiva de gênero na história da filosofia e das ciências não é apenas um suplemento, mas um deslocamento estrutural que incide diretamente na realização do direito à igualdade.

Um aspecto frequentemente negligenciado no debate sobre direitos humanos e gênero é o direito de todos a participar do progresso científico e de seus benefícios, consagrado no artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reiterado pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Esse direito estabelece que a ciência não pode ser monopólio de elites ou de grupos restritos, mas deve constituir um bem comum acessível a todos. A partir dessa perspectiva, a exclusão histórica das mulheres da ciência e da filosofia não apenas limita sua participação como produtoras de conhecimento, mas também restringe o acesso da sociedade ao legado intelectual dessas autoras. Quando bibliotecas, currículos e acervos ignoram a contribuição das mulheres, produzem-se lacunas que afetam a coletividade como um todo, empobrecendo a diversidade cultural e científica disponível para o presente. Reconhecer o direito à ciência implica, portanto, promover políticas de preservação, digitalização e democratização do acesso aos acervos. É nesse contexto que se insere o projeto *Memória e Acervos Digitais* da Cátedra UNESCO, cujo objetivo é mapear, organizar e disponibilizar em formato aberto o patrimônio documental relacionado à história das mulheres na filosofia e nas ciências no Brasil.

O projeto *Memória e Acervos Digitais* constitui uma das principais iniciativas da Cátedra UNESCO da UFRJ no campo das humanidades digitais. Ele parte do reconhecimento de que a digitalização de acervos não é apenas uma questão técnica, mas uma ação política e de direitos humanos. Ao tornar acessíveis documentos antes restritos a especialistas ou a usuários de grandes centros urbanos, a digitalização contribui para democratizar o acesso à memória e ao conhecimento. No caso brasileiro, essa democratização é particularmente urgente, dado que muitos acervos relacionados à história das mulheres encontram-se dispersos, fragilizados ou em risco de deterioração. A falta de políticas sistemáticas de preservação e difusão gera uma situação de vulnerabilidade patrimonial,

que ameaça a continuidade de uma memória coletiva plural. Assim, como primeira grande contribuição, mapeamos o acervo de Nísia Floresta na Fundação Biblioteca Nacional. Pioneira na defesa dos direitos das mulheres, da educação e da abolição da escravidão, Nísia Floresta é figura central para a história intelectual do Brasil do século XIX. No entanto, o acesso a seus textos, manuscritos e publicações sempre foi limitado, dificultando a difusão de sua obra e a inserção de sua figura no cânone filosófico e educacional. Com o projeto *Memória e Acervos Digitais*, a Cátedra UNESCO busca superar essa lacuna, promovendo a digitalização e a disponibilização pública dos documentos relativos a Nísia Floresta, bem como de outras pensadoras brasileiras. Trata-se de um esforço não apenas de preservação, mas também de reparação histórica, já que devolve à sociedade o acesso a vozes silenciadas. Ao inserir esse trabalho no marco dos direitos humanos, evidencia-se que a preservação e difusão de acervos de mulheres não é apenas uma questão acadêmica ou cultural, mas uma condição para o exercício pleno do direito à ciência, à educação e à cultura. Nesse sentido, o projeto contribui de forma concreta para o cumprimento tanto do ODS 5 quanto do artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Referências Bibliográficas

ANÔNIMO. *Woman not inferior to man*. 1739.

BURKE, Maria Lúcia Garcia Pallares. *Pela liberdade das mulheres*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 10 set. 1995. Caderno Mais!. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/10/mais/3.html>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CÁTEDRA UNESCO PARA HISTÓRIA DAS MULHERES. *Memória e acervos digitais*. Disponível em: <https://catedrahistoriadasmulheres.com/projeto-de-extensao/> Acesso em: 18 mar. 2026.

FLORESTA, Nísia. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. Introdução e notas de Constância Lima Duarte. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A lágrima de um caeté*. Rio de Janeiro: Typographia de L. A. F. de Menezes, 1849.

_____. *Consigli a mia figlia*. Firenze: Stamperia sulle Logge del Grano, 1858.

_____. *Conselhos à minha família*. [S.l.: s.n.], 1845.

_____. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. 2. ed. Porto Alegre: Typographia de V. F. de [incompleto], 1833.

_____. *Discurso que as suas educandas dirigio... em 18 de dezembro de 1847*. Rio de Janeiro: Typographia Imparcial de F. de Paula Brito, 1847.

_____. *Itinerário de uma viagem à Alemanha*. Natal: EdUFRN, 1982.

_____. *Le Brésil*. Paris: A. Sagnier, 1874.

_____. *Opúsculo humanitário*. Rio de Janeiro: Typographia de M. A. Silva Lima, 1853.

_____. *Sept lettres inédites d'Auguste Comte à Mme Nisia Brasileira*. Rio de Janeiro: Siège central de l'Apostolat positiviste du Brésil, 1886.

_____. *Trois ans en Italie, suivis d'un voyage en Grèce*. Paris: E. Dentu, 1864. 2 v. (Publicado sob o pseudônimo "Une Brésilienne").

_____. *Woman*. London: G. Parker, 1865.

O MERCANTIL. Minas Gerais, ano 1847, n. 17, p. 3. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=228133&pagfis=3467>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://ich.unesco.org/en/convention>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Nova York: ONU, 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 18 mar. 2026.

OUTROS CLÁSSICOS: História da Filosofia e Educação. Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq/UFRJ). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/697353>. Acesso em: 18 mar. 2026.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *A reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.

O direito à educação das mulheres no Brasil

Nina Ranieri ⁵⁰

Introdução

O campo das relações entre Direito e Educação é amplo. Tanto no direito internacional como no direito da grande maioria dos Estados nacionais, a educação tem natureza pública, e é assegurada por garantias legais que se traduzem em obrigações para o Poder Público, a sociedade, a família, o estudante.

São múltiplas as influências entre o direito internacional e o direito dos Estados nacionais, no desiderato universal de garantir, a todos, acesso à educação de qualidade. Identificar e analisar tais injunções, assim como compreender valores e princípios jurídicos, as normas legais e a jurisprudência relativos ao direito à educação constituem ferramentas importantes para alcance daquele objetivo, o que supõe o treinamento de magistrados, de membros do Ministério Público e da advocacia pública, assim como o de advogados que atuam na área da educação. Promover o direito à educação, ademais, requer conhecimento especializado e atualizado, posto que, de modo geral, a legislação aplicável é complexa e altamente contingente, particularmente em estados federais, como é o caso do Brasil, no qual a União, os estados e os municípios têm competências legislativas e materiais relativas ao direito à educação.

50. Professora Titular de Teoria do Estado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, onde também coordena a Cátedra Unesco de Direito à Educação. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Direito pela mesma Universidade; Doutora e Livre Docente em Direito Público pela Universidade de São Paulo. Entre outras atividades profissionais, foi procuradora jurídica, chefe de gabinete da Reitoria e secretária-geral da USP; Secretária Adjunta de Ensino Superior do Estado de São Paulo, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Membro da Academia Paulista de Educação (APE, cadeira nº 16); da *Education Law Association USA*; *Education Law Association Europe* e *Global Education Law Forum – GELF*. Integra diversos conselhos editoriais no Brasil e no exterior, entre eles o Conselho Editorial do *International Journal Educational Reform - IJER (USA)*.

A Cátedra Unesco de Direito à Educação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (Cátedra), como núcleo de reflexão e ensino voltado ao estudo e à pesquisa das relações entre o Direito e a educação difundir e aprimorar o conhecimento especializado de legislação e jurisprudência de ensino.

A Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo foi integrada ao programa UNITWIN/UNESCO em 2006; a criação de sua Cátedra, dois anos depois, em 2008, expressa a crença, defendida pelos fundadores da UNESCO, de se garantirem oportunidades iguais de educação para todos. Incluem-se no campo de interesses da Cátedra, entre outros temas, o estudo e a pesquisa sobre o acesso e a oferta do direito à educação básica e superior no direito internacional e no Brasil, o tratamento jurídico do direito à educação no Brasil e no exterior, o federalismo educacional, o papel do Judiciário e do Legislativo na proteção, garantia e promoção do direito à educação, os níveis de eficiência e eficácia da Administração Pública na promoção da qualidade da educação e da equidade social.

A Cátedra iniciou seus trabalhos com o oferecimento de disciplinas no programa de pós-graduação em Direitos Humanos. Mais recentemente, passou a oferecer disciplinas também no curso de graduação, eixo em torno do qual giram suas demais atividades e os grupos de pesquisa voltados a projetos específicos. Após 17 anos de existência, além da formação de Mestres e Doutores na área do direito educacional, a Cátedra elaborou quatro obras de referência: “Temas Relevantes do Direito à Educação” e “O Direito à Educação: igualdade e discriminação no ensino”, ambas editadas pela EDUSP; “Direito à Educação e Direitos na Educação em perspectiva comparada”, editada pela UNESCO. Em conjunto com o Instituto de Estudos Avançados da USP, publicou “Liberdade acadêmica: aspectos jurídicos e comparados” (vários autores) e, em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil, o relatório “Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?” elaborado pelo Grupo de Pesquisa e Estudo de Inclusão na Academia (GPEIA) da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP. Mais recentemente, publicou “Mulheres na Academia: Desigualdades de Gênero no Corpo Docente da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo”, de Isabelle O. Campos.

A Cátedra vem expandindo as fronteiras da pesquisa jurídica dos direitos à educação, na educação e por meio da educação. Desde 2015, por ocasião da aprovação da Agenda 2030, os horizontes de investigação se ampliaram, sem perda de suas referências anteriores, encontrando-se em andamento, atualmente, as seguintes linhas de pesquisa: a) os vínculos entre educação formal, democracia e cidadania; b) as interações entre educação e a estrutura federativa brasileira; c) análise da produção legislativa e

jurisprudencial relativa ao direito à educação e aos direitos na educação; f) análise dos processos de formulação e implementação de políticas públicas voltadas a assegurar acesso universal equitativo à educação de qualidade; i) impactos das tecnologias de informação e comunicação no direito à educação.

Este artigo trata do direito à educação das mulheres no Brasil. Oferece uma visão panorâmica, pontuando aspectos de maior relevância, dentro da linha de pesquisa “educação formal, democracia e cidadania”. Inicia-se com breves referências à educação como problema político para introduzir o tema da educação feminina, da Colônia à República, do séc. XVIII ao XIX, do séc. XX ao séc. XXI.

1. A educação como problema político

A forma democrática de vida, diz Anísio Teixeira (1996:14), “(...) funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence (...)”. Tal crença, prossegue o autor, equivale a uma hipótese político-social que, para se confirmar, exige da sociedade que ofereça, a todos os indivíduos, acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e nas instituições em que transcorre a sua vida.

A ideia não é nova. A compreensão da educação como pré-requisito necessário à liberdade e ao desenvolvimento da cidadania remonta ao século XVIII, como o reconheceram Frederico da Prússia, Maria Tereza da Áustria, Immanuel Kant, John Locke, Nicolas de Condorcet, John Stuart Mill, e também Benjamin Franklin, George Washington, Thomas Jefferson, entre outros. Assinala-se, desde então, a natureza pública da educação, consequência lógica do Iluminismo, demonstrada pela necessidade social de habilitar os indivíduos a atuarem na sociedade em que viviam como eleitores esclarecidos e trabalhadores qualificados.

A célebre obra de Nicolas de Condorcet (1743-1794) sobre a instrução pública (composta das *Cinq Memoires sur l’Instruction Publique*, 1791, e do *Rapport sur l’Instruction Publique*, 1792), a mais completa teoria acerca da moderna escola republicana francesa, já era clara a respeito do liame entre a instrução e a adesão dos cidadãos aos direitos do homem e à formação da vontade geral. Àquela altura, porém, mais do que um direito individual, a educação primária configurava-se como um dever imposto pela sociedade, justificando-se, desta maneira, a imposição estatal da escolaridade compulsória e gratuita. Daí se instituída, em várias partes, a exigência de alfabetização como requisito para o voto, na esteira da consolidação da democracia representativa. Significativamente, o direito

de voto e os correlatos direito à educação e direito à propriedade que asseguravam a inclusão política constituem a principal pauta da primeira onda do feminismo que ganha corpo na Inglaterra e nos Estados Unidos, na segunda metade do séc. XIX e se estende até as primeiras décadas do séc. XX, demandas que nos alcançam no início do séc. XX.

No Brasil Imperial, não havia pensamento organizado sobre o sufrágismo, nos moldes europeus e norte-americanos. As raras referências ao voto feminino que surgem episodicamente nos anos finais do Império não têm o apoio de debates e propostas legislativas consequentes ou de manifestações feministas. Na vigência da Constituição Imperial, as mulheres não detinham personalidade jurídica, nem estavam incluídas entre os cidadãos; em verdade, nem sequer eram mencionadas no texto constitucional. Não obstante, manifesta-se alguma preocupação com o ensino das meninas, em prol do desenvolvimento da nação, por meio da educação dos filhos, algo inédito no ambiente social até então prevalecente.

Com o advento da República, a urbanização e a industrialização colaboraram para que, por um lado, a educação feminina servisse aos projetos de modernização do País e, por outro, fosse responsável pela disseminação de preceitos normativos e higiênicos. Isso implica uma relação entre a educação feminina, que começava a se institucionalizar, e o discurso republicano hegemônico que igualmente se instituía (Valentim et ali, 2019). O panorama educacional feminino altera-se a partir da década de 1930, concomitantemente à obtenção do direito ao voto, dado o pré-requisito da alfabetização, e a instituição da educação de massas. Nos anos 1960, a equiparação dos estudos secundários permitiu maior acesso das mulheres ao ensino superior. Com a constituição Federal de 1988, o ensino formal público, compulsório e gratuito, se universaliza, assim como o direito ao voto, a partir dos 16 anos.

A educação formal, oferecida pelo Estado, é, portanto, um problema político; um problema que diz respeito à tomada de decisões coletivas, à legitimação e ao exercício do poder. Atualmente, considerado teor do art. 205 da Constituição Federal de 1988⁵¹, a compreensão geral do seu sentido é o mesmo e não pode ser desvinculada da democracia, da justiça social, da liberdade e da paz, como medida de interesse público e condição de funcionamento da sociedade estatal. Aliás, a positivação constitucional do direito à educação por si só já expressa o reconhecimento formal de que a educação é interesse público.

51. "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

2. As brasileiras e o acesso à educação nos sécs. XVIII e XIX

De modo geral, o baixo investimento educacional brasileiro, da Colônia à República, é tributário do modelo econômico primário, exportador, baseado em estrutura escravocrata e em modelos arcaicos de produção, para o que a escola não exercia o papel de qualificação de mão de obra ou o de preparação de cidadãos, à exceção de pequeno número de homens, formados em profissões liberais. A regulamentação da instrução primária e secundária, leiga e gratuita, promovida pelo Marques de Pombal em 1772, deixou as meninas de fora. No Reino, as primeiras aulas femininas foram criadas em 1803, por irmãs de caridade francesas; assim, para as meninas, escapar do analfabetismo pressupunha serem enviadas para conventos em Portugal (Silva, 2008, pg. 132).⁵² Em 1825, em São Paulo, foi criado o primeiro seminário para meninas órfãs e desamparadas, e o ensino público feminino foi regulamentado em 1827 (Marcílio, 2005, pg. 22).⁵³

Embora o ingresso na escola pública para crianças e adolescentes não excluísse, formalmente, as meninas, jamais chegou a abranger quantidade significativa de alunas (Unicef, 1982), tanto mais porque a educação, para grande parte das mulheres, não era um ideal a ser perseguido, predominando o analfabetismo, o isolamento e a submissão em todas as regiões do País. A legislação tampouco lhes permitiu alcançar os níveis de escolaridade masculina, dadas as limitações impostas pela Lei Geral das escolas de primeiras letras, de 1827.⁵⁴ A lei previa a criação de escolas públicas femininas apenas em grandes cidades, a critério do Presidente da Província; o currículo, diferentemente do masculino, se limitava ao ensino das quatro operações aritméticas, além de ler e escrever, predominando forte conteúdo social e moral, visando prepará-las para as funções de esposa e mãe.

Até os últimos anos do Império, as mulheres estavam excluídas do ensino secundário, salvo o de preparação para o magistério de primeiras letras em Escolas Normais, existentes no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará e São Paulo, mas de funcionamento intermitente. Com a República, a Escola Normal da Corte, criada por D. Pedro II em 1876, é autorizada a matricular homens e mulheres, instalando a educação para ambos os sexos. Note-se que o magistério primário era pouco valorizado, econômica e socialmente; mal preparados, oriundos das classes pobres, professores e professoras eram menosprezados. No mais das vezes, as famílias contratavam mestres particulares para o ensino domiciliar (Marcílio, 2005, pg. 72).

52. SILVA, M. B. N. da – A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol I: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Vozes, 2008, pgs. 131/145.

53. MARSÍLIO, M. L. – História da Escola em São Paulo e no Brasil. Imprensa Oficial, 2005

54. Lei de 15 de outubro de 1827 – “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (Brasil, 1827).

Apenas em 1879 o ensino secundário público em geral foi liberado para o ingresso de mulheres, por meio da chamada Reforma do Ensino Livre. Finalmente, em 1894, foi autorizada, por norma federal, a matrícula de “indivíduos do sexo feminino” no ensino superior, em salas separadas, sem alteração da remota possibilidade de ingresso nos cursos superiores, dadas as barreiras anteriores: baixa taxa de alfabetização feminina, falta de escolas secundárias para mulheres, falta de professoras qualificadas. O sistema educacional brasileiro era, portanto, essencialmente masculino, característica que se mantém na República Velha, sob a égide da liberdade e da laicidade do ensino. Para se ter uma ideia, na Faculdade de direito de São Paulo, criada em 1827, data de 1898 o ingresso de sua primeira aluna; até 1927, ano do seu 1º. Centenário, a Faculdade de Direito havia diplomado apenas 10 alunas. No Estado de São Paulo, em 1929, graduaram-se cerca de 1.600 homens em cursos superiores contra, apenas, 80 mulheres, cenário representativo de todo o País, a indicar que a insuficiência de escolas normais e secundárias públicas constituiu fator impeditivo da profissionalização feminina.

O modelo educacional, que não alterou o quadro da instrução pública herdada do Império, trouxe vantagens para a rede privada: concentrada na educação secundária masculina, voltada ao ingresso no ensino superior, tornou-se cara e elitista. Em cenário de insuficiência de escolas secundárias, recorrente falta de vagas, dificuldades de formação de professores e falta de unidade e coerência ao sistema educacional –, a Igreja assumiu, com facilidade, as funções de magistério, especialmente para as mulheres, maior contingente estudantil das escolas católicas. Tais escolas, contudo, não sendo equiparadas às oficiais, não emitiam os certificados ou diplomas exigidos para o ingresso no ensino superior. Logo, mesmo oferecendo cursos secundários ou o ensino normal (também de nível médio), não habilitava ao prosseguimento de estudos.

Outro fator inibidor da ampliação da educação formal para as mulheres foi a rejeição do regime de coeducação de meninos e meninas após o ensino primário público. Por outro lado, a criação dos Grupos Escolares em São Paulo, com a reforma do ensino de 1892, não apenas promove a valorização os professores e professoras primárias como dá início à escolarização em massa de meninas.

3. As conquistas dos sécs. XX e XXI

Segundo Beltrão e Alves (2009, p. 129), a taxa de matrículas femininas expandiu-se no início do séc. XX, mas em proporção muito menor que as masculinas. Conforme demonstram, “entre 1907 e 1912, a presença feminina nos cursos secundários correspondia a menos de um quarto do total de estudantes, e nos cursos superiores não alcançava 1,5%. Vale lembrar que a cidade do Rio de Janeiro apresentava uma das melhores taxas educacionais do país.”

De parte das mulheres, aumentam as demandas por instrução, trabalho assalariado, autonomia civil e política, estimuladas pela Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), criada no Rio de Janeiro, em 1922, cujo principal objetivo era promover a educação das mulheres, sem descurar da luta pelo direito ao voto. O movimento é contemporâneo da transformação da nação agrária em industrial, da modernização urbana, da ebulição cultural que se traduziu na Semana de Arte Moderna e da inserção do discurso higienista no currículo das Escolas Normais.

Conforme apontam Valentim et alii (2019, pg. 9): “De forma ambivalente, nesse cenário de mudanças que se constrói, a representação da mulher se equilibrará (ou dividirá) sempre entre dois polos. No primeiro deles, a possibilidade de formação intelectual, de atuação profissional e aquisição de um espaço público até então inédito. No segundo, o sempre presente culto à domesticidade como forma de valorização conservadora das funções usualmente reconhecidas como femininas. Em ambos, a responsabilização da mulher pela reprodução dos valores morais e pela manutenção do bem estar familiar, saudável, em seu mais amplo sentido. Argumentos normatizadores, higiênicos, que defendem a vida privada e o amor materno como elementos basilares do desenvolvimento físico e emocional daqueles que serão os futuros cidadãos da república.”

Após a Revolução de 1930, ampliaram-se as escolas públicas de massa, exigência da política desenvolvimentista adotada, concomitante à criação do Ministério da Educação (Decreto n. 19.402/1930) e do Conselho Nacional da Educação (Decreto n. 19.850/1931). Tais medidas conferiram alguma unidade ao sistema de ensino e impulsionaram o seu desenvolvimento, com previsão, na Constituição de 1934, da educação como direito de todos (art. 149) e de competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação (art. 5º, XIV); aliadas a reformas educacionais – a do ensino secundário (Decreto n. 19.890/1931), em especial – favoreceram a educação das mulheres.

No Estado de São Paulo, em 1920, alcançou-se equilíbrio de matrículas: 49,9% de matrículas masculinas e 50,1% de matrículas femininas, conforme o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (Marcílio, 2005, pg. 175). Merece referência a reforma escolar e a criação das Escolas Normais livres, por Fernando de Azevedo, em 1932, com aumento das possibilidades de ensino formal da população feminina, na qual era recrutada a grande maioria das alunas das escolas normais. Medidas semelhantes, adotadas em outros Estados da Federação, somadas às reformas educacionais e à competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, resultaram em notável aumento de alunos e alunas nas escolas secundárias e normais, sem alterar, contudo, a tendência de ingresso das mulheres nos cursos de pedagogia. Progressivamente, a

Escola Normal se torna um curso feminino que se adaptava à moral republicana, desde que exercido sob controle e não impedisse as mulheres de atenderem suas obrigações domésticas, como esposa e mãe.

O fim da República Velha e a subsequente afirmação da sociedade urbana e industrial, embora desigual em termos geográficos e sociais, impulsionaram a agenda feminista. O País passou por transições demográficas, com bônus feminino (mulheres tornam-se a maioria da população em 1940) e redução das taxas de mortalidade e natalidade, indutora de estrutura etária favorável às mulheres (Alves *et al.*, 2019). Os efeitos sociais e econômicos dessas mudanças, aliados à elevação do nível educacional das mulheres a partir do final de 1930, serão sentidos nas décadas seguintes. Data desse período a concessão do direito de voto para as mulheres (Decreto n. 21.076/1932 - Código Eleitoral), não obrigatório, censitário e com restrições, eis que até a aprovação do Código Eleitoral de 1965, prevaleciam as normas do Código Civil de 1916, que exigia autorização dos maridos para a prática de diversos atos pelas mulheres. Não obstante, o voto feminino estimulou a escolarização das mulheres, o que interessava a candidatos e partidos políticos, uma vez que apenas os alfabetizados poderiam votar.

A Constituição Federal de 1937 substituiu a previsão da educação como direito de todos e dever do Estado da Constituição de 1934 (art. 149) por um artigo de redação ambígua, na qual o dever do Estado consistia em “contribuir, direta ou indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outros...” (art. 128). A Constituição de 1946, uma década depois, volta a assegurar o direito à educação como dever do Estado (art. 166). É sob a égide desta última que o problema da equivalência do ensino secundário, incluído o normal, foi solucionado pela Lei 4.024/1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a previsão de reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos de ensino públicos e privados (art. 5º.). Ampliaram-se, desta forma, as possibilidades do ingresso de mulheres nas universidades, ademais de notar-se o início da reversão do hiato de gênero no ensino superior e de taxas de profissionalização feminina crescentes.

Após 1964, e durante a ditadura militar, emerge um pensamento feminista, aliado à luta contra o autoritarismo, no quadro da modernização econômica e cultural, da ampliação dos níveis educacionais das mulheres e do seu maior acesso ao mercado de trabalho. No final dos anos 1970, mulheres oriundas da classe média intelectualizada, com experiência internacional, mesmo enfrentando a repressão do regime, constroem o movimento feminista nacional, de grande influência na redemocratização do País e na Assembleia Constituinte de 1987/1988.

A Constituição Federal de 1988 universalizou a educação básica pública, compulsória e gratuita (art. 205), instituiu garantias para o seu oferecimento por Estados e Municípios além de mecanismos de financiamento. Não se pode negar o avanço educacional das mulheres em todos os níveis de ensino. Em 2024, na educação básica, meninas correspondiam a 49,4% (23,4 milhões) das 47,1 milhões de matrículas totais (INEP, Censo Escolar de 2025). A distorção idade/série no ensino fundamental e no médio é maior para os alunos do sexo masculino, em todas as etapas de ensino, sendo a maior diferença entre os sexos observada na 1 Série do ensino médio.

Nas universidades, desde 2003, as mulheres são a maioria dos doutores (INEP, Ministério da Educação, 2019); em 2019, eram 72,5% dos ingressantes e 61% dos que se graduam. Persiste, todavia, o domínio masculino em algumas carreiras – como nas engenharias e na matemática, além da ocupação preponderante dos cargos de gestão e direção universitárias por homens. Nos cursos de Direito, as mulheres, grosso modo, são metade dos alunos, o que se confirma na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Um olhar mais atento aos problemas relativos de equidade de gênero na FD/USP, ressalta, em primeiro lugar, o baixo número de mulheres entre os 149 professores: meros 18%, sendo que desde a criação da escola uma única mulher foi diretora; em segundo lugar, o baixo número de mulheres inscritas nos concursos docentes, assim como de aprovações (Campos, 2021). E ainda que se verifique equilíbrio numérico entre alunas e alunos, não se observa, nas salas de aula, a superação de situações de discriminação de gênero. É o que atestam os resultados da pesquisa elaborada pelo Grupo de Pesquisa e Estudo de Inclusão na Academia -GPEIA da FD/USP sobre interações de gênero em sala de aula, que concluiu pela existência de um currículo oculto que favorece a invisibilidade daquelas situações.

Para concluir

Entre marchas e contramarchas, embora o avanço da educação e da proteção das mulheres no Brasil seja inegável, as conquistas da Constituição de 1988 não são definitivas nem estão inteiramente asseguradas. De fato, previsões de igualdade formal em relação a gênero (direito à educação universalizado, garantia de igualdade de emprego etc.) não suprimem desigualdades arbitrárias inerentes à definição de papéis sociais. É dizer, neutralidade legal em algum grau não é certeza de cidadania em sentido amplo. De outra parte, ataques à educação pública, às universidades, à produção científica e aos direitos humanos, incluindo as questões de gênero, atingem diretamente a democracia.

O processo de ingresso das mulheres no sistema educacional foi lento, mas estratégico a longo prazo: de maioria no ensino primário, passam a maioria no ensino secundário. Até o final da década de 1960, conforme demonstram Alves et al (2019, p. 28), as

mulheres representavam apenas 25% das pessoas com ensino superior. Em 1980, alcançam 45,5%, na década de 1990, equivalem aos homens e, no início dos anos 2000, os ultrapassam. Observa-se, portanto, que em cerca de quatro décadas, de minoria as mulheres passam à maioria dos portadores de diplomas universitários.

O Brasil reverteu o hiato de gênero na educação básica e na superior, para o que concorreram o direito ao voto, a educação igualitária, e os direitos das mulheres assegurados na Constituição de 1988, mas até o momento o problema do aborto (ilegal, com algumas exceções) e, a despeito das conquistas legais, a violência física, psicológica ou sexual contra a mulher permanece alta. Adicionalmente, a desigualdade de acesso à educação, nomeadamente para as meninas negras, associadas às dificuldades de acesso à saúde e aos direitos sexuais.

Situação análoga é observada no setor laboral, onde persistem expressivas diferenças salariais em relação aos homens (cerca de 20% a menos, para as mulheres, de acordo com o 3º Relatório de Transparência Salarial e Igualdade - 2024), principalmente para as mulheres negras. Todas essas situações são exemplos eloquentes de uma realidade que, de nenhum modo, faz jus às mudanças introduzidas pela Constituição de 1988. No plano político, não obstante as mulheres representarem metade da população brasileira (51%) e a maioria do eleitorado (52%), e a despeito de políticas de cotas para mulheres nos partidos políticos, poucas ocupam assentos no Poder Legislativo. No Poder Judiciário, a representatividade também é baixa: as mulheres são 39,29% do total de juízes, mas nos Tribunais superiores a proporção cai para 25%, devendo-se fazer sentir, em breve, os efeitos da Resolução CNJ n. 525/2023, que estabeleceu percentual de mulheres desembargadoras nos tribunais de 2.º grau. Na advocacia, a proporção de mulheres inscritas nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil é levemente maior que a dos homens (52, 05), mas somente 26% são sócias de escritórios (OAB,2025).¹

Conquanto as conquistas da Constituição de 1988 não sejam definitivas nem estejam inteiramente asseguradas, sua base democrática vem permitindo que discussões sobre discriminação e inequidade ocupem o debate público e a agenda nacional por meio de inúmeros canais de participação popular e dos ativismos de rua e redes. Basta lembrar um exemplo: a Lei 14.986/2024 acrescentou o artigo de no. 26-B à atual lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) para determinar que, durante os nove anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, as escolas terão que garantir que seus currículos apresentarão variados aspectos femininos da história, da ciência, das artes e da cultura, do Brasil e do mundo.

¹ Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Quadro Institucional. 2025. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselho-federal/quadro-advogados>. Acesso em 30/09/2025. /08/2021.

Referências Bibliográficas

BELTRAO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, abr. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2025.

BRASIL, Instituto Anísio Teixeira – INEP - Censo **Ecolar da Educação Básica 2024**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em 30/09/2025.

BRASIL, Instituto nacional de Estudos e Pesquisas educacionais – INEP. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior, 2019**. Disponível: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 18/08/2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (Brasil, 1827). Disponível em: legislacao.presidencia.gov.br, acesso em 30/09/2025.

BRASIL. 3º. Relatório de Transparência Salarial e Igualdade Ministério do Trabalho, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/ew?r=eyJrljoiNTFhZWl0MzUtZjZkOC00Y2EwLTg5MTMtYjlkODYyOGEwNTIwliwidCI6IjNIYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YW> [M5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9](https://app.powerbi.com/ew?r=eyJrljoiNTFhZWl0MzUtZjZkOC00Y2EwLTg5MTMtYjlkODYyOGEwNTIwliwidCI6IjNIYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YW). Acesso em: 30/09/2025.

CAMPOS, I. O. Mulheres na academia: desigualdades de gênero no corpo docente da Faculdade de Direito da USP São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/ Universidade de São Paulo (USP), 2021, pp. 13-21 e 25-41. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376046.locale> em

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

NEDER CERZETTI, Sheila Christina et all. Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto? São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Quadro Institucional. 2025. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhoefederal/quadroadvogados>. Acesso em: 30/09/2025.

SCHWARCZ, Lília Maria. **Introdução: as marcas do período**. In: SCHWARCZ, Lília Maria. História do Brasil Nação: a abertura para o mundo. RJ, Objetiva, 2012, pp.19-34.

SILVA, M. B. N. da. **A educação da mulher e da criança no Brasil Colonial**. In: Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol I: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Vozes, 2008, pgs. 131/145.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VALENTIM, R. P. F., Martins, R.D.M. e RODRIGUES, M.M. **Ideários Da Educação Feminina na Primeira República Brasileira**- Cadernos Pagu(57), 2019:e195706. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Núcleo de Estudos de Gênero - PAGU

As contribuições da Cátedra UNESCO Gênero, Liderança e Equidade para a Cultura de Paz

Rosa Rojas Paredes⁵⁵

Os conflitos sociais são uma constante em todas as sociedades contemporâneas, quer se manifestem abertamente ou de forma mais sutil. Sua origem e desenvolvimento estão intimamente ligados ao contexto social, político, econômico e cultural em que emergem, o que torna essencial a compreensão desses ambientes para identificar as causas subjacentes e projetar estratégias eficazes de prevenção e de solução.

Problemas atuais, como os fluxos migratórios de pessoas da pobreza para países mais desenvolvidos, deslocamentos forçados decorrentes de conflitos armados, violência de gênero e insegurança, bem como a incerteza de muitos jovens em relação ao seu futuro, mostram como os conflitos tendem a ser mantidos e reproduzidos se não houver uma intervenção abrangente. Conflitos estruturalmente não abordados geram fraturas sociais, que requerem não apenas medidas de atenção e resolução, mas também ações preventivas que promovam a convivência pacífica e o respeito aos direitos humanos, destacando a relevância da cultura de paz e da formação de profissionais capazes de abordá-la a partir de diferentes frentes (Rojas e Nava, 2020).

Nesse sentido, as linhas de pesquisa da cátedra têm como foco a construção de uma cultura de paz a partir de múltiplas dimensões inter-relacionadas. A promoção da liderança inclusiva e o fortalecimento do empoderamento social são concebidos como ferramentas fundamentais para intervir nos conflitos por meio da cooperação e do diálogo, promovendo processos de transformação que questionam estruturas de dominação e exclusão.

55. Doutora em Cooperação e Bem-Estar Social pela Universidade de Oviedo. Coordenadora da Cátedra Gênero, Liderança e Equidade. Colaboradores: Luz María Barajas Hernández, Liliana Sarahi Parra Campos, Oliver Uriel Viruete González, Fatima Valeria Rodríguez García, Angela Lucia Aragon Arias.

Já a participação social e política é entendida como um direito humano essencial e como um mecanismo para garantir a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como mulheres e comunidades vulneráveis, fomentando sociedades mais democráticas e equitativas.

Da mesma forma, pesquisas sobre equidade, exclusão e desigualdade social enfatizam a necessidade de reconhecer e superar várias formas de exclusão, incluindo as baseadas em gênero e outras identidades, promovendo uma cultura que valorize a igualdade substantiva e a plena participação de todos os cidadãos.

A perspectiva intercultural e a sustentabilidade reforçam essa visão, destacando a importância de valorizar a diversidade cultural, fomentar o diálogo entre diferentes visões de mundo e garantir o bem-estar social e ambiental a longo prazo. Por fim, o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas constitui um componente crucial dessa construção, assegurando a proteção de suas identidades, conhecimentos e direitos coletivos, como parte de um quadro integral de convivência pacífica e de justiça social.

Missão

A Cátedra UNESCO de Género, Liderança e Equidade tem como um dos seus principais compromissos promover a igualdade substantiva entre mulheres e homens, bem como garantir o respeito pelos direitos das mulheres e das raparigas mexicanas, particularmente das raparigas universitárias. Nesse quadro, busca contribuir para a redução da violência de gênero, com especial atenção à erradicação do assédio e do assédio sexual nas Instituições de Ensino Superior e na sociedade em geral.

De forma complementar, propõe-se o fortalecimento da vida democrática do país e de suas instituições sociais, governamentais e universitárias, por meio da participação plena e igualitária das mulheres nos espaços decisórios.

Essa abordagem reconhece que a democracia só pode ser consolidada quando a voz e a presença ativa das mulheres em todos os níveis de liderança são asseguradas.

Da mesma forma, a Cátedra trabalha para fornecer diretrizes e ações que promovam uma cultura acadêmica e científica de qualidade, com base nas perspectivas de gênero, interculturalidade e sustentabilidade. Esse esforço faz parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular os Objetivos 4 (educação de qualidade) e 5 (igualdade de gênero).

Visão

A Cátedra UNESCO de Gênero, Liderança e Equidade é um espaço acadêmico reconhecido nacional e internacionalmente por seu trabalho de excelência em prol da igualdade substantiva e da equidade de gênero. Seu trabalho se reflete tanto na produção acadêmica quanto em propostas de políticas públicas que defendem os direitos de mulheres e meninas no México e na América Latina.

Nesse sentido, suas contribuições para a qualidade científica e acadêmica, com perspectiva de gênero, são amplamente valorizadas pelas instituições de ensino superior no país e no exterior. Da mesma forma, suas pesquisas, estudos e recomendações têm sido utilizados por tomadores de decisão nas esferas governamentais e sociais, que os integram às suas estratégias, programas e ações voltadas à igualdade de gênero.

Graças a este trabalho sustentado, a Cátedra consolidou-se como uma importante referência na vida democrática do país. Isso se deve às suas contribuições para o empoderamento social, econômico e político das mulheres, bem como ao seu impacto no fortalecimento de uma cultura de paz.

No entanto, deve-se notar que os Presidentes da UNESCO surgiram em 1992 como parte de uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O seu objetivo central é promover e aprimorar o desenvolvimento de programas de investigação, formação e ensino superior, construindo redes universitárias e fomentando a cooperação interuniversitária, promovendo, assim, a transferência de conhecimento através das fronteiras.

Para tanto, foi criado o Programa UNITWIN (University Twinning and Networking Scheme), que possibilitou consolidar tanto as Cátedras UNESCO quanto as redes UNITWIN em diferentes partes do mundo. Este programa é um instrumento primordial para reforçar as capacidades das instituições de ensino superior e de investigação, por meio da troca de conhecimentos num quadro de solidariedade internacional. Também fomenta a cooperação Norte-Sul, Sul-Sul e triangular, a fim de estabelecer instituições e redes de conhecimento compartilhado.

No âmbito deste programa, foi criada, em 2007, a Cátedra UNESCO de Género, Liderança e Equidade, sediada no Centro Universitário de Ciências Económicas Administrativas da Universidade de Guadalajara. Desde então, o trabalho tem sido feito para construir uma sociedade mais justa e equitativa, baseada na igualdade substantiva entre homens e mulheres, e na erradicação da violência de gênero, discriminação e exclusão social.

Para tanto, a Cátedra promove pesquisas, estudos, processos de formação e capacitação em direitos humanos e de mulheres. Ao mesmo tempo, coloca ênfase especial no desenvolvimento da liderança das mulheres e na criação de alianças estratégicas com a sociedade civil, instituições governamentais e setores empresariais e sociais, todos voltados ao alcance de seus objetivos.

Organizações parceiras

As organizações da sociedade civil aliadas à Cátedra UNESCO de Gênero, Liderança e Equidade são atores estratégicos na promoção dos direitos humanos de mulheres e meninas, bem como na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Atualmente existem:

INDESO (Instituto de Gestão e Liderança Social para o Futuro)

A instituição atua no desenvolvimento de competências dos setores mais vulneráveis da sociedade, fornecendo informações e ferramentas necessárias ao exercício e à disseminação dos direitos humanos, do desenvolvimento humano, da sustentabilidade e da equidade de gênero, da educação e da interculturalidade. Além disso, desenvolve projetos inovadores para melhorar a qualidade de vida de populações rurais, indígenas e migrantes na Área Metropolitana de Guadalajara. (INDESO, 2025)

Tecendo Redes para as Crianças

Promove e potencializa a autonomia das crianças mais velhas do ensino fundamental, ajudando-as a superar as rupturas sociais que limitam seu desenvolvimento, por meio da ativação de redes de apoio escolar, familiar e comunitário (Rutas Para Fortalecer, 2025).

Rede Mulheres, Desenvolvimento, Justiça e Paz

Associação civil especializada em ministrar cursos de conscientização para a prevenção da violência de gênero, cursos de capacitação para promotores comunitários, fóruns de vinculação de instituições às ações de prevenção, redes de ajuda mútua, entre outros.

As parcerias supracitadas permitem à Cátedra consolidar sua missão de articular conhecimentos, práticas e experiências que fortaleçam a igualdade substantiva entre mulheres e homens, ao mesmo tempo em que geram sinergias entre a academia e a sociedade civil para o desenho de políticas, programas e ações com impacto local, nacional e internacional.

Atividades realizadas:

Desenvolve conferências, cursos e workshops sobre igualdade substantiva, direitos humanos, cultura de paz, não discriminação, entre outros temas relacionados. Mais de 150 workshops foram realizados desde a criação da Cátedra.

- Publicação do livro: “Ellas al Frente: Liderazgo de Mujeres Latinoamericanas”.
- Delfín Summer: os jovens pesquisadores foram orientados com o objetivo de realizar pesquisas e traduzí-las em um ensaio, esses ensaios tiveram foco em gênero, equidade, interculturalidade e diversidade sexual.
- Oficina: “Summer Cycle 2025 of Accompanied Academic Writing”, ministrada pela Dra. Andrea de la Barrera Montpellier.
- Fórum das Mulheres das Américas. No âmbito da 55ª Assembleia da OEA. Assunto: “Impacto Econômico e Resiliência: A Situação das Mulheres na América Latina e no Caribe”.
- Palestra “Genealogias feministas e práticas antipatriarcais na América Latina: ressignificando nossa história coletiva e pessoal” da Dra. Raquel Gutiérrez Aguilar.
- Diálogo Localizado: “Pactos patriarcais e alianças políticas entre mulheres e dissidentes”, pela Dra. Raquel Gutiérrez Aguilar.
- Oficina: “Gênero, assédio e abuso sexual na IES: políticas e desafios”.
- Encontro “Vozes que Transformam: Participação Política das Mulheres Indígenas de Jalisco e Oaxaca”.
- Conferência: Inovação Social do Patrimônio Cultural no Contexto Universitário. Notas para a discussão: “O Patrimônio da UDG: Identidade, História e Compromisso com a Cultura”
- Conferência: “Introdução ao Feminismo Jurídico”.

Publicações

Cultura de Paz: equidade e democracia

Coordenadores: Rosa Rojas Paredes e José María Nava Preciado.

O livro reúne uma série de ensaios de pesquisadores e professores que refletem sobre violência, discriminação e desigualdade, tanto no âmbito universitário quanto na sociedade mexicana. Por meio de experiências, pesquisas e programas de intervenção, as autoras exploram como a educação, os direitos humanos, a perspectiva de gênero e a democracia podem convergir para a construção de uma convivência mais inclusiva e justa. Aborda questões como mediação de conflitos, pedagogia para a paz nas universidades, diferenças de gênero na educação, mobilidade acadêmica como ferramenta de diálogo

intercultural, participação política das mulheres, discriminação de grupos vulneráveis e estratégias éticas em contextos de trabalho. Reconhecer a Cultura de Paz como necessária à construção de sociedades mais justas.

Construindo espaços de igualdade: Liderança e participação social e política das mulheres

Coordenadoras: Rosa Rojas Paredes, Asmara González Rojas e Elia Marúm Espinosa.

Reúne ensaios que analisam os desafios e os avanços das mulheres na vida política e social no México e na América Latina. O trabalho reflete sobre paridade política, empoderamento feminino e liderança em diferentes áreas: desde movimentos sociais e organizações civis, até espaços acadêmicos, agrícolas, migratórios e indígenas. Também examina as barreiras que as mulheres enfrentam nas ciências, na tecnologia e em outros setores historicamente masculinizados.

Seu objetivo central é mostrar como a igualdade de gênero e a participação das mulheres fortalecem a democracia e o exercício da cidadania plena, ao mesmo tempo em que destacam os obstáculos da exclusão e da violência que persistem em uma sociedade patriarcal

Gênero e empreendedorismo social: perspectivas no contexto da inovação

Coordenadores: Rosa Rojas Paredes, Alejandro Campos Sánchez e Elia Marúm Espinosa.

Reúnem-se ensaios que analisam os avanços e desafios das mulheres na vida política e social do México e da América Latina. O trabalho aborda a paridade política, o empoderamento feminino e as diferentes lideranças em movimentos sociais, organizações civis, espaços acadêmicos, agrícolas, migratórios e indígenas, bem como em setores historicamente dominados por homens, como os de ciência e tecnologia. Seu foco central é mostrar como a igualdade de gênero e a participação das mulheres fortalecem a democracia e a cidadania, ao mesmo tempo em que destacam os obstáculos de exclusão e violência que persistem em contextos patriarcais.

Compromisso social com a igualdade de gênero e inclusão social

Coordenadoras: Rosa Rojas Paredes e Elia Marúm Espinosa

Analisa-se a integração da perspectiva de gênero no sistema educacional, na atuação docente e na concepção curricular. Por meio de abordagens teóricas de estudos de gênero e resultados de pesquisas sobre a produção coletiva de conhecimento nas universidades públicas e a representação de mulheres e homens na UNAM, o trabalho

examina os desafios e estratégias inovadoras para alcançar uma educação abrangente, inclusiva e equitativa. Seu objetivo é promover a reflexão crítica e a implementação de práticas que fortaleçam a igualdade de gênero na academia.

Compromisso social com a igualdade de gênero e inclusão social

Coordenadoras: Rosa Rojas Paredes e Elia Marúm Espinosa

Busca tornar visíveis os obstáculos enfrentados pelas mulheres do Pan tanto na sua candidatura a cargos de eleição popular quanto no desenvolvimento de suas campanhas. Embora não aborde de forma abrangente todas as questões relacionadas à igualdade de gênero, oferece um olhar inicial sobre a magnitude desses desafios e busca contribuir para o conhecimento, a compreensão e o compromisso com a igualdade entre mulheres e homens. O trabalho também faz parte dos objetivos da Cátedra UNESCO sobre Gênero, Liderança e Equidade, promovendo a igualdade como base para o desenvolvimento sustentável nos níveis regional, nacional e internacional.

Testes e agenda de gênero da sociedade civil

Coordenadoras: Rosa Rojas Paredes, Elvia Ramirez León e Mirna Acevedo Salas

Os resultados do Primeiro Encontro Nacional com Organizações da Sociedade Civil pelos Direitos das Meninas e Mulheres no México estão reunidos. Organizado em sete capítulos, abrange desde a convocação e metodologia do encontro, até a construção de uma Agenda de Gênero a partir das recomendações dos participantes. O trabalho analisa políticas públicas e programas de prevenção e punição da violência contra a mulher, saúde integral da mulher, mecanismos de empoderamento e participação política, e reflete sobre os processos de fortalecimento das organizações da sociedade civil, oferecendo um panorama abrangente dos desafios e avanços na promoção da igualdade de gênero.

Políticas públicas de esquecimento: os povos indígenas de Jalisco

Autora: Rosa Rojas Paredes

A pesquisa analisa as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das comunidades indígenas em Jalisco e seu impacto real sobre esses povos. A pesquisa conclui que, embora discursivamente o Estado mexicano projete uma nova relação com os povos indígenas, na prática, os programas governamentais continuam pautados por um paradigma paternalista e clientelista. Apesar das reformas constitucionais e da existência de novos programas, persiste a convivência de políticas tradicionais

que não colocam as comunidades indígenas como protagonistas de seu próprio desenvolvimento, evidenciando uma lacuna entre a retórica oficial e a efetiva implementação de políticas inclusivas.

As Antigas Histórias: Violência e Exclusão Feminina em Comunidades e Grupos Indígenas em Jalisco

Autores: Rosa Rojas Paredes e Fabian González

A pesquisa analisa os fatores que perpetuam a desigualdade de oportunidades e as formas de violência de gênero enfrentadas pelas mulheres indígenas. A pesquisa explora a relação entre a dinâmica de gênero, a violência, o empoderamento feminino e a cultura, buscando esclarecer como esses elementos se entrelaçam na vida dessas comunidades. Embora identifique avanços na compreensão dessas inter-relações, também aponta áreas que exigem pesquisas futuras, oferecendo, assim, uma base para o desenvolvimento de políticas e estratégias mais inclusivas.

Democracia & Política: um olhar da geração da Igualdade Substantiva

Coordenador: Clemente Castañeda Hoeflich

Reúnem-se os resultados de uma investigação coletiva sobre a igualdade substantiva na política mexicana. Organizado em dois eixos principais, aborda primeiro os direitos, responsabilidades e oportunidades relacionados à igualdade substantiva no México e, depois, analisa a democracia de paridade e a incorporação da perspectiva de gênero na política. O trabalho oferece uma reflexão acadêmica sobre os avanços, os desafios e os mecanismos necessários para alcançar a participação política equitativa e fortalecer a democracia inclusiva no país.

Manual de técnicas e normas para elaboração de conservas tradicionais

Coordenadoras: Asmara González Rojas e Rosa Rojas Paredes.

O livro tem como objetivo fortalecer e ampliar as habilidades produtivas sustentáveis dos participantes na recuperação de técnicas artesanais para o preparo de conservas salgadas. O trabalho alia a capacitação técnica à promoção do empreendedorismo social e à implementação de projetos produtivos voltados à venda e ao marketing, incorporando princípios de igualdade de gênero e respeito aos direitos humanos, a fim de gerar benefícios econômicos e sociais nas comunidades envolvidas.

Manual sobre os direitos das mulheres indígenas

Autoras: Asmara González Rojas e Rosa Rojas Paredes

É uma ferramenta pedagógica que visa tornar visíveis a desigualdade, a discriminação e a violência enfrentadas pelas mulheres indígenas no México e na América Latina. Explica, de forma acessível, os marcos regulatórios nacionais e internacionais que protegem seus direitos em áreas como identidade cultural, participação política, saúde, educação e vida livre de violência. Além da teoria, o manual fortalece a consciência crítica nas comunidades, oferecendo conceitos-chave, referências legais e exemplos práticos para a defesa dos direitos humanos, a partir de uma perspectiva intercultural e de gênero, sublinhando o papel das mulheres indígenas como líderes e agentes de mudança, capazes de transformar seus ambientes em direção à equidade e à inclusão.

Manual de Processos de Advocacia para a Paridade e Igualdade nas Áreas de Decisões Públicas

Autoras: Asmara González Rojas e Rosa Rojas Paredes

Desenvolvido no âmbito do programa Proequidad, é um guia metodológico que busca fortalecer a participação cidadã e a ação coletiva em prol da igualdade de gênero e dos direitos humanos. O manual oferece ferramentas práticas para projetar, implementar e avaliar estratégias de advocacy, destacando a articulação entre organizações civis, instituições públicas e comunidades. Além disso, ressalta que a advocacia não busca apenas influenciar leis ou políticas, mas também transformar imaginários sociais e promover uma cultura de direitos, incorporando princípios de equidade, inclusão e sustentabilidade. Com exemplos e etapas concretas de planejamento, comunicação e construção de alianças, o texto combina teoria e prática para apoiar as organizações sociais na geração de mudanças duradouras em direção à justiça social e à equidade de gênero.

Elas na Frente: Lideranças femininas latino-americanas

Coordenadoras: Rosa Rojas Paredes e Elvia Ramirez de León

Analisa a violência política de gênero enfrentada pelas mulheres no México, destacando a inadequação das ferramentas atuais para sancioná-la e erradicá-la. O trabalho enfatiza a necessidade de revisão das sanções e dos registros dos infratores para que tenham efeito real, bem como questiona a limitação do requisito do “modo de vida honesto” ao exercício de cargo público. Sublinha também a urgência de reformas legais que contemplem todas as vias de denúncia e garantam a inelegibilidade efetiva, promovendo, assim, uma liderança feminina mais segura e equitativa na política.

Linhas de pesquisa

As pesquisas e trabalhos são multidisciplinares e possuem eixos centrais pautados na abordagem de gênero:

- 1.Liderança, empoderamento e gestão.
- 2.Participação social e política.
- 3.Equidade, exclusão e desigualdade social.
- 4.Perspectiva intercultural e de sustentabilidade.

Projetos ativos

Pesquisa em Política do Cuidado em Instituições de Ensino Superior (IES)

Coleta, sistematização e análise da informação. Esta tarefa é fundamental para a elaboração de um texto introdutório a ser apresentado pela Dra. Rosa Rojas Paredes e pela Dra. Elia Marúm Espinoza num evento, agendado para 27 de outubro, em colaboração com a Rede de Género da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior (ANUIES).

O objetivo deste texto é contextualizar e validar a relevância das políticas de cuidado como pilar da equidade e da inclusão na academia. A pesquisa visa não apenas disseminar conhecimentos, mas também articular argumentos sólidos que promovam o reconhecimento do cuidado como responsabilidade social compartilhada.

Sistematização do processo de organização em rede da Universidade de Guadalajara através da experiência e documentação do chefe de planejamento naquele momento

Este projeto tem como objetivo sistematizar o processo de criação do modelo de organização em rede da Universidade de Guadalajara, com base na experiência e nos documentos gerados pelo departamento de planejamento da época, que foi uma figura-chave na transformação institucional e, atualmente, atua como titular da Cátedra UNESCO de Género, Liderança e Equidade.

A partir de uma recuperação histórica e analítica de sua obra, busca resgatar as aprendizagens institucionais produzidas no Departamento de Planejamento durante uma etapa decisiva para a UDG. Em particular, busca identificar contribuições, estratégias, tensões e resultados que possam contribuir para a análise crítica do modelo atual de governança e gestão, especialmente no contexto da reorganização por que a Universidade está passando.

O projeto contempla a organização, digitalização e análise de documentos históricos, entrevistas com atores-chave no processo e o desenvolvimento de produtos acadêmicos que sistematizem o conhecimento gerado. Da mesma forma, o trabalho contempla uma reflexão, a partir de uma perspectiva de gênero, sobre a liderança exercida pelas mulheres em áreas estratégicas da universidade e sobre sua contribuição para o desenvolvimento institucional.

Este projeto não procura apenas recuperar a memória organizacional, mas também contribuir ativamente para os processos atuais de análise institucional e de formação em pesquisa dos alunos.

Pesquisa sobre Interseccionalidades no Ensino Superior

A pesquisa trata da interseccionalidade no ensino superior, analisando como as desigualdades estruturais de gênero, etnia, classe e outras identidades se cruzam e afetam o acesso, a permanência e o reconhecimento do conhecimento por parte de grupos historicamente marginalizados nas universidades. Mergulha na necessidade de adotar uma abordagem de justiça interseccional e epistêmica para transformar as instituições educacionais, tornando-as mais inclusivas e equitativas e superando a exclusão que ainda persiste em muitas delas.

O principal objetivo da pesquisa é identificar os problemas de permanência enfrentados por pessoas historicamente marginalizadas no ambiente universitário, a fim de influenciar a formulação e implementação de políticas eficazes que abordem e resolvam essas barreiras estruturais. A pesquisa busca produzir uma análise crítica e situada que oriente ações concretas para transformar as instituições de ensino superior em espaços verdadeiramente inclusivos, equitativos e amigáveis à diversidade.

Desafios e compromisso atual

A Cátedra continua firmemente comprometida com a construção de uma cultura de paz, entendida como um horizonte que articula a igualdade substantiva, o respeito aos direitos humanos e a transformação das estruturas de exclusão. Esse compromisso se reflete nas linhas de pesquisa que desenvolve atualmente: desigualdade e políticas transversais de gênero em contextos de exclusão social; não discriminação, interculturalidade e sua vinculação ao ensino superior; bem como a institucionalização da perspectiva de gênero nas universidades mexicanas. A isso soma-se a continuidade dos programas de formação, assessoria, divulgação e produção editorial, que reforçam o papel da Cátedra como espaço acadêmico e social de advocacy.

No entanto, o caminho para a consolidação da cultura de paz enfrenta desafios significativos. Dentre elas, destacam-se a persistência de antifeminismos e de narrativas que buscam deslegitimar avanços na igualdade, bem como resistências institucionais à integração da perspectiva de gênero no ensino superior. Da mesma forma, a necessidade de articular respostas às desigualdades estruturais, à exclusão social e à violência interseccional coloca desafios que exigem a colaboração com redes internacionais e comunitárias, bem como o fortalecimento do diálogo intercultural e da participação cidadã.

Nesse contexto, a Cátedra assume a responsabilidade de continuar gerando pesquisas, práticas e propostas que contribuam para sociedades mais justas e inclusivas, consolidando a cultura da paz como marco ético e político que orienta suas ações presentes e futuras.

Referências Bibliográficas

Rojas, Rosa y Nava Preciado, José María. 2022. Cultura de paz: equidad y democracia. Zapopan, Jalisco, México. Rayuela.

Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro, (2021). Consultado en <http://indeso.org/sitio/>

Rutas Para Fortalecer. (2025). Tejiendo Redes por los Niños, A.C. Consultado en: <https://rutasparafortalecer.org/fortalecimiento-en-mexico/>



unesco

Programa de Cátedras
University Twinning

Organização

