



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG)

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS
HUMANOS (NIPEE-DH)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS
HUMANOS (PPGIDH)

MARIA MARTA DA SILVA LOPES

A FORMAÇÃO DOCENTE: uma jornada em busca do lugar
dos Direitos Humanos nos cursos de licenciatura em
Pedagogia

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Maria Marta da Silva Lopes

3. Título do trabalho

A FORMAÇÃO DOCENTE: uma jornada em busca do lugar dos Direitos Humanos nos cursos de licenciatura em Pedagogia

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Marta Da Silva Lopes**, **Discente**, em 10/03/2026, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Barbosa De Lima, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2026, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6043078** e o código CRC **D5C4C6C9**.

MARIA MARTA DA SILVA LOPES

A FORMAÇÃO DOCENTE: uma jornada em busca do lugar
dos Direitos Humanos nos cursos de licenciatura em
Pedagogia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás/ Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor/a em Direitos Humanos,
Área de concentração: Direitos Humanos
Linha de Pesquisa: Alteridade e Educação em Direitos Humanos

Orientador: Professor Doutor Ricardo
Barbosa de Lima

Coorientadora: Professora Doutora Keides
Batista Vicente

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lopes, Maria Marta da Silva
A FORMAÇÃO DOCENTE: uma jornada em busca do lugar dos Direitos Humanos nos cursos de licenciatura em Pedagogia [manuscrito] / Maria Marta da Silva Lopes. - 2026.
247 f.:

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Barbosa de Lima; co-orientadora: Dra. Keides Batista Vicente

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-Pesquisa e Inovação(PRPI), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2026.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, gráfico, lista de tabelas.

1. Direitos Humanos; Formação Docente; Pedagogia; Goiás.

I. Lima, Ricardo Barbosa de, orient. II. Vicente, Keides Batista, co-orient. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM DIREITOS HUMANOS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 06/2026 da sessão de Defesa de Tese de **Maria Marta da Silva Lopes**, que confere o título de **Doutora em Direitos Humanos**, na área de concentração em Direitos Humanos.

Aos três dias do mês de março de dois mil e vinte e seis, a partir das 14h30, de forma híbrida na sala de defesas do NDH, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“A FORMAÇÃO DOCENTE: uma jornada em busca do lugar dos Direitos Humanos nos cursos de licenciatura em Pedagogia”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Ricardo Barbosa de Lima** (PPGDH/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Keides Batista Vicente** (PPGE/UEG), coorientadora. Professora Doutora **Maurides Batista de Macedo Filha** (PPGDH/UFG), membro titular **interna**. Professora Doutora **Rosani Moreira Leitão** (PPGDH/UFG), membro titular **interna**. Professor Doutor **Antonio Carrillo Avelar** (UNAN-México), membro titular **externo**. Professora Doutora **Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto** (PPGE/UEG), membro titular **externa**. Professora Doutora **Aline Daiane Nunes Mascarenhas** (PPGDH/UFPE), membro suplente **externa**. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Ricardo Barbosa de Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Barbosa De Lima**, **Professor do Magistério Superior**, em 05/04/2026, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keides Batista Vicente**, **Usuário Externo**, em 05/04/2026, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Daiane Nunes Mascarenhas**, **Usuário Externo**, em 05/04/2026, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosani Moreira Leitao**, **Professora do Magistério Superior**, em 05/04/2026, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO**, **Usuário Externo**, em 05/04/2026, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maurides Batista De Macedo Filha**, **Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 22:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Izabel Machado**, **Coordenadora**, em 08/04/2026, às [15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6106466** e o código CRC **2447D1FC**.

Referência: Processo nº 23070.006758/2026-71

SEI nº 6037876

Dedico este trabalho àqueles e àquelas que, em certa medida, caminharam junto comigo, me apoiaram com palavras de incentivo e, quando fraquejei e não queria mais continuar, não me deixaram desistir. Também dedico aos que leram, deram sugestões e me ajudaram a concluir esse projeto.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás – PPGIDH/UFG, na linha de pesquisa Alteridade e Educação em Direitos Humanos, e apresenta uma discussão acerca da presença dos direitos humanos nos cursos de formação em Pedagogia de IES públicas e privadas do município de Goiânia e Região Metropolitana, bem como a efetividade desse conteúdo no processo formativo. Este estudo recebeu contribuições de vários autores, leis e documentos, que tratam da educação, dos Direitos Humanos e da formação docente, entre os quais se destacam Carvalho (2014), Benevides (2003), Candau (2007 e 2013), Cardoso (2023), Dallari (2007), Dias e Porto (2010), Ferreira (1993), Freire (1986, 1987, 1996 e 2000), Foucault (2008), Hunt (2009), Januzzi (2012), Junior (2017), Kuyken (1995), Libâneo (2015), Lombarde (2006), Reily (2012), Rojo (2023), Rousseau (1996 e 2017), Soares (1998), CF (1988), DUDH (1945), LDBEN (2023), PNEDH (2007), DNEDH (2013), entre outros. A pesquisa foi construída dentro do recorte temporal que compreende os anos de 2023 e 2024. Nesse período foram analisadas matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia de 13 (treze) Instituições de Ensino Superior do município de Goiânia e 1 (uma) de Inhumas-GO. A análise desses documentos buscou por disciplinas que enfatizam os direitos humanos ou que abordam temas relacionados a esses direitos, com o objetivo de demonstrar a forma de abordagem, por exemplo, se eram ofertadas de forma obrigatória ou optativa, também foi feito um esforço em demonstrar a relevância da disciplina para a formação docente. Por meio de entrevistas com estudantes do último ano do Curso de Pedagogia buscou-se compreender a efetividade do ensino dos direitos humanos no decorrer do curso. Os dados recolhidos nessas entrevistas foram tratados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os resultados obtidos revelaram que a abordagem dos direitos humanos nas matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, ainda, é tímida, sendo possível observar que, com exceção de uma IES privada, a oferta de direitos humanos ocorre, prioritariamente, por meio de disciplinas temáticas. A oferta por meio de temas não dá conta da complexidade dos Direitos Humanos e isso se refletiu no diálogo com os/as estudantes, demonstrando que a formação oferecida pelo curso, ainda, não é suficiente para uma prática efetiva, por outro lado, os/as estudantes têm consciência da importância do trabalho pautado nos direitos humanos, bem como da necessidade de buscar aprimoramento e ampliar seus conhecimentos nessa área.

Palavras chave: Direitos Humanos; Formação Docente; Pedagogia; Goiás.

ABSTRACT

This research is linked to the Interdisciplinary Graduate Program in Human Rights at the Federal University of Goiás – PPGIDH/UFG, within the research line of Alterity and Human Rights Education, and presents a discussion about the presence of human rights in teacher training courses in Pedagogy at public and private higher education institutions in the municipality of Goiânia and the Metropolitan Region, as well as the effectiveness of this content in the training process. This study received contributions from several authors, laws, and documents dealing with education, human rights, and teacher training, among which the following stand out: Carvalho (2014), Benevides (2003), Candau (2007 and 2013), Cardoso (2023), Dallari (2007), Dias and Porto (2010), Ferreira (1993), Freire (1986, 1987, 1996 and 2000), Foucault (2008), Hunt (2009), Januzzi (2012), Junior (2017), Kuyken (1995), Libâneo (2015), Lombarde (2006), Reily (2012), Rojo (2023), Rousseau (1996 and 2017), Soares (1998), CF (1988), UDHR (1945), LDBEN (2023), PNEDH (2007), DNEDH (2013), among others. The research was constructed within the time frame encompassing the years 2023 and 2024. During this period, curricular matrices of the Pedagogy Courses of 13 (thirteen) Higher Education Institutions in the municipality of Goiânia and 1 (one) in Inhumas-GO were analyzed. The analysis of these documents sought disciplines that emphasize human rights or that address themes related to these rights, with the objective of demonstrating the approach, for example, whether they were offered in a mandatory or optional way; an effort was also made to demonstrate the relevance of the discipline for teacher training. Through interviews with students in their final year of the Pedagogy Course, the effectiveness of the teaching of human rights throughout the course was sought. The data collected in these interviews were processed using Bardin's (2004) Content Analysis technique. The results obtained revealed that the approach to human rights in the curricula of the Pedagogy course is still timid. It was observed that, with the exception of one private higher education institution, the offering of human rights occurs primarily through thematic subjects. This thematic approach does not adequately address the complexity of human rights, and this was reflected in the dialogue with the students, demonstrating that the training offered by the course is still insufficient for effective practice. On the other hand, the students are aware of the importance of work based on human rights, as well as the need to seek improvement and expand their knowledge in this area.

Keywords: Human Rights; Teacher Training; Pedagogy; Goiás.

LISTA DE SIGLAS

CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNEDH:	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DNEDH:	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH:	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FACLIONS:	Faculdade Lions
FAN:	Faculdade Delta; Faculdade Noroeste
FASAM:	Faculdade Sul-Americana
FE/UFG:	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FTF:	Faculdade Tecnológica Falcão
IFG:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCC:	Prática como Componente Curricular
PMEDH:	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNEDH:	Plano Nacional de Educação em Direitos
PNEDH:	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPC:	Projeto Pedagógico do Curso
PP:	Projeto Pedagógico
PPGIDH:	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos
PUC-GO:	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RMG:	Região Metropolitana de Goiânia
SECADI:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME:	Secretaria Municipal de Educação
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG:	Universidade Estadual de Goiás
UFG:	Universidade Federal de Goiás
UNIALFA:	Centro Universitário Alves Faria
UNIGOIÁS:	Centro Universitário de Goiás
UNIP:	Universidade Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Distância em quilômetros das cidades da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) em relação a capital Goiânia.....	28
Quadro 02: Redes de Ensino Pública e Privada de Inhumas.....	30
Quadro 03: Lista de curso superior na cidade de Inhumas-GO.....	31
Quadro 04: Resumo dos dados extraídos das Matrizes Curriculares.....	62
Quadro 05: Disciplinas do eixo por período e a relação intrínseca com o Eixo central do curso e a Prática como componente curricular.....	102
Quadro 06: Ementa da disciplina Cidadania e Educação.....	103
Quadro 07: Ementa da disciplina Fundamentos da Educação especial e inclusão.	106
Quadro 08: Ementa da disciplina Promoção da saúde em educação.....	108
Quadro 09: Ementa da disciplina Educação Social disponível no PP do IFG.....	110
Quadro 10: Ementa da disciplina Trabalho, movimentos Sociais e Educação.....	111
Quadro 11: Ementa da disciplina Tópicos de educação e diversidade.....	113
Quadro 12: Ementa da disciplina Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.....	116
Quadro 13: Ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – IFG.....	118
Quadro 14: Ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – FE/UFG.....	122
Quadro 15: Ementa da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar.....	125
Quadro 16: Ementa da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais Escolar.....	128
Quadro 17: Demonstrativo dos espaços do prédio de Pedagogia da UEG Câmpus/Inhumas-GO/2015.....	134
Quadro 18: Ementa da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos.....	136
Quadro 19: Ementa da disciplina Educação Especial e Inclusão.....	139
Quadro 20: Ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - UEG.....	141
Quadro 21: Disciplinas de Núcleo Livre.....	143
Quadro 22: Ementa da disciplina Matrizes da Cultura Brasileira.....	144
Quadro 23: Ementa da disciplina Educação Ambiental e Sustentabilidade.....	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos/as participantes da pesquisa.....	152
Gráfico 2: Raça/cor dos/as participantes da pesquisa.....	156
Gráfico 3: Avaliação da própria formação em Direitos Humanos.....	160
Gráfico 4: Estudantes que consideram relevante ampliar a formação.....	190

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O CAMINHO METODOLÓGICO	23
2.1	Definindo o local da pesquisa de campo	24
2.1.1	A cidade do novo campo da pesquisa	27
2.2	A coleta e tratamento dos dados	32
2.2.1	Os documentos	33
2.2.2	As entrevistas	35
2.2.3	A análise	36
3	DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	40
3.1	Processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos (EDH)	51
4	MAPEAMENTO DOS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL EM BUSCA DOS DIREITOS HUMANOS	58
4.1	Direitos Humanos, onde estão?	61
4.2	Das Instituições de Ensino Superior privadas	64
4.2.1	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	67
4.2.2	Universidade Paulista (UNIP)	71
4.2.3	Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS)	78
4.2.4	Faculdade Padrão	82
4.2.5	Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)	86
4.2.6	Faculdade Tecnológica Falcão (FTF)	87
4.2.7	Faculdade Lions (FACLIONS)	89
4.2.8	Centro Universitário Sul-Americana (FASAM)	91
4.2.9	Centro Universitário FACUNICAMPS	92
4.2.10	Faculdade Delta	95
4.2.11	Faculdade Noroeste (FAN)	96
4.3	Das Instituições de Ensino Superior públicas	98
4.3.1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	100
4.3.2	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG)	120
4.3.3	Universidade Estadual de Goiás - UEG	132

5 DISCENTES, O QUE PENSAM DA FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS?	150
5.1 Um pouco sobre os/as colaboradores da pesquisa.....	151
5.2 Formação inicial para docência e Direitos Humanos	157
5.3 A efetividade da formação em Direitos Humanos ofertada pelas IES ..	166
5.4 Formação Continuada, uma alternativa para os Direitos Humanos se tornarem uma prática docente.....	185
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
ANEXOS	209
APÊNDICES	239

1 INTRODUÇÃO

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”
Paulo Freire.

O presente estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás – PPGIDH/UFG, na linha de pesquisa Alteridade e Educação em Direitos Humanos e tem como tema a formação docente como um caminho para efetivação dos Direitos Humanos nos anos iniciais da Educação Básica. A pretensão, com esse trabalho, foi compreender se a dificuldade em implementar os direitos humanos de forma intencional na escola, tem relação com a formação inicial para a docência nos anos iniciais da educação básica? Pois a hipótese é a de que um curso que tem como objetivo o desenvolvimento humano por meio da educação, como é o de Pedagogia, que forma docentes que atuarão desde os primeiros momentos do ser humano na ação educativa, deverá ter em seu PPC, nas ementas de disciplinas e na avaliação dos discentes sobre o curso, o tema Direitos Humanos bem delineado.

O objetivo geral foi analisar a presença dos Direitos Humanos no curso de Licenciatura em Pedagogia, de Instituições de Ensino Superior da cidade de Goiânia e RMG, para compreender a relação dessa formação com a dificuldade de implementação, de forma intencional, dos fundamentos dos direitos humanos na sala de aula. E os objetivos específicos foram: Destacar e descrever a incorporação dos Direitos Humanos no curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir das matrizes curriculares das IES e de documentos oficiais que regem os cursos superiores; Discutir as percepções e representações presentes no discurso dos(as) graduandos(as), acerca da formação em Direitos Humanos oferecida pelo curso; Conceituar a relação entre a dificuldade de implementação de forma intencional dos fundamentos dos direitos humanos na sala de aula e a formação inicial para docência. A análise focou na abordagem dos Direitos Humanos, buscando destacar, nas matrizes curriculares, disciplinas de direitos humanos ou que versem sobre o tema para descrevê-las e compreender, por meio do diálogo com os/as estudantes que estavam cursando o último ano da graduação, a efetividade do ensino de direitos humanos, nas IES investigadas, para a futura prática docente.

Mas, antes de destacar a estrutura desta pesquisa, cabe ressaltar brevemente o que me levou a pesquisar educação e direitos humanos. Destaco que, sempre estive envolvida com os processos formativos, desde a minha infância enfrentei inúmeras adversidades para conquistar minha formação e ao longo dessa trajetória ajudei outras pessoas a se formarem. A educação é o que me move, pois acredito firmemente na mudança de atitude a partir do conhecimento, estou alinhada com o pensamento de Paulo Freire, quando ele destaca a educação como prática da liberdade, sim conhecer nos liberta.

Somente podemos nos considerar livres, se formos capazes de nos posicionarmos, e de questionarmos o que está posto e assim conquistar nossos espaços. Esse empoderamento só vem por meio do conhecimento, do saber contextualizado e significativo. Me tornei professora regente há 15 (quinze) anos, mas trabalho na educação desde 1999, ou seja, há 25 (vinte e cinco) anos me dedico a educação em todos os aspectos. Exercendo o ofício de educar, sempre senti necessidade de estar em constante aprendizagem, pois entendo que ensinar exige também aprender, é um processo dialógico.

Acredito que a profissão de educador, mais do que qualquer outra, exige um constante processo formativo, uma vez que formamos pessoas o tempo todo. E em uma sala de aula a diversidade brota com suas particularidades, semelhanças e diferenças, fazendo-se necessário saber lidar com qualquer situação adversa que possa surgir. Além disso, é tarefa de quem educa estar atento as constantes mudanças, aos acontecimentos do mundo e as individualidades de cada pessoa a quem se pretende ensinar. Somente o olhar atento, desenvolvido durante um longo processo formativo, me tornou capaz de enxergar as dificuldades enfrentadas no ambiente educacional e compreender a importância de conhecer a fundo os Direitos Humanos e, mais do que isso, vivenciá-los e torná-los parte integrante do processo de aprendizagem.

Quando busquei o mestrado, não conhecia os direitos humanos, pelo menos não como conheço atualmente, esse tema não fez parte da minha formação inicial de forma efetiva. Nos cursos de formação continuada, que tive a oportunidade de realizar, também não estudei nada com esse tema específico. Entretanto, um curso de formação continuada, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), me instigou a querer saber mais sobre direitos humanos, tal curso se chamava

Educação para a Paz (vulgo E-paz), seu objetivo era fomentar uma cultura de paz nas escolas.

Após a realização desse curso, busquei aprofundar sobre essa política e, a partir daí, tomei ciência da existência dos direitos humanos enquanto conteúdo escolar. Comecei a perceber que seus fundamentos estão presentes em todo o processo formativo, pois não é possível tratar de formação humana sem que se envolva os direitos humanos. Porém, essa compreensão da importância da educação em direitos humanos só veio anos depois de estar atuando em sala de aula, ou melhor, quando busquei aprimoramento, por meio da formação continuada.

Apesar de já ser objeto de discussão, na época em que cursei Pedagogia na FE/UFG, entre os anos de 2006 à 2010, os direitos humanos não me foram apresentados de forma intencional, com propósitos de aprimoramento e conhecimento sistemático para fins de atuação em sala de aula. Naquela época, esse tema não tinha caráter obrigatório no currículo de formação inicial para docência, bem como não era exigência para a formação continuada, diferente do discurso atual o qual prevê que os Direitos Humanos devem permear o ensino em todos os níveis e diferentes áreas de atuação.

Os documentos oficiais que regem a educação no Brasil definem critérios de promoção dos direitos humanos no processo de ensino/aprendizagem. Dentre esses documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDBEN) é o marco principal que, influenciada pela Constituição Federal, foi criada com o intuito de regulamentar a educação e definir princípios dentre os quais se destaca a compreensão da educação como processo de humanização para a cidadania. Esse documento regulamenta por meio do Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, o qual dispõe sobre a formação superior para a educação básica, que os professores devem desenvolver como competência para ensinar: “Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar” (BRASIL, 2009, p. 55).

Entretanto, apesar de documentos como a CF (1988) e a LDBEN (1996) já preverem uma educação que forme para o exercício pleno da cidadania, foi necessário novas legislações para tentar garantir uma educação em e para os direitos humanos, como é o caso do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

(PNEDH), o qual teve sua versão definitiva publicada em 2006, após ampla divulgação e debate com a sociedade, porém, não se efetivou na mesma época. Somente em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012). Conforme descrito no PNEDH (2007, p. 11):

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

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

As DNEDH (2012) orientam a inserção de conhecimentos alusivos à Educação em Direitos Humanos nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais de todas as áreas de conhecimento e especialmente dos profissionais da educação. Pois, tais profissionais precisam estar preparados para formar indivíduos conscientes, críticos e participativos, ou seja, precisam ser capazes de formar cidadãos.

Em minha pesquisa de mestrado demonstrei como os direitos humanos estão sendo trabalhados nas escolas e observei que há somente boas práticas sendo desenvolvidas, a partir de problemas pontuais e que os/as professores/as não tem consciência de que, nessas situações, desenvolvem atividades norteadas pelos direitos humanos, apesar de usarem conceitos e práticas que fazem menção a essa temática. Esse achado me inquietou e me instigou a realizar uma pesquisa de doutorado que pudesse ajudar a compreender o que dificulta a efetivação desses direitos na prática docente.

A busca por respostas deu origem a um texto dividido em 4 (quatro) partes, dentro de um recorte temporal que compreende os anos de 2023 e 2024. A intenção foi evidenciar, nas matrizes curriculares e nas falas dos/as estudantes de graduação em Pedagogia, como é a abordagem dos direitos humanos na formação inicial para a

docência e tentar compreender qual a efetividade dessa abordagem para os/as futuros/as docentes, se a forma de abordagem é suficiente para uma prática efetiva e se ao final do curso estão se sentindo preparados/as e compreendem os direitos humanos como um princípio norteador da docência.

A primeira parte se dedicou a apresentação do caminho percorrido e os obstáculos atravessados até a consolidação do estudo, apoiando-se em autores da metodologia como Pádua, 1989, Lüdke e André (2013) e Flick (2013). Foram demonstradas as etapas do estudo: a análise documental, a seleção das instituições, a definição do campo de pesquisa, os métodos de recolha e análise dos dados. A seleção das instituições obedeceu aos seguintes critérios: oferecer Curso de Pedagogia na modalidade presencial e estar localizada no município de Goiânia. Porém, em função de alguns obstáculos foi necessário abarcar a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) e incluir uma instituição de Inhumas-GO.

A definição da instituição resultou de uma busca por anuência em 13 (treze) IES do município de Goiânia, selecionadas na primeira fase da pesquisa e uma (1) da RMG incluída na segunda fase para fins de complementação do estudo. As faculdades arroladas no recorte: Instituições de Ensino Superior que oferecem Curso de Pedagogia na modalidade presencial no município de Goiânia e RMG, foram contactadas pessoalmente pela pesquisadora que, obteve aceitação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), na qual os dados foram recolhidos por meio de questionários enviados online através do Google Forms. E da Universidade Estadual de Goiás (UEG) onde foi possível obter dados por meio de entrevistas presenciais e também por meio de questionário.

Participaram da pesquisa graduandos/as do último ano do curso de graduação em Pedagogia. Para tratar os dados recolhidos tanto nas entrevistas quanto nos questionários, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004), buscando descrever, interpretar e inferir novos sentidos aos diálogos com os/as colaboradores/as, de forma triangulada entre as informações presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, as falas dos/as discentes e teóricos que tratam dos direitos humanos e da formação docente.

A segunda parte apresentou uma trajetória histórica dos Direitos Humanos (DH) e o processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos (EDH). Primeiro, o objetivo foi apresentar um breve histórico dos DH no Brasil, começando por um panorama geral que passa pelo Cilindro de Ciro; Contrato Social; Declaração dos

Direitos do Homem; Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), para chegar ao Brasil dando destaque as Constituições Federais brasileiras que foram sendo moldadas até sua última versão consolidada em 1988, a qual foi forjada sob os ideais da DUDH, nesse percurso alguns autores, que escreveram sobre a história dos direitos humanos, foram chamados para fundamentar a discussão, dentre eles se destacam Benevides (2003), Dallari (2007), Hunt (2009) e Rousseau (1996).

Em seguida, foi apresentado de forma breve o processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos partindo de documentos oficiais como o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH); o Plano Nacional de Educação em Direitos (PNEDH); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH); as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), encerrando a discussão com autores de grande relevância no campo da EDH como, por exemplo, Freire (1987 e 1992), Candau (2007 e 2013), Benevides (2003) e Pini (2019).

Na terceira parte foram apresentadas as matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia de 13 (treze) Instituições de Ensino Superior do município de Goiânia e 1 (uma) de Inhumas-GO, quais sejam: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Universidade Paulista (UNIP); Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS); Faculdade Padrão; Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA); Faculdade Tecnológica Falcão (FTF); Faculdade Lions (FACLIONS); Centro Universitário Sul-Americana (FASAM); Centro Universitário FACUNICAMPS; Faculdade Delta; Faculdade Noroeste (FAN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG); Universidade Estadual de Goiás (UEG).

O mapeamento desses documentos buscou por disciplinas de direitos humanos ou que abordassem temas relacionados a esses direitos, com o objetivo de demonstrar a forma de abordagem, por exemplo, se eram ofertadas de forma obrigatória ou optativa. A partir dos achados, foi feito um esforço em demonstrar a relevância da disciplina para a formação docente mesmo que de forma descritiva no caso das IES particulares, mas, também por meio da análise dos PPCs e discutindo as ementas das IES públicas que se teve acesso. Dessa análise destacou-se que, a abordagem dos direitos humanos nas matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, ainda, é bastante tímida. Nas IES particulares não foi possível averiguar a efetividade

das disciplinas, pois não se teve anuência para a pesquisa e os PPCs não estavam disponíveis online, portanto, foi feita apenas uma pesquisa com base no título da disciplina para descrever, de forma ilustrativa, o que ela poderia abordar. Já nas IES públicas os PPCs estavam acessíveis, inclusive do IFG que não anuiu a pesquisa, sendo assim, todas as disciplinas descritas e discutidas com base em suas ementas.

A quarta e última parte deste estudo, reflete a análise dos dados coletados, por meio das entrevistas e questionários junto aos(as) estudantes das duas instituições que concederam anuência para o desenvolvimento da pesquisa, a FE/UFG e a UEG/Inhumas. Na FE/UFG, 6 (seis) estudantes aderiram a pesquisa e os dados foram coletados por meio de questionário. Já na UEG/Inhumas, dos/as estudantes que concordaram em participar 8 (oito) concederam entrevistas e 5 (cinco) responderam ao questionário enviado online. Sendo assim, a pesquisa contou com a participação de 19 (dezenove) estudantes e os dados coletados foram bastante proveitosos tornando a pesquisa mais robusta e consistente. A discussão com os/as interlocutores foi amparada por autores como Paulo Freire, Vera Maria Candau, Maria Victória Benevides, Antônio Carlos Libâneo, Norberto Bobbio, Marília Pinto de Carvalho, Adelaide Alves Dias, Rita de Cássia Cavalcanti Porto, Maria Cristina Soares de Gouvêa, entre outros, bem como, por leis e documentos oficiais sobre os temas que nortearam as conversas.

Na interpretação desses dados foi utilizada a triangulação teórica que, conforme propõe Flick (2009), consiste em utilizar diferentes referenciais teóricos para interpretar um mesmo fenômeno, buscando ampliar sua compreensão e a validade das interpretações. Nesse estudo, a triangulação teórica articula as contribuições dos autores supracitados de modo que permita compreender a formação docente não apenas como processo técnico, mas como prática social e política voltada à promoção dos direitos humanos e da cidadania crítica.

Do diálogo estabelecido com os/as colaboradores/as, foi possível inferir que a formação em direitos humanos, ainda, não é suficiente para uma prática efetiva, uma vez que as disciplinas oferecidas nos cursos são temáticas, ou seja, abordam temas de direitos humanos sem previsão de atividades práticas, portanto, não garantem um aprendizado consistente. Por outro lado, os/as estudantes têm consciência da importância do trabalho pautado pelos direitos humanos, bem como da necessidade de buscar aprimoramento e ampliar seus conhecimentos nessa área. Nesse sentido, apontou-se a formação continuada como uma ferramenta para resolver de forma

“urgente” a carência de estudos no campo dos direitos humanos durante a formação inicial para docência. Contudo, assim como Candau (2007), defende-se que os direitos humanos façam parte da formação inicial, não apenas como conteúdo de uma disciplina e sim como um princípio que norteia todo o processo, desde as didáticas até as práticas, de modo que se torne uma cultura, um comportamento internalizado que se expressa no fazer pedagógico.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

O percurso traçado para esse estudo se apoiou numa abordagem qualitativa, o que permitiu acessar experiências, interações e documentos em seu contexto natural, fazendo ajuste de métodos e teorias de acordo com as necessidades da pesquisa. A busca por respostas se deu por meio da análise de documentos oficiais que regulam os cursos superiores e a Educação em Direitos Humanos; revisão de literaturas que embasam a problemática da Educação em Direitos Humanos e questionários semiestruturados para coleta de informações juntamente aos estudantes do último ano do Curso de Pedagogia.

Esse estudo descreveu a possível inserção/incorporação dos Direitos Humanos no curso de Licenciatura em Pedagogia de 14 (catorze) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas que oferecem o curso na modalidade presencial, localizadas na cidade de Goiânia e, posteriormente, por motivos inerentes a trajetória da pesquisa, foi necessário incorporar ao estudo a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) para alcançar a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e com isso possibilitar a interlocução direta com os/as estudantes.

A análise tentou demonstrar a efetividade da abordagem dos Direitos Humanos nos cursos de formação para os/as futuros/as/ docentes e compreender, por meio do diálogo com esses/as interlocutores/as, qual a percepção acerca da formação que receberam ao longo do curso envolvendo esse tema. A intenção foi reunir elementos para demonstrar a relação entre a dificuldade de implementação dos fundamentos dos Direitos Humanos na sala de aula e a formação inicial do docente dos anos iniciais da Educação Básica.

Com esse estudo buscou-se, primeiro, apresentar um panorama geral dos Direitos humanos no mundo e no Brasil, destacando o processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos desde que foi instituído o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), na sequência foi realizada uma pesquisa nas Matrizes Curriculares disponíveis em páginas eletrônicas, com a finalidade de compreender como os Direitos Humanos estão sendo incorporados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Por fim, a última parte se constituiu por meio da análise das informações concedidas pelos sujeitos diretamente envolvidos que, a princípio, seriam os/as estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG.

Entretanto, ao enveredar os caminhos da pesquisa científica, inúmeros são os percalços encontrados do início até o fim do processo de investigação. Nessa pesquisa não foi diferente, a princípio tudo parecia caminhar conforme o planejado, todos os créditos foram cumpridos, a escrita caminhava razoavelmente bem, enquanto a pesquisa era somente bibliográfica, porém quando chegou o momento de recolher os dados juntamente aos participantes, as pedras começaram a surgir no meio do caminho.

Primeiro veio a dificuldade de realizar as entrevistas presencialmente, sendo necessário adaptar as ferramentas para uma coleta utilizando uma plataforma online, depois foi necessário coletar os e-mails para enviar os questionários para os participantes, e assim, conseguir realizar a coleta, porém por esse caminho os dados que chegaram foram insuficientes. Como em todo processo de pesquisa foi necessário a adequação à realidade, se fazendo necessário mudar o curso e ampliar o campo de olhar, assim foi pertinente a inserção da UEG, mais especificamente a Unidade Universitária de Inhumas – GO. Sendo assim, o recorte se expandiu, abrangendo também a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) e agregando dados de mais uma instituição, que oferece o curso de Pedagogia.

2.1 Definindo o local da pesquisa de campo

A intenção inicial era realizar a pesquisa em IES que oferecem Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial no município de Goiânia. Para isso, foi feita uma busca, no portal do Ministério da Educação (MEC) via sistema e-MEC, por IES que oferecem o curso em questão. A partir dessa busca, se destacaram 13 (treze) instituições que se encaixavam nos critérios da pesquisa, todas foram contatadas, porém não assinaram o termo de anuência, com exceção da FE/UFG que atendeu prontamente a solicitação. Em função disso, a coleta de dados foi direcionada para essa instituição. E como forma de complemento da pesquisa, optou-se por fazer um mapeamento das matrizes curriculares de todas as instituições, até mesmo as que não anuíram, para destacar quais disciplinas versam sobre direitos humanos e descrever de forma ilustrativa o que é possível abordar nelas. O recorte da pesquisa, inicialmente se limitou ao ano de 2023, adotando como critério de inclusão dos/as participantes a etapa do curso, ou seja, estar cursando o último ano da graduação e que tivesse interesse em participar de forma voluntária.

A FE/UFG está localizada na rua 235, número 307, Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, CEP: 74605-050 dentro do Campus Colemar Natal e Silva. O curso de Pedagogia dessa instituição oferece 140 vagas distribuídas entre os turnos matutino e noturno, ou seja, 70 no matutino e 70 no noturno, portanto, inicialmente pretendia-se realizar as entrevistas com até 50 (cinquenta) participantes, o que corresponde a mais ou menos 35% do total, mas por ser uma participação voluntária esse número poderia ser menor ou maior, se fosse maior seria feito um sorteio para manter o número preestabelecido.

Na instituição campo, foi feito um contato inicial com a coordenação do curso que se dispôs a contribuir com a recolha dos dados e mediar o contato entre a pesquisadora e os/as estudantes. Na ocasião, a questão que se colocou foi qual seria a melhor forma de contato com os/as graduandos/as, pois a intenção era saber a possibilidade de realizar entrevistas presencialmente. Segundo a coordenadora, o contato direto era difícil, tanto por questões de dificuldade em marcar um encontro com os/as estudantes pessoalmente, em função do período do curso, quanto por dificuldade de horários e disponibilidade de tempo para conceder as entrevistas. Nesse momento, surgiu a proposta de fazer a coleta por meio de questionário semiaberto disponibilizado via formulário do Google Forms, similar ao envio por correio amplamente utilizado em tempos passados por pesquisadores, pois assim estaria acessível a todos/as graduandos/as. A coordenação considerou que essa seria a melhor forma de conceder as informações para a pesquisa.

Assim, diante da dificuldade que se apresentou nessa etapa da pesquisa, optou-se por essa modalidade, até mesmo porque é necessário a aceitação do grupo para que as entrevistas presenciais aconteçam, caso não haja essa vontade, é preciso adaptar os instrumentos e o formato da coleta de dados, e o questionário, segundo Gil (2008, p. 122), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”, portanto, pareceu ser uma solução plausível.

O questionário seria satisfatório para a recolha dos dados, sendo assim, para dar continuidade, o instrumento foi elaborado com base nas análises dos documentos que regulamentam o curso superior e o currículo da instituição onde a pesquisa foi realizada. Tal instrumento foi composto por perguntas fechadas de múltipla escolha e

por questões abertas de livre resposta, nas questões de múltipla escolha foi acrescentada a opção “outro” na qual os/as participantes poderiam complementar suas respostas.

O questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram enviados via coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFG para todos/as possíveis estudantes, no mês de outubro de 2023. Segundo a coordenadora, o número de graduandos/as que poderiam se formar nesse ano correspondia a 102 (cento e dois), para os quais o questionário foi enviado. Juntamente com esse instrumento, foi solicitado a todos/as participantes a assinatura do TCLE, neste termo continha as principais informações sobre a pesquisa, bem como a autorização para a gravação e divulgação das informações obtidas nas conversas, mesmo sabendo que não haveria entrevista presencialmente encaminhou-se o termo, pois ele foi elaborado para a entrevista presencial e é pertinente quando se trata de pesquisas com pessoas.

O tempo delimitado para que os/as estudantes enviassem suas respostas foi o período de outubro a dezembro de 2023. Já na primeira semana, após o envio do questionário, quatro pessoas responderam, na semana seguinte mais duas enviaram resposta, porém, o tempo foi passando e apesar da insistência junto a coordenação para que houvesse mais respostas elas não vieram e com isso o número de participantes ficou bem abaixo do esperado que era, pelo menos, 30% (trinta por cento). Com isso, a porta que parecia ter se aberto para a pesquisa, não passava de uma fresta pela qual tentou-se adentrar e consolidar o estudo, o que de fato não aconteceu.

Diante dessa barreira que se interpôs, foi necessário buscar outra alternativa, pois mesmo que a coordenadora do Curso de Pedagogia em questão tenha se empenhado em ajudar, pessoa a quem se agradece a acolhida e dedicação, a justificativa de que “o não dado também é um dado” não se encaixava nessa pesquisa, uma vez que não é o não dado e sim o que está dado sobre direitos humanos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ou melhor como está a formação pedagógica em direitos humanos que se buscava descrever nesse estudo.

Após apresentar esses percalços ao orientador, Professor Ricardo Barbosa, pensou-se em outros caminhos e chegou-se a uma possível solução para esse entrave e já que o estudo buscava por direitos humanos nos cursos de Pedagogia, decidiu-se pesquisar uma instituição determinada a colocar em prática esses fundamentos. Foi nesse momento que o orientador ponderou a possibilidade de abrir

um pouco mais o leque e, assim, alcançar a Universidade Estadual de Goiás (UEG), para fins de complementação da pesquisa, pois essa instituição criou, em 2021, o Núcleo Intersetorial de Direitos Humanos, Acessibilidade e Ações Afirmativas (NIAAF/UEG), responsável por implementar e gerir a política de direitos humanos, a política de acessibilidade e a política de promoção de ações afirmativas na (UEG).

Atualmente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial é ofertado em 17 unidades da UEG espalhados pelo Estado de Goiás, mais especificamente nas cidades de Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí, Jaraguá, Jussara, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luiz de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia e Uruaçu. Diante desse número expressivo de instituições, se fez necessário delimitar um campo, mas como fazer isso? Qual seria a justificativa para a inclusão?

A partir desses questionamentos, buscou-se critérios para delimitar o espaço da pesquisa e a geolocalização foi o critério que melhor resolveu essa questão, já que permitiu facilidade de acesso, isto é, estava mais próxima da capital Goiânia e, portanto, baixaria os custos da pesquisa. Com base nesse critério, a UEG – Unidade Universitária de Inhumas foi a escolhida, mas além desse critério, buscou-se também contextualizar a instituição naquele espaço e demonstrar sua importância para o município de Inhumas e cidades vizinhas.

Em função da mudança, um novo recorte foi estabelecido, acrescentando o ano de 2024 para coleta de mais informações. Sendo assim, a pesquisa se construiu durante o recorte temporal de 2023 e 2024

2.1.1 A cidade do novo campo da pesquisa

Com base no critério de geolocalização a cidade de Inhumas foi a escolhida, pois está localizada a 48 quilômetros da capital Goiana, portanto a mais próxima como pode-se constatar na tabela a seguir:

Distância (quilômetros)	Anápolis-GO	Campos Belos-GO	Crixás-GO	Formosa-GO	Goianésia-GO	Inhumas-GO	Itaberaí-GO	Jaraguá-GO	Jussara-GO	Luziânia-GO	Minaçu-GO	Pires do Rio-GO	Quirinópolis-GO	São Luiz de Montes Belos-GO	São Miguel do Araguaia-GO	Silvânia-GO	Uruaçu-GO
Goiânia-GO	57	605	322	279	176	48	103	120	227	194	504	145	293	138	477	83	279

Quadro 01 – Distância em quilômetros das cidades da RMG em relação a capital Goiânia¹

Reforçando esse critério, Inhumas também é uma cidade de contexto histórico relevante para o estado de Goiás, haja vista que suas primeiras construções foram registradas às margens da Estrada Real, a qual levava à então capital da província de Goiás denominada Arraial de Santana. A princípio era um vilarejo conhecido por Goiabeira, recebendo esse nome por ter como referência um extenso goiabal onde os tropeiros costumavam parar para descansar de suas longas jornadas. Mais tarde, por ser terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que não integravam patrimônio particular, passaram a ser apropriadas sem nenhum rigor da lei, se tornando uma região onde imperava duas forças de trabalho: a do agregado e a do posseiro. Situação que mudou com:

A marcha para o Oeste promovida pela revolução de 1930, que fortaleceu o interesse dos imigrantes pelas terras inhumenses. Os sírio-libaneses (família Asmar, Sahium, Raiza, Chalub, Mahmud, Gebrim, Charter, Sebba, Nacruht...) foram os responsáveis diretos pela abertura do comércio na rua principal, Rua Goiás, construíram os primeiros sobrados, chamados bungalows, que por lei estava determinado que sua construção isentava de IPTU seus proprietários.

A colônia japonesa (Família Watanabe, Momonuke...) dedicou-se exclusivamente a horticultura, mudando acentuadamente os modos alimentares da comunidade. Em menor número, aparecem os italianos com participação especial, na formação sócio-econômica. Dedicados à agricultura, desbravaram matas, cultivaram o café; e ocupam terras na região mais nobre de Inhumas, o Serra Abaixo. Topografia que lembra regiões da Europa dada elevação dos morros. Apesar das dificuldades encontradas, os italianos, (Famílias Qualhato, Serravali, Balestra, Quintanilha, Jácomo...) inseriram-se no contexto municipal participando inclusive das decisões políticas, o que pode-se perceber ainda hoje.

A família Vila Verde (descendente dos espanhóis...) se fixou numa grande faixa de terras, conhecida como Serra Abaixo, cultivaram o café. Assim como os demais imigrantes, os portugueses dedicaram-se a cafeicultura (Família

¹ Tabela criada no site: https://www.melhoresrotas.com/matrix/custom/A902EC7A-6D99-AD59-236A-377417D6F7E7/#google_vignette – acessado em 11 de fev. de 2024.

Pires). A cidade de Inhumas originou-se da antiga Fazenda Cedro que teve em julho de 1858 como seu primeiro posseiro João Antônio da Barra Ramos. Este, após a compra, registrou-a em 20 de setembro de 1858, com a denominação de Goiabeiras, devido à abundância dessa árvore mirtácea na região. A fazenda Goiabeiras passou a ser distrito em 27 de março de 1896, pela Lei nº 04. Em dois de dezembro de 1908, foi promulgada a Lei nº 40 que dava nova denominação ao distrito que passou a chamar-se INHUMAS. Este nome, aliás, mais sugestivo e apropriado, nasceu do espírito influente do saudoso jornalista Moisés Santana que assim quis perpetuar na lembrança de todos o fato curioso de só aqui até então serem encontradas as taciturnas e interessantes inhuma ou anhuma, aves de porte elegante, quase negras, cujo canto desperta profunda nostalgia (Inhumas-GO, 2024).

Com o empenho de todos, principalmente dos imigrantes, Inhumas ganhou destaque em 1930, ficando famosa como “Princesinha do cerrado’ região de terra roxa reserva de mata cultivável, ótima para a cultura do café, muito valorizada nesse período, despertou grande corrente imigratória, principalmente com a chegada da ferrovia até Anápolis e a proximidade à atual capital Goiânia”. Também nesse ano “Pedro Ludovico Teixeira, interventor Federal no Estado de Goiás, assina o Decreto Estadual nº 602, de 19/01/1931 tornando Inhumas município” e nomeou como primeiro prefeito constitucional o então Coronel José Rodrigues Rabelo (INHUMAS-GO, 2024).

Atualmente, a proximidade de Inhumas com a capital motivou a inclusão desse município na lista de cidades que fazem parte da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), conforme descrito no Art. 1º da Lei complementar Nº 149, de 15 de maio de 2019²:

A Região Metropolitana de Goiânia (RMG), instituída para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, é compreendida pelos Municípios de Goiânia, Abadia de Goiás, Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Bonfinópolis, Brazabrantes, Caldazinha, Caturai, Goianópolis, Goianira, Guapó, Hidrolândia, Inhumas, Nerópolis, Nova Veneza, Santa Bárbara de Goiás, Santo Antônio de Goiás, Senador Canedo, Terezópolis de Goiás e Trindade (Goiás, 2019).

Tendo em vista que o alvo da pesquisa em questão é a educação, cabe ressaltar, ainda, o contexto educacional de Inhumas. De acordo com o Plano Municipal de Educação de Inhumas – GO, elaborado em 2015 e em vigor até 2025, a cidade em questão possui um número expressivo de escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

² GOIÁS, LEI COMPLEMENTAR Nº 149, DE 15 DE MAIO DE 2019. Disponível em: <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101136/pdf>>. Acesso em 23 de fev. de 2024.

O quadro 02³ a seguir destaca as Redes de Ensino públicas e privadas e o número de instituições em atividade no ano de 2015, quando o PNE foi elaborado. De acordo com esse quadro, o município conta com 21 (vinte e uma) escolas públicas e 9 (nove) escolas privadas que oferecem ensino fundamental; 5 (cinco) escolas públicas e 4 (quatro) escolas privadas que oferecem ensino médio regular ou ensino para jovens e adultos (EJA); o Instituto Federal de Goiás (IFG) que oferta ensino médio técnico; a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o IFG e mais duas instituições privadas que ofertam ensino superior; além de 10 (dez) escolas e 4 (quatro) CEMEIs públicos e 1 (uma) escola privada que ofertam ensino infantil Creche/Escola.

Nível ou modalidade	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
Ensino Fundamental	Centro de Atendimento Educacional Especializado Diurza Leão Colégio Estadual Presidente Castelo Branco Colégio Estadual Rui Barbosa Escola Estadual João Lobo Filho Escola Estadual Antônio Augusto do Carmo Escola Estadual Belarmino Essado Escola Municipal Alessandro Miguel Escola Municipal Agropecuária Senador João Abraão Sobrinho (conhecida como Escola Agrícola)-Tempo Integral Escola Municipal Padre Feliciano- Tempo Integral Escola Municipal Professora Cleide Campos Escola Municipal Uni Duni Tê E.M. RURAL Monsenhor Angelino Escola Municipal Moacir Luiz De Paula Brandão Escola Municipal Moacir Luiz De Silva Brandão Escola Municipal Infância Feliz, Escola Municipal Cantinho do Saber Escola Municipal Sossego da Mamãe Escola Municipal Odilon Roriz	Educandário Nossa Senhora do Rosário Escola e Berçário Amor Perfeito Escolinha da Mônica Escola Infantil Carrossel Escola Balão Mágico Colégio Einstein Colégio Monsenhor Colégio Linus Colégio Zênite
Ensino médio regular ou EJA	Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho Colégio Estadual Manoel Vilaverde Colégio Estadual Horácio Antônio de Paula Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz Escola Municipal Alessandro Miguel	Colégio Einstein Colégio Monsenhor Colégio Linus Colégio Zênite
Ensino médio técnico	IFGoiás (CEFET-GO) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Campus Inhumas)	
Ensino superior	IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Campus Inhumas) UEG - Universidade Estadual de Goiás (UnU Inhumas)	FACmais - Faculdade de Inhumas Unianhanguera - Campus Inhumas
de Educação Infantil/Creche/Escola	CMEI Hortencia Moreira De Paula - Vo Fia CMEI L Maria Caetano Silva Ferreira CRECHE MUNICIPAL Monielly Cristine CRECHE MUNICIPAL Vo Jovita Escola Municipal Aparecida de Oliveira Heitor Escola Municipal Lionvina Maria de Jesus Escola Municipal Moacir Luiz de Paula Brandão Escola Municipal Moacir Luiz da Silva Brandão Escola Municipal Horas Felizes Escola Municipal Dentinho de Leite Escola Rural Municipal Mosenhor Angelino Escola Municipal Vila Mutirão Escola Municipal Peralta Escola Municipal Odilan Roriz	Escola Espaço Kids- Goiás

Quadro 02 – Redes de Ensino Pública e Privada de Inhumas

³ Quadro extraído do PME de Inhumas disponível em: <https://inhumas.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/PME-ORIGINAL.pdf> - acessado em 11 de fev. de 2024.

Conforme se observa, o município conta com a presença do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e outras Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, que oferecem cursos de graduação tanto na modalidade presencial quanto a distância, abaixo segue a lista⁴ de cursos na modalidade presencial em atividade na cidade de Inhumas-GO oferecido por três instituições: FACMAIS, IFG e UEG, conforme informações adquiridas no portal do Ministério da Educação (MEC) via sistema e-MEC:

Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(94497) ADMINISTRAÇÃO	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1364540) AGRONOMIA	Bacharelado	Presencial
(1811) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	(1262434) CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(94499) CIÊNCIAS CONTÁBEIS	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(5000880) DIREITO	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1321702) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(107038) ENFERMAGEM	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1321699) ENGENHARIA CIVIL	Bacharelado	Presencial
(1811) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	(1562765) ENGENHARIA DE SOFTWARE	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1441914) ESTÉTICA E COSMÉTICA	Tecnológico	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1321701) FARMÁCIA	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1547611) FISIOTERAPIA	Bacharelado	Presencial
(47) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	UEG	(29278) LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS	Licenciatura	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1364539) MEDICINA VETERINÁRIA	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1441913) NUTRIÇÃO	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1332927) ODONTOLOGIA	Bacharelado	Presencial
(47) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	UEG	(21880) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1321700) PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial
(47) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	UEG	(1445315) PSICOLOGIA	Bacharelado	Presencial
(4259) FACULDADE DE INHUMAS - FAC-MAIS	FACMAIS	(1364541) PSICOLOGIA	Bacharelado	Presencial
(1811) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	(108434) QUÍMICA	Licenciatura	Presencial
(1811) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	(1191221) SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	Bacharelado	Presencial

Quadro 3 – Lista de curso superior na cidade de Inhumas-GO

⁴ Lista de curso superior na cidade de Inhumas-GO disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova> – acessado em: 12 de fev. de 2024

Na modalidade a distância a lista é bem mais extensa, foram encontrados 412 registros de cursos de graduação em atividade. Já especialização foram encontrados 7 registros de cursos em atividade somente na modalidade presencial, ou melhor, não há registros de pós-graduação a distância no sistema e-MEC para esse município.

Contudo, cabe destacar que por ser um município relativamente pequeno, Inhumas tem um elevado número de instituições de ensino o que a coloca numa posição de destaque, haja vista que serve de polo educacional para municípios vizinhos, além disso, faz parte da RMG o que facilita o acesso de seus moradores aos mais variados cursos oferecidos na capital.

2.2 A coleta e tratamento dos dados

A coleta de dados, nesse estudo, se tornou um dos maiores obstáculos, já que mudou os rumos da pesquisa. A princípio o planejamento era abranger 10 faculdades de Pedagogia na cidade de Goiânia, mas não foi possível em função da não devolutiva em relação a anuência. Quando finalmente uma instituição concedeu a anuência e tudo parecia estar resolvido, outro problema surgiu: a dificuldade em fazer as entrevistas pessoalmente. Diante disso, adaptou-se as ferramentas de coleta, mudando para questionários online via Google Forms. E mais uma vez, quando parecia que ia dar tudo certo, as respostas que chegaram não contemplavam o número mínimo de participantes, ou melhor, de 102 possíveis estudantes apenas 6 responderam.

Assim, como já explicitado anteriormente, fez-se necessário mudar de estratégia, decidiu-se, então, abrir o leque e incluir a RMG para alcançar a UEG e assim chegar ao público-alvo, estudantes do último ano de graduação do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Inhumas – GO/UEG Inhumas. Em conversa com a coordenação do curso, foi definida uma reunião com o grupo de estudantes, que correspondia a uma turma, para que o/a pesquisado/a pudesse se apresentar e expor sua pesquisa, pois dessa forma ele/elas poderiam optar por participar ou não.

No ato da reunião, que ocorreu no mês de abril de 2024, os/as estudantes presentes, 19 (dezenove) do total de 23 (vinte e três), se dispuseram a participar da pesquisa e disponibilizaram seus WhatsApp para posterior contato e agendamento das entrevistas. Logo em seguida, foi feito o contato individualmente com cada um/a, porém nem todos/as concederam a entrevista, apesar de não se negarem, portanto,

do total contactado, 13 (treze) responderam à pesquisa. Com essa adesão e mais os/as 6 (seis) estudantes da FE/UFG, a pesquisa ficou mais robusta e consistente, totalizando participantes. Além disso, 8 (oito) participantes da UEG/Inhumas concederam entrevistas pessoalmente, o que permitiu a reunião de um volume maior de dados fornecidos de forma espontânea, por meio de uma conversa guiada por um roteiro semiestruturado e gravada para posterior transcrição.

2.2.1 Os documentos

A pesquisa, antes de tudo, precisa ser contextualizada, no caso desse estudo o objeto central é a Educação em Direitos Humanos (EDH), portanto, o primeiro passo foi situar esse tema apresentando um percurso histórico baseado em documentos que versam sobre direitos humanos.

A trajetória histórica passou pelo Cilindro de Ciro; Contrato Social; Declaração dos Direitos do Homem; Carta das Nações Unidas até chegar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Além desses, destacou-se também as Constituições Federais brasileiras que foram sendo moldadas até sua última versão consolidada em 1988, a qual foi forjada sob os ideais da DUDH. Por fim, foi apresentado de forma breve o processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos ressaltando o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH); o Plano Nacional de Educação em Direitos (PNEDH); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNEDH); as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Conforme Ludke e André (2013, p. 38) “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Ela serve para buscar informações a partir de um questionamento ou de uma hipótese. No caso desse estudo, além do esforço em apresentar o processo histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, a análise também perpassou, de forma mais aprofundada, pelos documentos oficiais das IES que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, buscando descrever a incorporação dos Direitos Humanos no currículo obrigatório desse curso. Esses documentos são as Matrizes Curriculares e os PPCs que foram disponibilizados pelas

duas instituições que anuíram a pesquisa, bem como das demais IES que estavam disponíveis na internet e nos respectivos sites.

O objetivo foi destacar disciplinas específicas de Direitos Humanos ou que abordasse temas sensíveis a esses direitos. Para identificar tais disciplinas elencou-se os seguintes temas como categorias de análise: **inclusão, violência, preconceito, discriminação, diversidade, igualdade, meio ambiente, responsabilidade social e cidadania**. Foram mapeados 14 (catorze) Matrizes Curriculares das seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Universidade Paulista (UNIP); Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS); Faculdade Padrão; Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA); Faculdade Tecnológica Falcão (FTF); Faculdade Lions (FACLIONS); Centro Universitário Sul-Americana (FASAM); Centro Universitário FACUNICAMPS; Faculdade Delta; Faculdade Noroeste (FAN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG); Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Nas IES privadas, das quais não se teve acesso aos PPCs e ementas, foi feita uma pesquisa a partir do título da disciplina para construir as possibilidades de abordagem, o objetivo foi destacar as disciplinas e descrever, de forma ilustrativa, o que elas poderiam ofertar sobre Direitos Humanos. Nas IES públicas, além das Matrizes Curriculares, foram analisados também os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia das duas instituições que aceitaram a pesquisa de campo, UEG e UFG e também o PPC do IFG que, apesar de não ter concedido anuência para a pesquisa, seus documentos estavam disponíveis no site e de livre acesso.

Tão importante quanto a pesquisa em documentos oficiais, é também a pesquisa bibliográfica, consultar autores é fundamental para colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse. Segundo Medeiros (2003, p. 50), “a pesquisa bibliográfica constitui-se de conhecimento sobre a realidade. Exige pensamento reflexivo e tratamento científico”. Sendo assim, não se resume em verdade absoluta, sem questionamento, e sim em uma intensa procura por respostas para todos os questionamentos da pesquisa. No fluxo dessa pesquisa, vários autores que discutem direitos humanos, educação e formação docente, se apresentaram para fundamentar e reforçar os pilares que a sustentam, tais como: Carvalho 2014, Benevides (2003), Candau (2007, 2013), Cardoso (2023), Dias e Porto 2010, Ferreira (1993), Freire (1986, 1987, 1996 e 2000), Foucault (2008), Januzzi (2012), Junior

(2017), Kuyken (1995), Libâneo (2015), Lombarde (2006), Lynn Hunt (2009), Reily (2012), Rojo (2023), Rousseau (1996 e 2017), Soares (1998), e outros.

2.2.2 As entrevistas

Como já mencionado, nesse estudo as entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado. A entrevista é uma técnica alternativa para coletar dados não documentados sobre um determinado tema. Desse modo, “deve-se levar em consideração que a entrevista pode ter suas limitações; dependendo da técnica adotada, os entrevistados podem não dar as informações de modo preciso ou o entrevistador pode avaliar/ julgar/ interpretar de forma distorcida as informações” (Pádua, 1989, p. 154).

Por outro lado, Lüdke e André (2013) ressaltam que a entrevista desempenha importante papel não somente nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Este mecanismo possibilita, antes de tudo, uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo uma captação imediata e corrente da informação desejada com a vantagem de poder fazer correções, esclarecimentos e adaptações. Pensando nisso, optou-se por trabalhar com um roteiro semiestruturado, pois o que se pretendia era permitir a liberdade de ir e vir, ou seja, adotou-se uma abordagem mais flexível e aberta em que o/a entrevistado/a pode falar livremente sem se preocupar em responder de forma objetiva aos questionamentos.

Entretanto, as limitações do distanciamento social, impostas pela pandemia da COVID-19, deixou marcas que dificultou à realização da pesquisa. Pois, mesmo não estando mais em um período pandêmico, se fez necessário rever alguns procedimentos de coleta para conseguir abranger um número maior de participantes. Inicialmente, pretendia-se fazer entrevistas presenciais, porém, na FE/UFG isso não foi possível, pois os/as estudantes que aceitaram participar só o fizeram por meio de questionário via Google Forms, ou seja, a coleta de dados nessa instituição se deu, exclusivamente, por meio da internet. Além disso, alguns/algumas participantes da UEG/Inhumas também só puderam participar por meio do questionário. Sendo assim, a coleta foi realizada por meio de entrevistas e questionários.

Para tanto, Flick (2013) destaca que pesquisas realizadas em ambientes virtuais têm sido cada vez mais frequentes na realização da coleta de dados qualitativos em pesquisas sociais. Deste modo, este procedimento de coleta dos

dados possibilita como vantagens o custo, tempo e espaço, além do processo de transcrição. Entretanto, também apresenta limitações, a depender do objeto e objetivos da pesquisa. Por isso, o autor aponta para a importância da delimitação desses procedimentos e, assim, pensar na metodologia e instrumentos que melhor se adaptem ao que se pretende investigar.

Nessa perspectiva, a realização das entrevistas ocorreu através de encontros presenciais, mas também por meio virtual, com a ferramenta do “Google Meet”. Esta ferramenta consiste em uma videochamada em que cada participante é convidado individualmente a responder às perguntas apresentadas. É importante destacar que, por questões éticas da pesquisa, as entrevistas foram gravadas em áudio, a partir da autorização dos colaboradores, ou seja, os/as participantes assinaram o termo de consentimento (TCLE) exigido para esse tipo de estudo. Com esse termo, eles/as tomaram ciência de que a utilização dos dados seria apenas para fins da pesquisa, sendo proibida a divulgação e utilização de todo e qualquer trecho de fala ou imagem para outro fim. A gravação também ajudou no momento da transcrição, pois não tomou muito tempo dos colaboradores e permitiu captar todos os detalhes da conversa.

As transcrições foram feitas de forma literal, e optou-se também por manter o sigilo dos participantes, não revelando o nome. Participaram, desse estudo, 19 (dezenove) estudantes, sendo 6 (seis) da FE/UFG e 13 (treze) da UEG/Inhumas, foram utilizados pseudônimos com nome de flores para identificar cada um. Nesse caso, os/as estudantes da FE/UFG receberam os seguintes nomes: Girassol, Azaleia, Hibisco, Camélia, Flor de Lótus e Flor de Laranjeira. Já os/as estudantes da UEG/Inhumas-GO receberam os nomes de: Lírio, Jasmim, Violeta, Rosa, Margarida, Orquídea, Melissa, Hortência, Magnólia, Açucena, Tulipa, Dália e Gardênia. O grupo de participantes é prioritariamente feminino, sendo 3 (três) homens e 16 mulheres, (mais adiante, no tópico 5.1, será feita uma abordagem mais aprofundada sobre esses participantes). Desse grupo, 11 (onze) responderam ao questionário e 8 (oito) concederam entrevistas.

2.2.3 A análise

A análise dos dados é compreendida como a parte central da pesquisa por se tratar da produção do conhecimento, por meio da interpretação fundamentada na

teoria. De acordo com Pereira (2005), para compreender o fenômeno é preciso uma articulação entre a verbalização do sujeito, o que está posto no meio social ao qual pertence e suas repercussões na prática. Esse processo torna-se uma atividade complexa de categorização dos dados, pois compreende a delimitação dos elementos similares entre si e aqueles que se encontram distintos de outras categorias. Esse momento também é conhecido pelas articulações feitas pelo pesquisador entre a teoria e a prática, as conclusões suscitadas a partir dos dados interpretados e os conhecimentos construídos nessas relações.

Assim, a análise dos dados nesse estudo tomou por base a Análise de Conteúdo a partir da compreensão de Bardin (2016), que a apresenta como um conjunto de técnicas que possibilita observar os conteúdos das mensagens presentes nas comunicações dos sujeitos e fazer inferências a partir delas. Essa técnica consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15).

A interpretação por meio dessa técnica se apoia “nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, 2016, p. 133). O trabalho interpretativo pode ser composto tanto pela fundamentação teórica quanto pela teoria construída a partir dos dados e das categorias de análise.

Conforme Bardin (2016), essa análise se inicia com a “pré-análise”, fase em que os dados passam por uma organização e sistematização para auxiliar o pesquisador na leitura flutuante. Nessa etapa, realizou-se leituras de textos e documentos; organização em quadros dos trechos dos documentos a serem analisados; transcrição das entrevistas; organização das falas dos participantes, agrupando em tópicos e/ou perguntas. Essa organização é fundamental para, quando necessário, retornar ao participante e/ou documento, a fim de esclarecer dúvidas.

Depois disso, na etapa seguinte, ocorre a “exploração do material”, momento em que o investigador trata os dados de maneira mais detalhada, ou seja, o investigador se debruça sobre os dados, aponta inferências e possíveis categorias, e novamente retornar aos dados para que não fiquem dúvidas ou lacunas enquanto articula e interpreta. Nesse momento, optou-se por ampliar a confiabilidade da

pesquisa, se apoiando também na triangulação que é, para Denzin⁵ (1978), o uso de duas ou mais técnicas de coleta, análise, teorias ou observadores no estudo de um mesmo objeto, a fim de corroborar, complementar ou contrastar os dados obtidos. Nesse mesmo sentido, Flick (2009, p. 237) destaca que “a triangulação é entendida como a combinação de diferentes métodos, pesquisadores, perspectivas teóricas e fontes de dados no estudo de um fenômeno. O objetivo é compensar as fraquezas e limitações de cada método e alcançar uma compreensão mais completa do objeto de pesquisa.”

Portanto, iniciou-se a busca por informações explorando os currículos de formação inicial para docência em Pedagogia, com a intenção de destacar disciplinas de direitos humanos ou que contemplasse algum tema correlato. Nessa busca, vasculhou-se as matrizes curriculares tanto das IES que anuíram a pesquisa, quanto daquelas que tinham esses documentos disponíveis na internet e de livre acesso. Desse trabalho, foi possível descrever, de forma ilustrativa, todas as disciplinas que versam sobre direitos humanos das IES privadas, bem como foi possível analisar os PPCs das IES públicas e inferir sobre a forma de abordagem das disciplinas, sobre o referencial bibliográfico básico e complementar e até mesmo se fazem articulação entre teoria e prática.

Feito isso, partiu-se para os dados extraídos das entrevistas presenciais e dos questionários coletados via Google Forms. Nessa fase do estudo, o objetivo foi descrever e analisar as impressões dos/as estudantes acerca da própria formação e evidenciar a efetividade desse conhecimento para a prática docente. A discussão dos dados foi organizada em tópicos, que se delinearão a partir dos questionamentos e/ou questões que surgiram durante o diálogo com os/as participantes, analisada de forma triangulada com as informações obtidas nas matrizes curriculares e fundamentada em teóricos que tratam das questões levantadas. Segundo Minayo (2014, p. 73), “A triangulação é uma forma de ampliar a validade dos resultados, utilizando diferentes fontes de informação, técnicas e perspectivas teóricas para compreender um mesmo fenômeno.”

A construção dos tópicos girou em torno do tema central Formação e Direitos Humanos, com a pretensão de responder o que os/as discentes pensam da própria

⁵ Texto original: De acordo com Denzin (1978, p. 291), “The combination of methodologies in the study of the same phenomenon is called triangulation. It is a strategy that adds rigor, breadth, and depth to any investigation.”

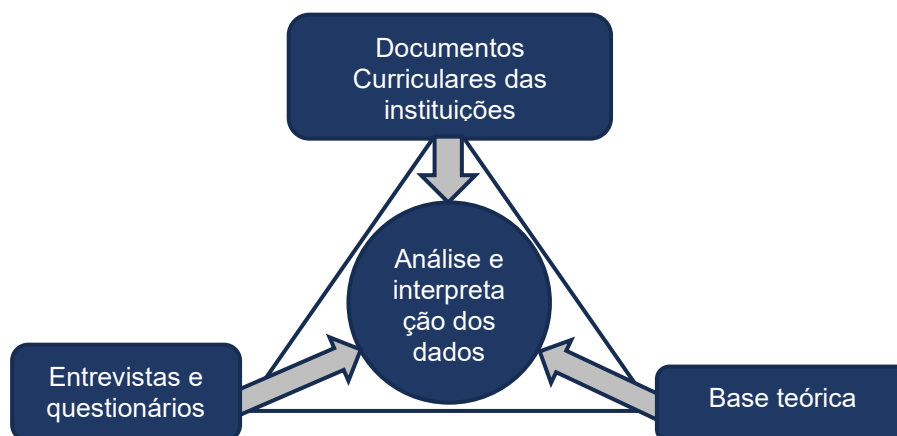
formação. O primeiro tópico: Um pouco sobre os colaboradores da pesquisa, traz uma breve biografia dos/as participantes e discute alguns pontos relevantes como, por exemplo, o expressivo número de mulheres cursando, justamente, Pedagogia.

No tópico: Formação inicial para docência e os Direitos Humanos, buscou-se fazer uma discussão entre as falas dos/as discentes sobre a própria formação e o que a instituição oferta como conteúdo de Direitos Humanos, fundamentando com teóricos que discutem o tema.

No terceiro tópico: A efetividade da formação em Direitos Humanos ofertada pelas IES, o esforço foi extrair das respostas dos/as estudantes o nível de efetividade do conteúdo aprendido durante a realização do curso, para isso recorreu-se ao PPC das IES pesquisadas e a autores que tratam das questões que foram analisadas.

O último tópico: Formação Continuada, uma alternativa para os Direitos Humanos se tornarem uma prática docente, se desenhou como sugestão para que os/as futuros docentes tenham acesso aos conteúdos de direitos humanos, haja vista a superficialidade com que o tema foi tratado na formação inicial, para tanto foram analisadas as respostas dos/as discentes recorrendo aos documentos das IES e fundamentando com teóricos que tratam do tema em questão.

Nesse contexto, entende-se que a análise, nesse estudo, se deu pela triangulação de dados e triangulação teórica, ao passo que foram usadas mais de uma fonte para se obter informações sobre o fenômeno, que foram as entrevistas, questionários e documentos oficiais das instituições pesquisadas, além do apoio de autores/as já consolidados no campo da educação em direitos humanos para ajudar a analisar e interpretar os dados de diferentes perspectivas, por exemplo, crítica, pedagógica e sociológica. A figura 1⁶ a seguir representa como foi feita a triangulação nesse estudo.



⁶ Figura 1 – Triangulação de dados - criada e adaptada para esse estudo a partir do esquema de Denzin (1978).

3 DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Na concepção de Hunt (2009), os direitos humanos foram uma invenção histórica, nascida da conjunção entre transformações culturais, emocionais e políticas. Eles não derivam apenas da razão filosófica, mas também da capacidade de imaginar-se no lugar do outro e de sentir empatia por sua dor. Sendo assim, os direitos humanos não são naturais nem eternos, mas fruto de processos sociais, culturais e políticos em constante evolução.

A ideia de direitos humanos tem suas raízes em diferentes tradições culturais e filosóficas. Os direitos humanos tal como conhecemos hoje foi se construindo de forma gradativa e a passos muito lentos ao longo da trajetória humana. Originalmente, direito estava intimamente ligado a poder, tinha direitos àquele ou àquela que pertencesse a um determinado grupo ou a uma família de prestígio, que detivesse o poder.

Na perspectiva histórica frequentemente adotada no Ocidente, a ideia de direitos se iniciou em 539 A.C., quando uma pessoa que detinha o poder resolveu usá-lo para tornar a vida de seus subordinados mais digna. O primeiro rei da Pérsia, Ciro, o Grande, por meio do Cilindro de barro, que ficou conhecido como a primeira escritura dos direitos humanos do mundo, libertou os escravos de seu reino. O Cilindro de barro foi encontrado em 1879 durante um trabalho de escavação e se tornou um marco na história ocidental, suas escrituras celebra a conquista da Babilônia por Ciro, em que ele diz:

Minhas vastas tropas marcharam pacificamente na Babilônia. (...) Eu busquei o bem-estar da cidade de Babilônia e de todos os seus santuários. Quanto à população de Babilônia que, como se sem intenção divina, tinha suportado um jugo não decretado para eles, aliviei seu cansaço e os libertei de seus laços.

Anuncio que respeitarei as tradições, os costumes e as religiões das nações de meu império e nunca deixarei que nenhum de meus governantes e subordinados os depreciem ou insultem enquanto eu viver...

Nunca deixarei que ninguém se aposses de propriedades móveis ou fixas de outrem à força, sem remuneração.

Enquanto eu estiver vivo, impedirei o trabalho forçado e não pago.

Anuncio hoje que todos são livres para escolher uma religião.

As pessoas são livres para viver em todas as religiões e para conseguir um emprego, desde que nunca violem os direitos das outras.

Ninguém será punido pelas faltas de seus parentes.

Impedirei a escravidão e meus governantes e subordinados são obrigados a proibir a troca de homens e mulheres como escravos dentro de seus domínios de governo. Tal tradição deveria ser exterminada em todo o mundo. (CIRO *apud* WEIR, 2009, p. 30-31)

Mesmo que tenha sido um ato político, Ciro libertou os judeus da Babilônia, uniu o antigo povo de Medéia e os persas, fundou a Dinastia Aquemênida e governou um vasto império, do Rio Indus ao Mediterrâneo. De acordo com a história, Ciro é considerado um pioneiro em direitos humanos, por respeitar as diferentes religiões e condenar o trabalho forçado. Contudo, a luta por reconhecimento dos direitos humanos não foi esgotada com o Cilindro de Ciro e suas ações em favor de seu povo. A luta continuou e continua até os dias atuais.

O Cilindro de Ciro trouxe a ideia de Direitos Humanos que logo se espalhou pelo mundo, começou pela Índia, Grécia e finalmente chegou a Roma, onde surgiu o conceito de “lei natural”, natural porque as pessoas tendiam a seguir certas leis não escritas no curso de suas vidas, e o direito romano estava baseado em ideias racionais derivadas da natureza das coisas.

Séculos mais tarde, precisamente durante o XVII e XVIII, filósofos iluministas europeus, como Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, John Locke, Denis Diderot, Adam Smith e Immanuel Kant, defenderam ideias fundamentais sobre a motivação e os direitos inalienáveis de cada indivíduo. Eles propuseram a ideia de que todos os seres possuem direitos naturais como o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Enfatizavam a importância da razão como uma ferramenta fundamental para a compreensão do mundo e acreditavam que a razão humana poderia ser usada para criar as leis naturais, desenvolver o conhecimento científico e estabelecer princípios racionais para a organização da sociedade.

Ao discutir a invenção dos direitos humanos, Lynn Hunt (2009) esclarece que tal invenção está intimamente ligada a mudanças culturais e emocionais ocorridas no Iluminismo. De acordo com essa autora, a difusão de certos gêneros literários, como o romance epistolar, teve papel fundamental nesse processo. Além dele, obras como *A Nova Heloísa*, de Rousseau, e *Pamela*, de Samuel Richardson, estimularam os leitores a se colocarem no lugar de outros personagens, experimentando sentimentos de empatia. Essa capacidade de imaginar a dor e a experiência do outro teria sido decisiva para a aceitação da ideia de que todos os seres humanos possuem direitos iguais.

A liberdade individual, que também pode ser entendida como autonomia individual, era um valor central para os iluministas, que defendiam a liberdade de pensamento, expressão, religião e comércio. Para esse grupo de pensadores, os indivíduos deveriam ter autonomia para tomar suas próprias decisões e não serem

subjugados por governos opressivos ou por dogmas religiosos, buscavam promover a liberdade de consciência e crença. Também argumentavam que todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, deveriam ter direitos e oportunidades iguais perante a lei. Essa noção de igualdade foi um precursor das lutas posteriores por igualdade de gênero, racial e social.

Dentre os pensadores iluministas, Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau desenvolveram teorias sobre o contrato social. Tais teorias argumentavam que a autoridade política e o governo deveriam ser baseados no consentimento dos governados e na proteção dos direitos individuais. Nas palavras de Rousseau (1996, p. 20-23):

Cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo. Logo, ao invés da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto a assembleia de vozes, o qual recebe desse mesmo ato sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava outrora o nome de cidade, e toma hoje o de república ou corpo político, o qual é chamado por seus membros: Estado, quando é passivo; soberano, quando é ativo; autoridade, quando comparado a seus semelhantes. No que concerne aos associados, adquirem coletivamente o nome de povo, e se chamam particularmente cidadãos, na qualidade de participantes na autoridade soberana, e vassalos, quando sujeitos às leis do Estado.

Os ideais iluministas tiveram um impacto profundo na formação das sociedades modernas, influenciando o desenvolvimento dos direitos humanos, das democracias, do Estado de Direito e da ciência. Esses ideais continuam sendo discutidos até os dias atuais, moldando a compreensão de muitos aspectos da vida política, social e cultural.

Como é o caso dos Estados Unidos que, após anos de subordinação aos ingleses, declarou sua independência em 1776 e proclamou que "todos os homens são criados iguais" e possuem direitos inalienáveis, incluindo o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade. A Declaração⁷ de Independência dos Estados Unidos se tornou uma referência para os movimentos posteriores a favor dos direitos humanos.

⁷ Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf> - acessado em 29 de jun. de 2023.

Por conseguinte, durante a Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) foi adotada pela Assembleia Nacional Constituinte da França. Esse documento afirmava que todos os indivíduos têm direitos naturais e inalienáveis, como a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. Hunt (2009) destaca a importância da linguagem revolucionária dos direitos, expressa nesses documentos, para essa autora, esses textos inauguraram uma nova gramática política, em que os direitos passaram a ser vistos como inerentes à condição humana e não mais concedidos por reis ou autoridades divinas.

Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados "sagrados"), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm (Hunt, 2009, p. 19).

Mais adiante, após a Segunda Guerra Mundial, a Carta das Nações Unidas (1945) foi adotada, estabelecendo os princípios e objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU). A Carta afirmou o compromisso dos Estados membros em promover o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. O preâmbulo da carta destaca que:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

E PARA TAIS FINS, praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos.

RESOLVEMOS CONJUGAR NOSSOS ESFORÇOS PARA A CONSECUÇÃO DESSES OBJETIVOS. Em vista disso, nossos respectivos Governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Nações Unidas (ONU, 1948).

Logo depois, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e cultural, foi aceita pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Esse documento proclama os direitos fundamentais que todos os seres humanos possuem, independentemente de sua nacionalidade, origem étnica, religiosa, gênero ou qualquer outra condição.

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (Organização das Nações Unidas, 1948).

A DUDH é considerada a base do moderno sistema internacional de proteção dos direitos humanos. A partir de sua proclamação, outros tratados e documentos internacionais foram adotados para desenvolver e fortalecer os direitos humanos em diferentes áreas, como os direitos civis e políticos, os direitos psicológicos e sociais, os direitos das mulheres, dos povos indígenas, das crianças e outros. Entre esses documentos estão: a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Contudo, nota-se que os direitos humanos ganharam forma e atualmente é uma bandeira defendida em diversas partes do mundo, porém apesar de sua importância, ainda precisa ser reafirmado e defendido constantemente, principalmente, nos países que mais violam esses direitos, como é caso de países comandados por governos ditadores e opressores.

No Brasil a luta por direitos humanos tem se tornado cada dia mais pertinente, principalmente por ser um país que se estruturou economicamente na exploração do trabalho de pessoas que foram escravizados e não acessaram uma reparação histórica. Soma-se a este aspecto os resultados de processos ditatoriais como as de Vargas e a civil-militar, com o ataque a democracia e os direitos civis. Recentemente, a exposição deliberada da sociedade ao coronavírus SARS-CoV-2 durante o período

pandêmico, que ocorreu em pleno governo da extrema direita brasileira (2019 a 2022), resultando na morte de mais de 700 mil pessoas, dentre as quais grande parte teve sua vida ceifada por falta de vacinas que foram negligenciadas pelo governo da época, mesmo após testes de eficácia e adoção dessa medida preventiva por diversos países. E os retrocessos contínuos em relação as conquistas e a resistência aos moldes patriarcais que se instauraram como pilares inabaláveis e, inclusive, tem se fortalecido, recentemente, como pauta política. Mas, essas idas e vindas no processo de consolidação de direitos não é novidade no país da desigualdade.

Antes da colonização portuguesa, na terra que hoje conhecemos como Brasil, os povos originários viviam em harmonia com a natureza, mantinham suas práticas culturais e de sobrevivência. De acordo com Dallari (2007, p. 30):

Desde o início da colonização do território brasileiro pelos portugueses, no ano de 1500, foi estabelecida no Brasil uma sociedade profundamente marcada pela diferenciação entre os novos senhores da terra e os outros. As primeiras vítimas dessa nova sociedade foram os índios, primitivos habitantes da terra brasileira, que o colonizador explorou de várias formas, tentando escravizá-los e roubando suas terras. Acostumado a viver em liberdade, em relação íntima com a natureza, o índio tentou resistir, mas a superioridade de armas e a ambição de riqueza dos colonizadores foram mais fortes.

Os interesses comerciais da metrópole e da Igreja Católica promoveram um processo de desqualificação do nativo, o impondo a condição do trabalho forçado e da religião cristã. Com isso ocorreu a retirada de produtos considerados tropicais e de grande valor comercial, primeiramente a madeira, seguida pela retirada de ouro e pedras preciosas, e a divisão de terras em capitânicas hereditárias. A compreensão de exploração de bens da colônia promoveu a exploração, a escravidão e morte no Brasil, no mesmo tempo histórico de vários movimentos que defendiam os Direitos Humanos nos Estados Unidos e França.

Em 1822, o Brasil conquistou sua independência de Portugal, mas ainda continuou enfrentando desafios no que diz respeito aos direitos. Em 1824, foi promulgada a Primeira⁸ Constituição Brasileira, nela foram reconhecidos alguns direitos individuais, como a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal e à propriedade. No entanto, esses direitos eram restritos a certos grupos

⁸ Primeira Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

sociais, pertencentes à grande maioria da população, como escravos e mulheres, ou seja, esses direitos não abrangia a população em geral e os que deles mais necessitavam, ficaram de fora. Essa constituição não foi representação da vontade do povo e sim outorgada por D. Pedro I, o que significa que ela atendia a vontade dele, o Imperador. Sendo assim,

O Brasil se estabelecia enquanto uma monarquia constitucional, hereditária e representativa; O país se dividia em províncias, e o presidente de cada província era nomeado pelo imperador; As eleições seriam indiretas, e o direito ao voto era censitário, estabelecendo que os votantes deveriam ter renda anual mínima de 100 mil-réis; A Igreja Católica foi submetida à autoridade do imperador (padroado); Deputados (cargo temporário) eram eleitos por eleição indireta, e o imperador nomearia um entre os três senadores mais votados (cargo vitalício); A escravidão foi mantida (Silva, 2023).

A escravidão persistiu, afetando boa parte da população, “em 28 de setembro de 1871 a Lei do Ventre Livre foi promulgada após ser aprovada no Legislativo brasileiro. Uma das leis abolicionistas decretadas ao longo do século XIX para abolir gradualmente a escravidão no Brasil” (Silva, 2024). Essa lei determinava que os filhos de escravizadas que nascessem a partir de 1871 já estariam livres, mas permaneceriam com seus genitores escravizados. Um importante ativista na luta pela abolição ganhou força, Luís Gama, homem negro escravizado mesmo sendo livre, pois foi vendido pelo seu próprio pai para pagar dívidas de jogo, se tornou um importante advogado e atuou na defesa de pessoas também escravizadas.

Com essa lei, Gama conseguiu libertar mais 500 pessoas e contribuiu para o processo de implementação de uma lei maior que só seria promulgada mais tarde, após sua morte, no caso a Lei Áurea. “A escravidão negra, tragédia humana que vitimava negros nascidos na África, no Brasil e em várias outras partes do mundo, durou oficialmente no território brasileiro até o ano de 1888, quando foi legalmente abolida” (Dallari, 2007, p. 31).

Só após a assinatura da Lei Áurea em 1888, pela Princesa Isabel, é que foi abolida oficialmente a escravidão no país, oficialmente, mas não definitivamente. Mesmo assim, ela foi um marco importante para a garantia dos direitos humanos no país, representando a conquista da liberdade para milhões de pessoas. Em contrapartida, o país não estava preparado para absorver os escravos postos em liberdade, além disso, também não era do interesse dos governantes acolher essa população. “Com a abolição da escravatura, o Brasil começou a receber grandes levas

de trabalhadores europeus contratados para trabalhar no campo” (Dallari, 2007, p. 31). Isso agravou ainda mais a situação dos escravos libertos, resultando na exclusão e marginalização de grande parte dessas pessoas, não sendo garantidas condições mínimas para uma vida digna, essas pessoas foram largadas a própria sorte, tendo que, muitas vezes, entrar para a vida do crime buscando sobrevivência.

No ano seguinte ao da assinatura da Lei Aurea “as crises políticas sobrepostas, somadas à mobilização social, produziram a conjuntura propícia para a mudança de regime” (Alonso, 2019, p. 166), pois demonstrava a instabilidade do império e as pressões internacionais, o que contribuiu com a Proclamação da República Brasileira de 1889, caracterizada por Golpe da República. Isso gerou no Brasil uma série de problemas sociais e psicológicos, o novo regime não se interessou em promover a cidadania entre a população negra e nem, tampouco, devolver aos povos originários o que lhes fora retirado, principalmente a garantia a terra, o que será responsável por grandes conflitos fundiários no século XX e XXI.

Ao invés disso, se apegaram a visão ‘eurocêntrica’, ou seja, de que a Europa é o centro do mundo, preferindo a mão de obra que chegava da Europa, pois entendiam que o negro não se adaptaria ao regime assalariado. Além disso, a chegada de europeus ao país ampliaria as chances do branqueamento da população negra, já que a raça negra era considerada inferior a branca.

Entretanto, nesse período foi promulgada a Constituição, em 1891, que estabeleceu uma série de direitos individuais, como a igualdade perante a lei, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Essa Constituição também garantiu a liberdade de expressão, o habeas corpus e a liberdade religiosa. Porém, os direitos humanos ainda não eram amplamente protegidos, especialmente para as classes sociais mais baixas e grupos marginalizados.

Com a Constituição de 1934 as mudanças foram mais significativas para os direitos humanos no Brasil, pois estabeleceu direitos sociais, como a proteção ao trabalho, jornada de trabalho limitada, remuneração mínima e direito à greve. Essa constituição também reconheceu direitos políticos, incluindo o direito de voto feminino. No que compete aos direitos individuais, essa constituição destaca no Artigo⁹ 113 que:

⁹ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

“Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas”.

Influenciado pela polarização mundial causado pela Guerra Fria o Brasil enfrentou um golpe militar em 1964, instaurando uma ditadura que foi denominada como civil militar. Nos 21 (vinte e um) anos que os militares estiveram no poder ocorreram violações graves dos direitos humanos, incluindo tortura, prisões arbitrárias, censura e perseguição política. Tais ações foram legitimadas por 17 (dezessete) Atos Institucionais, que determinaram a cassação de políticos, professores e juristas, fechou o Congresso Nacional, perseguiu os opositores ao regime militar e extinguiu o habeas corpus.

Na ditadura militar foi criada a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI¹⁰ que é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Instituída por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, e a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Além dessa fundação, foi criado também o Estatuto¹¹ do Índio, nome como ficou conhecida a Lei 6.001 promulgada em 19 de dezembro de 1973, ela dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas.

A FUNAI substituiu o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) criado em 1910 e tinha o objetivo de responder à comunidade internacional às inúmeras denúncias de extermínio de populações indígenas em território nacional, portanto, entende-se a criação dessa lei como um artifício do governo militar para desviar os olhares internacionais.

Darcy Ribeiro¹², renomado antropólogo e educador brasileiro defensor das causas indígenas e de uma educação de qualidade, que trabalhou no Serviço de Proteção ao Índio, defendia os direitos e a proteção dos povos indígenas, e sempre trabalhou pelo reconhecimento da cultura indígena e demarcação de terras para esses povos. Quando teve oportunidade de fazer parte do governo, como ministro da educação, trabalhou em prol da democratização da educação e defendeu ideias de

¹⁰ Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm

¹¹ Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm

¹² Texto sobre Darcy Ribeiro disponível em: Brasil Escola - <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/darci-ribeiro.htm>. Acessado em 16 de fevereiro de 2024.

liberdade e igualdade. Talvez por isso tenha sido exilado durante a ditadura e mais tarde preso por participar de atos contra esse regime.

Após os longos e violentos anos de ditadura civil militar, o Brasil passou por um processo de redemocratização, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF). Esta, por sua vez, inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), trouxe os ideais de liberdade humana, liberdade de expressão, liberdade religiosa e muitos outros direitos e garantias individuais, muitos dos quais já faziam parte da Constituição que antecedeu a ditadura militar de 1964 e foram resgatados na CF de 1988.

A partir dessa Constituição, houve avanços significativos na proteção dos direitos humanos no Brasil. Instituições como a Defensoria Pública, o Ministério Público e organizações da sociedade civil desempenham papéis importantes na defesa e promoção dos direitos humanos. No entanto, o país ainda enfrenta desafios, como a violência policial, a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, a falta de acesso à saúde e educação de qualidade, entre outros problemas que afetam diversos segmentos da população.

Apesar disso, é importante destacar que os direitos humanos são uma busca contínua e que o Brasil está em constante processo de aprimoramento e implementação de políticas e práticas que possam garantir a plena proteção e respeito aos direitos de todos os indivíduos. Nesse caminho, leis importantes foram criadas para ampliar as garantias desses direitos como, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, essa legislação estabelece os direitos das crianças e adolescentes no Brasil, garantindo sua proteção integral, o direito à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, à convivência familiar, entre outros direitos.

Foi promulgada a Lei Maria da Penha (2006) que visa combater a violência doméstica e familiar contra as mulheres. Essa lei fortaleceu a proteção e o amparo às vítimas, estabelecendo medidas de prevenção, assistência e punição aos agressores. Mas, ainda há muito o que fazer no país em termos de Direitos Humanos, no caso da comunidade LGBTQIA+, por exemplo, o único instrumento legal a nível nacional que aborda a proteção da juventude no que se refere à orientação sexual e de gênero é o Estatuto¹³ da Juventude, criado por meio da Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

¹³ Estatuto da Juventude Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm

Outro pequeno avanço conquistado por essa comunidade foi a recente decisão do Superior Tribunal Federal (STF) que equiparou a LGBTfobia como crime de racismo, em 13 de junho de 2019.

Em 2007 Dalmo Dallari (2007, p. 48) arriscava dizer que “os avanços conseguidos nos últimos anos permitem concluir que já começou a nascer o Brasil de amanhã, que por vias pacíficas deverá transformar em realidade o sonho, que muitos já ousam sonhar”. Porém, em vista das atrocidades e retrocessos recentes, ainda se pode dizer que os avanços são tímidos e que a construção e consolidação desses direitos continua sendo um processo muito lento, por isso é de suma importância a existência de mais espaço no debate político e mais efetividade nas ações afirmativas.

O que se vê é que, apesar dos avanços em relação a conquista de direitos no seu sentido positivado, a falha de governos passados se reflete, na sociedade, no tempo presente, pois ainda há uma lacuna imensa no que diz respeito a oportunizar uma vida digna para as pessoas que foram historicamente privadas de direitos. A falta de medidas efetivas continua contribuindo com o crescimento das estatísticas de feminicídio, homofobia, racismo, intolerância religiosa, entre outras formas de expressar a agressividade em relação ao diferente.

Nesse sentido Benevides (2003) destaca que, os direitos humanos não são dados prontos e acabados, mas conquistas históricas que resultam de lutas coletivas. Isso significa que seu exercício depende da participação ativa da sociedade defendendo, questionando e ampliando esses direitos, ou seja, cidadania é a capacidade de exercer direitos, mas também de lutar pela criação de novos direitos frente às demandas emergentes da vida social. A autora enfatiza a importância da memória histórica como base para que a sociedade avance na defesa dos direitos e possam enfrentar criticamente seu passado de autoritarismo, escravidão, ditadura e exclusões sociais.

Contudo, acredita-se que há um caminho capaz de ampliar as possibilidades de um mundo melhor, mais humano e solidário. É o caminho da Educação em Direitos Humanos, que aqui se coloca como uma ferramenta essencial para conscientizar e efetivar os direitos humanos, promovendo uma cultura de paz social. Conforme Soares (1998), a educação deve contribuir para que novas gerações conheçam essas experiências passadas e se comprometam a não as repetir. Nesse sentido, o próximo tópico busca destacar o processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos no contexto global e local.

3.1 Processo de consolidação da Educação em Direitos Humanos (EDH)

Com as discussões e ações materializadas em leis, tratados e declarações defendendo os Direitos Humanos, foi possível o movimento em torno da Educação em Direitos Humanos. Esse movimento teve início após a Segunda Guerra Mundial, especialmente com a criação das Nações Unidas em 1945 e adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A partir das Nações Unidas, o reconhecimento da importância da EDH como um meio de promover a paz, a justiça e o respeito mútuo, ganhou destaque. Várias organizações internacionais, governamentais e movimentos sociais passaram a incentivar a inclusão dos direitos humanos na educação formal e informal.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desempenharam um papel crucial no impulsionamento da educação em direitos humanos. Em 1974, a UNESCO proclamou a “Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos”, que compreendeu o período de 1974 a 1983, com o objetivo de promover a integração dos direitos humanos nos sistemas educacionais em todo o mundo.

Assim, a EDH passou a ser incluída em currículos escolares, materiais didáticos e programas de formação de professores em diversos países, porém, ainda de forma muito tímida. Houve um esforço para desenvolver metodologias e abordagens pedagógicas que promovessem a conscientização, a compreensão e a prática dos direitos humanos, visando a formação de cidadãos comprometidos com os valores de dignidade, igualdade e justiça.

A Declaração de Viena sobre Direitos Humanos, adotada em 1993, destacou a importância da EDH como um instrumento fundamental para a promoção e proteção dos direitos humanos. Conforme essa declaração:

A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na prossecução destes objetivos. Assim, a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional (Viena, 1993, p. 9).

Da propositura da Declaração de Viena decorreram os Planos de Ação da Primeira (2005-2009) e da Segunda (2010-2014) fases do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) da UNESCO e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH). Esse programa destaca que:

A comunidade internacional tem expressado cada vez mais o consenso de que a educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização desses direitos. A educação em direitos humanos tem como objetivo promover o entendimento comum de que as pessoas são responsáveis para que os direitos humanos sejam realidade em todas as comunidades e na sociedade como um todo. Nesse sentido, cada um contribui para a prevenção no longo prazo dos abusos de direitos humanos e dos conflitos violentos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável par o aumento da participação das pessoas nos processos de tomada de decisões dentro dos sistemas democráticos (Brasil, 2012, p. 3).

Atualmente, a EDH continua sendo uma área de grande importância e expansão. Muitos países adotam leis e políticas voltadas para a inclusão dos direitos humanos nos sistemas educacionais, e diversas organizações e instituições dedicam-se a promover a formação e a conscientização sobre os direitos humanos em todas as esferas da sociedade.

No Brasil a trajetória da EDH recebeu influências importantes do cenário internacional, especialmente das palestras e avanços na área dos direitos humanos promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e outras organizações internacionais. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH) e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), iniciado em 2005, foram referenciais para a construção da educação em direitos humanos no país. Essa educação tem sido objeto de atenção e esforço tanto por parte do Estado quanto de organizações da sociedade civil.

Entretanto, não foi sempre assim, durante a ditadura militar, a educação em direitos humanos nasceu da necessidade de "afirmação de uma cultura cidadã" contra a violência e a injustiça social. E ao mesmo tempo que o Estado promovia uma educação tecnicista e moralista para doutrinação, os movimentos sociais utilizavam o ensino como forma de resistência. Nesse contexto, o movimento de EDH no Brasil consolidou-se como uma ferramenta política e pedagógica de enfrentamento ao autoritarismo, especialmente entre as décadas de 1970 e 1980 e está "imbricada com a história de luta e resistência desencadeada por grupos sociais" (Brasil, 2007, p. 11).

Os Movimentos sociais, como os de defesa dos direitos humanos, grupos feministas, movimentos LGBTQIA+, organizações indígenas, quilombolas e outras lutas pela justiça social, têm desempenhado um papel importante na promoção da EDH no Brasil. Esses movimentos têm levantado demandas, promovido a conscientização e construído estratégias de educação popular e mobilização social em torno dos direitos humanos, desenvolvem materiais pedagógicos para programas de formação, campanhas de conscientização e projetos educacionais abordando os direitos humanos de forma ampla e contextualizada.

Além das iniciativas populares, Leis e políticas públicas tem reforçado a promoção da EDH. A Constituição Federal de 1988 (CF), por exemplo, estabeleceu bases importantes para a inclusão da EDH nos sistemas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) também reconhece a importância da educação em direitos humanos e as diretrizes para sua implementação. Esse documento enfatiza que a formação do/a professor/a seja direcionada a uma aprendizagem de qualidade que proporcione aos educandos desenvolvimento de competências básicas para cada etapa do ensino, conduzindo o processo de forma contextualizada e interdisciplinar permitindo a aquisição de “conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Brasil, 2017, p. 32).

O governo brasileiro, por meio de seus órgãos e instituições, tem desenvolvido programas e projetos para garantir a promoção da educação em direitos humanos. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que teve sua primeira versão em 1996, ampliado na sua segunda versão em 2002 e aprimorado na terceira versão em 2009, foi uma iniciativa que buscou fortalecer a educação em direitos humanos em diferentes níveis e modalidades de ensino, juntamente com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos lançado em 2003 (PNEDH). Além disso, também foi criada as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em 2012 (DNEHD), cujo objetivo é “orientar a comunidade escolar e todos que são responsáveis pela educação, atendendo aos objetivos de promover a inclusão e a prática da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino” (Brasil, 2013, p. 7).

Todas essas iniciativas têm como objetivos promover as discussões sobre os direitos humano, e para isso é fundamental que alcance os currículos universitários e

escolares. Bem como, permeiem os cursos de pós-graduação e formação continuada de modo que se tornem parte do conhecimento de todos os formadores de pessoas e assim se crie uma cultura de direitos humanos na sociedade. O resultado esperado é que no futuro as pessoas expressem em suas atitudes os valores essenciais à convivência humana, sem que seja necessário lançar mão de leis para impor o respeito, a tolerância, a solidariedade, a dignidade, entre outros.

No engajamento por uma educação pautada nos direitos humanos, autores importantes se destacam. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em 1989, quando ministro da Educação em São Paulo durante o primeiro governo democrático pós ditadura, idealizou o projeto MOVA-Brasil e lançou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos naquele município. Essa iniciativa inspirou outros municípios que lançaram mão da ideia e instituíram seus próprios MOVAs.

O movimento já ajudou milhares de pessoas que não tinham acesso à educação por motivos ligados as condições de classe. Por isso, a perspectiva da educação que pauta o ensino nesse projeto se apoia na trajetória de Paulo Freire “no campo da alfabetização de adultos, à qual incorporou não só o letramento e a conscientização, mas, igualmente, a necessidade de associar o aprendizado da cultura letrada e do cálculo à cidadania, ao trabalho, à geração de emprego e renda e aos Direitos Humanos” (Pini, 2019, P. 3).

Freire (1987), compreendia que grande parte da humanidade vive em situação de opressão, exploração e exclusão, e que a educação deveria contribuir para que os sujeitos reconhecessem essas condições e lutassem coletivamente por sua superação. Nesse processo, o direito à educação não se reduz ao acesso à escola, mas implica na construção de uma prática pedagógica crítica, participativa e libertadora.

Depreende-se desse autor que, para garantir direitos humanos é necessário possibilitar que todos tenham condições de compreender o mundo em que vivem e se posicionar frente às injustiças, mas para isso a educação deve promover a conscientização tornando o indivíduo capaz de perceber a realidade de forma reflexiva, reconhecendo as estruturas de poder e, a partir disso, agir para transformá-la. Para Freire (1992) a educação deveria estar enraizada no “amor e na esperança”, não como sentimentos ingênuos, mas como forças políticas e pedagógicas capazes de sustentar a luta por sociedades mais humanas.

Nesse caminho Candau (2007, p. 405) destaca que, a educação em direitos humanos deve ser entendida como prática social e política, voltada para a promoção da dignidade humana, ou seja, uma educação capaz de “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas”.

Essa autora ressalta a necessidade de uma pedagogia intercultural, em que a escola seja um ambiente que reconhece, valoriza as diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e sociais presentes na sociedade, não como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e enriquecimento mútuo. A educação em direitos humanos proposta por essa autora, “supõe processos multidimensionais e diversificados, orientados para a construção de sujeitos de direito, cidadãos e cidadãs participativos e comprometidos com a construção democrática em todos os âmbitos sociais” (Candau, 2013, p. 311).

Benevides (2003) também aponta para a necessidade de que a escola seja um espaço de formação política e ética, onde se aprenda a conviver com a diversidade, a respeitar o outro e a exercitar a cidadania. No mesmo caminho de Freire (1987), que destaca a prática pedagógica como essencial para que a educação emancipatória aconteça de fato, essa autora enfatiza que a educação em direitos humanos não deve ser vista como disciplina isolada e sim como um princípio transversal, presente nas práticas pedagógicas, no currículo e nas relações cotidianas escolares.

Candau (2007, p. 410), nesse contexto, discute a formação de professores como uma “questão urgente [...] para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais”, pois os/as professores precisam estar preparados para lidar com conflitos, diferenças e desigualdades, assumindo uma postura crítica e ética diante dos desafios contemporâneos. De acordo com essa autora:

Para a construção de agentes multiplicadores é necessário favorecer processos que promovam um compromisso existencial com os direitos humanos. Para tal, é necessário educar *em* direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos (Candau, 2013, p. 313).

A formação docente, nesse sentido, deve incluir não apenas conteúdos técnicos, mas também valores ligados à democracia, à justiça social e ao respeito aos direitos fundamentais. O/a docente preparado/a será capaz de tornar a educação em

direitos humanos em um instrumento essencial para a construção de uma cultura política baseada no diálogo, na tolerância e na valorização da diversidade. No tempo presente é necessário priorizar essa formação, uma vez que a política de Direitos Humanos enfrentou retrocessos avassaladores deixado como herança do governo que atuou entre os anos de 2019 à 2022 (Jair Bolsonaro), o qual provocou um desmonte institucional, paralisando políticas públicas e substituindo uma abordagem técnica por uma pauta de base conservadora e moralista. Os ataques do então governo mirou especialmente a educação, justamente porque sabe da importância que ela tem para a sociedade.

Um dos primeiros atos daquela gestão foi a extinção de espaços de diálogo entre Estado e sociedade civil. O encerramento do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em 2019 removeu a instância de monitoramento e formulação do PNEDH. Paralelamente, a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no MEC sinalizou o fim do suporte técnico para temas como relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual. Conforme aponta a literatura acadêmica contemporânea (ABRUCIO; LOUREIRO; CASSIANO, 2022), essa paralisia não foi apenas orçamentária, mas ideológica, visando o esvaziamento de termos e conceitos ligados à justiça social.

O declínio da EDH também se manifestou no ataque aos referenciais teóricos clássicos, notadamente à obra de Paulo Freire. A promoção de uma agenda baseada no "Escola Sem Partido" e a expansão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) substituíram a pedagogia da autonomia e do pensamento crítico por um modelo focado na disciplina e na hierarquia militar. Nesse governo,

A gestão do MEC foi marcada por uma forte 'guerra cultural', na qual a prioridade não era a eficiência das políticas públicas, mas o combate a supostos inimigos ideológicos e a promoção de uma agenda moral conservadora. A política educacional desse período caracterizou-se pelo abandono de agendas históricas de inclusão e diversidade, sob a justificativa de combate a uma pretensa 'doutrinação' nas escolas e universidades. (ABRUCIO; LOUREIRO; CASSIANO, 2022, p. 538 e 545).

Nesse contexto, a EDH, que deveria ser transversal e emancipatória (conforme as Diretrizes Nacionais de 2012), foi rotulada pelo discurso oficial como "doutrinação ideológica", justificando a remoção de critérios de combate ao preconceito nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Posto isto, o período 2019-2022 representou os interesses de um grupo político em que a Educação em Direitos

Humanos no Brasil foi atacada e desqualificada. Soma-se a estes aspectos, o abandono de compromissos internacionais, como, por exemplo, a interrupção das fases do PMEDH da ONU, que isolou o país e fragilizou a formação cidadã nas escolas e universidades. Portanto, a reconstrução dessa área exige, não apenas a reativação de comitês, mas o resgate da memória institucional e do compromisso ético com a dignidade humana. Nesse contexto, merece destaque a formação docente, já que para reacender a chama dos direitos humanos é fundamental ter professores comprometidos com o resgate dessa política para a sociedade.

4 MAPEAMENTO DOS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL EM BUSCA DOS DIREITOS HUMANOS

Apesar dos avanços rumo a consolidação de uma educação em direitos humanos, ainda existem desafios a serem enfrentados na sua implementação efetiva no Brasil. Alguns desses desafios incluem a formação adequada de professores, a inclusão da temática em todos os níveis de ensino, a superação de preconceitos e discriminações, e a promoção da participação e do engajamento dos estudantes na defesa dos direitos humanos. Soma-se, ainda, a tudo isso, o fato de o país estar enfrentando retrocessos em todos os níveis dessa política e, especificamente, o na educação, que sofreu um desmonte de suas políticas de EDH que, ainda, estavam engatinhando.

O governo brasileiro do período 2019-2022 atentou contra um dos pilares da formação docente que é a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual é fruto de anos de debate entre universidades, movimentos sociais e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento, diferente de normas anteriores, a ele, que focavam apenas no "saber ensinar conteúdo", define que o professor deve ser um agente de transformação social e exige que o/a professor/a tenha uma formação teórica sólida que lhe permita compreender as desigualdades sociais, regionais e de renda do Brasil. De acordo com o Capítulo III, Art. 5º dessa resolução, o/a egresso/a deve ser capaz de atuar com "ética e compromisso com a construção de uma sociedade justa, equânime, democrática" (Brasil, 2015, p. 7).

Essa resolução foi a primeira a listar explicitamente quais temas de Direitos Humanos devem estar nos currículos das licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, etc.). Os cursos são obrigados a trabalhar: Direitos humanos e cidadania; Relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e indígena; Questões de gênero, orientação sexual e diversidade religiosa; Educação especial e inclusiva. Foi esse documento que ampliou a carga horária das licenciaturas para 3.200 horas, garantindo que houvesse tempo para o debate dessas questões sociais, além das práticas de estágio. Ela também defende que a EDH não pode ser "uma palestra isolada" e ressalta que ela deve permear o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de forma interdisciplinar.

Porém, um documento tão importante não passaria despercebido no governo do retrocesso, que compreendeu os anos de 2019 a 2022, pois houve uma clara

tentativa de substituir a Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela BNC-Formação (Resolução 02/2019). Essa tentativa estabeleceria que os currículos de licenciatura deveriam ser pautados pelas competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando a formação para o contexto da escola básica. Isso reduziria a formação a mera aquisição técnica e prática voltada exclusivamente para os conteúdos da BNCC, ou seja. O foco passaria ser apenas no desempenho. Porém, muitas universidades públicas (federais e estaduais) resistiram a essa mudança, mantendo seus currículos baseados na Resolução de 2015, por entenderem que ela protege a autonomia universitária e a formação de professores comprometidos com os Direitos Humanos. Sendo assim, a Resolução 02/2015 representa a resistência acadêmica frente ao esvaziamento crítico proposto pela BNC-Formação de 2019.

Por outro lado, nem tudo são flores, e o que seria apenas uma tentativa acabou por impactar o mercado da formação superior sustentando pelas IES privadas, pois estas tentaram se adequar, buscando um alinhamento estratégico com o setor produtivo e defendendo a flexibilidade curricular. Diferente das universidades públicas, que mantiveram uma postura de resistência ideológica e pedagógica em defesa da formação humanista da Resolução de 2015, o setor privado tendeu a abraçar a BNC-Formação (Resolução 02/2019) por razões pragmáticas e operacionais.

As instituições privadas, representadas por entidades como a ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), viram na Resolução 02/2019 uma oportunidade de alinhar seus cursos diretamente ao que o mercado de trabalho (escolas particulares e redes públicas) passou a exigir após a aprovação da BNCC. Nesse sentido, começaram a defender a centralidade da BNCC nos currículos, argumentando que o/a professor/a precisa sair da faculdade sabendo aplicar os conteúdos específicos exigidos na sala de aula básica.

A BNC-Formação, ao eleger a BNCC como o único referencial para a formação de professores, desloca o eixo da formação do campo da ciência e da educação para o campo das competências e habilidades, reduzindo a formação docente a um mero treinamento para a implementação de conteúdos padronizados. (FREITAS, 2020, p. 5).

A Resolução 02/2019 (BNC-Formação), ao atrelar o currículo da faculdade diretamente às competências da BNCC, facilitou a criação de materiais didáticos padronizados. Isto é, nas diretrizes de 2015, a EDH exigia debates críticos e projetos

de extensão locais. Na lógica privada da 02/2019, os Direitos Humanos são reduzidos a "competências socioemocionais" ou tópicos de múltipla escolha em plataformas de EaD, perdendo o caráter de vivência política. Dessa forma,

A lógica das competências, ao centrar-se no 'fazer' imediato e na aplicação de protocolos da BNCC, retira do professor sua dimensão de intelectual crítico e pesquisador da própria prática. O que se projeta é a figura do professor tarefairo, um executor de sequências didáticas produzidas por outros, cuja autonomia é substituída pelo adestramento para o cumprimento de metas e resultados mensuráveis. (FREITAS, 2018, p. 14).

A lógica dos resultados em detrimento das aprendizagens significativas, inverte a prioridade da educação, que em vez de o currículo servir ao desenvolvimento integral do sujeito, o/a estudante e o/a professor/a passam a servir ao cumprimento de metas e índices de desempenho como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com isso tem-se um retrocesso, volta-se a era da "Pedagogia dos resultados", pois a BNCC estrutura o conhecimento em competências e habilidades que devem ser verificáveis. Essa fragmentação, para instituições, especialmente as IES privadas, facilita o controle do que é ensinado, mas esvazia a profundidade do conhecimento. Quando o foco recai apenas no "resultado", ou seja, no que o/a estudante consegue demonstrar em uma prova padronizada, temas complexos e subjetivos, como a Educação em Direitos Humanos, são marginalizados por não serem facilmente quantificáveis em testes de múltipla escolha. Nesse contexto,

A lógica da avaliação em larga escala, ancorada na BNCC, cria uma 'ditadura dos resultados' que asfixia a aprendizagem real. Transforma-se a escola em uma linha de montagem onde o sucesso é medido pela performance em testes, ignorando-se as dimensões humanas, sociais e políticas que constituem a verdadeira educação. (FREITAS, 2018, p. 22).

O desafio agora é romper com essa lógica da instrumentalização curricular, na qual os direitos humanos se tornaram apenas um "conteúdo" que serve apenas para responder questões de exames como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e retomar o currículo humanizado, que prioriza uma formação humanista e crítica.

Na tentativa de demonstrar como os direitos humanos estão chegando nos cursos de graduação em Pedagogia na modalidade presencial da cidade de Goiânia – Goiás e RMG, a partir do tópico seguinte será apresentado um mapeamento das

matrizes curriculares desses cursos buscando por disciplinas de direitos humanos ou que versem sobre temas relacionados a esses direitos. A busca se deu em matrizes curriculares de IES privadas e públicas.

4.1 Direitos Humanos, onde estão?

A partir desse tópico pretende-se destacar, nas matrizes curriculares, disciplinas de direitos humanos ou que abordem temáticas sobre esses direitos e descrevê-las, buscando demonstrar a forma de abordagem, isto é, se está entre as disciplinas do núcleo obrigatório, se é do núcleo optativo, se o estudante tem que buscar por conta própria como disciplina de núcleo livre, entre outras formas de oferta ou ainda a não oferta de disciplinas com essa característica. Entretanto, não serão arroladas, nesse estudo, disciplinas obrigatórias como, por exemplo, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação, mesmo sabendo que os direitos humanos podem aparecer nelas, porque entende-se que já fazem parte do currículo de formação desde que o curso foi criado, portanto não é objetivo do trabalho analisar disciplinas já consolidadas no currículo.

Inicialmente, fez-se uma busca por Instituições de Ensino Superior (IES) no site do Ministério da Educação (MEC) para recortar somente as que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial situadas no município de Goiânia-GO e que estavam com os cursos ativos. Essa busca foi realizada no dia 08 de fevereiro de 2023 e com base no relatório disponibilizado pelo MEC, havia 18 (dezoito) registros de cursos em atividade na modalidade presencial naquela data, porém desses registros 4 (quatro) passaram para a modalidade a distância (EAD) e 1 (uma) não oferece mais o curso de Licenciatura em Pedagogia. Sendo assim, sobraram 13 (treze) instituições no município de Goiânia-GO. Além dessas, foi incluída a UEG unidade de Inhumas-GO, que faz parte da RMG de Goiânia-GO.

Portanto, foram relacionadas 14 (catorze) instituições, sendo 11 (onze) privadas: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Universidade Paulista (UNIP); Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS); Faculdade Padrão; Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA); Faculdade Lions (FACLIONS); Centro Universitário Sul-Americana (FASAM); Centro Universitário FACUNICAMPS; Faculdade Delta; Faculdade Noroeste (FAN); Faculdade Tecnológica Falcão (FTF); e 3 (três) públicas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG);

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), e a Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade de Inhumas.

Da busca por disciplinas originou-se o quadro a seguir, no qual estão listadas aquelas que recebem o título direitos humanos, ou que trazem a palavra direitos no título ou, ainda, que versam sobre alguma temática relacionada aos direitos humanos. As disciplinas temáticas foram identificadas com base nas seguintes categorias de análise: **inclusão; violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania.** Conforme pode-se constatar no resumo descrito no quadro abaixo, destacam-se as seguintes disciplinas em cada instituição:

DISCIPLINAS QUE VERSAM SOBRE DIREITOS HUMANOS
<p>1. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) Obrigatória - Inclusão e LIBRAS 60 horas – 7º período.</p>
<p>2. Universidade Paulista (UNIP) Obrigatórias: Direitos Humanos – 30 horas; Educação Ambiental – 30 horas; Educação Inclusiva – 30 horas; Ética Profissional e Cidadania – 60 horas; Relações Étnico-Raciais no Brasil – 30 horas; Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS – 30 horas. Optativa: Desenvolvimento Sustentável – 30 horas. Obs. Nessa instituição não foi possível observar em quais períodos as disciplinas são ofertadas, a matriz disponível não traz essa informação.</p>
<p>3. Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS) Obrigatórias: Fundamentos da Educação Inclusiva - 60 horas – Módulo 1V; LIBRAS – 60 horas – Módulo 2L e Fundamentos da Educação para Diversidade - 60 horas – Módulo 2V. Optativa: não foi possível observar. Obs. Nessa instituição não foi possível observar em quais períodos as disciplinas são ofertadas, a matriz disponível apresenta as disciplinas distribuídas em módulos.</p>
<p>4. Faculdade Padrão Obrigatórias: Antropologia e Diversidade Cultural, 60 horas; Educação Inclusiva, 60 horas; História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 30 horas; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 60 horas; Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos, 30 horas; Responsabilidade Política, Econômica e Sociossustentável, 30 horas. Optativas: não foi possível observar. Obs. Nessa instituição não foi possível observar em quais períodos as disciplinas são ofertadas, a matriz disponível não traz essa informação.</p>
<p>5. Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) Obrigatórias: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 80 horas – 4ª sequência; Práticas Pedagógicas V: Processos de Inclusão, 40 horas – 5ª sequência e Fundamentos da Educação Inclusiva, 80 horas – 5ª sequência. Optativas: não foi possível observar.</p>

Obs. Nessa instituição não foi possível observar em quais períodos as disciplinas são ofertadas, a matriz disponível apresenta as disciplinas em sequências sugeridas.

6. Faculdade Tecnológica Falcão (FTF)

Obrigatórias: Qualidade de vida, saúde e meio ambiente, 40 horas – 1º período; Escola e inclusão social, 60 horas – 2º período; LIBRAS, 60 horas – 2º período; Identidade, sociedade e cultura, 60 horas – 7º período; Educação, gênero e Identidade Étnico Racial, 40 horas – 8º período; Educação e participação social, 20 horas – 8º período; Educação, cidadania e movimentos sociais, 40 horas – 8º período.

Optativas: Educação Indígena com carga horária de 40 horas.

7. Faculdade Lions (FACLIONS)

Obrigatórias: Relações de Pluralidade Étnico Raciais, 60 horas EAD – 1º período; Fundamentos da Educação Inclusiva, 60 horas EAD – 5º período; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 60 horas presencial – 7º período; Responsabilidade Socioambiental, 60 horas EAD – 7º período.

Optativas: não foi possível observar.

8. Centro Universitário Sul-Americana (FASAM)

Obrigatórias: Ética e Educação, 40 horas – 3º período; Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 40 horas – 3º período; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 80 horas – 6º período; Responsabilidade Social e Ambiental, 40 horas – 8º período.

Optativas: não foi possível observar.

9. Centro Universitário FACUNICAMPS

Obrigatórias: Filosofia, Ética Profissional e Direitos Humanos, 60 horas – 2º período; Sociologia, Antropologia e Relações Étnico-Raciais, 60 horas – 3º período; Projetos Educação Ambiental, Cidadania e Saúde, 60 horas – 6º período; História da África e Cultura Afrodescendente, 60 horas – 6º período; Educação Inclusiva, 60 horas – 7º período; Educação na Diversidade Cultural e Gêneros, 60 horas – 8º período.

Optativas: LIBRAS, 60 horas – não foi possível observar na Matriz Curricular disponível o período em que a disciplina é ofertada.

10. Faculdade Delta

Obrigatórias: LIBRAS, 80 horas – 2º período; Cultura, Currículo, Avaliação e Cidadania, 40 horas – 2º período; Educação Inclusiva, 80 horas – 4º período; Relações Étnico-Raciais no Brasil, 40 horas – 4º período; Ética Profissional, 40 horas – 6º período; Educação Ambiental, 80 horas – 7º período.

Optativas: não foi possível observar.

11. Faculdade Noroeste (FAN)

Obrigatórias: Antropologia e Diversidade Cultural, 60 horas; Educação Inclusiva, 60 horas; História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 30 horas; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 60 horas; Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos, 30 horas; Responsabilidade Política, Econômica e Socioambiental, 30 horas.

Optativas: não foi possível observar.

Obs. Nessa instituição não foi possível observar em quais períodos as disciplinas são ofertadas, a matriz disponível não traz essa informação.

<p>12. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Obrigatórias: Educação Social, 54 horas – 1º período; Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, 54 horas – 3º período; Tópicos de Educação e Diversidade, 27 horas – 3º período; Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 27 horas – 4º período; Cidadania e educação, 54 horas – 5º período; Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, 81 horas – 6º período; LIBRAS, 54 horas 7º período. Optativas: LIBRAS II, 27 horas – 7º período; Promoção da Saúde e Educação, 27 horas – 8º período.</p>
<p>13. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) Núcleo Comum Obrigatório: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 80 horas – 8º período. Núcleo Específico Optativo: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar, 80 horas – 7º período; Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais, 80 horas – 7º período.</p>
<p>14. Universidade Estadual de Goiás (UEG) Núcleo Comum: Diversidade, Cidadania e Direitos, 60 horas -1º período Núcleo Específico: Educação Especial e Inclusão, 60 horas - 2º período Núcleo Modalidade: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 60 horas - 8º período Optativas: Matrizes da Cultura Brasileira, 60 horas; Educação Ambiental e Sustentabilidade, 60 horas.</p>

Quadro 4 – Resumo dos dados extraídos das Matrizes Curriculares – Disciplinas que versam sobre direitos humanos

Com esses achados, iniciou-se a descrição das IES em que se optou por construir um breve histórico das instituições privadas, baseando-se em informações disponíveis online e de acesso livre dentro dos sites dessas instituições, destacando apenas os nomes das disciplinas que se encaixaram em temáticas de direitos humanos, as quais cada IES oferta no Curso de Pedagogia. A partir dos nomes, foi feita uma descrição ilustrativa do que essas disciplinas podem oferecer sobre temas de direitos humanos. Mais adiante, foram descritas as IES públicas, nesse caso foi feita uma análise tanto das Matrizes Curriculares, quanto dos PPCs e, com isso, foi possível detalhar melhor o perfil das instituições, bem como das disciplinas que foram destacadas em suas matrizes.

4.2 Das Instituições de Ensino Superior privadas

A história do ensino superior privado em Goiânia-GO está profundamente ligada ao próprio desenvolvimento da capital e à necessidade de formação de mão de obra qualificada para a nova cidade. Goiânia foi inaugurada em 1942, mas o Estado não conseguia criar cursos superiores na mesma velocidade com que a cidade

crescia. Foi nessa época que o ensino privado surgiu não como um negócio, mas como uma missão institucional.

Nesse contexto, a Igreja Católica surge como um Pilar assumindo o papel de formar a elite intelectual. Silva (2020) ressalta que, antes da fundação da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 1960, a Sociedade de Educação e Ensino de Goyaz liderada pelo Arcebispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira criou a Faculdade de Direito (1948) e Faculdade de Filosofia (1949), visando dar "alma" à nova capital, pois formaria os primeiros advogados e professores que ocupariam os cargos públicos do novo estado.

Mais tarde, enquanto a Igreja focava na "formação da alma" e da intelectualidade, a década de 1970 marcou a chegada de um novo perfil de ensino superior em Goiânia, focado no mercado e em fins lucrativos. O Curso de Administração foi o grande símbolo dessa era. Naquele momento, Goiânia precisava de gente para gerenciar o comércio e as novas empresas de serviços que surgiam com o crescimento da capital.

Com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), durante a ditadura militar, houve um incentivo federal para que o setor privado absorvesse a demanda que o Estado não conseguia suprir. Em Goiânia, isso resultou na fragmentação e em vez de grandes universidades integradas, surgiram muitas faculdades isoladas, cada uma com um ou dois cursos lucrativos.

O Art. 8º definiu que os estabelecimentos isolados de ensino superior deviam se incorporar a universidades ou se congregar com estabelecimentos isolados constituindo federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado com critérios comuns de organização e funcionamento. Os recursos para educação estavam disciplinados a partir destas diretrizes, pois os programas de financiamento do ensino superior estavam baseados no disposto neste artigo. Entretanto, se deu o direito ao Conselho Federal de Educação, mediante proposta ao Ministério da Educação e Cultura, de fixar os distritos para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior, como se pode observar no artigo 10. (Lira, 2026, p. 4)¹⁴

O surgimento dessas instituições inaugurou os Cursos de Curta Duração focados no "fazer", ou seja, era um ensino menos preocupado com a formação

¹⁴ LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil**. Lira. Texto apresentado nos Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO. Disponível em: https://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338430408_ARQUIVO_AsbasesdaReformaUnive rsitariadaditaduramilitarnoBrasil.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

humanística profunda e mais com a inserção imediata no mercado. Foi nessa época que a educação superior começou a ser vista como um empreendimento econômico viável em Goiás. Pois, diferente das congregações religiosas, as novas mantenedoras eram grupos de empresários ou professores que aplicavam lógicas de custo-benefício. E com essa nova forma de administrar a educação, as faculdades deixaram de ser apenas nos centros históricos e começaram a ocupar bairros que se tornavam novos polos, como o Setor Cidade Jardim e o Setor Bueno, acompanhando a expansão geográfica das famílias de classe média.

A expansão do mercado do ensino superior contribuiu para a popularização do ensino noturno, se tornando mais acessível a classe trabalhadora. Pois, enquanto o modelo da Igreja muitas vezes exigia uma dedicação que casava com as elites, as novas faculdades privadas dos anos 70 e 80 focaram no/a estudante que trabalhava durante o dia. Isso gerou uma explosão de matrículas em áreas como Direito, Contabilidade e Administração, que não exigiam laboratórios caros na época, facilitando o lucro das instituições e a mensalidade acessível para o trabalhador.

A popularização possibilitou o ingresso da classe trabalhadora em cursos superiores, porém, isso não se traduziu em vantagem para essa população. O que houve de fato foi uma "Democratização Excludente" dos anos 70/80, em que a ampliação do acesso ao ensino superior privado, focado no trabalhador, transformou a educação em mercadoria e consolidou uma divisão de classes entre diplomas técnicos pagos e cursos tradicionais de elite. Uma vez que, enquanto facilitava o ingresso financeiro, o modelo precarizava o ensino e mantinha o trabalhador em desvantagem no mercado de trabalho.

Atualmente, Goiânia conta com várias IES privadas que continuam tentando se adequar às exigências do mercado. Nesse estudo, buscou-se evidenciar nas matrizes curriculares dessas instituições, como é a oferta de disciplinas sobre direitos humanos e descrevê-las. Porém, como não se teve acesso aos PPCs e ementas das disciplinas, foi feita uma pesquisa a partir do título e, com isso, elaborou-se um texto ilustrativo do que elas poderiam ofertar sobre Direitos Humanos.

A descrição, nesse sentido, não dá conta do que realmente essas disciplinas oferecem aos estudantes, já que os PPCs e as ementas não foram verificados, bem como não foi possível conversar com os/as estudantes para que se tivesse uma ideia mais fidedigna, por isso a parte dedicada as IES privadas é meramente uma ilustração

do que poderia ser. E por ser apenas uma descrição, as disciplinas que abordam a mesma temática só serão ilustradas uma única vez em apenas uma instituição.

4.2.1 Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) é ofertado na Escola de Formação de Professores e Humanidades, situada no Câmpus I, Área 6, Rua 227, Quadra 66, Nº 3669, Setor Leste Universitário, Goiânia, Goiás. Conforme consta no site, essa instituição está:

Compromissada com a formação de professores, pesquisadores e profissionais da educação, a Escola tem a função de promover, incentivar e realizar atividades formativas e educativas no campo das humanidades em toda a universidade. Todos os cursos são pautados pelos princípios da educação integral do ser humano.

O Projeto Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades toma como ponto de partida o respeito à história, à memória, à tradição e à toda experiência acumulada pelos cursos de licenciatura ao longo da trajetória da universidade. O ensino é vivenciado à luz de uma perspectiva crítica e emancipatória de formação docente e humana, sem perder de vista a necessidade de inovação e mudança (PUC-GO, 2023)¹⁵.

Esse braço da PUC-GO está amparado pelos princípios e valores da Universidade e:

Caracteriza-se como uma instituição compromissada com a produção de um saber socialmente construído e historicamente preservado nos diversos níveis dos saberes: humano, científico e tecnológico, voltados ao atendimento dos interesses da maioria da população, buscando, na valorização do estudo teórico-prático, contribuir para a construção da cidadania sociopolítico-econômica. Situada no Centro-Oeste brasileiro é dotada de uma consciência cultural que desvela suas raízes mais profundas, sendo herdeira de um saber histórico e criadora de novos conhecimentos em defesa da vida e do meio ambiente. A edificação do seu processo de endoculturação está orientada por valores estruturantes que, desde sua fundação, permeiam a prática acadêmico-administrativa institucional. Esses valores são:

ÉTICA: construção do saber na articulação rigorosa entre o ethos científico e os valores morais que orientam a conduta pessoal e profissional.

VERDADE: resultado do processo de construção dos saberes, com respeito à liberdade acadêmica de investigação e compromisso com a solução dos problemas regionais, nacionais e internacionais.

QUALIDADE: busca de padrões de excelência em todas as dimensões da ação pedagógica.

¹⁵ Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC- GO, situada no Câmpus I, Área 6, Rua 227, Quadra 66, n. 3669, Setor Leste Universitário, Goiânia, Goiás. Disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/efph-2/a-escola/> - acessado em: 04 de jul. de 2023

JUSTIÇA: exigência de que a produção dos saberes, das ciências e das tecnologias sirva ao desenvolvimento humano, da sociedade e do meio ambiente.

PLURALIDADE: construção de saberes que dialogam entre si, no confronto das diversas concepções de ciência e culturas, no respeito às diferenças.

AUTONOMIA: favorecimento de práticas educativas que, com competência e responsabilidade, incentivem a liberdade e a criatividade.

PARTICIPAÇÃO: enfrentamento da ação educativa como relação dialógica que se desenvolve entre sujeitos ativos no processo de aprendizagem, incentivando o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade.

COMUNICAÇÃO: potencialização tanto da relação professor-estudante, por meio do domínio dos processos comunicacionais e da cultura digital quanto da interação com a sociedade, socializando o conhecimento produzido.

TRANSPARÊNCIA: submissão das dimensões acadêmicas e administrativas ao processo de conhecimento, supervisão e avaliação.

REGIONALIDADE: prioridade, no processo de pesquisa e nas práticas extensionistas, do ensino-aprendizagem, do conhecimento e da inserção nas questões regionais.

INTERNACIONALIZAÇÃO: implementação da mobilidade estudantil e docente, pela integração da investigação local às pesquisas internacionais e pelo desenvolvimento de ações comunitárias, ambientais e sociais em sintonia com os esforços mundiais para o enfrentamento dos grandes desafios planetários.

CATOLICIDADE: desenvolvimento do diálogo entre razão e fé, no processo de ensino-aprendizagem, sem discriminação de pessoas, exigindo respeito e acatamento das orientações que têm origem na identidade católica da instituição, na comunhão com a Igreja local e com a Santa Sé (PUC-GO, 2023).

A Matriz¹⁶ Curricular do curso de Graduação em Pedagogia da PUC-GO dispõe as disciplinas e o total de créditos de cada uma por período cursado. As disciplinas que constam na Matriz se caracterizam como obrigatórias e totalizam 192 créditos que correspondem a 2.880 horas do currículo, ou seja, cada crédito corresponde a 15 horas. Para totalizar as horas e integralizar o currículo, o(a) estudante precisa, também, em caráter obrigatório, cursar mais 200 horas de Atividades Científico-Culturais e 120 horas de Grupos de Estudos e Atividades Integradoras ligadas às Práticas Educativas, Estágios Supervisionados, Monitorias, Projetos de Pesquisa e Extensão, completando um total 3.200 horas.

Entre as disciplinas obrigatórias não há nenhuma que trate de Direitos Humanos de forma específica, também não é possível saber, somente pela matriz, se há possibilidade de cursar disciplinas com essa característica dentro das horas complementares. Porém, entre as obrigatórias, destacou-se como disciplina que versa sobre Direitos Humanos: Inclusão e LIBRAS, ofertada no 7º período com 4 créditos de duração o que equivale a 60 horas do currículo total e essas horas são somente

¹⁶ Matriz Curricular do curso de Graduação em Pedagogia da PUC-GO – disponível em: <https://www.pucgoias.edu.br/cursos/wp-content/uploads/sites/10/2021/09/matriz-pedagogia.pdf> - acessado em: 04 de fev. de 2023.

de aula teórica. Essa disciplina se insere nas categorias de análise **Inclusão, Diversidade e Igualdade**, já que todas estão intimamente relacionadas quando se trata de garantias de acesso às mesmas oportunidades. Incluir é o ato de acolher, respeitar e valorizar as diferenças individuais, de modo que todos/as se sintam pertencentes e valorizados/as, independentemente de raça, gênero, orientação sexual, deficiência ou outras características.

A palavra LIBRAS no nome da disciplina significa Língua Brasileira de Sinais a qual é uma modalidade gestual-visual, que se exprime através da combinação de sinais e expressões faciais, as chamadas expressões não manuais. Apesar de ter ciência de que LIBRAS representa um sistema linguístico da comunidade surda, entende-se que a aprendizagem dessa Língua remete a um tema de inclusão relacionado às pessoas com deficiência auditiva, por isso é importante que essa disciplina seja ressaltada como um tema de direitos humanos.

A LIBRAS foi oficialmente reconhecida como a segunda língua do Brasil desde a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual destaca em seu Art. 10 que, “as instituições de educação superior devem incluir como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, p. 3).

O ensino de LIBRAS é essencial para promover a inclusão social e educacional das pessoas surdas, permitindo que elas tenham acesso aos serviços, informações e oportunidades disponíveis para a sociedade em geral. Além disso, é fundamental que a sociedade como um todo se familiarize com essa língua, pois isso pode tornar a comunicação com as pessoas surdas mais acessível e inclusiva.

Além da LIBRAS, tem também a palavra Inclusão no nome da disciplina, porém não fica claro se a disciplina será somente a Língua de Sinais ou se além dela outros temas de inclusão serão abordados e não é possível descrever a ementa da disciplina nem os conteúdos programáticos, uma vez que não estão disponíveis na internet. Mas, para esclarecer um pouco sobre as possibilidades de abordagem dessa disciplina, será apresentada uma breve análise sobre a formação de professores(as) para educação inclusiva.

De acordo com o dicionário¹⁷, inclusão é a “integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade”. No que diz respeito a educação escolar, a inclusão é um princípio fundamental que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades. Nesse sentido, é fundamental proporcionar um ambiente acessível, flexível e acolhedor para todos, independentemente de sua deficiência.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume a apenas matricular alunos com deficiência no ensino comum, mas exige uma mudança radical no paradigma educacional. A autora define que "a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Na escola, isso significa o direito de todos alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (Mantoan, p. 16, 2003). Sob essa ótica, o foco deixa de ser a adaptação do indivíduo ao sistema e passa a ser a transformação da própria escola, que deve se reestruturar para acolher a diversidade humana como uma oportunidade de enriquecimento coletivo, e não como um obstáculo.

Conforme o Art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

De acordo com essa Lei, a inclusão não se limita apenas à sala de aula regular, ela envolve também a oferta de serviços de apoio, como recursos educacionais especializados, terapia ocupacional, fonoaudiologia e suporte, para garantir que os estudantes com necessidades específicas recebam o suporte adequado para seu pleno desenvolvimento emocional. Isso significa que as escolas devem adotar práticas pedagógicas adquiridas, currículos adaptados e materiais de ensino para atender às necessidades dos estudantes e oferecer suporte adicional, quando necessário.

A Lei também ressalta a formação e disponibilização de professores para atendimento especializado. A formação para a educação inclusiva é um elemento

¹⁷ Significado de inclusão disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/> - acessado em 11 de jul. de 2023.

essencial para garantir a efetivação da inclusão na sala de aula. Os(as) professores(as) desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes. A LDB 9394/96, Art. 59 item III destaca que a educação inclusiva deve dispor de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 2017, p. 40).

Para isso, os(as) professores(as) devem receber treinamento que os ajude a desenvolver consciência e compreensão aprofundada das necessidades, capacidades e direitos dos estudantes com deficiência e outras necessidades especiais. Isso inclui aprender sobre diferentes tipos de deficiências, dificuldades de aprendizagem, estratégias de ensino adaptadas e a importância da inclusão. O que envolve também, aprender a usar recursos educacionais especializados, tecnologias assistivas, metodologias de ensino flexível e práticas de avaliação inclusivas.

Além disso, os(as) professores(as) devem aprender a trabalhar em equipe, compartilhar informações e conhecimentos, e desenvolver planos de apoio individualizados para os estudantes. Também deve compreender e reconhecer a diversidade de estilos de aprendizagem e adaptação do currículo e das atividades para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao conteúdo, ou seja, devem adotar uma abordagem centrada no estudante.

A educação inclusiva é um direito humano das pessoas com deficiência e esse direito é a base para o acesso a outros direitos, portanto, a oferta de uma disciplina na matriz curricular obrigatória que forme professores(as) capazes de atuar em favor da inclusão, se configura como um avanço no sentido de promover na prática uma educação inclusiva. Além disso, esse contato com teorias sobre inclusão pode provocar reflexão e sensibilização acerca do tema e, com isso, levar os/as futuros(as) docentes a buscar aprimoramento e engajamento na promoção da inclusão.

4.2.2 Universidade Paulista (UNIP)

A Universidade Paulista (UNIP) está localizada na Rodovia BR 153, KM 503, Fazenda Botafogo, Goiânia – GO. Conforme consta no histórico disponível no site:

A UNIP promove a formação atualizada dos alunos e sua capacitação para uma sociedade em mudança, por meio de um ensino de qualidade, tecnologicamente avançado e dirigido para o futuro, nas áreas das ciências humanas, sociais, exatas e da saúde. Sua finalidade maior é promover o desenvolvimento do potencial dos alunos, estabelecendo condições que possibilitem uma inserção ativa no mercado de trabalho e a solução criativa de problemas que a sociedade propõe.

A realidade brasileira, que merece especial atenção por parte da UNIP, faz com que também seja dada ênfase aos programas de estudos pós-graduados. Estes dedicam-se ao aperfeiçoamento do seu próprio corpo docente assim como ao atendimento às necessidades da comunidade em geral, já que, além de formar profissionais de todas as áreas, de desenvolver pesquisas que venham a gerar descobertas científicas e inovações tecnológicas, a UNIP propõe-se a saber cumprir as exigências apresentadas pelo mundo moderno.

Assim, a Universidade Paulista vem sendo reconhecida como um importante centro de produção de conhecimento e de sua difusão a um número maior de pessoas, através das atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação.

A UNIP tem como missão constituir-se num centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, de pesquisa e extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência.

O curso de Licenciatura em Pedagogia é ofertado no Instituto de Ciências Humanas (ICH) na modalidade presencial e a distância (EAD). De acordo com informações do site da instituição, o ICH:

Privilegia a excelência na formação profissional e a qualidade nas relações humanas, respondendo às demandas imediatas do nosso tempo, antecipando o futuro e acompanhando a evolução dos acontecimentos e técnicas, por meio da diversificação de disciplinas, da aproximação teoria-prática e da atenção especial dada ao caráter globalizado de universidade.

A Matriz¹⁸ Curricular do Curso de Pedagogia na modalidade presencial apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas, com suas respectivas cargas horárias e também 200 horas de atividades complementares, 225 horas de Atividades Práticas Supervisionadas e 400 horas de Prática Como Componente Curricular, totalizando uma carga horária de 3.825 horas-aula.

Após verificar a matriz, algumas disciplinas se destacaram dentro dos critérios da pesquisa, são elas: Desenvolvimento Sustentável – 30 horas (Optativa); Direitos Humanos – 30 horas; Educação Ambiental – 30 horas; Educação Inclusiva – 30 horas;

¹⁸ Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNIP – disponível em: <https://www.unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/pedagogia.aspx> - acessado em: 05 de fev. de 2023.

Ética Profissional e Cidadania – 60 horas; Relações Étnico-Raciais no Brasil – 30 horas; Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS – 30 horas.

Essas disciplinas versam sobre direitos humanos ou temas relacionados a esses direitos e, pelo menos em teoria, as disciplinas temáticas que constam na matriz abrangem todas as categorias elencadas para análise, quais sejam: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania**. Porém, não é possível expor suas ementas e conteúdos programáticos, uma vez que não estão acessíveis pela internet e essa também é uma das instituições que não anuiu a pesquisa, portanto, não será possível demonstrar, com base em documentos da instituição, qual a forma de abordagem dos conteúdos em cada disciplina, nem tampouco inferir a efetividade dessa abordagem. Entretanto, será feita uma breve descrição ilustrativa para demonstrar as possibilidades de abordagem de cada uma dentro da temática direitos humanos, com exceção da disciplina Educação Inclusiva e Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS, pois já foram descritas no tópico 3.1.1.

Para começar, serão descritas as disciplinas Desenvolvimento Sustentável, com carga horária de 30 horas, ofertada no núcleo optativo e Educação Ambiental com carga horária de 30 horas ofertada no núcleo obrigatório, pois entende-se que ambas estão interligadas e se inserem nas mesmas categorias **Meio ambiente, Responsabilidade social e cidadania**. Uma disciplina optativa significa que pode ou não fazer parte do currículo do/a estudante, porém é importante apresentá-la, já que está disponível e acessível ao graduando/a, e tem sim a possibilidade de integrar seu currículo.

Desenvolvimento Sustentável é um conceito que foi popularizado pelo Relatório Brundtland, publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse conceito busca conciliar o progresso econômico, a inclusão social e a proteção ambiental, garantindo que as necessidades das gerações presentes sejam atendidas sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades.

Em 2015, a ONU adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável que traçou um plano de ação assumindo o compromisso de em 15 anos:

Acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em matéria de dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

Proteger o planeta da degradação, incluindo por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos seus recursos naturais e de medidas urgentes para combater a mudança do clima, para que possa atender as necessidades das gerações presentes e futuras.

Assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza.

Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz, e não há paz sem desenvolvimento sustentável.

A disciplina Desenvolvimento Sustentável pode promover discussões sobre como conciliar o crescimento econômico, a inclusão social e a preservação do meio ambiente, por isso, pode ser enquadrada como Educação Ambiental, as duas disciplinas estão interligadas. Na verdade, a educação ambiental é um meio para o desenvolvimento sustentável, é uma abordagem educacional que visa promover a conscientização, o conhecimento, a compreensão e a valorização do meio ambiente e suas interações com os seres humanos. Busca capacitar os indivíduos para se tornarem cidadãos ambientalmente responsáveis, engajados na conservação, na sustentabilidade e na resolução de problemas ambientais.

Diante do exposto, entende-se que ambas as disciplinas tem potencial de abordar temáticas que se complementam, já que o desenvolvimento sustentável tem por objetivo à promoção do bem-estar social e da equidade, garantindo acesso igualitário a serviços básicos, como educação, saúde, moradia e água potável. No mesmo caminho, a educação ambiental busca promover uma mudança de paradigma na relação das pessoas com o meio ambiente, capacitando-as para que se tornem agentes de transformação para a construção de um futuro sustentável. Sendo assim, as duas pretendem conscientizar as gerações atuais para garantir a existência de gerações futuras.

Nesse curso é ofertada uma disciplina cujo título é Direitos Humanos e faz parte do núcleo obrigatório com carga horária de 30 horas. Apesar do peso e importância dessa disciplina no currículo de formação docente, não será possível expor, aqui, como é feita a abordagem de seus conteúdos, pois não se teve acesso ao PPC e nem a ementa por meio público. Entretanto, é possível apontar caminhos de abordagem dessa disciplina num curso de formação docente. Pois, tal disciplina pode abordar tanto os fundamentos dos direitos humanos, quanto temas de educação em direitos humanos.

No que diz respeito aos fundamentos, as discussões podem girar em torno dos princípios e valores universais, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, que buscam garantir a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a justiça para todas as pessoas. Portanto, baseando-se na Carta Magna de 1988, os temas a serem discutidos em tal disciplina podem abordar, por exemplo:

Dignidade humana: Aprender a reconhecer que todas as pessoas possuem um valor intrínseco e merecem ser tratadas com respeito e consideração. Esse princípio enfatiza que cada indivíduo tem direito a uma vida digna, livre de violações e discriminações.

Universalidade: Compreender que todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade, etnia, religião, gênero, orientação sexual, condição social ou qualquer outra característica têm os mesmos direitos básicos simplesmente por serem seres humanos.

Indivisibilidade: Aprender que os direitos civis e políticos estão intrinsecamente ligados aos direitos psicológicos, sociais e culturais. A plena realização de um direito muitas vezes depende do respeito e garantia de outros direitos.

Igualdade: Compreender que todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades, proteção legal e tratamento justo, independentemente de sua condição ou características pessoais.

Não discriminação: Entender que ninguém pode ser discriminado com base em raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou qualquer outra condição e compreender que a discriminação é uma violação dos direitos humanos e deve ser combatida.

Participação e inclusão: Aprender a reconhecer o direito que todas as pessoas têm de participar ativamente e de ser incluída na sociedade. Saber que todas as pessoas podem participar da tomada de decisões, expressar opiniões, ter acesso à informação, ser ouvido e envolvido nas questões que envolvem suas vidas.

Mas, se o foco da disciplina for Educação em Direitos Humanos, os temas podem envolver a conscientização, a igualdade e o respeito pelos direitos fundamentais de todas as pessoas. Alguns temas que podem ser abordados na disciplina incluem:

Introdução aos direitos humanos: Explorar os conceitos básicos de direitos humanos, sua história, evolução e importância de proteger e promover esses direitos universalmente.

Direitos humanos na educação: Discutir como os direitos humanos são aplicados no contexto educacional, incluindo o direito à educação, a luta contra o bullying, a importância de uma educação inclusiva e acessível.

Direitos humanos e diversidade: Explorar a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e orientação sexual, destacando a importância de respeitar a diferença.

Cidadania e participação social: Abordar o papel dos cidadãos na sociedade, incentivando a participação ativa na vida política, social e comunitária para promover a justiça e a igualdade.

Direitos das crianças e adolescentes: Ressaltar os direitos específicos das crianças e dos jovens, promovendo a proteção contra a violência, exploração e abuso, bem como garantindo o direito à participação e à expressão.

Direitos LGBTQIA+: Abordar as questões de direitos humanos relacionados à comunidade LGBTQIA+, incluindo a luta contra a discriminação e a violência, bem como o respeito à identidade de gênero e orientação sexual.

Direitos das pessoas com deficiência: Explorar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência e promover a inclusão, a acessibilidade e o respeito à dignidade humana.

Direitos indígenas e culturais: Destacar os direitos das comunidades indígenas, incluindo o reconhecimento de suas terras, línguas e tradições culturais.

Migrantes e refugiados: Abordar as questões enfrentadas pelos migrantes e refugiados, incluindo a proteção dos seus direitos durante o deslocamento e a integração em novas comunidades.

Direitos humanos e mídia: Analisar a importância da liberdade de expressão e acesso à informação na mídia, bem como os desafios relacionados à disseminação de discursos de ódio e desinformação.

Direitos humanos e meio ambiente: Explorar a interseção entre direitos humanos e questões ambientais, destacando a importância da justiça ambiental e como as mudanças climáticas afetam os direitos humanos.

Esses são apenas alguns exemplos de temas relacionados a fundamentos dos Direitos Humanos e à educação em direitos humanos, como se observa, são várias as possibilidades de abordagem de uma disciplina de Direitos Humanos.

Outra disciplina em destaque é a de Ética Profissional e Cidadania com carga horária de 60 horas, ofertada no núcleo obrigatório, que foi classificada como tema de direitos humanos por tratar de ética e cidadania na atuação profissional docente. Conforme já previa os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 38):

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional.

Nesse sentido, a formação, por meio dessa disciplina, é capaz de desenvolver atitudes fundamentais para a boa convivência e desempenho profissional, como: Sigilo e confidencialidade; Integridade e honestidade; Responsabilidade social; Respeito à diversidade; busca por atualização e aprimoramento profissional; participação ativa na sociedade, buscando o desenvolvimento sustentável, a promoção dos direitos humanos e a melhoria das condições de vida para todos. A base da ética profissional e da cidadania está em agir de forma responsável, honesta, respeitosa e em conformidade com os princípios éticos e valores morais que regem a profissão.

Na matriz também se destacou a oferta da disciplina Relações Étnico-Raciais no Brasil com carga horária de 30 horas dentro do núcleo obrigatório. Essa disciplina se encaixa nas categorias **Inclusão; Diversidade; Violência, preconceito e discriminação**, uma vez que pode construir conhecimentos que ajudem a desconstruir o racismo, a valorizar a história e cultura dos africanos, afro-brasileiros e povos indígenas, a reconhecer a identidade e o pertencimento dessas pessoas a partir de suas próprias perspectivas e trajetórias. A oferta significa um avanço na inclusão desse tema, uma vez que discutir essa questão na graduação é um passo largo em direção a implementação dessas discussões no ambiente escolar.

Essa abordagem está em conformidade com o que prevê o Art. 26-A da LDB o qual aponta que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio,

públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. E em seu inciso 1º determina que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2017, p. 21).

Buscando dar ênfase a inclusão desses estudos no ensino regular, o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO), que amplia a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cumprindo a exigência de integrar temas contemporâneos de acordo com as necessidades de cada lugar, destaca que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19).

Entre as possibilidades de discussão e compreensão acerca das relações étnico-raciais, a disciplina pode abordar a diversidade cultural e étnica resultante da mistura de diferentes grupos ao longo da história e destacar a importância de reconhecer e enfrentar as desigualdades e discriminações raciais no Brasil, abordando temas como: história da escravidão; diversidade racial; desigualdades sociais em função de questões raciais; racismo estrutural; políticas de ação afirmativa; conhecer, compreender e valorizar a história dos quilombolas e povos indígenas; entre outros.

4.2.3 Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS)

O Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS) está localizado na Avenida João Cândido de Oliveira, Nº 115, Cidade Jardim, Goiânia – GO, CEP: 74423-115. De acordo com informações disponíveis no site oficial, essa instituição “originou-se da Faculdade Anhanguera, uma Instituição de ensino superior privada, fundada em 1973 e regularizada pelo Decreto nº 71.832/73, de 09/02/1973, de onde herdou 30 anos de seriedade e tradição em ensino superior”. Sua missão é:

Contribuir para a construção e disseminação do saber e para o desenvolvimento da sociedade, na modalidade presencial e de educação a distância, favorecendo a formação integral do educando, incluindo-o digital e socialmente, proporcionando-lhe o crescimento intelectual, a autoaprendizagem e o fortalecimento de valores éticos e morais, essenciais ao comprometimento profissional e ao exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição pretende formar professores para:

Atuar, com compromisso ético e competência técnica, como professor na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além da docência, atuar, também, como pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares ou não escolares.

Compreender a dinâmica da realidade social e das diferentes áreas do conhecimento que contribuem para a formação pedagógica. Problematicar a relação entre o eu e o outro nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo os ambientes educativos como um espaço sociocultural onde a diversidade e a reflexão sobre as diferentes presenças se faz importante.

Perceber a si e a seus futuros estudantes como sujeitos construtores de suas próprias aprendizagens, buscando a construção de um ambiente educativo inserido na realidade aberta a múltiplas relações sociais perpassadas por subjetividades e intersubjetividades. Atuar como gestor da educação, considerando as dimensões da sala de aula, da aprendizagem e da regulação da ação pedagógica de maneira geral.

A Matriz¹⁹ Curricular desse curso apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas cargas horárias, compondo um total de 3.040 horas. Nesse documento, não é possível contabilizar as horas de atividades complementares, porém o Plano²⁰ de Desenvolvimento Institucional – PDI destaca que há oferta de disciplinas extras e atividades complementares. As disciplinas destacadas dentro da temática direitos humanos foram: Fundamentos da Educação Inclusiva - 60 horas, LIBRAS - 60 horas e Fundamentos da Educação para Diversidade - 60 horas.

Nesse tópico será descrita somente da disciplina Fundamentos da Educação para Diversidade. Essa disciplina está no núcleo obrigatório com carga horária de 60 horas e se caracteriza como tema de direitos humanos por ser uma abordagem pedagógica que busca promover o respeito, a valorização e a inclusão de todos/as

¹⁹ Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS). Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/cursos/pedagogia/> - acessado em: 05 de fev. de 2023.

²⁰ Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS). Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/pdi-2019-2022.pdf> - - acessado em: 05 de fev. de 2023.

valorizando as diversidades presentes na sociedade, ou seja, se insere nas categorias de análise **Inclusão, Diversidade, Igualdade, Violência, preconceito e discriminação**.

Dentre as possibilidades de abordagem dessa disciplina na formação docente, destacam-se: respeito à diferença; promoção da igualdade; inclusão educacional; combate ao preconceito e à descrição; diálogo intercultural; desenvolvimento de habilidades sociais; implementação de um currículo diversificado; promoção de um ambiente escolar seguro; participação e representatividade; valorização da diversidade de talentos; promoção da interdisciplinaridade.

A formação docente envolvendo Educação para a Diversidade é fundamental para que o(a) educador(a) possa criar um ambiente educacional mais justo, igualitário e enriquecedor para todos os estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e respeitosa, preparando os estudantes para lidar com a diversidade do mundo em que vivem.

Nesse contexto, o(a) educador(a) deve se preocupar “com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção, em especial, para o exercício da convivência com as diferenças” (Cardoso, 2023, p. 12). Sendo assim, educar e se educar na e para a diversidade se dá numa relação dialógica em que todos ensinam e aprendem juntos a conviver com diferenças físicas, sociais e culturais uns dos outros.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a educação para a diversidade é uma das competências gerais que alicerça outras aprendizagens, uma vez que todos os envolvidos no processo educativo devem compreender e aprender a:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 43.)

Além das disciplinas destacadas, no PDI os Direitos Humanos constam como missão da instituição, “o planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão” são norteados por esses direitos. No PDI também consta que, outros temas como Educação Ambiental e Relações Étnico-raciais são abordados em disciplinas

compatíveis com o tema, projetos ou atividades complementares, conforme se constata no texto literal do documento a seguir:

Educação Ambiental

A dimensão humanística trabalhada na instituição inclui, também, o entendimento de que a humanização das discussões ambientais é essencial à percepção das consequências dos danos e problemas cotidianos ao meio ambiente.

Dessa forma a instituição adota diversas situações didático-pedagógicas para que se viabilizem os objetivos da educação ambiental enunciados pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. No art. 5º especialmente no que se refere à transversalidade e a compreensão do desenvolvimento de uma visão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.

Destacam-se inicialmente as disciplinas ofertadas nos diferentes cursos nas modalidades presencial e semipresencial.

Outra forma são as atividades complementares ofertadas pelo NED-ED de Sustentabilidade e Educação Ambiental, que semestralmente são ofertadas e voltadas para a abordagem ambiental com leituras, interpretação e produção de textos.

Destacam-se também os projetos de extensão: Meio Ambiente e Educação Ambiental e UNISUSTENTAR. Esses projetos têm como objetivo conscientizar toda a comunidade acadêmica quanto a valorização do meio ambiente.

Outra atividade vinculada aos projetos é a realização de palestras sobre educação ambiental nas Escolas e nas Feiras da cidade.

Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

A temática das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em consonância com a Lei nº 11.645 de 10/03/2008 e a Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004 é atendida nas disciplinas dos diferentes cursos, destacando-se a disciplina Sociologia que é ofertada em todos os cursos na modalidade semipresencial.

Com a preocupação que a temática das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena perpassasse todos os cursos de forma transversal esta compõe as atividades complementares de ensino ofertadas pelo NED-ED ofertadas semestralmente com atividades online de leitura, interpretação e produção de textos.

A instituição desenvolve Projeto de Responsabilidade Social no qual são contempladas as atividades voltadas para o reconhecimento da cultura Afro-brasileira, destaca-se o Projeto Vestimentas Africanas e Educação multicultural.

Direitos Humanos

A instituição tem sua missão voltada aos Direitos Humanos e Cidadania e, dessa forma para o planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão têm-se como eixo norteador a proteção dos direitos humanos e a construção da cidadania.

São ofertadas disciplinas optativas que contemplam os debates de Geração de Direitos Humanos e suas críticas, características dos Direitos Humanos, universalidade versus relativismo, Direito Internacional dos Direitos Humanos, Direitos Cívicos e Políticos. Direitos Econômicos Sociais e Culturais, Tratados Específicos. Sistemas Regionais de Proteção Humanitária, Direitos Humanos no Ordenamento jurídico brasileiro: Constituição Federal de 1988 e Emenda nº 45/2004.

São desenvolvidos projetos de extensão ancorados nas Pró-Reitorias de Ensino Presencial e Ensino à Distância que procuram perpassar a temática dos Direitos Humanos no decorrer dos cursos, dentre esses se destacam-se

os seguintes projetos: Direitos Humanos e Cidadania: Consumidor; Direitos Humanos e Cidadania: Mulher, Criança, Adolescente e Idoso, Trote Cidadão, dentre outros.

O Núcleo de Educação à Distância (NED EAD) oferece a disciplina de Sociedade e Multiculturalismo, que contempla os temas previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), em que são trabalhados os Direitos Humanos, com foco na sociedade em seus diversos tipos de formação e concepção social.

Os temas dos trabalhos de final de curso observam os conteúdos curriculares do projeto pedagógico do curso, os quais denotam a vocação da instituição em sua missão: Direitos Humanos e Cidadania. Têm-se ainda os projetos: Ecos de Eva, mulheres, sistema prisional.

4.2.4 Faculdade Padrão

A Faculdade Padrão, com sede na Rua do Algodão esquina com Avenida Anhanguera, nº 105 – Setor Rodoviário, Goiânia – GO. CEP nº 74.430-0010, “obteve aprovação do Ministério da Educação (MEC) para entrar em 1998 iniciando suas atividades com o curso de Administração Escolar (Portaria nº 1.459/1998), no dia 1º de março de 1999”. Nesse mesmo ano e nos anos seguintes, outros cursos foram autorizados a funcionar nessa instituição como, por exemplo, o curso Normal Superior, em 2002. Após a extinção dessa modalidade, passou-se, então, a ser ofertado o curso de Licenciatura em Pedagogia, porém, as informações do site não evidenciam quando esse curso começou a vigorar, portanto, subentende-se que iniciou-se assim que o MEC extinguiu o Normal Superior, em 2006, e passou a exigir que os(as) profissionais dessa área fizessem Licenciatura em Pedagogia. De acordo com a história da Faculdade Padrão, sua missão é:

Acreditar na educação como forma de promover o crescimento pessoal, intelectual e profissional do indivíduo preparando-o para os desafios do mercado e da vida. Promover a formação profissional compromissada com a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social e os direitos humanos. Formando cidadãos éticos e comprometidos com a sociedade e com o desenvolvimento econômico, político e ambiental do país e do mundo.

Pretende ser reconhecida como referência em termos de qualidade e excelência na prestação de seus serviços, se pautando sempre nos seguintes valores:

Compromisso Social – Oferecer um ensino de excelência que vise a formação de um profissional competente e ético. Envolver-se ativamente com os problemas e demandas da sociedade;

Ética – Conduta necessária a quem se propõe a dirigir uma Instituição de educação e que implica respeito ao direito dos outros e na transparência dos atos administrativos e acadêmicos;

Democracia – Como o melhor caminho para uma instituição em que a opinião é quase sempre produto da reflexão pela representação de seus pares;
Diálogo de saberes – Integração entre os diversos saberes, o diálogo entre as ciências, as artes e as humanidades, o saber acadêmico e entre os saberes ditos “da tradição” e “popular”;
Autonomia – Consolidação do caráter comunitário preservando a necessária autonomia no exercício de sua Missão;
Solidariedade – Concepção da Educação com especial responsabilidade na construção de um homem mais solidário e um mundo mais humano, compreendendo o ser humano como primeira finalidade das estruturas econômicas, sociais, políticas e jurídicas;
Flexibilidade – Estabelecer uma gestão participativa, democrática que concretize a missão da IES e o caráter de excelência.

A Matriz²¹ Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas cargas horárias, compondo 2.280 horas do currículo e mais 400 horas de Práticas de Ensino, 400 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de Atividades Complementares, totalizando 3.280 horas. As disciplinas dessa matriz que se destacaram dentro da temática de direitos humanos são: Antropologia e Diversidade Cultural, 60 horas; Educação Inclusiva, 60 horas; História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 30 horas; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 60 horas; Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos, 30 horas; Responsabilidade Política, Econômica e Sociossustentável, 30 horas.

Nesse tópico, serão descritas as disciplinas Antropologia e Diversidade Cultural; e Responsabilidade Política, Econômica e Sociossustentável, ambas fazem parte do núcleo obrigatório que compõe a Matriz Curricular e estão inseridas nas categorias **Diversidade; Meio ambiente; Responsabilidade social e cidadania**. O nome da disciplina Antropologia e Diversidade Cultural leva a entender que os estudos serão permeados por dois temas, porém não é possível afirmar que será assim, já que a ementa e o PPC não estão disponíveis para que seja constada ou não essa hipótese. Entretanto, será feita uma ilustração das possibilidades de abordagem dessa disciplina como tema de direitos humanos.

De acordo com Porfírio (2023), a Antropologia estuda a humanidade em suas diversas dimensões culturais, sociais, biológicas e históricas. Ela busca compreender a complexidade da experiência humana, abrangendo desde as origens evolutivas da espécie até as sociedades contemporâneas.

²¹Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Padrão. Disponível em: <https://faculdadepadrao.com.br/pedagogia/> - acessado em: 05 de fev. de 2023.

Sua aplicabilidade é ampla e diversificada, podendo ser usada em áreas como desenvolvimento internacional, política pública, resolução de conflitos, estudos de gênero, saúde global, educação intercultural, entre outras. Como ciência que estuda a complexidade humana, a antropologia desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão intercultural e na análise crítica das questões sociais e culturais. Sendo assim, o trabalho do antropólogo é importante não apenas para entender a história e a diversidade das culturas humanas, mas também para abordar questões contemporâneas, como globalização, direitos humanos, desigualdade social, saúde e sustentabilidade ambiental.

Tendo em vista que Diversidade Cultural “são os vários aspectos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos”²², pode-se considerar, então, que Diversidade Cultural é um objeto de estudo da Antropologia Cultural, que é a área de investigação da Antropologia que “busca compreender como se formaram as culturas dos diferentes grupos humanos, tomando cultura como um conjunto de hábitos, costumes, valores, religião, arte, culinária etc.” (Porfírio, 2023)²³.

Nesse contexto, a abordagem dessa disciplina no curso de formação de professores pode proporcionar, aos futuros docentes, ferramentas para enxergar a realidade como ela é, se tornando capazes de adotar estratégias de trabalho que contemplem a complexidade do fazer pedagógico, contribuindo com uma prática mais humana e inclusiva, uma vez que, estará munido(a) de um olhar investigativo e mais atento a diversidade que ocupa o ambiente escolar, se tornando um(a) professor(a) pesquisador(a) que sempre repensa sua prática em função de uma aprendizagem significativa, que contribui para a formação de uma sociedade mais justa e solidária.

A oferta da disciplina Responsabilidade Política, Econômica e Socioambiental em um curso de formação de professores da Educação Básica, leva a entender que as discussões podem abarcar questões políticas que implicam em mudanças de atitudes e práticas que influenciam a vida em sociedade. Para compreender melhor do que se trata essa disciplina, será feita uma descrição por

²² SIGNIFICADOS. Arte e Cultura: Entenda o que é Diversidade Cultural. Disponível em: <https://www.significados.com.br/diversidade-cultural> - acessado em: 05 de ag. de 2023.

²³ PORFÍRIO, Francisco. **Antropologia**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/antropologia.htm> - acessado em 05 de ag. de 2023.

partes, quais sejam: Responsabilidade Política; Responsabilidade Econômica; Responsabilidade Socioambiental.

O termo Responsabilidade Política está relacionado a àqueles que, dentro da democracia representativa, foram eleitos para representar os que o elegeram e não somente esses, pois quem não escolheu diretamente também vai ser governado pelo que recebeu a maioria dos votos. Portanto o escolhido como representante vai exercer o poder dado pelo povo, que na verdade é o poder do povo, por isso deve trabalhar pelo bem comum dos representados e não por interesses pessoais.

Nesse sentido, a responsabilidade política é “uma responsabilidade adicional das pessoas que desempenham funções políticas em relação àquelas que desempenham quaisquer outras funções” (Rojo, 2023), o desempenho dessa função pode afetar tanto a própria pessoa que a exerce, quanto outros atores políticos e a sociedade como um todo e quando o desempenho dessa função afetar a “credibilidade e a confiança nas instituições públicas” de forma negativa, o político deve ser responsabilizado por isso. “A responsabilidade política tem a ver com a legitimidade do sistema político” e com a capacidade do governante de “ser aceito e interiorizado como válido pelas consciências dos governados por ele” (Rojo, 2023).

Sendo assim, entende-se que, como conteúdo no curso de formação pedagógica, esse tema tem por objetivo criar consciência política, uma vez que o/a futuro/a profissional também poderá atuar na esfera administrativa ocupando, inclusive, cargo de gestão escolar.

Já a Responsabilidade Econômica refere-se à obrigação de indivíduos, empresas e instituições de atuar de maneira ética e sustentável no contexto econômico, considerando o impacto de suas ações nas pessoas, na sociedade e no meio ambiente, ou seja,

A empresa precisa movimentar seu ativo para obter lucro e, com isso, manter-se dentro do mercado e da competitividade. Porém, ela precisa respeitar fatores como a sua função social e a sustentabilidade, a coletividade e as normas legais de onde esteja instalada, para não gerar conflitos entre os interesses da empresa e os da sociedade. Esta responsabilidade evoluiu plenamente no sentido de promover uma reorganização empresarial que observa os aspectos e necessidades locais, dos consumidores, da matéria prima em relação aos seus habitantes próximos (Junior, 2017, p. 42).

Essa responsabilidade abrange diversas áreas e princípios, incluindo: sustentabilidade, ética nos negócios, responsabilidade social corporativa, distribuição

justa de recursos e conformidade com leis e regulamentações. Tal responsabilidade não se limita apenas a indivíduos ou empresas, mas também se estende a governos e instituições financeiras, ela é fundamental para garantir um desenvolvimento econômico equilibrado, sustentável e ético, que beneficie a sociedade como um todo e promova o bem-estar das gerações presentes e futuras.

A Responsabilidade Sociossustentável, muitas vezes chamada de responsabilidade socioambiental ou responsabilidade social corporativa, está interligada a responsabilidade econômica. Essa abordagem busca integrar preocupações sociais, ambientais e emocionais nas práticas e decisões de indivíduos, empresas e organizações. Ela reconhece a interconexão entre o bem-estar das pessoas, a saúde do meio ambiente e a sustentabilidade econômica, buscando promover um impacto positivo em todas essas áreas.

Portanto, levando em consideração as características da disciplina Responsabilidade Política, Econômica e Sociossustentável, as possibilidades de abordagem no curso de formação docente podem girar em torno do conhecimento acerca do papel da sociedade e da classe política no desenvolvimento sustentável, para que o(a) futuro(a) professor(a) possa, na sua prática, se comprometer com a formação de cidadãos conscientes, capazes de contribuir com o bem estar social e, além disso, saber cobrar de seus governantes eficiência e qualidade no serviço público para a promoção da sustentabilidade social e ambiental. Bem como, pode estar ligada a formação pedagógica para o trabalho administrativo, o qual exige conhecimento político para gerir uma instituição e liderar grupos.

4.2.5 Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)

O Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) possui duas unidades acadêmicas no município de Goiânia-GO. A Unidade Perimetral que se localiza na Avenida Perimetral Norte, nº 4129, Vila João Vaz - Goiânia-GO e a Unidade Bueno localizada na Av. Mutirão, nº 2600, esquina com T-9, Setor Bueno - Goiânia-GO. O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, nessa IES, é ofertado na Unidade Perimetral. Conforme história da instituição disponível no site a:

UNIALFA integra o Grupo José Alves e se destaca a cada dia como a Melhor Escola de Negócios do Centro-Oeste. Ela é uma instituição referência pelo seu ensino voltado para a prática e pela aplicação de metodologias ativas em

sala de aula. A infraestrutura que os acadêmicos usufruem é digna de país de primeiro mundo. Todos os campi são dotados de instalações atualizadas e confortáveis, salas climatizadas e laboratórios amplos, modernos e em adequação permanente, como o recém inaugurado Núcleo de Práticas em Tecnologia e Inovação. Espaço este para os alunos criarem, experimentarem e saírem gabaritados para atuarem nos mercados nacional e internacional. As bibliotecas possuem quase 70 mil volumes e acervo digital atualizado. O corpo docente é composto, em sua maioria, de Mestres e Doutores com reconhecida experiência de mercado, um diferencial da instituição. Tudo isso faz com que a UNIALFA esteja no ranking das melhores instituições particulares de ensino superior. Com nota 4 no MEC e certificação ISO 9001, as perspectivas são de mais melhorias e ampliações.

Essa instituição tem como missão:

Formar cidadãos e profissionais de excelência reconhecida e capacitá-los para se tornarem protagonistas na vida em Sociedade e competirem no mundo do trabalho, assegurando qualidade dos processos de ensino, por meio da melhor composição de metodologia e corpo docente qualificado, promovendo a aprendizagem e a produção de conhecimento. Garantir conforto e segurança aos seus Alunos, autossustentação econômica e financeira à Instituição, agregando valor à Mantenedora e à Sociedade, mediante alocação dos melhores recursos em termos de instalações e corpo técnico-administrativo.

Visando “ser um Centro de Excelência em Educação e que opera com o intuito de formar cidadãos conscientes de suas obrigações perante a Sociedade e profissionais capacitados a resolver problemas e superar desafios, por meio de metodologia de ensino híbrido e à distância que aproximem a teoria à prática”.

A Matriz²⁴ Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, dessa instituição, apresenta as disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas com suas respectivas cargas horárias, além de 240 horas de Atividades Complementares e 480 horas de Estágio Supervisionado, totalizando 3.200 horas para integralização do currículo. Nessa matriz, as disciplinas que abordam temáticas de direitos humanos são: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 80 horas e Fundamentos da Educação Inclusiva, 80 horas, que se inserem nas categorias **Inclusão; diversidade; igualdade; responsabilidade social e cidadania**. Os temas das duas disciplinas já foram ilustrados em tópicos anteriores.

4.2.6 Faculdade Tecnológica Falcão (FTF)

²⁴ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Disponível em: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – acessado em: 06 de fev. de 2023.

A Faculdade Tecnológica Falcão (FTF) está localizada na Rua T-27, nº 677, Setor Bueno, Goiânia-GO, CEP: 74.210-030. Conforme informações disponíveis no site, essa instituição nasceu de uma visão de Educação que pretende contribuir estando atenta aos desafios globais e de construção de sociedades mais justas e igualitárias, através do Empreendedorismo e da Inovação “nasceu de uma visão de Educação que pretende contribuir estando atenta aos desafios globais e de construção de sociedades mais justas e igualitárias, através do Empreendedorismo e da Inovação”. O curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição busca formar profissionais para:

Atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Prepara também para as funções de suporte pedagógico, como direção, supervisão e orientação educacional. Além da recorrente preocupação com a pesquisa, existe também o foco no tema da inclusão nas escolas. Isso diz respeito não apenas às deficiências físicas ou cognitivas, mas também à diversidade de gênero e etnia, educação de jovens e adultos e direitos humanos.

A Matriz²⁵ Curricular desse curso apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas cargas horárias totalizando 3.020 horas e mais 200 horas de Atividades acadêmico – científico – culturais, completando 3.220 horas para integralização do curso. As disciplinas destacadas dentro da temática direitos humanos foram: Qualidade de vida, saúde e meio ambiente, 40 horas; Escola e inclusão social, 60 horas; LIBRAS, 60 horas; Identidade, sociedade e cultura, 60 horas; Educação, gênero e identidade étnico racial, 40 horas; Educação e participação social, 20 horas; Educação, cidadania e movimentos sociais, 40 horas. Além dessas, também se destacou a disciplina Optativa I que trata da educação indígena com carga horária de 40 horas. Essas disciplinas se inserem dentro das seguintes categorias de análise: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania.**

Nesse tópico será descrita somente a disciplina Qualidade de vida, saúde e meio ambiente, que se insere nas categorias **Igualdade; Meio ambiente; Responsabilidade social e cidadania**, pois as demais já foram descritas em tópicos anteriores, mesmo que com nomenclaturas diferentes ou dentro de outros temas. A

²⁵ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Tecnológica Falcão (FTF). Disponível em: <https://faculdadefalcao.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Matriz-Curricular-Pedagogia.pdf> - 10 de fev. 2023.

descrição da disciplina Qualidade de vida, saúde e meio ambiente focará na qualidade de vida.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, qualidade de vida é “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (Kuyken, 1995, p. 1403-1409). Envolve o bem-estar espiritual, físico, mental, psicológico e emocional, além de relacionamentos sociais, como família e amigos e, também, saúde, educação, habitação, saneamento básico e outras circunstâncias da vida.

Entretanto, a qualidade de vida é subjetiva e pode variar muito de pessoa para pessoa. O importante é que cada indivíduo determine o que significa qualidade de vida para si mesmo e busque maneiras de melhorar em áreas que consideram prioritárias. Além disso, as políticas públicas e as iniciativas sociais podem desempenhar um papel importante para melhorar a qualidade de vida da sociedade como um todo.

Nesse sentido, vivenciar uma disciplina na graduação que trate desse tema e que aborde políticas públicas que buscam garantir a qualidade de vida, é de grande relevância para a formação pedagógica, pois, tendo em vista que o/a futuro/a educador/a é um agente formador e transformador da realidade, ele/ela se tornará capaz de proporcionar um ambiente educacional voltado para a qualidade de vida tanto de si mesmo quanto dos estudantes. Sendo assim, qualidade de vida se configura como um direito humano, o direito de viver bem, de estar bem em todos os lugares que frequenta, inclusive no ambiente educacional.

4.2.7 Faculdade Lions (FACLIONS)

A Faculdade Lions (FACLIONS), localizada na Rua 17, Nº 442 – Setor Oeste, Goiânia-GO, CEP: 74140-050, é uma instituição ligada a Lions Clube Internacional. Conforme informações do site:

Em 1969, o Lions Clube Goiânia Sul, para promover os direitos elementares de cidadania por meio da Educação e Cultura criou a Fundação Educacional de Goiás – FEG. Nestes quase 50 anos de atuação a FEG criou e mantém a Escola Governador Joaquim Sobrosa, o Centro de Educação Profissional Zilma Carneiro da Silva, Colégio Lions Clube Goiânia Sul e a Crech “Tia Bely”.

Buscando atender à demanda existente na formação Superior, em 2001 a FEG lança a Faculdade Lions – FACLIONS, que é a primeira e única faculdade ligada ao Lions Clube Internacional. Completando assim, sua atuação na formação do cidadão desde a o ensino infantil até o ensino superior, com qualidade e atenção social.

Ainda de acordo com a história dessa instituição, sua missão é construir um ensino voltado para a:

Práxis, o exercício da crítica reflexiva, a auto realização e a qualificação para o trabalho, visando à promoção humana, respondendo às demandas sociais e o exercício da cidadania, através da valorização e respeito à diversidade e à ética por intermédio da construção do conhecimento, pelo fomento à cultura e ao progresso científico.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da FACLIONS propõe “uma formação profissional ampla e uma filosofia pautada nas questões éticas e de cidadania e questões culturais, o que oportuniza a formação dos valores dos futuros profissionais da educação”. A Matriz²⁶ Curricular desse curso apresenta as disciplinas obrigatórias com suas respectivas cargas horárias e mais 150 horas de atividades complementares, não é possível verificar, na matriz, a oferta de disciplinas optativas. As disciplinas obrigatórias são ofertadas prioritariamente na modalidade presencial, porém algumas são a distância, ou seja, são ofertadas 46 disciplinas, desse total 16 são na modalidade EAD.

Destacou-se da matriz curricular, as seguintes disciplinas dentro da temática direitos humanos: Relações de Pluralidade Étnico Raciais, 60 horas EAD; Fundamentos da Educação Inclusiva, 60 horas EAD; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 60 horas presencial; Responsabilidade Socioambiental, 60 horas EAD e se inserem nas seguintes categorias de análise: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania**. Essas disciplinas já foram descritas em tópicos anteriores.

Entretanto, vale ressaltar que, apesar do curso estar classificado na modalidade presencial, a maioria dessas disciplinas são ofertadas na modalidade a distância, sendo que somente LIBRAS que é obrigatória e consolidada no currículo de formação docente é presencial. Esse fator enfraquece significativamente a

²⁶Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Lions – FACLIONS. Disponível em: <https://facions.com.br/wp-content/uploads/2021/10/matrizPedagogia20211.pdf> - acessado em: 06 de fev. de 2023

importância dessas disciplinas, pois negligencia aspectos fundamentais para a formação docente, que é o debate, a troca de ideias e a formação do pensamento crítico em torno dos direitos humanos.

4.2.8 Centro Universitário Sul-Americana (FASAM)

O Centro Universitário Sul-Americana (FASAM) está localizado na BR-153, Km 502, Jardim da Luz, Goiânia - GO, CEP: 74.850-370 oferece cursos tanto na modalidade presencial quanto a distância (EAD). De acordo com a história da instituição disponível no site:

A partir da década de 1970, mais precisamente no ano de 1971, o professor Paulo Gonçalves de Castro, na época jovem com apenas 19 anos de idade, iniciou suas atividades acadêmicas como professor da área de Exatas em uma escola no município de Goiânia, e percebeu que tinha se encantado com a educação, ao observar as relações professor/aluno e ensino-aprendizagem na escola em que trabalhava.

Cheio de paixão e sonhos, Paulo Gonçalves de Castro pensou em algum dia construir uma instituição de ensino, baseada na sua experiência positiva e inspiradora enquanto professor tanto na escola quanto na Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO) e, posteriormente, Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (antigo CEFET), atual Instituto Federal de Goiás (IFG), nas disciplinas de Física, Matemática e Redes em Telecomunicações. Professor Paulo Gonçalves de Castro ministrou aulas no Estado de Goiás: no Colégio Olavo Bilac, José Lobo, Complexo Escolar que compunha: Colégio Universitário (COLU), Liceu de Goiânia e ETFGO. Concretizar esse sonho não seria nada fácil.

Por isso, o professor Paulo Gonçalves se preparou financeira, física e psicologicamente para tal e contou com o apoio de amigos, familiares e a parceria de um sócio. Inicialmente, a parceria seria formada se o professor Paulo Gonçalves concordasse em construir uma escola de ensino médio. Porém, de forma visionária, o professor Paulo Gonçalves defendeu, de forma confiante, o investimento em uma Instituição de Ensino Superior (IES). E conseguiu realizar seu sonho, construiu a FASAM – Faculdade Sul-Americana.

A instituição, que foi fruto de um sonho, surgiu com a missão de “formar cidadãos comprometidos com a ética profissional, oferecendo ensino de qualidade, disseminando o conhecimento e os valores da vida, para contribuir, dessa forma, com o desenvolvimento sustentável.” Portanto, a instituição “vem se especializando na humanização do seu corpo docente e discente sob orientação do seu Diretor-Geral professor Paulo Gonçalves de Castro, que não abre mão de fiscalizar e participar in loco dos seus projetos, que são realizados e decididos em equipe.”

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição “compreende que o papel primordial do profissional é promover a Educação de qualidade e a conquista da cidadania plena”, uma vez que os desafios da realidade atual exigem um profissional com “alto nível de conscientização, diversificada formação teórica e aliada a práticas pedagógicas que permitam uma percepção clara da função pedagógica no interior da escola e fora dela.”

A Matriz²⁷ Curricular desse curso apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas cargas horárias e mais 200 horas de atividades complementares, totalizando 3.280 horas para integralização do currículo. As disciplinas que abordam temáticas de direitos humanos são: Ética e Educação, 40 horas; Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 40 horas; Língua Brasileira de Sinais, 80 horas; Responsabilidade Social e Ambiental, 40 horas que se inserem nas seguintes categorias de análise: **Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania.** Os temas dessas disciplinas já foram ilustrados anteriormente.

4.2.9 Centro Universitário FACUNICAMPS

O Centro Universitário FACUNICAMPS se localiza na Rua 234, Nº 371, Setor Coimbra, Goiânia - GO, CEP: 74535-040 e oferece cursos presenciais e a distância. Conforme informações do site:

A história da FacUnicamps começou em 26 de agosto de 2004, quando os professores João Rodrigues e Patrícia Mendonça idealizaram a instituição. Em 2007, foi dada a largada para o primeiro curso, Administração, seguido de Ciências Contábeis em 2009. Em 2011, a instituição inaugurou sua sede própria e, em 2012, realizou seu primeiro ENADE. Em 2014, a instituição foi reconhecida como a melhor faculdade do estado pelo MEC.

Nos anos seguintes, a FacUnicamps continuou expandindo seus cursos e campus. Em 2015, mais cursos foram abertos como Engenharia de Produção, Educação Física, Pedagogia e Serviço Social. Em 2016, a instituição inaugurou seu segundo campus e adicionou Estética e Cosmética e Engenharia Civil à sua lista de cursos. Em 2018, foi a vez de Direito e Psicologia entrarem na grade. Em 2020, o terceiro campus foi inaugurado e a instituição abriu os cursos de Nutrição e Arquitetura. Por fim, em 2021, o curso de Odontologia foi inaugurado e a instituição se tornou um centro universitário.

²⁷ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Sul-Americana (FASAM). Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/Matriz-Curricular-Curso-de-Pedagogia.pdf> - acessado em: 08 de fev. de 2023.

Hoje, a FacUnicamps possui quatro campus na região de Campinas, um campus em Santa Helena e mais de 50 polos pelo Brasil, e é reconhecida como a melhor instituição de ensino superior de Goiás pelo MEC, por 10 anos consecutivos. A instituição se dedica a oferecer aos seus alunos infraestrutura de ponta, corpo docente qualificado e metodologias de ensino inovadoras, formando profissionais de alta performance para o mercado de trabalho.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição visa formar um profissional capaz de:

Trabalhar a construção do conhecimento através do ensino e aprendizado de forma lúdica e criteriosa, pois é responsável por acompanhar crianças e adultos em seus processos de desenvolvimento social e intelectual. O profissional precisa estar sempre atualizado e dedicado em sua formação, pois precisa trabalhar sempre com ensino de qualidade.

A Matriz²⁸ Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da FacUnicamps apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas cargas horárias, totalizando 2.960 horas acrescidas de mais 240 horas de atividades complementares, completando 3.200 horas para integralização do curso.

Nessa Matriz, as disciplinas destacadas dentro da temática dos direitos humanos foram: Filosofia, Ética Profissional e Direitos Humanos, 60 horas; Sociologia, Antropologia e Relações Étnico-Raciais, 60 horas; Projetos Educação Ambiental, Cidadania e Saúde, 60 horas; História da África e Cultura Afrodescendente, 60 horas; Educação na Diversidade Cultural e Gêneros, 60 horas; Educação Inclusiva, 60 horas e LIBRAS, 60 horas. Um ponto que chamou a atenção foi que a disciplina de LIBRAS é ofertada disciplina optativa, sendo que ela é regulamentada como disciplina obrigatória.

De acordo com a Matriz, o(a) estudante deve fazer duas disciplinas optativas e o curso oferece seis opções, a saber: Avaliação Educacional, 60 horas; Políticas Públicas, Capitalismo e Educação, 60 horas; Gestão nas áreas de apoio Escolar e Serviços, 60 horas; Informática Aplicada, 60 horas; Tópicos Avançados em Pedagogia, 60 horas; Seminários Temáticos, 60 horas e LIBRAS. Nesse tópico será descrita a disciplina Educação na Diversidade Cultural e Gêneros, que se insere nas

²⁸ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário FACUNICAMPS. Disponível em: <https://facunicamps.edu.br/wp-content/uploads/2023/06/ESTRUTURA-CURRICULAR-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA-3.pdf> - acessado em: 08 de fev. de 2023.

categorias **Inclusão, Diversidade, Igualdade, Violência, Preconceito e discriminação**. Na descrição, a ênfase será sobre o tema Gênero.

De acordo com Scott (1989, p. 21), “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos (...) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. O gênero, portanto, se refere a tudo aquilo que foi definido ao longo do tempo e que a sociedade entende como o papel, função ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico. Já o sexo biológico diz respeito às características biológicas que diferenciam homens e mulheres, essa característica é usualmente determinada pelas genitálias.

É muito comum confundir os termos gênero e sexo, geralmente eles são utilizados como sinônimo, de maneira equivocada. Porém, gênero é um conceito que se refere a papéis, comportamentos, identidades e expectativas socialmente construídas e que uma sociedade atribui a homens, mulheres e outras identidades de gênero. Esse conceito não pode ser confundido com o sexo, pois este se refere às características biológicas e físicas associadas ao masculino e ao feminino. Enquanto o sexo é uma construção biológica, o gênero é uma construção social e cultural.

Nesse sentido, para debater sobre igualdade de gênero é fundamental compreender a distinção entre esses conceitos. Por exemplo, quando se houve dizer frases como “cuidar da casa é coisa de mulher”, o que está por trás é justamente a questão de gênero, uma vez que o que caracteriza “ser mulher” são simplesmente características biológicas e anatômicas, não haveria razão para alguém atribuir uma atividade especificamente às mulheres. Afinal, a genitália que uma pessoa tem não deveria fazer diferença na hora de limpar a casa, isso só demonstra que há algum sentido a mais atribuído a “ser mulher”, algo que vá além do sexo biológico. Esse algo mais é, justamente, o gênero.

Gênero é identidade, ou seja, é a identificação de uma pessoa independentemente do sexo com o qual ela nasceu, tem a ver com reconhecimento, é se reconhecer como masculino, feminino ou neutro e não, somente, aceitar o que é imposto socialmente.

O estudo sobre gênero no curso de formação é bastante relevante, já que compreender sobre essa temática pode contribuir significativamente com a prática docente, pois, a discussão sobre gênero ainda é um tabu nas escolas brasileiras e representa um problema que gera preconceito e intolerância. Nesse sentido, um/a

professor/a capacitado/a pode fazer a diferença na vida dos estudantes, promovendo a igualdade de gêneros e a oportunidade de autorreconhecimento.

4.2.10 Faculdade Delta

A Faculdade Delta está localizada na Avenida São Carlos, nº 911, Jardim Planalto, Goiânia - GO, CEP: 74333-020, mantida pelo Centro Tecnológico Delta LTDA, essa instituição de ensino superior foi “credenciada e autorizada pelo MEC através da PORTARIA-MEC 1.082, de 21 de novembro de 2007”. Conforme informações do site, essa IES tem como missão:

Preparar pessoas para o Presente e o Futuro, qualificando profissionais éticos para o exercício pleno da cidadania e para o mercado de trabalho por meio de uma educação avançada, visando o desenvolvimento técnico-científico, social e cultural da cidade de Goiânia, do Estado de Goiás e do Brasil, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com a sociedade.

Visando “a busca pelo desenvolvimento integral da personalidade humana, sua participação na obra do bem comum e o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio do conhecimento científico e tecnológico”.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Delta pretende formar professores para exercer o magistério em diferentes funções, como:

Na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no ensino médio e respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), além da participação no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação em espaços escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, na gestão escolar, fundamentada nos princípios democráticos, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas em que os conhecimentos pedagógicos sejam necessários.

A Matriz²⁹ Curricular desse curso apresenta as disciplinas obrigatórias com suas respectivas cargas horárias e mais 25 horas semestrais de Atividades teórico-práticas de aprofundamento, totalizando 3.200 horas para integralização do currículo. Não foi possível identificar horas de disciplinas optativas ou de núcleo livre na matriz,

²⁹ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade DELTA. Disponível em: <https://faculdadedelta.com.br/pedagogia/> - acessado em 08 de fev. de 2023.

talvez esteja previsto como atividades de aprofundamento, porém não se pode afirmar com certeza, uma vez que o PPC e as ementas não estão acessíveis online.

As disciplinas desse curso que foram destacadas dentro da temática de direitos humanos são: LIBRAS, 80 horas; Cultura, Currículo, Avaliação e Cidadania, 40 horas; Educação Inclusiva, 80 horas; Relações Étnico-Raciais no Brasil, 40 horas; Ética Profissional, 40 horas; Educação Ambiental, 80 horas, que se inserem nas seguintes categorias de análise: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania.** Os temas dessas disciplinas já foram ilustrados anteriormente.

4.2.11 Faculdade Noroeste (FAN)

A Faculdade Noroeste (FAN) se localiza na Rua Crepúsculo, nº 179, Setor Morada do Sol, Goiânia-GO, CEP: 74.475-232. Conforme informações do site, essa instituição está localizada em uma região periférica de Goiânia, portanto tem a pretensão de oferecer um ensino acessível e de qualidade, tendo em vista a maioria da população que vive nessa região. Fundada em 2009, essa instituição:

Surgiu na Região Noroeste de Goiânia com um projeto visionário que tem o objetivo de contribuir com a realização do sonho da população de adquirir capacitação profissional para ingressar no mercado de trabalho.

Composta por, aproximadamente, 350 mil habitantes a Região Noroeste vai se livrando aos poucos do estigma de periferia repleta de problemas e carências estruturais. A economia da região ganhou força, indústrias foram instaladas, empresas de comércio varejista, atacado e a própria renda familiar aumentou. Seus habitantes são pessoas determinadas, dinâmicas e com grande potencial empreendedor. Pensando nestas pessoas e na carência na área educacional que a região possui é que a FAN, única instituição de ensino superior presencial da região, foi implantada sob a Portaria 1.389 de 14/11/2008.

Desde a implantação, o ensino praticado é de inclusão levando oportunidade para as pessoas da região. Com isso, a FAN contribuiu de forma significativa com os avanços da região noroeste, deixando sua marca registrada também na história de Goiânia.

A política de responsabilidade social da Faculdade Noroeste foi construída e permanentemente repensada por meio da instauração de espaços para atendimento à comunidade através de parcerias com entidades governamentais e não governamentais. Através destas ações, são realizadas atividades extra-sala onde o aluno tem a oportunidade de aprender na prática os assuntos abordados em sala de aula, com supervisão dos professores. O processo de instauração da política de responsabilidade social tem como elemento fundamental o estabelecimento e o aperfeiçoamento do vínculo com a comunidade e suas perspectivas de desenvolvimento social, econômico e ambiental. Tais ações são pautadas na perspectiva de mobilizar interações sociais, levando à construção de compromissos e

responsabilidades junto à comunidade regional. Como retorno, obtém-se a valorização dos alunos e professores, bem como, a comunidade.

O Projeto Pedagógico Institucional da Faculdade Noroeste é um instrumento pelo qual se busca estabelecer as diretrizes norteadoras das ações acadêmicas da faculdade tendo em vista a busca por uma instituição de ensino solidária na construção de uma sociedade mais justa. Neste sentido as ações de inclusão social são exercidas pela faculdade em diversos níveis, oferecendo cursos superiores (graduação), pós-graduação, cursos técnicos, pós-técnicos e cursos de extensão nas áreas de saúde, gestão, licenciaturas, humanas e exatas.

A Matriz³⁰ Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia dessa instituição apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas cargas horárias, compondo 2.280 horas do currículo com mais 400 horas de Práticas de Ensino, 400 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de Atividades Complementares, totalizando 3.280 horas para integralização do currículo.

As disciplinas dessa matriz que se destacaram dentro da temática de direitos humanos são: Antropologia e Diversidade Cultural, 60 horas; Educação Inclusiva, 60 horas; História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 30 horas; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 60 horas; Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos, 30 horas; Responsabilidade Política, Econômica e Sociossustentável, 30 horas que se inserem nas seguintes categorias de análise: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania.** Os temas dessas disciplinas já foram ilustrados anteriormente.

Com o exposto até aqui verificou-se que, a abordagem dos direitos humanos nas matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, ainda, é bastante tímida, observou-se que 4 (quatro) instituições ofertam disciplinas mais alinhadas ao tema Direitos Humanos. A UNIP oferece uma disciplina obrigatória cujo título é “Direitos Humanos”; o Centro Universitário FACUNICAMPS oferta a disciplina obrigatória “Filosofia, Ética Profissional e Direitos Humanos” também obrigatória; e as faculdades Noroeste e Padrão ofertam a disciplina obrigatória “Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos”. Já nas 7 (sete) IES restantes, percebeu-se que a oferta ocorre por meio de temas importantes e fundamentais que versam sobre direitos humanos como, por exemplo, Educação Ambiental; Educação Inclusiva; Ética Profissional e

³⁰ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Noroeste (FAN). Disponível em: <https://faculdadenoroeste.com.br/2021/04/23/pedagogia/> - acessado em 10 de fev. de 2023.

Cidadania; Relações Étnico-Raciais no Brasil; Língua Brasileira dos Sinais – LIBRAS; entre outras.

No que tange a obrigatoriedade de oferta dos direitos humanos, averiguou-se que sim, elas contemplam em suas matrizes curriculares disciplinas que versam sobre temáticas envolvendo esses direitos. Entretanto, não foi possível inferir a efetividade dessa oferta, o que se tem são apenas suposições. Contudo, com base no que se evidenciou na história de criação dessas IES, é bem possível que os direitos humanos não recebam uma abordagem tão significativa, haja vista que o foco maior dessas instituições é a lucratividade em detrimento da qualidade que se exige um curso de formação superior para docência.

4.3 Das Instituições de Ensino Superior públicas

As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas de Goiânia têm histórias que se entrelaçam com a fundação da própria capital e com o projeto de modernização do estado. Ao passo que as IES particulares focaram na demanda do mercado a partir dos anos 70, as públicas nasceram com o propósito de consolidar a identidade cultural e científica de Goiás. O Estado de Goiás conta com três IES públicas: O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), A Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás.

Dessas três, o IFG é que possui a história mais antiga, remontando à Escola de Aprendizes Artífices de 1909, mas sua sede em Goiânia é um símbolo histórico da cidade. Pois, o prédio do Campus Goiânia sediou o Batismo Cultural de Goiânia em 5 de julho de 1942, esse evento marcou a inauguração oficial da capital. O pórtico do IFG e as fachadas do campus são tombados como patrimônio Art Déco, isso reforça o papel da instituição não apenas no ensino técnico, mas na preservação da memória urbana. Nesse contexto, a “transferência da Escola de Aprendizes Artífices da antiga capital para Goiânia, em 1942, não foi apenas uma mudança de endereço, mas a consolidação de um projeto de modernidade que unia o ensino técnico ao surgimento da nova metrópole do Centro-Oeste.”³¹

³¹ SÁ, Helvécio Goulart Malta de. A transferência da Escola de Aprendizes Artífices da Cidade de Goiás para Goiânia: contribuições para a memória do IFG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: tede2.pucgoias.edu.br. Acesso em: 26 mar. 2026.

Já a criação da UFG foi um marco de "ousadia histórica" em 1960 e representou o anseio da população pela autonomia acadêmica do estado. Essa Instituição foi criada pelo decreto do presidente Juscelino Kubitschek em 14 de dezembro de 1960, unificando faculdades que já operavam isoladamente, como a de Direito (1898) e a de Farmácia e Odontologia (1920). Em março de 1962, no Teatro Goiânia, aconteceu a primeira aula inaugural, com um projeto pedagógico que buscava superar o modelo clássico de ensino, para focar na transformação social e política. Décadas depois, a UFG expandiu um pouco mais com a criação do Campus Samambaia, que se consolidou e transformou a universidade em um dos maiores centros de pesquisa do Brasil. "A criação da UFG significou a culminância de um processo de lutas das elites intelectuais goianas pela autonomia do ensino superior, rompendo com a dependência de grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo."³²

A UEG é a mais jovem das três, e "nasceu com a missão de democratizar o acesso ao ensino superior, sendo a primeira instituição pública do estado a articular uma rede de campi que alcançasse as regiões mais distantes e as periferias da capital"³³. Essa instituição foi fundada em abril de 1999 (pela Lei nº 13.456) através da fusão de diversas fundações educacionais isoladas mantidas pelo governo estadual. Em Goiânia, unidades universitárias da UEG como a de Laranjeiras e a Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO) tornaram-se referências em formação docente e socialização de conhecimento para a transformação socioeconômica de Goiás. Diferente da UFG, que se consolidou como um centro de pesquisa de elite no coração de Goiânia, a UEG foi criada para resolver um problema histórico: a concentração de faculdades apenas nos grandes centros.

Observa-se que as três IES nasceram com propósitos diferentes, porém todas tem o mesmo objetivo, formar cidadãos e cidadãs críticos, ou seja, o egresso deve possuir uma formação integral, que alie a excelência técnica ao compromisso ético-político, tornando-se agente transformador da sociedade brasileira. Chauí (2001) ressalta que, a universidade não é uma organização e sim uma instituição social, que deve garantir a reflexão, o pensamento crítico e o compromisso social, esse propósito

³² Jornal da UFG - Edição Especial 50 anos. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/p/27283-historia>. Acesso em 26 mar. 2026.

³³ GOIÁS. Universidade Estadual de Goiás. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019-2023. Anápolis: UEG, 2019. Disponível em: ueg.br. Acesso em: 26 mar. 2026.

está intimamente ligado ao que prevê as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Nesse estudo, essas IES foram fundamentais para delinear a abordagem dos direitos humanos nos cursos de formação inicial para docência em Pedagogia. Com os achados nos documentos oficiais (PPCs e Matrizes Curriculares), foi possível fazer uma análise aprofundada acerca da oferta dos direitos humanos nos Cursos de Pedagogia dessas instituições. Nos tópicos seguintes, serão descritas as disciplinas que versam sobre direitos humanos destacadas nas matrizes do curso de Pedagogia de cada uma dessas IES.

4.3.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) tem unidades distribuídas em vários municípios do Estado de Goiás. A unidade analisada é o Campus Goiânia que está localizado na Rua 75. nº 46. Centro, Goiânia-GO, CEP: 74055-110. Conforme história disponível no site:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Equiparada às universidades federais, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino.

O Campus Goiânia oferece, entre outros cursos, Licenciatura em Pedagogia que se:

Estabelece e se justifica pelo eixo e perfil da formação do Educador social, com ênfase na práxis social em distintos processos educativos formais e não formais, os quais estão previstos conhecimentos pedagógicos. O Educador social constitui-se como universalidade instituída pela indissociabilidade de particularidades, tais como: Formação docente: ação educativa, política e cultural; Formação científica: pesquisa como princípio formativo; Formação epistemológica: fundamentos filosóficos-sócio-históricos da educação; Formação didático-pedagógica: fundamentos e metodologias do ensino; Formação profissional: atuação nos distintos processos educativos (escolares e não escolares) e Formação social: sociedade-ciência-tecnologia (mídias sociais) (PPC/IFG, 2017, p. 10).

Essa formação busca desenvolver um perfil ético e comprometido com a “construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (PPC/IFG, p. 20). A Matriz³⁴ Curricular do curso apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas com suas respectivas cargas horárias, sendo 783 horas de Disciplinas do Núcleo I de estudos básicos/ formação geral; 1.512 horas de Disciplinas do Núcleo II de aprofundamento e diversificação de estudos/ área de atuação profissional; 864 horas de Disciplinas do Núcleo III de estudos integradores/ para enriquecimento curricular; 108 horas de Disciplinas Optativas e mais 200 horas de atividades complementares, totalizando 3.467 horas para integralização do currículo.

Dentre as disciplinas ofertadas, as que se encaixaram na temática dos direitos humanos foram: Educação Social, 54 horas; Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, 54 horas; Cidadania e educação, 54 horas; Tópicos de Educação e Diversidade, 27 horas; Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 27 horas; Fundamentos da Educação Especial e Inclusão, 81 horas; LIBRAS, 54 horas; Promoção da Saúde e Educação, 27 horas e estão inseridas nas seguintes categorias de análise: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; responsabilidade social e cidadania.**

Dessas disciplinas destacadas, serão analisadas somente Cidadania e educação; Fundamentos da Educação Especial e Inclusão; e Promoção da Saúde e Educação, das demais serão apresentadas as ementas já que anteriormente foi feita uma descrição do que elas podem abordar sobre direitos humanos. No site, além da matriz curricular, também foi possível acessar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no qual constam as diretrizes da formação e as ementas.

De acordo com esse documento, o curso prevê, além da base teórica, a Prática Como Componente Curricular (PCC), que será desenvolvida a partir:

Das disciplinas que compõem o Núcleo Complementar/Estudos Integradores, em cada período do curso. No curso de Licenciatura em Pedagogia essas disciplinas estão diretamente relacionadas ao Eixo do curso – Educador Social – e têm como finalidade o estudo da Educação intrínseca a Sociedade; a Cultura; o Trabalho; o Desenvolvimento Humano; a Política; a Escola; a Pesquisa e a Gestão (PPC/IFG, 2017, p. 44).

³⁴ Matriz Curricular e Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia/CP-OES> - acessado em: 08 de fev. de 2023.

Conforme se observa no quadro abaixo, esse núcleo complementar tem, para cada eixo por período, uma disciplina prática:

EIXO DO CURSO	PERÍODOS	EIXO POR PERÍODO	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
EDUCADOR SOCIAL	1º	Educação social	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Sociedade
	2º	Antropologia e educação	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Cultura
	3º	Trabalho, movimentos Sociais e Educação	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Trabalho
	4º	Sujeito e Educação	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Desenvolvimento Humano
	5º	Cidadania e Educação	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Política
	6º	Processos educativos nas ações coletivas	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Escola
	7º	Ciência, Tecnologia e Sociedade	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Pesquisa
	8º	Corpo, Trabalho e Educação	Prática de ensino/Estudos integradores: Educação e Gestão

Quadro 05 – Disciplinas do eixo por período e a relação intrínseca com o Eixo central do curso e a Prática como componente curricular. Disponível no PPC/IFG 2017.

Esse núcleo integrador tem por objetivo enriquecer o currículo “por meio de atividades coletivas, as quais serão coordenadas por dois ou mais docentes, a depender do projeto proposto para o desenvolvimento das temáticas constantes nas ementas das disciplinas”. Nesse sentido, esse núcleo busca proporcionar “o aprofundamento da formação teórico-prática do Educador Social” com estudos teóricos e disciplinas que compõem a prática de ensino, as quais são “consideradas essenciais em cada componente curricular, principalmente devido à intencionalidade de indissociabilidade da teoria e a prática” (PPC/IFG, 2017, p. 45).

A Prática como Componente Curricular garante que a abordagem teórica prevista nas disciplinas de Eixo, seja complementada com “vivência e possibilidade de realização de Trabalhos de Campo, por meio da utilização do instrumental teórico apreendido para análises, compreensões e experimentações nos diversos contextos socioeducacionais” (PPC/IFG, 2017, p. 46).

Portanto, na Matriz Curricular do IFG a articulação teoria e prática está sendo garantida tanto nas “disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Especial e inclusão” em que a articulação é contemplada por meio do “Projeto do Laboratório de

Ensino”, quanto nas disciplinas de Eixo, em que a articulação é feita por meio da Prática como Componente Curricular que proporciona a vivência em diversos contextos socioeducacionais.

Sendo assim Projeto do Laboratório de Ensino é destinado às disciplinas de fundamentos, o qual busca a “organização e o uso de um espaço de estudo, pesquisa, produção científica e de recursos pedagógicos que favoreça e fortaleça a relação teoria-prática” (PPC/IFG, 2014, p. 131). E a Prática como Componente Curricular faz o complemento das disciplinas de Eixo do Núcleo de Estudos Integradores, por meio de disciplinas do Núcleo Complementar/Estudos Integradores desenvolvendo atividades práticas a partir das teorias estudadas. Nesse contexto, conforme a Resolução Nº 2/ 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, o desenvolvimento das Disciplinas de Eixo e das Disciplinas de Prática como Componente Curricular tem a pretensão de preparar:

as/os futuros/as profissionais do magistério a partir de uma visão ampla dos diversos contextos escolares e não escolares nos quais se concebe elementos de elaboração do conhecimento por meio da articulação teoria e prática fundada no domínio dos conhecimentos científicos, construindo uma rede de trabalho pautada no respeito às diferenças, no reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, dentre outras, aprimorando percepções sociopolíticas dos contextos educacionais, da construção e consolidação dos preceitos de cidadania, das formas de lidar com as novas tecnologias e a gestão escolar.

A partir do que se constatou no PPC, buscou-se perceber na análise da ementa das disciplinas o que é proposto pelo curso. A análise se pautará nas informações descritas nesse documento, o qual trata, de forma resumida, do que será discutido ao longo dos estudos, durante a realização do curso, e as bibliografias básica e complementar adotadas para fundamentação. No caso desse estudo, só serão revisadas as referências descritas na bibliografia básica, haja vista que a complementar, como o próprio nome já diz, funciona como um leque de materiais opcionais ou recomendados para aprofundamento teóricos e práticos. A análise se iniciará pela disciplina “Cidadania e Educação” conforme ementa a seguir:

Disciplina: Cidadania e Educação	Período: 5º
Carga Horária: 54h	

Ementa:

Analisa as condições teóricas; as condições sociais do conhecimento e dos paradigmas filosófico-jurídicos dos direitos humanos. A percepção dos direitos humanos e da cidadania na construção das lutas sociais e na constituição de novos sujeitos de direito. Os movimentos sociais e a emergência de sujeitos coletivos de direito. Experiências de organização, práticas políticas e estratégias sociais de criação de direitos. Educação para os direitos humanos e a cidadania.

Bibliografia básica:

ARENDRT, Hannah. *A Condição Humana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
 FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
 LOMBARDE, José Claudinei. *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. São Paulo: Editores Associados, 2006.

Bibliografia complementar:

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
 SOUZA, José Crisóstomo de. *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty e Habermas*. São Paulo: UNESP, 2005.
 NUSSBAUM, Martha. *Sem Fins Lucrativos*. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
 RESENDE, Haroldo de. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
 VALLE, LÍlian do. *Os enigmas da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Quadro 06 – Ementa da disciplina Cidadania e Educação disponível no PPC/IFG 2017.

A descrição da ementa leva ao entendimento de que o objetivo da disciplina é compreender o processo de constituição da cidadania, enfatizando a importância da educação na formação cidadã e na consolidação dos direitos humanos. As referências bibliográficas destacam autores que apresentam reflexões filosóficas fundamentais para a compreensão do que é cidadania, bem como do papel da educação na formação de uma consciência cidadã.

Hannah Arendt (2013), em sua obra “A Condição Humana”, listada na bibliografia básica, jogou luz em questões da vida humana que foram banalizadas em função do regime totalitarista (nazismo e stalinismo). Sua análise consiste em refletir sobre as consequências devastadoras do totalitarismo, buscando forças para enfrentar a opressão, a desigualdade e a alienação na modernidade. A autora destaca a alteridade como uma capacidade humana de enxergar o diferente e perceber a existência do outro e, assim, confirmar a própria identidade. A existência do outro é que torna cada um o que é, a pluralidade humana é composta por singularidades, só há o singular, porque existe o plural, a alteridade é um “aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, motivo pelo

qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra” (Arendt, 2016, p. 218).

Fabris e Klein (2013), fazem uma reflexão sobre as políticas e práticas da inclusão social e, mais especialmente, da inclusão educacional, sob a perspectiva da biopolítica idealizada por Michel Foucault. Para esse autor, a biopolítica é a maneira “como se procurou racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças...” (Foucault, 2008, p. 431).

O estudo de Lombarde (2006) apresenta uma discussão sobre valores éticos e traz uma crítica acerca da abordagem desse tema na escola. Para ele, o que se pretendeu com os temas transversais, inclusive o tema Ética, foi ocupar os espaços que antes eram destinados a religião e a educação moral e cívica. Lombarde (2006) ressalta que:

Não existe uma discussão única sobre ética, mas várias discussões possíveis. Entretanto, nas reformas curriculares, a ética acaba aparecendo como tema da moda, banalizado, alçado como panaceia para todos os males. É como se houvesse uma essência que estabelece o que é bom e o que é ruim, o que é válido e o que não é válido para todos os homens. Na forma como vem sendo adotada, confunde-se a ética com moral, colocando-se em segundo plano a discussão sobre o que está por trás de problemas reais como a fome e a violência (Jornal da UNICAMP, p. 12)³⁵.

Pelo exposto, entende-se que o referencial bibliográfico básico tem o potencial de promover reflexões filosóficas fundamentais para a compreensão do que é cidadania, bem como do papel da educação na formação de uma consciência cidadã. O referencial complementar, se utilizado, pode ampliar o debate e enriquecer o conhecimento dos(as) futuros(as) docentes com a problematização de questões sobre democracia. Considerando, também, que essa disciplina tem o Núcleo Complementar/Estudos Integradores que traz a PCC: Educação e política como disciplina complementar, acrescentando mais 54 horas de estudo prático, totalizando 108 horas articuladas entre teoria e prática, acredita-se que a disciplina Cidadania e Educação tem um grande potencial de formar docentes comprometidos com a criação de uma sociedade mais justa.

³⁵ Entrevista concedida ao Jornal da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - 29 de maio a 4 de junho de 2006, por Luiz Sugimoto. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/jornalPDF/ju325pg12.pdf - acessado em: 21 de jul. de 2023.

A próxima ementa trata da disciplina “Fundamentos da Educação Especial e Inclusão”, a qual faz parte do Núcleo II da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, que tem por objetivo o aprofundamento e diversificação de estudos/área de atuação profissional.

Disciplina: Fundamentos da Educação especial e inclusão	Período: 6º
Carga horária: 81h	
<p>Ementa: Panorama Geral da Educação Especial. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada / integração / inclusão. Valorização da diversidade culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Atendimento Educacional Especializado: Adaptações curriculares e Tecnologia Assistiva.</p> <p>Bibliografia básica: BRASIL. Ministério da Educação. Secadi. <i>Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva</i>. Brasília: Secadi, 2015. JANUZZI, Gilberta de Martino. <i>A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI</i>. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. REILY, Lúcia H. <i>Escola inclusiva: linguagem e mediação</i>. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.</p> <p>Bibliografia complementar: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. <i>Um olhar sobre a diferença</i>. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.</p>	

Quadro 07 – Ementa da disciplina Fundamentos da Educação especial e inclusão disponível no PPC/IFG 2017.

Essa disciplina foi destacada nesse estudo, porque versa sobre tema sensível aos direitos humanos. Sua ementa descreve as abordagens a serem discutidas e as referências básica e complementar de fundamentação do tema, abordando documentos orientadores, bem como autores que tratam da história da inclusão no Brasil e que realizaram estudos importantes nesse campo.

Com base nesse documento, observa-se que o foco dos estudos é a implementação da educação inclusiva, começando com o texto elaborado pelo MEC, o qual tem por objetivo avaliar o cumprimento da meta 4 (quatro) do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia

de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.³⁶

O texto, como o próprio título sugere, dá orientações para a implementação da educação especial numa perspectiva inclusiva, nesse contexto o:

Desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo esta a função primordial do AEE³⁷, considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação (Brasil, 2015, p. 15).

O livro de Januzzi (2012) faz uma trajetória histórica da educação do deficiente, demonstrando o processo de desenvolvimento da educação especial no Brasil até os dias atuais, retratando os avanços e retrocessos marcados por regimes de governo, mudanças nas leis, elaboração de documentos, declarações de importantes órgãos de defesa dos direitos humanos e, principalmente, dos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância da prática pedagógica para que ocorra de fato a inclusão da pessoa com deficiência nas instituições de ensino.

O último livro da bibliografia básica apresenta ao docente uma abrangente fonte de informações sobre o trabalho numa sala de aula inclusiva. Reily (2012), nesse livro, elaborou um suporte para o trabalho pedagógico, que possibilita uma prática reflexiva capaz de alcançar os avanços da educação especial. O livro aborda sistemas de mediação que servem como apoio a linguagem falada em sala de aula, tornando o conteúdo acessível a todos estudantes com deficiência, sejam suas limitações/impedimentos de movimento, comunicação e linguagem ou visualização. Ao longo do livro a autora descreve didaticamente as formas de mediação com a imagem, os recursos tridimensionais, a escrita, os sistemas de comunicação suplementar e alternativa, a língua de sinais e o braile.

Da análise das bibliografias propostas na ementa, depreende-se que os estudos podem gerar discussões importantíssimas em torno do tema inclusão, podendo contribuir com a conscientização e com uma formação crítica e reflexiva, capaz de promover transformação social. Além disso, a formação nesse campo é

³⁶BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm - acessado em: 01 de ag. de 2023.

³⁷ Atendimento Educacional Especializado (AEE)

ampliada com a garantia da articulação entre teoria e prática prevista para as disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino, por meio do Projeto do Laboratório de Ensino.

Além das disciplinas obrigatórias, a matriz curricular estipula quatro optativas como o mínimo para completar a carga horária do currículo, dentre as sugestões ofertadas, destacou-se como tema de direitos humanos a disciplina optativa: “Promoção da Saúde e Educação”. Apesar de não ser uma disciplina obrigatória, optou-se por analisá-la, tendo em vista que por ser disponibilizada tem a possibilidade de fazer parte da formação docente.

Disciplina: Promoção da saúde em educação	Período: Optativa
Carga Horária 27	
A Ementa:	
Estudo dos conceitos de Promoção da Saúde no transcorrer da história, como forma de aproximação ao conhecimento da realidade e da produção de conhecimento, discutindo aspectos históricos, políticos e as implicações com a prática para os profissionais de educação.	
Bibliografia básica:	
BRASIL. <i>Política Nacional de Promoção da saúde</i> . Brasília: Ministério da Saúde, 2006. http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria687_2006_anexo1.pdf .	
BRASIL. <i>Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007</i> . Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília: DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14578:programa-saude-nas-escolas&Itemid=817 .	
BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de Promoção da Saúde. In: D. Czeresnia, C.M. Freitas (Orgs), <i>Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências</i> . Rio de Janeiro: Fiocruz. 2003, p. 15-38.	
Bibliografia complementar:	
BRASIL. <i>Caderno de educação popular em saúde</i> . Brasília: Ministério da Saúde. 2007. Disponível: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/caderno_de_educacao_popular_e_saude.pdf	
BRASIL. <i>Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil</i> . Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/revcapa6.pdf	
BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. <i>Physis[online]</i> .v.17, n.1, p. 77-93. 2007.	
BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. <i>Ciênc. saúde coletiva</i> . v.5, n.1, pp. 163-177, 2000.	
CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. <i>Ciênc. saúde coletiva [online]</i> . v.13, suppl.2, pp. 2029-2040. 2008.	

Quadro 08 – Ementa da disciplina Promoção da saúde em educação disponível no PPC/IFG 2017.

A bibliografia básica prevista na ementa demonstra que os estudos serão fundamentados por documentos oficiais, começando pela Política Nacional de Promoção da Saúde, cujo objetivo geral é “Promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais” (Brasil, 2006, p. 17).

Outro documento previsto é o Programa de Saúde na Escola (PSE) instituído pelo decreto nº 6.286, o qual tem a “finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (Brasil, 2007)³⁸. Conforme o Art. 4º desse decreto “as ações em saúde previstas no âmbito do PSE considerarão a atenção, promoção, prevenção, assistência, e serão desenvolvidas articuladamente com a rede de educação pública básica e em conformidade com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS)”.

O artigo de Buss (2007, p. 165), último texto da bibliografia básica, propõe uma discussão em torno do conceito de Promoção da Saúde, o qual parte de “uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, propõe a articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento e resolução”.

Os debates gerados pela análise dos textos descritos na bibliografia, durante a realização do curso, podem levar ao entendimento de que a abordagem da saúde na educação tem por objetivo melhorar a saúde e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo e compreender que para promover a saúde na educação é preciso fazer intervenções educativas, proporcionar ambientes saudáveis e adotar práticas de estilo de vida saudável. Portanto, essa disciplina se constitui de direitos humanos, porque prevê o monitoramento da influência da educação no desenvolvimento físico, emocional e social dos indivíduos e busca integrar princípios de saúde em todo o ambiente educacional.

A próxima disciplina chama-se “Educação Social” e faz parte do Núcleo de Estudos Integradores que tem a PCC: “Educação e sociedade” como disciplina complementar responsável pela parte prática dos estudos. Assim como, a disciplina

³⁸ Programa Saúde na Escola de 2007. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/dec_6286_05122007.pdf - acessado em 01 de ag. de 2023.

Cidadania e Educação, ela também conta com um total de 108 horas de articulação entre teoria e prática.

Disciplina: Educação Social	Período: 1º
Carga horária: 54h	
<p>Ementa: Estudos, pesquisa, projetos, análise e reflexão das identidades comunitárias, societárias das realidades multiculturais, do dinamismo sócio-educativo do país. Os sujeitos na sua relação com as instâncias socializadoras. Responsabilidade social-política-educativa: ações pedagógicas sociais. Elaboração de projetos formativos nos distintos campos de atuação do pedagogo.</p> <p>Bibliografia básica: CENTENO, Soriano Cristina. <i>Pedagogia Social: Marco Metodológico y Profesional</i>. Madrid: Formación Alcalá, 2005. PACIANO, Fermo. <i>Pedagogia Social, fundamentação científica</i>. Madrid: Herder, 2002. OLIVEIRA, W. F. de. <i>Pedagogia Social de Rua: as bases Políticas e Pedagógicas para uma Educação Popular</i>. Porto Alegre: ArtMed, 2004.</p> <p>Bibliografia complementar: ARROYO, M. <i>Qué es la pedagogia social?</i> Bordón, 1995. ARAÚJO, Joselaine; LUVIZOTTO, Caroline Kraus. <i>Educação não-formal: a importância do educador social na construção de saberes para a vida em coletividade</i>. Disponível em: http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/818/839. COFFERRI, F. F. ;NOGARO, A. <i>Competências do Pedagogo como educador social – promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano</i>. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/128-134. Acesso em: 19 de fevereiro de 2014. DIAS, Andre Soriano. <i>Uma Aproximação à Pedagogia- -Educação Social</i>. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf. Acesso em: 19 de fevereiro de 2014. FERMOSO, P. <i>Pedagogía social</i>. Barcelona: Herder, 1994.</p>	

Quadro 09 – Ementa da disciplina Educação Social disponível no PPC/IFG 2017.

Conforme a ementa dessa disciplina, o referencial básico traz autores que tratam da Pedagogia Social como uma educação popular voltada para a vida em sociedade, especialmente com grupos que não têm pleno acesso aos direitos sociais e educacionais. A autora Cristina Centeno Soriano (2005), por exemplo, compreende a educação como um processo de intervenção social intencional, voltado para a transformação da realidade e a promoção do bem-estar coletivo. Segundo Soriano (2005), a Pedagogia Social é uma prática educativa voltada à intervenção social, com foco na integração dos indivíduos, na convivência e na participação social.

Já Fermo Paciano (2002), defende que a Pedagogia Social deve ser reconhecida como uma ciência estruturada, que fundamenta e orienta práticas educativas voltadas à intervenção social de forma planejada e rigorosa. Para esse

autor, a Pedagogia Social é uma ciência voltada não apenas à compreensão, mas também à intervenção em situações de vulnerabilidade social. Para isso, ele destaca as funções dessa área, dentre as quais estão a prevenção, o apoio e a reinserção social, o que reforça seu caráter prático e ao mesmo tempo científico, colocando-a como fundamental para a inclusão e o enfrentamento da exclusão social.

O autor Wellington Ferreira de Oliveira (2004) apresenta uma perspectiva crítica e engajada da Pedagogia Social, muito influenciada pela tradição da Educação Popular. Conforme esse autor, a Pedagogia Social de Rua é uma prática educativa comprometida com a justiça social, que atua diretamente com populações vulneráveis, promovendo consciência crítica, autonomia e transformação social por meio da educação popular.

Os textos descritos na bibliografia básica contextualizam e fundamentam a Pedagogia Social, tornando a disciplina Educação Social fundamental para a compreensão da educação como instrumento para garantir dignidade, inclusão e cidadania, que são princípios fundamentais dos direitos humanos. Portanto, essa disciplina contribui com uma formação docente para além da sala de aula e fortalece uma atuação mais humana, crítica e socialmente comprometida. A oferta dessa disciplina pode contribuir com a preparação do/a docente para lidar com situações de vulnerabilidade (pobreza, violência, exclusão), compreendendo seus impactos na aprendizagem.

Assim como a disciplina “Educação Social”, a próxima disciplina chamada “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação” também compõe o Núcleo de Estudos Integradores, tendo a PCC: “Educação e Trabalho” como disciplina complementar responsável pela parte prática dos estudos. Ela também conta com uma carga horária total de 108 horas articuladas entre teoria e prática.

Disciplina: Trabalho, movimentos Sociais e Educação	Período: 3º
Carga Horária: 54h	

Ementa:

Cidadania e a luta pelos direitos sociais, Políticas públicas e direito social. Movimentos sociais e seu papel na construção de políticas públicas. Formas de organização das ações coletivas na contemporaneidade. Organizações governamentais e não governamentais. ONG's: surgimento, relação com esfera pública e privada, estrutura organizacional. A intersectorialidade e a interinstitucionalidade no trabalho socioeducativo. Captação e administração de recursos. Experiências atuais em ações coletivas.

Bibliografia básica:

GOHN, M. G. M. *Movimentos Sociais e Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

Bibliografia complementar:

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São. Paulo: Cortês, 1996.

GOHN, M. G. M. *Sem-Terra, Ongs e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997, v.1b.

GOHN, M. G. M. *História dos movimentos e lutas sociais*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001, v.01.5

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização, 2002.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Quadro 10 – Ementa da disciplina Trabalho, movimentos Sociais e Educação disponível no PPC/IFG 2017.

Sua bibliografia básica, dá entender que essa disciplina é um complemento da disciplina “Educação Social,” pois os textos pretendem levantar discussões que abordam os movimentos sociais como espaços educativos fundamentais para a formação de sujeitos políticos. A autora Maria da Glória Gohn (2009), por exemplo, destaca que os movimentos sociais são espaços de educação não formal, onde as pessoas aprendem na prática social. Para ela, a participação em lutas sociais desenvolve consciência sobre direitos, deveres e desigualdades.

O autor Dermeval Saviani (1997) ressalta que, a educação deve servir como um instrumento de transformação social, garantindo que as classes populares tenham acesso ao saber universal e sistematizado. Esse autor defende que o domínio da ciência, da arte e da cultura erudita é uma ferramenta de luta. Portanto, se “os oprimidos não se apropriarem desse saber, não terão como superar a sua condição de opressão.” (Saviani, 1997, p. 55). Saviani ressalta a luta contra a opressão, para ele a educação “produz humanidade” no sentido de dar ao indivíduo os meios intelectuais para agir de forma consciente e crítica na sociedade e, assim, sair da condição de oprimido.

Já a autora Marília Pontes Sposito (1984), analisa o processo de ampliação do acesso à educação no Brasil, especialmente para as classes populares. Para ela, a entrada das camadas populares na escola não garante, por si só, democratização real da educação, pois o sistema escolar mantém desigualdades e dificuldades de permanência e sucesso escolar. Sposito (1984) destaca que, em muitos casos, a escola reproduz as desigualdades da sociedade e a falta de sensibilidade faz com que estudantes de origem popular enfrentem mais dificuldades no percurso escolar. As discussões com o texto dessa autora provocam reflexões importantes em torno do acesso à educação. Para ela, levar o povo à escola é um passo importante, mas não suficiente, é preciso transformar a escola para que ela realmente promova igualdade e inclusão.

Os três textos da bibliografia básica têm grande potencial de gerar discussões importantes sobre temas de direitos humanos como cidadania, inclusão e redução da desigualdade social. Sendo assim, a oferta da disciplina Trabalho, movimentos Sociais e Educação se configura como abordagem de direitos humanos, porque pode contribuir para que o/a docente perceba que a escola pode reproduzir desigualdades, e que sua prática pode contribuir para transformá-las. Pode compreender também que a educação ultrapassa a escola e que os movimentos sociais são espaços legítimos de formação cidadã e política. Nesse contexto, conforme Saviani (1997), após o contato com essas teorias, o professor pode se tornar capaz de entender a realidade social do/a estudante, não para que se adapte a ela, mas para fornecer as ferramentas intelectuais que permitam a essa/a estudante transformar essa realidade.

A disciplina Tópicos de Educação e Diversidade, próxima a ser analisada, compõe o Núcleo II – aprofundamento e diversificação de estudos/ área de atuação profissional, não prevê horas de atividades práticas, portanto, entende-se que, pela quantidade de horas, seu objetivo talvez seja complementar outras disciplinas do currículo que abordem as mesmas questões previstas na ementa a seguir.

Disciplina: Tópicos de educação e diversidade	Período: 3º
Carga Horária: 27h	

Ementa:

Infância e diversidade em suas dimensões históricas, culturais, sociais, econômicas, políticas e pedagógicas. políticas públicas, diversidade e educação da infância; formação de professores e diversidade na educação infantil.

Bibliografia básica:

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR. , Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 1998.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Bibliografia complementar:

ARCE, José Manuel Valenzuela. Diversidade cultural, exclusão social e juventude na América Latina. Disponível em

http://www.campuseuroamericano.org/pdf/pt/PO_Diversidad_Cultural_America_Latina_JM_Valenzuela.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. Inter-Ação – Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-394, jul./dez. 2008. **Disponível em:**

<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5273/4690> . Acesso em: 10 de abril de 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de L.; MARTINS, Telma A. Teles. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-5024--Int.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2015.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

Quadro 11 – Ementa da disciplina Tópicos de educação e diversidade disponível no PPC/IFG 2017.

Após a leitura de sua ementa, um ponto a destacar sobre essa disciplina é que, apesar do título e da descrição do que será abordado enfatizar o termo diversidade, este assunto só aparece em textos da bibliografia complementar, textos estes que talvez nem sejam discutidos em aulas presenciais, pois se trata de referências para aprofundamento sugerido.

O primeiro referencial é o livro de Colin Heywood (2004), seu texto faz uma análise histórica que desconstrói a ideia de que a "infância" sempre foi a mesma. Ele defende que ser criança é uma experiência que muda conforme a época e a cultura e que na Idade Média, a infância era curta, ou seja, assim que a criança ganhava autonomia física, elas entravam no mundo adulto. Com o passar do tempo, surgiu a ideia de que a criança é um ser moralmente frágil e psicologicamente diferente, exigindo um período prolongado de proteção e educação.

Na mesma linha, Moysés Kuhlmann Jr. (1998) mostra a infância como uma construção histórica e social, que varia conforme o tempo, a cultura e as condições de vida. Para ele, não existe uma única infância, mas múltiplas infâncias. Sua análise também mostra que a educação infantil surgiu em meio a transformações sociais e passou de um caráter assistencial para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Já Irene Rizzini e Francisco Pilotti (2009), destacam que a infância no Brasil foi historicamente alvo de controle, regulação e intervenção do Estado, por meio de políticas sociais, leis e práticas assistenciais. De acordo com esses autores, as ações voltadas às crianças, principalmente as pobres, não tinham apenas caráter de proteção, mas também de controle social. Nesse caso, a assistência à infância esteve ligada à tentativa de disciplinar, moralizar e “corrigir” comportamentos. E no que diz respeito as políticas públicas e legislações voltadas para as crianças, elas refletem interesses políticos e sociais de cada época, ou seja, a “governança” da infância no Brasil envolveu tanto cuidado quanto controle.

Nesse sentido, a infância, especialmente das camadas populares, foi inicialmente tratada como objeto de controle e assistência, sendo somente mais tarde reconhecida como sujeito de direitos. Conforme Rizzini e Pilotti (2009), a proteção à infância esteve, por muito tempo, associada mais ao controle social do que à garantia de direitos, demonstrando que esses direitos são conquistas históricas e ainda dependem de contínua efetivação na sociedade.

A análise das referências básicas demonstrou que o foco da disciplina é a infância, ou seja, a diversidade ficou como complemento, porém, os textos adotados são de grande relevância, pois trata de um tema sensível de direitos humanos que a proteção da infância. Discutir essa temática na formação docente é muito importante, porque forma professores mais conscientes, críticos e comprometidos com uma educação que respeita a criança como sujeito de direitos.

A próxima disciplina é Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que compõe o Núcleo I – estudos básicos/formação geral, sem previsão de articulação teoria e prática explícita no currículo, porém subentende-se que é possível haver experiências práticas dada a organização do currículo.

Sobre essa disciplina, embora a LDB foque na educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC) orientam que os cursos de graduação (especialmente licenciaturas) incluam a temática das Relações Étnico-

Raciais para preparar os futuros profissionais. A obrigatoriedade de incluir a educação das relações étnico-raciais no ensino superior foi estabelecida para assegurar que profissionais de todas as áreas, e especialmente professores, estejam aptos a lidar com a diversidade da sociedade brasileira e a combater o racismo. Sendo assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 determina que as IES devem incluir conteúdos e atividades curriculares sobre a educação das relações étnico-raciais.

Disciplina: Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Período: 4º
Carga Horária: 27h	
<p>Ementa: Educação para as relações étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo, preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação Positiva – a questão das cotas.</p> <p>Bibliografia básica: IANNI, O.. Raça e povo. In: _____. <i>A ideia de Brasil Moderno</i>. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. RODRIGUES, Nina. <i>Os africanos no Brasil</i>. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1932. PREZIA, Benedito; HOORNAERT. <i>Eduardo. Brasil Indígena: 500 anos de resistência</i>. São Paulo: FTD, 2000.</p> <p>Bibliografia complementar: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <i>Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira</i>. Parecer CNE/CP3/2004. _____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. _____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. MOURA, Clóvis. <i>História do Negro no Brasil</i>. São Paulo: Ática, 1989. PAULME, Denise. <i>As Civilizações africanas</i>. Lisboa: Coleção Saber, 1977.</p>	

Quadro 12 – Ementa da disciplina Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena disponível no PPC/IFG 2017.

Conforme a bibliografia básica descrita na ementa, as discussões durante a realização da disciplina girarão em torno de raça, povos africanos e povos indígenas. O texto "Raça e Povo", que faz parte da obra *A Ideia de Brasil Moderno* de Octavio Ianni (1996), discute como a sociologia brasileira interpreta a formação da nossa identidade nacional. Ianni (1996) analisa como as elites e os intelectuais tentaram "explicar" o Brasil por meio desses dois conceitos (Raça e Povo), que muitas vezes entram em conflito. O autor demonstra que a miscigenação funcionou como uma estratégia ideológica das elites para manter negros e indígenas em posições subalternas, transformando a raça em uma categoria política que expõe as contradições entre o discurso nacional e a exclusão estrutural.

A obra "Os Africanos no Brasil" de Raimundo Nina Rodrigues (1932), foi escrita em um contexto em que a inferioridade da Raça Negra era algo naturalizado. Portanto, seu texto é repleto de preconceitos. Portanto, embora o autor seja pioneiro no estudo sistemático das culturas e religiões africanas no país, sua tese principal defende a inferioridade racial dos negros e mestiços, associando essa condição a uma propensão inata à criminalidade e à degenerescência.

Rodrigues (1932), utilizou teorias eugenistas para argumentar que a população negra possuía uma "incapacidade absoluta" de civilizar-se plenamente nos moldes europeus. ele chegou a propor que o Brasil deveria adotar códigos penais distintos para diferentes raças, alegando que a responsabilidade penal não poderia ser a mesma para indivíduos que ele considerava em estágios evolutivos desiguais. Por outro lado, apesar do viés racista, a obra é reconhecida por documentar detalhadamente as origens étnicas, línguas e tradições religiosas (como o animismo fetichista) dos escravizados, tratando-as como elementos que resistiam à cultura europeia.

Entende-se que a adoção das obras "Raça e Povo" de Ianni (1996) e "Os Africanos no Brasil" de Rodrigues (1932) como referencial na disciplina supracitada, representa elementos fundamentais para discussões relevantes em torno do racismo estrutural, e a última pode, ao mesmo tempo, ser adotada como um documento histórico pioneiro sobre as culturas afro-brasileiras, sendo um exemplo central para o estudo crítico.

A última referência da bibliografia básica é o livro "Brasil Indígena: 500 anos de resistência", de Benedito Prezia e Eduardo Hoornaert (2000). O texto destaca a história do Brasil sob a perspectiva dos povos originários, focando na sua capacidade de sobrevivência e luta desde o início da colonização. Os autores contestam a visão de que os indígenas foram apenas vítimas passivas de massacres e genocídios, buscando resgatar o protagonismo dessas populações, demonstrando que elas sempre ofereceram resistência ativa. Prezia e Hoornaert (2000) percorrem os 500 anos desde a chegada dos europeus, documentando diversas formas de luta, que vão desde confrontos armados e fugas até a preservação da cultura, língua e territórios frente à pressão colonizadora. Ao estudar essa obra, os/as futuros docentes podem desenvolver o senso crítico sobre a história dos povos indígenas no Brasil, desconstruindo a visão eurocêntrica ao conhecer a história vista "de baixo" e adquirindo novos conhecimentos essenciais para uma prática pedagógica decolonial.

Nesse contexto, o referencial adotado demonstra a importância da disciplina como tema de direitos humanos, pois busca garantir que os/as estudantes tenham contato com temas sensíveis sobre os povos originários, dentre os quais se destacam: racismo estrutural, preconceito, discriminação, bem como traz um outro lado da história de povos que foram massacrados e deixados a margem da sociedade, mas que ao em vez de se entregarem, lutaram bravamente por direitos, que hoje são minimamente reconhecidos, porém ainda carecem de muita luta e resistência contra os desmontes e retrocessos. Daí a importância de temas como esse fazerem parte da formação docente, pois esse profissional tem o poder de disseminar esse conhecimento e formar bases contra todo tipo de preconceito e segregação de minorias.

A próxima disciplina, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que compõe o Núcleo I – estudos básicos/formação geral, assim como a de Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não prevê articulação teoria e prática explícita no currículo, porém subentende-se que é possível haver experiências práticas dada a organização do currículo do IFG.

Disciplina: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Período: 7º
Carga horária: 54h	
<p>Ementa: Aspectos históricos, legais, culturais, conceituais, gramaticais e linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Introdução às práticas de conversação e tradução em LIBRAS. A LIBRAS como instrumento básico no processo de inclusão educacional do surdo e instrumento da prática docente.</p> <p>Bibliografia básica: CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walquiria D. <i>Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira</i>. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2001. GESSER, Audrei. <i>LIBRAS: que língua é essa?</i> São Paulo: Parábola, 2009 QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir B. <i>Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos</i>. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>Bibliografia complementar: BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. <i>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências</i>. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em 04 out. 2012. BRASIL. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. <i>Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000</i>. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 04 out. 2012.</p>	

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1995.

FELIPE, Tânia A. *Libras em contexto*. Brasília Editor: MEC/SEESP Nº Edição: 7 Ano: 2010.

QUADROS, R. M. *O tradutor de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

Quadro 13 – Ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) disponível no PPC/IFG 2017.

De acordo com a ementa acima, essa disciplina conta com 54 horas de estudos teóricos. Sua bibliografia básica tem o objetivo de apresentar para o futuro/a docente a LIBRAS como um instrumento básico no processo de inclusão educacional do surdo e instrumento da prática docente.

O Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), de Fernando Capovilla e Walquiria Raphael (2001), é uma obra de referência técnica e científica que documenta o léxico da Libras em interface com o Português e o Inglês. Esse documento é uma prova de que a LIBRAS possui gramática, sintaxe e léxico próprios. Esse fato desconstrói a visão de que o sinal é apenas um "recurso assistencial" e eleva a LIBRAS ao status de língua de instrução. O estudo desse documento na formação docente pode favorecer a transformação da prática ao fornecer a base léxica necessária para que o professor deixe de ver o/a estudante surdo como alguém com "deficiência de fala" e passe a vê-lo como um sujeito pleno de linguagem.

No livro "LIBRAS: que língua é essa?", de Audrei Gesser (2009), essa autora procura desmistificar preconceitos e apresentar a Língua Brasileira de Sinais sob uma perspectiva linguística e antropológica, e não clínica ou médica. Gesser (2009) mostra que a Libras é uma língua natural com gramática, sintaxe e níveis linguísticos próprios (fonologia, morfologia, etc.), combatendo a ideia de que seriam apenas mímicas ou "gestos" universais. Em seu texto ela defende que, ser surdo não é uma deficiência a ser "curada", mas sim uma diferença cultural. A língua de sinais, de acordo com essa autora, é o elemento que constitui a identidade e a comunidade surda. Nesse contexto, o contato com essa obra na formação docente é fundamental para o reconhecimento da alteridade do sujeito surdo e a legitimidade de sua comunicação.

O último texto da bibliografia básica é a obra "Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos", de Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004). Esse estudo é considerado o "divisor de águas" para o estudo científico da Libras no

Brasil, pois faz uma descrição gramatical sistemática da LIBRAS, analisando-a sob o rigor da linguística moderna. As autoras discutem como as crianças surdas aprendem a Libras naturalmente, comparando esse processo com a aquisição de línguas orais por crianças ouvintes. Nesse sentido, O estudo de Quadros e Karnopp (2004) consolida a LIBRAS como um campo de saber científico, fornecendo a base teórica para cursos de Letras-LIBRAS e para a formação de tradutores e intérpretes, bem como subsidiando a formação de professores como um todo.

Sendo assim, essa disciplina, por mais que já esteja consolidada nos cursos de formação docente, se faz necessária como uma ferramenta de promoção dos direitos humanos, já que visa a inclusão integral da pessoa surda. Essa bibliografia forma um professor que não apenas "passa conteúdo", mas que atua como um agente de justiça social, capaz de acolher a pluralidade linguística do Brasil.

Depois de analisar o PPC do IFG e as ementas das disciplinas elencadas dentro da temática direitos humanos, constatou-se que, conforme descrito no próprio documento, a Educação em Direitos Humanos é um eixo orientador:

da formação integral dos (as) alunos (as) que integram o curso, possibilitando a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; A afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; A formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; O desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; Além do fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (PPC/IFG, 2017, p. 54).

Contudo, não se pode afirmar que tudo o que está no papel pode se concretizar na realidade, já que não foi possível dialogar com os/as estudantes dessa instituição. A impossibilidade de questionar os/as futuros/as docentes sobre a própria aprendizagem deixa uma lacuna acerca do que essa IES oferece de fato.

4.3.2 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG)

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) está localizada na Rua 235, nº 307, Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, CEP 74.605-050. Conforme informações do site, essa instituição nasceu da reforma universitária

ocorrida em 1968 a qual desmembrou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em quatro unidades distintas, quais sejam: Instituto de Ciências Humanas e Letras, Instituto de Química e Geociências, Instituto de Ciências Biológicas e Faculdade de Educação. A criação da FE/UFG teve por objetivo resolver o problema de falta de professores licenciados no Estado de Goiás. Nesse sentido a concepção de formação dessa instituição:

Reafirma o pressuposto de que a universidade se constitui como locus privilegiado de produção, apropriação e divulgação de conhecimentos. Este princípio acentua a ligação ensino pesquisa extensão, base e premissa para toda a sua proposta de formação profissional.

Esta formação, por sua vez, deve ser articulada com as diversas práticas sócio-culturais e pedagógicas, assumindo seu caráter transformador e gerador de novas possibilidades teórico-práticas. Ademais, assume-se a relação dialética entre o processo de formação e o âmbito das relações sociais em geral, dada a estreita vinculação Universidade, Faculdade de Educação e comunidade/sociedade.

Reconhece-se, portanto, a relevante contribuição da Faculdade a outras instituições. Essas relações externas, com as Secretarias Estadual e Municipal de educação, com a rede escolar como um todo, com outras instituições de ensino superior, com os movimentos sociais organizados, com os sindicatos, associações, são essenciais para identificar as demandas sociais, para investigar o universo escolar e não escolar, buscando subsídios concretos para as diversas práticas educativas a que se propõe construir. A Faculdade de Educação poderá sim exercer esse papel, porque envolve em seu trabalho áreas fundamentais do conhecimento e, através das atividades de seus professores, alunos e servidores técnico-administrativos, vai sempre continuar a lutar pela criação de condições de fomentar e realizar um projeto coletivo de educação, comprometido com a defesa dos interesses públicos da grande maioria da população (PPC – FE/UFG, 2015).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FE/UFG tem por objetivo formar profissionais para:

Atuarem como docentes na educação infantil e no magistério nos anos iniciais do ensino fundamental (com crianças, adolescentes, jovens e adultos). O Curso tem foco numa formação que articula teoria e prática, o que envolve conhecimento profundo da dinâmica da sociedade, da educação, dos sistemas de ensino e da escola, como realidades concretas de um contexto histórico-social. Para tanto, essa formação se efetiva na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Isso significa que o Pedagogo será formado para lidar com fatos, estruturas, processos, contextos e problemas referentes à educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, no nosso momento histórico e social. Essa formação ajudará o professor pedagogo a atuar na produção e socialização de conhecimentos, bem como na gestão e organização de instituições e sistemas de ensino, podendo transitar, ainda, em diferentes espaços educativos escolares e não escolares, como: sindicatos, hospitais, empresas, editoras, jornais, instituições de formação profissional, dentre outras (PPC – FE/UFG, 2015).

A Matriz³⁹ Curricular desse curso apresenta as disciplinas obrigatórias com suas respectivas cargas horárias, sendo 1.808 horas de disciplinas do Núcleo Comum, mais 880 horas de disciplinas do Núcleo Específico. Além disso a matriz prevê mais 256 horas de disciplinas de Núcleo Livre, 160 horas de disciplinas optativas e mais 200 horas de Atividades Complementares, totalizando 3.304 horas para integralização do currículo.

As disciplinas dessa matriz que se encaixam dentro da temática dos direitos humanos são: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 80 horas, (Núcleo Comum); Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar, 80 horas (Optativa); Educação das Relações Étnico-Raciais (Optativa), a carga horária de todas essas disciplinas é dividida em 64 horas de aulas teóricas e 16 horas de atividade prática. De acordo com os critérios de seleção elas se inserem dentro das seguintes categorias de análise: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade.** Essas disciplinas já foram descritas em tópicos anteriores, porém, é pertinente apresentar as ementas com a descrição do que será trabalhado e a quais referências os/as estudantes terão acesso durante o curso, bem como analisar referências que não constam nas ementas analisadas anteriormente.

Como já mencionado, a disciplina LIBRAS, primeira a ser analisada nesse tópico, já é um componente obrigatório do Curso de Pedagogia, porém, foi destacada, nesse estudo, porque trata da inclusão de pessoas surdas, portanto se configura como uma disciplina que aborda um tema de direitos humanos. Um ponto importante de se destacar na forma de oferta dessa disciplina na FE/UFG é que ela se divide em estudos teóricos e atividades práticas, possibilitando a articulação entre teoria e prática. Isso é fundamental para que esse conhecimento se consolide e se torne efetivo.

Disciplina: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
Carga horária: 80 horas

Ementa: Aspectos históricos e políticos da inclusão educacional de sujeitos surdos. Língua Brasileira de Sinais (conceito e prática). Os aspectos gramaticais/linguísticos e culturais da Libras. Surdez e aquisição da linguagem. Alfabetização e letramento de pessoas surdas. PCC: Libras como instrumento pedagógico (confeção de materiais pedagógicos e visitas em escolas inclusivas) para a formação de professores.

³⁹ Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Matriz_Curricularpedagogia.pdf - acessado em: 12 de fev. 2023.

Bibliografia Básica

FELIPE, T. A. e MONTEIRO, M. S. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor*. 6ª. Edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 448.

CESSER, Audrei, *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIRES, Edna Misseno. *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais* – Ed. Puc- Go, 2015

QUADROS, Ronice Müller. *O tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação de surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SÁ Nídia. R. L. de. *Educação de Surdos: A caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

Bibliografia Complementar

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais*. Organizado por BRITO, L. F. et al. Brasília: SEESP, VIII, 1997.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (orgs). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. Sinais de M a Z. São Paulo: USP, 2001. V.2.

- COUTINHO, D. *Libras e língua portuguesa (semelhanças e diferenças)*. Volumes I e II. João Pessoa: Ideia, 2009.

GODFELD, M. *A criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 3. ed. São Paulo: Plexo Editora, 1997.

GOÉS, M. C. de. *Linguagem, surdez e educação*. Ed. Campinas -SP: 1996.

HONORA, Marcia- *Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez/ Marcia Honora, Mary Lopes Esteves Frizanco*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

MANTOAN, M. T. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

Quadro 14 – Ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) disponível no PPC da FE/UFG.

A bibliografia básica constante na ementa dessa disciplina difere muito pouco da mencionada na ementa do IFG. Na FE/UFG há três referências a mais e diferentes das que já foram mencionadas anteriormente, portanto, serão analisadas para que se possa averiguar se mudou alguma coisa no conteúdo da disciplina em si.

A primeira referência é a obra "Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor", de Tanya Amara Felipe e Myrna Salerno Monteiro (2006). Esse livro é um material pedagógico fundamental para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, que foi publicado originalmente pelo Ministério da Educação (MEC). Esse material é visto como um pilar na formação docente, pois fornece uma base linguística rigorosa que padroniza o ensino da LIBRAS, buscando combater o uso equivocado do "português sinalizado" e garantindo uma instrução sistemática.

É um material fundamental para a formação docente no sentido da inclusão das pessoas surdas, já que pretende instrumentalizar o/a professor/a para atuar com eficácia na Educação Bilíngue, assegurando que a LIBRAS seja respeitada como primeira língua, servindo como um guia técnico indispensável para a elaboração de materiais didáticos e planos de aula que contemplem a natureza visual-espacial e os contextos reais de uso da língua.

Já o livro "LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais", de Edna Misseno Pires (2015), trata da introdução aos fundamentos básicos da LIBRAS e funciona como um guia prático e teórico para quem está iniciando o contato com a língua de sinais no contexto educacional. Pires (2015) aborda o histórico de lutas da comunidade surda e o respaldo jurídico da LIBRAS no Brasil, especialmente com a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que oficializaram a língua e sua obrigatoriedade na formação docente. Esse estudo contribui com a formação docente no sentido de romper a barreira do "medo" de se comunicar com o/a estudante surdo, fornecendo as ferramentas iniciais para uma interação básica em sala de aula e sensibilizando o/a docente para a importância de um ambiente escolar bilíngue e acolhedor.

O último referencial da ementa é o livro "Educação de Surdos: A caminho do bilinguismo", de Nídia Regina Limeira de Sá (1999). Nesse estudo, a autora trata da evolução histórica e pedagógica das políticas educacionais para surdos e defende a transição do modelo médico-oralista para a proposta do Bilinguismo. Sá (1999), discute a surdez como uma experiência visual, na qual a identidade do sujeito é construída através da língua de sinais e da convivência com a comunidade surda, e não como uma deficiência que precisa ser "consertada".

Tanto a abordagem no IFG, quanto na FE/UFG buscam a inclusão plena do estudante surdo, porém o referencial básico adotado na FE/UFG, bem como a garantia da articulação teoria e prática tem maior potencial de efetividade no ensino da LIBRAS. A discussão de todo o material descrito na ementa tem potencial para capacitar o/a futuro/a docente, tornando-o/a capaz de organizar um espaço escolar que respeite a singularidade visual do aluno surdo e, assim, possa garantir que a inclusão ocorra por meio do acesso pleno ao conhecimento e o reconhecimento da identidade surda, e não pela tentativa de normalização da fala.

A próxima disciplina a ser analisada é "Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar", ela faz parte do Núcleo Optativo e possui carga horária de 80 horas. Sendo ofertada nesse núcleo, não é certo que o/a estudante opte por cursá-la, mas como ela está acessível considerou-se, nesse estudo, averiguar sua ementa, já que é uma disciplina que versa sobre tema de direitos humanos.

Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar
Carga horária: 80 horas

Ementa: Inclusão e exclusão no contexto educacional. Educação especial e inclusiva. Aspectos históricos da educação especial no Brasil e no mundo. Movimentos nacionais e internacionais sobre a educação da pessoa com deficiência. Escola especial e escola regular. Políticas públicas voltadas à educação especial. Tendências e práticas pedagógicas e formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental – crianças, jovens e adultos. Atendimento educacional especializado – AEE. Estudos sobre acessibilidade e tecnologias assistidas.

Bibliografia Básica

ALMEIDA, Dulce B. *Do especial ao inclusivo?* Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. Faculdade de Educação. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.
 BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.* Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Série Educação Especial).
 MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).
 MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva – contextos sociais.* Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
 RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006.
 STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. *Inclusão – um guia para educadores.* Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Bibliografia Complementar

BRASIL/MEC/SEESP. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial.* Brasília/DF, 1994.
 BRASIL/MEC/SEESP. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília/DF, 2010.
 GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.* v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.
 GOIÁS/SEE/SUEE. *10 Anos do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI): educação inclusiva – garantia de respeito à diferença.* 2010.
 GOFFMAN, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* 4. ed. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
 INTER.AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação da UFG. 31 N.2, julho/dezembro. 2006. (*Dossiê: Educação Inclusiva*).
 JANNUZZI, Gilberta de M. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
 MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez, 1996.
 TEIXEIRA, Ricardo A. G. *Matemática inclusiva? O processo ensino-aprendizagem da matemática no contexto da diversidade.* Faculdade de Educação. 496 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2010.

Quadro 15 – Ementa da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar disponível no PPC da FE/UFG.

A bibliografia básica dessa disciplina promete uma discussão crítica sobre a educação especial e a inclusão escolar, começando com a tese de Dulce Barros de Almeida (2003), “Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia”, que analisa a transição das políticas de educação especial para a inclusiva na rede estadual de Goiás,

especificamente em Goiânia, focando no período entre as décadas de 90 e 2000. O estudo questiona se a inclusão escolar funcionou como um real avanço pedagógico ou apenas um ajuste administrativo que perpetuou modelos excludentes, apontando o abismo entre a legislação e as práticas no cotidiano das escolas. Almeida (2003) investiga as contradições entre a legislação e a prática nas escolas, inserindo essas mudanças no contexto histórico e administrativo do estado. O estudo dessa tese na formação docente pode provocar reflexões importantes acerca do que era e do que está posto como inclusão escolar.

Na obra, “Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania”, organizada por Bianchetti e Freire (1998), o foco central é a desconstrução da ideia de “deficiência” como uma limitação puramente biológica, deslocando o olhar para como a sociedade produz a exclusão. As autoras questionam a forma como se lida com o “diferente”. E ressaltam que, em vez de tentar “normalizar” o sujeito para que ele se adapte à sociedade, a sociedade é que deve se transformar para conviver com a diversidade. Bianchetti e Freire (1998), criticam as dificuldades de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, chamando a atenção para o fato de serem vistas como “improdutivas” dentro da lógica capitalista. O estudo desse texto na formação docente pode transformar o olhar pedagógico no sentido de enxergar a diferença não como um “problema a ser resolvido”, mas como uma característica intrínseca da condição humana que exige novas formas de organização social.

Maria Teresa Mantoan (2003), em seu livro “Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?”, defende a inclusão total e incondicional. Para ela, a escola não deve apenas “receber” o/a estudante com deficiência, mas se transformar inteiramente para atender a todos, sem exceção. Mantoan (2003), propõe o rompimento com o modelo de integração, no qual o/a estudante é quem precisa se adaptar à instituição, e propõe uma mudança de paradigma no qual a diversidade é o padrão, e não o desvio. Para essa autora, a inclusão não é apenas uma questão de educação especial, mas um direito humano que exige a revisão de currículos, avaliações e práticas pedagógicas, garantindo que o aprendizado ocorra na convivência coletiva e na valorização das diferenças individuais.

Na mesma linha, Peter Mittler (2003), em seu livro a “Educação Inclusiva – contextos sociais” defende que a educação inclusiva é um projeto de reforma social e sistêmica, e não apenas uma mudança pedagógica isolada. Ele argumenta que a inclusão deve ser vista como um direito humano fundamental e uma questão de justiça

social. A inclusão, para esse autor, não depende apenas do professor ou da sala de aula, mas de uma mudança em todo o sistema educacional, nas políticas públicas e na cultura da comunidade escolar. Mittler (2003) destaca que, a educação inclusiva exige uma vontade política e social para reestruturar as escolas de modo que elas respondam à diversidade de todos os alunos, independentemente de suas origens ou capacidades.

O livro “Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva” organizado por David Rodrigues (2006), apresenta a reunião de artigos de doze autores acerca da educação inclusiva, são doze perspectivas diferentes para mostrar que a educação inclusiva é um conceito multidimensional. Nessa obra, Rodrigues (2006) e os outros autores defendem que a inclusão não é um destino final, mas um processo contínuo de melhoria da escola para todos os/as estudantes. Nesse contexto, não basta "querer" incluir; é preciso competência técnica, formação de professores e diferenciação pedagógica para que o aluno não apenas esteja presente, mas aprenda. As ideias apresentadas estão em consonância com o que defendem Mantoan (2003) e Mittler (2003), portanto as reflexões que podem ser geradas pelo estudo desses textos têm grande potencial de garantir uma formação docente efetiva sobre a inclusão.

A obra “Inclusão – um guia para educadores” é considerada um manual prático e teórico fundamental. Nesse texto, os Stainback (1999) defendem que a inclusão é uma responsabilidade coletiva e que a escola deve ser uma comunidade acolhedora onde todos os alunos pertencem e recebem apoio. Nesse contexto, os autores ressaltam a importância de redes de suporte (cooperação entre alunos, professores, especialistas e famílias). Os Stainback (1999) acreditam que o professor não deve trabalhar isolado e que ninguém deve ser "retirado" para receber apoio, o apoio deve ir até o/a estudante, garantindo que ele/a se sinta parte integrante da turma. O estudo dos Stainback (1999) fornece ferramentas práticas para transformar a teoria da inclusão em cultura escolar, focando na colaboração e na criação de laços entre todos os membros da escola.

O estudo dessa disciplina contribui com a superação do modelo técnico-instrumental em favor de uma formação ética, política e reflexiva. Proporciona a compreensão da importância do trabalho em conjunto e da flexibilização do ensino no processo de inclusão. Nessa perspectiva, a disciplina tem potencial para formar um/a professor/a articulador de aprendizagens que valoriza a diversidade, o único problema

é que ela é optativa e, por isso, certamente não fará parte do currículo de todos/as os/as estudantes.

A disciplina “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais” também faz parte do Núcleo Optativo e, assim como a anterior, tem potencial tanto de ficar de fora do currículo de formação quanto de integralizá-lo. Essa disciplina foi analisada no IFG, porém as referências da bibliografia básica são diferentes na FE/UFG. Sendo assim, as referências serão destacadas, para que se possa a proposta de reflexão par essa disciplina.

Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais
Carga horária: 80 horas

Ementa: A construção sociocultural e histórica do racismo. Os conceitos de raça, racismo, etnia e etnicidade. Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada (Brasil e outros países). Estereótipos, preconceito e discriminação racial. A relação entre as classificações raciais e as formas de racismo. As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil. O estudo do impacto da desigualdade étnico-racial nos currículos, no material didático e no ambiente escolar. Propostas para uma educação anti-racista.

Bibliografia Básica

- BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.
- CABEIRA, Olga. “As representações sobre as religiões afro-brasileiras no ensino médio – Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO)”. In: MEC/SECAD. *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: SECAD, 2006.
- DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades Étnico-raciais e Políticas Públicas no Brasil. *Revista da ABPN*. Vol. 3. nº 7. Mar. Jun./2012. pp. 07-28. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/286/187>>
- MEC/SECAD. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

Bibliografia complementar

- BELL HOOKS. Alisando o Nosso Cabelo. *Revista Gazeta de Cuba* – União de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005.
- MEC/SECADI. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- SILVA, Marilena da & GOMES, Uene José. (orgs). *África, Afrodescendência e Educação*. Goiânia: Editora da UCG, 2006.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MEC/SECAD. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.
- MEC/SECAD. *Gibi Quilombos*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira (et al). (org.). *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola*. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

Quadro 16 – Ementa da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais Escolar disponível no PPC da FE/UFG.

O primeiro texto descrito na ementa é o de Gersem Baniwa (2013) intitulado “Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas”. Nesse estudo, o autor destaca as conquistas históricas, especialmente a partir da Constituição de 1988, que garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Esse texto, auxilia na compreensão da trajetória da escolarização entre os povos originários no Brasil. Com uma perspectiva crítica, Baniwa (2013), ressalta que muitas escolas ainda funcionam sob lógicas burocráticas rígidas que não respeitam os calendários e processos próprios de aprendizagem das comunidades.

Para ele, embora o acesso tenha crescido, a falta de políticas eficazes de apoio e a desvalorização da educação pública dificultam a conclusão dos estudos com qualidade. Nesse sentido, a abordagem desse texto no curso de formação docente, ascende o debate acerca da intencionalidade do ensino destinado aos povos indígenas como um direito, e defende que escola deve atuar como mediadora, permitindo que o indígena transite entre sua cultura e o mundo globalizado sem perder sua identidade.

O texto “As representações sobre as religiões afro-brasileiras no ensino médio – Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO)”, de Olga Cabeira (2006), é um capítulo publicado na obra *Dimensões da inclusão no ensino médio*. A pesquisa de Cabeira (2006) destaca a visão eurocêntrica inculcada no imaginário e as percepções de estudantes e professores sobre as matrizes africanas. Ou seja, a autora analisa como o senso comum e a herança de uma educação eurocêntrica moldam a visão dos alunos, frequentemente associando religiões como o Candomblé e a Umbanda a elementos negativos ou “folclóricos”, em vez de reconhecê-las como sistemas complexos de saber.

Cabeira (2006) também discute o desafio da implementação da Lei 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, e observa que a escola muitas vezes silencia sobre o tema ou o trata de forma superficial, o que contribui para a manutenção da intolerância religiosa. Diante disso, refletir sobre esse

texto em um curso de formação docente é de grande relevância, já que, nele, a autora defende a necessidade de práticas pedagógicas que desconstruam o racismo institucional e promovam o respeito à ancestralidade e diversidade cultural como direitos humanos fundamentais.

O artigo, “Desigualdades Étnico-raciais e Políticas Públicas no Brasil” (2006), de Luciana de Oliveira Dias (2012) analisa como o racismo estrutural no Brasil atua como um impeditivo histórico para o exercício pleno da cidadania pela população negra. Dias (2012) argumenta que, as desigualdades étnico-raciais não são meros resquícios do passado, mas fenômenos mantidos pela omissão ou insuficiência de ações estatais, o que torna as políticas públicas de ação afirmativa instrumentos indispensáveis de reparação.

Ao destacar o papel decisivo do Movimento Negro na pressão por esses direitos, Dias (2012) demonstra que a justiça social no país depende da transição de uma democracia formal para uma democracia substantiva, que reconheça e combata ativamente o racismo institucional em esferas como educação, saúde e mercado de trabalho. As reflexões propostas pela a autora podem contribuir significativamente com a formação docente, alertando os/as futuros docentes de que o problema do racismo não é algo superado pela sociedade e que demanda ação constante, principalmente, de quem tem o dever de educar.

A última referência da bibliografia básica, é o documento "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", é uma publicação técnica e pedagógica lançada em 2006 pelo Ministério da Educação, por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). A elaboração desse documento teve por objetivo servir como um guia prático para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03.

Esse referencial adotado para a disciplina supracitada, fornece bases sólidas sobre o ensino voltado para povos originários e sobre a cultura desses povos, portanto, o estudo dessa disciplina tem potencial de contribuir para formar um profissional capaz de promover uma educação intercultural, que respeita a diversidade não como um tema folclórico, mas como um pilar da democracia brasileira. Isso reafirma a importância dessa disciplina como um tema de direitos humanos.

Entretanto, não se pode deixar de lembrar que, na FE/UFG, as disciplinas dos quadros 15 e 16 são ofertadas no Núcleo Optativo, e isso se configura como uma falha na formação envolvendo esse conteúdo, dada a sua relevância. Pois, nesse núcleo são ofertadas quatro disciplinas no total. Dessas quatro, o/a estudante tem por obrigação escolher duas, ou seja, isso significa que talvez ele/a não curse nenhuma das duas que se destacou aqui ou talvez curse uma e até mesmo as duas, vai depender do interesse pela temática.

Por outro lado, conforme o PPC (FE/UFG, 2015, p. 5) dessa instituição “A defesa da escola pública e democrática, criadora de direitos, tornou-se prioridade, e o pedagogo foi entendido como um docente capaz de pensar, articular e recriar a teoria e as práticas educativas”. Desse modo,

Uma das características do currículo implantado em 1984 foi a definição de poucas disciplinas para o item “Componente curricular”, deixando às ementas e aos docentes um campo de possibilidades para a incorporação crítica da esfera sociocultural na dinâmica da educação e da escola; aos discentes, mais tempo para estudo pessoal e possibilidade de uma formação teórica mais sólida.

E visando garantir essa liberdade, foi implementada as “Atividades complementares” que “surgiram como abertura de horizontes culturais e humanos no processo de formação” (PPC-FE/UFG, 2015, p. 5). Por ter esse caráter, essas atividades podem proporcionar uma ampliação acerca do conhecimento de temas relacionados aos direitos humanos, pois “compreendem atividades acadêmicas, escolhidas e desenvolvidas pelos estudantes durante o período disponível para a integralização curricular, excetuando-se as disciplinas ou os eixos temáticos/módulos” (PPC-FE/UFG, 2015, p. 22). Um ponto positivo das disciplinas optativas, sejam elas sobre temas de direitos humanos ou não, é a previsão de articulação entre teoria e prática, já que todas contam com 64 horas de teoria e 16 horas de atividades práticas, totalizando 80 horas.

Cabe também ressaltar que, além das atividades complementares, os/as estudantes também contam com o Núcleo livre que é um:

Conjunto de conteúdos que tem como objetivo ampliar e diversificar a formação do estudante, possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de seu interesse e promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, viabilizando o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da UFG. Visa também ampliar e aprofundar sua formação humana e profissional, dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da UFG.

Sendo assim, as disciplinas ofertadas na matriz; as atividades complementares; e o núcleo livre podem contribuir com uma formação satisfatória em direitos humanos. Contudo, é bom lembrar que buscar atividades ou disciplinas que tratem de direitos humanos, nessa instituição, dependerá do interesse do/a estudante, pois as regras dão a entender que, tanto as disciplinas ofertadas quanto as atividades complementares e de núcleo livre ficam a critério do/a estudante. O ponto positivo dessa IES é que, uma boa parte das disciplinas tem previsão de articulação entre teoria e prática, o que torna a aprendizagem efetiva, pois proporciona aos discentes a vivência do conhecimento teórico.

4.3.3 Universidade Estadual de Goiás - UEG

A UEG nasceu como a “Universidade do Trabalhador” cuja finalidade era levar o ensino superior para o interior do Estado de Goiás “buscando por um lado, manter os jovens em suas cidades ou centros regionais mais próximos e, por outro, estabelecer conseqüentemente, o desenvolvimento das cidades e regiões” onde as unidades eram instaladas (UEG – PPC/2021, p. 10).

Seu objetivo é desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, “tendo por finalidade desenvolver, organizar, divulgar e partilhar conhecimentos e percepções, visando a formação integral do ser humano para uma atuação sócio profissional solidária e coerente com as necessidades e a cultura goiana” (UEG – PPC/2021, p. 10). De acordo com informações do site oficial⁴⁰:

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma universidade pública multicampi do Estado de Goiás, criada pela Lei Estadual 13.456, de 16 de abril de 1999.

Nos termos do seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020 e do Regimento Geral aprovado por seu Conselho Universitário, a UEG é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com finalidade científica e tecnológica, de natureza cultural e educacional, com caráter público, gratuito e laico. Trata-se de uma autarquia do poder executivo do Estado de Goiás, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, nos termos do Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, do Artigo 161 da Constituição do Estado de Goiás e da Lei Estadual nº 18.971, de 23 de julho de 2015. Rege-se por seu Estatuto, seu Regimento Geral e por suas normas complementares.

A UEG possui sede no município de Anápolis (GO) e alcance acadêmico organizado em oito regiões do estado, a partir de Câmpus e Unidades

⁴⁰ Conteúdo disponível no site: <https://www.ueg.br/conteudo/13645> - acessado em 14 de fev. 2024.

Universitárias (UnU) presenciais, assim como de Polos de Educação a Distância (EaD). Esta presença alcança todas as microrregiões de Goiás definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atribuindo à UEG, como única universidade pública estadual de Goiás, perfil e função estratégica para a interiorização do acesso, das condições, dos processos e dos resultados da educação superior pública, do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação que ele promove desde o âmbito local nos municípios.

A UEG tem cinco Institutos Acadêmicos, são eles: Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade; Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas; Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas; Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas; e Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas. Cada instituto se organiza em torno das áreas do conhecimento que fazem parte do seu eixo temático.

Neste estudo, foi analisada a Matriz⁴¹ Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado no Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas, localizado na Unidade Acadêmica de Inhumas. Entretanto, considerando a unificação das matrizes curriculares estabelecida pela UEG em 2020, pode-se dizer que a análise contemplou todas as matrizes dos cursos de Pedagogia ofertados em todas as unidades universitárias da UEG.

A UEG Câmpus Inhumas está localizada a Avenida Araguaia, nº 400, Vila Lucimar – Inhumas – GO e compreende uma área total de 6.075,74 m² e 5.968,95 m² de área construída. Conforme consta no PPC da instituição, a estrutura física do Câmpus Inhumas dispõe de dois blocos e uma quadra de esportes, sendo que:

O bloco B, conta com quatro salas de aula onde funciona o curso de Letras, sala dos professores com sanitário. Copa. Almoxarifado. Lanchonete. Fotocopiadora. Coordenação do Curso de Letras, com dois armários, com retroprojetores e aparelho de som, dois Datashow e duas caixas de som. Secretaria Administrativa. Sala de Audiovisual. Sala da Direção. Sala de Reuniões. Secretaria Acadêmica. Laboratório de Informática. Sanitários, masculino e feminino, para os acadêmicos. E, a biblioteca do Câmpus Inhumas.

O bloco C abriga os cursos de Pedagogia e Pós-Graduação, e possui cinco salas de aula. Uma sala para Coordenação de Pedagogia, com sanitário, e dois armário de aço, uma mesa com computador, e os seguintes equipamentos dois Datashow, duas caixas de som, duas TV e dois aparelhos de DVD. Uma sala para a coordenação de Pós-Graduação, com sanitário, e dois armários de aço. E, dois sanitários, masculino e feminino, para os acadêmicos.

⁴¹ Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – disponível em: https://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=11&cur=19&mod=2 – acessado em: 14 de fev. de 2024.

A UEG/Câmpus Inhumas dispõe, ainda, de um veículo terceirizado para atender todas as atividades de ordem administrativas e acadêmicas (PPC/UEG, 2015, p. 109).

Ao analisar o quadro 04, que demonstra a quantidade de espaços físicos da instituição, bem como as condições de iluminação, ventilação e acústica de cada bloco, observou-se que há também o Bloco A com 3 salas que não foram descritas no texto anterior, porque se encontrava em reforma.

ESPAÇO FÍSICO ADMINISTRATIVO				SIM	NÃO
Direção				X	
Secretaria				X	
Coordenação Administrativa				X	
Coordenações de Cursos				X	
Tesouraria					X
CPD					X
Sala de Arquivo					X
Protocolo					X
Sanitário Masculino				X	
Sanitário Feminino				X	
Almoxarifado				X	
Sala dos professores				X	
Mecanografia				X	
ESPAÇO FÍSICO SERVIÇOS				SIM	NÃO
Cozinha				X	
Sanitário				X	
Área de Serviço				X	
ESPAÇO FÍSICO DISCENTE				SIM	NÃO
Biblioteca				X	
Auditório (em reforma)				X	
Laboratório					X
Sanitário Masculino				X	
Sanitário Feminino				X	
Sanitário para Pessoas com Necessidades Especiais				X	
BLOCO	ANDAR	SALAS	Iluminação é suficiente?	Ventilação é suficiente?	Tem boa acústica?
A	Térreo	03	Reforma	Reforma	Reforma
B	Térreo	06	S	S	S
C	Térreo	08	S	S	S
TOTAL:		17	–	–	–

Quadro 17 – Demonstrativo dos espaços do prédio de Pedagogia da UEG Câmpus/Inhumas-GO/2015

Quanto a acessibilidade na instituição, o PPC destaca que a estrutura do prédio de Pedagogia está parcialmente apta para atender pessoas com deficiência. A Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a acessibilidade e estabelece em seu Artigo 1º:

Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000).

Não obstante, o PPC (2015, p. 111) ressalta que o prédio não foi planejado e é uma construção antiga que não atende totalmente a Lei 10.098, pois “não possui garagem e nem estacionamento com vagas específicas destinadas às pessoas com dificuldade de locomoção. Esse serviço acontece na via pública”. Por outro lado,

A parte interna possui corredores amplos, com banheiro adaptado para o deficiente físico que pode ter acesso em cadeira de rodas; não possui escadarias e nem degraus com altura que impossibilite acesso aos corredores e às salas de aula. As salas de aulas são amplas, espaçosas ventiladas (PPC/UEG, 2015, p. 111).

O PPC também destaca como um problema de acessibilidade o fato da Secretaria Acadêmica e a Biblioteca funcionarem em outro prédio, pois isso dificulta a locomoção e o acesso a esses espaços, uma vez que o deslocamento tem que ser feito pela via pública.

Conforme consta nesse documento, a carga horária total para integralização do currículo é 3.400 horas distribuídas em aulas teóricas e atividades práticas. A distribuição se dá em núcleos, sendo disciplinas de Núcleo Específico (NE) composto por 1.340 horas complementadas por 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC); Núcleo Modalidade (NM) com um total de 420 horas; Núcleo Comum (NC) com um total de 120 horas; e Núcleo Livre (NL) com um total de 180 horas. Além dessas, tem também 400 horas de estágio supervisionado; 100 horas de Trabalho de conclusão de curso (TCC); 340 horas de Atividades de Extensão (AE); e por fim, 100 horas de Atividades Complementares (AC).

Dentre as disciplinas ofertadas, destacou-se dentro da temática dos Direitos Humanos as seguintes: Diversidade, Cidadania e Direitos com 60 horas, ofertada no 1º período; Educação Especial e Inclusão com 40 horas teórica e 20 horas de prática,

ofertada no 2º período; e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS com 60 horas, ofertada no 8º período. Além dessas, também foi possível destacar duas disciplinas de Núcleo Livre, quais sejam: Matrizes da Cultura Brasileira, 60 horas; Educação Ambiental e Sustentabilidade, 60 horas. As disciplinas foram selecionadas a partir das seguintes categorias de análise: **Inclusão; Violência, preconceito e discriminação; diversidade; igualdade; meio ambiente; responsabilidade social e cidadania.** Essas disciplinas já foram descritas em tópicos anteriores, porém, tendo em vista que se teve acesso ao PPC da instituição, é importante apresentar as ementas na íntegra.

De acordo com o PPC/UEG a disciplina “Diversidade, Cidadania e Direitos” faz parte do Núcleo Comum com previsão somente de aulas teóricas, sem complementação com atividade prática. Sendo assim, são 60 horas de reflexões sobre as teorias descritas na ementa, as quais serão destacadas para verificação das reflexões propostas.

DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS

Ementa: Diversidade; cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre a formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade ao direito planetário e à sustentabilidade socioambiental.

Bibliografia Básica

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Tomas Tadeu da.; HALL, Stuart e WOODWARD, Kathriyn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Ijuí: UNIJUI, 2005.

Bibliografia Complementar

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: ao longo do caminho. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CLEMENTE, Augusto Junior. Cidadania: um conceito inútil? Curitiba: Appris, 2020.

KIM, Richard Pae; MORAES, Alexandre. Cidadania: novo conceito jurídico e suas relações com os direitos fundamentais individuais e coletivos. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, Carolina Alves de Sousa. Cidadania Direitos Humanos e Educação. São Paulo: Almeida Brasil, 2019.

Quadro 18 – Ementa da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, disponível no PPC da UEG.

Para as discussões, nessa disciplina, foi descrito na ementa três referências, sendo que uma delas já foi averiguada na disciplina “Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar” ofertada na FE/UFG, portanto, não será repetida aqui. Somente as duas diferentes serão descritas.

A primeira trata-se do livro, “Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, de três autores: Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward. Nesse livro, Silva (2014) atua como organizador, mas também como autor do texto “A produção social da identidade e da diferença”. No seu estudo, Silva (2014) argumenta que a identidade e a diferença são inseparáveis e dependem de uma relação de poder. Definir “nós” automaticamente define o “eles”, isto é, de acordo com esse autor, para você dizer “eu sou X”, você precisa saber o que é “não ser X”. Por exemplo, a identidade “brasileiro” só ganha contorno porque existem os “estrangeiros”. Sem o “eles”, o “nós” seria invisível. Na visão de Silva (2014), quando dizemos “nós” somos, estamos traçando uma linha no chão. O que fica do outro lado da linha é o “eles” e, nesse contexto, essa linha serve para incluir, mas também para excluir e hierarquizar.

Já Stuart Hall (2014), no seu texto “A centralidade da cultura”, discute como a cultura molda tudo na vida social e como as identidades se tornaram fluídas e fragmentadas na modernidade tardia. Esse autor enfatiza que nada no mundo social tem significado fora da cultura. Mesmo as necessidades básicas ou a economia só funcionam porque os seres humanos atribuem significados a elas por meio da linguagem e dos símbolos.

Kathryn Woodward (2014), em “Identidade e diferença: uma introdução teórica e prática”, foca em como as identidades são formadas por meio de sistemas de representação (como a mídia, a língua e os símbolos). De acordo com essa autora, identidade não é algo que nasce com a gente, mas algo que é construído por sistemas de representação. Para Woodward (2014), saber disso é importante porque se as identidades são construídas por representações, isso significa que elas podem ser mudadas. Se a mídia representa um grupo de forma negativa, essa representação pode ser questionada e transformada por meio de novas narrativas e lutas culturais.

As reflexões que podem surgir com o estudo desses textos na formação docente, contribui com o pensamento crítico do/a futuro professor e o leva a questionar por que certas culturas são tratadas como “normais” e outras como “exóticas” ou “folclóricas”. Isso pode resultar em uma ação eficaz contra preconceitos e

discriminação, já que o/a professor/a pode aprender a intervir em situações de bullying ou discriminação não apenas tratando como "falta de educação", mas como uma disputa de poder onde um grupo tenta negar a identidade do outro para se sentir superior.

Ivo Tonet (2005) em "Educação, Cidadania e Emancipação Humana", destaca o papel crucial da educação. Esse autor argumenta que a educação hoje está em uma encruzilhada, pois, ou serve para reproduzir a lógica do capital, ou contribui para a superação dessa lógica em direção à emancipação humana. Ao discutir cidadania, Tonet (2005) ressalta que ser cidadão significa ter direitos e deveres dentro do sistema capitalista, mas isso não acaba com a exploração de classes, pois, educar apenas para a cidadania é educar para manter o sistema. Conforme esse autor, a verdadeira emancipação humana seria a superação total do capital e das classes sociais. E isso só se daria com a construção de uma nova forma de sociabilidade em que o ser humano seria plenamente livre para se autoconstruir. Em relação a educação, o autor defende que, nesse cenário não há neutralidade e o professor que não escolhe o caminho da emancipação está, automaticamente, colaborando com a barbárie do capital.

Conforme se observa na ementa, apesar do título e do texto destacarem uma abordagem abrangente sobre direitos humanos, o referencial bibliográfico mostra que a disciplina é temática, ou seja, trata de temas relevantes e sensíveis a esses direitos. A análise das referências mostrou que as discussões envolveram Inclusão, Identidade e Diferença, e Cidadania, portanto a disciplina se configura como de temas de direitos humanos. Ao juntar o que foi descrito na bibliografia básica com o referencial complementar, é bem possível ampliar o debate e problematizar questões mais abrangentes sobre os direitos humanos, porém, o acesso a esse material depende de carga horária suficiente para que os/as docentes proporcionem o debate, caso contrário dependerá do tempo e do interesse dos/as estudantes.

A próxima disciplina, "Educação Especial e Inclusão", faz parte do Núcleo Específico e as aulas são articuladas entre teoria e prática, em conformidade com a Resolução CsA nº. 003/2015, que tem a Prática como Componente Curricular a qual prevê "um conjunto de atividades formadoras que têm como objetivo ação-reflexão-ação, teoria-prática", pressupondo "a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento",

possibilitando ao futuro professor autonomia intelectual de modo que, “domine os conhecimentos específicos, saiba ensiná-los e compreenda aquilo que faz”.

Desse modo, a atividade prática como componente curricular transcende a sala de aula, pois se utiliza de “ferramentas tecnológicas da informação e da comunicação de forma a desenvolver no licenciando a autocrítica e a crítica sobre o exercício da docência e seus contextos” (PPC/UEG, 2015, p. 71 e 72). Nesse sentido, tal disciplina tem um grande potencial formador, pois garante a efetividade já que o/a estudante vivencia, ainda, durante a formação, conteúdos fundamentais para a prática docente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Ementa: Aspectos históricos e concepções de deficiência no contexto da educação inclusiva. Legislação e políticas públicas para a educação inclusiva e especial. Formação de professores e trabalho colaborativo. Currículo e educação inclusiva e especial. Fundamentos e recursos pedagógicos para a educação especial na perspectiva inclusiva. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tecnologia Assistiva (TA) e acessibilidade. Desenho Universal na aprendizagem.

Bibliografia Básica

BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa. Se inclui: formação docente para inclusão e acessibilidade [Ebook]. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. (Coleção Inclusão)

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Bibliografia Complementar

BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista (organizador). Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

GAIO, Roberta.; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–ce. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho, 2018

Quadro 19 – Ementa da disciplina Educação Especial e Inclusão disponível no PPC da UEG.

Essa disciplina já foi descrita no IFG e na FE/UFG com nomenclaturas diferentes, bem como com bibliografia básica diferente, portanto, as referências

adotadas nessa IES serão analisadas para verificar as discussões que podem ser promovidas com o estudo desses textos.

Inicialmente, a bibliografia descreve a referência: BANDEIRA, Ana; ROCHA, Cleomar; DALLA DÉA, Vanessa. “Se inclui: formação docente para inclusão e acessibilidade”, que demonstra um claro alinhamento com a visão de inclusão proposta pela FE/UFG e pelo IFG, uma vez que foca no papel do professor como agente transformador. O estudo de Bandeira, Rocha e Dalla Déa (2020), se baseia na realidade de instituições públicas em Goiás e destaca a formação continuada docente e a acessibilidade pedagógica como pilares para uma inclusão escolar eficaz. Os autores destacam estratégias de ensino que alcancem a diversidade no contexto educacional. Portanto, é uma obra fundamental para dar base sobre a inclusão na formação docente e contribuir com uma formação humana e emancipadora.

Já o estudo de Hugo Otto Beyer (2010): “Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, aborda aspectos da psicologia para defender a inclusão escolar. Baseando-se nas abordagens de Vygotsky e Feuerstein, o autor propõe a substituição da avaliação classificatória por uma avaliação mediadora e não-comparativa, que prioriza as habilidades emergentes do aluno e seu progresso individual em vez de padrões rígidos de desempenho.

Nesse sentido, Beyer (2010) acredita que a educação inclusiva exige uma mudança de paradigma centrada na aceitação da diferença como regra, e não como exceção. Esse autor tem contribuições importantíssimas para a educação e para a formação docente. Ele apresenta soluções práticas, que se adotadas podem elevar o nível da inclusão, por exemplo, ele sugere a bidocência, que seria a colaboração entre professores regentes e especialistas, sugere também a individualização do ensino e a redução do número de alunos em sala, reforçando que a escola deve ser um espaço de acolhimento que neutralize os processos de exclusão gerados pela sociedade.

O próximo texto é Rosita Edler Carvalho (2014), nesse estudo ela defende que a escola inclusiva não se faz apenas com a matrícula de alunos com deficiência, mas exige uma profunda reorganização do trabalho pedagógico. Numa perspectiva crítica, a autora enfatiza que o modelo de “integração” (onde o aluno deve se adaptar à escola) não é inclusão, por ela a inclusão plena demanda a flexibilização do currículo, a revisão dos critérios de avaliação e a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais. Carvalho (2014) enfatiza que a mudança deve ser coletiva, envolvendo a gestão

escolar e a formação contínua dos professores, para que a escola aprenda a lidar com a diversidade como um valor enriquecedor, e não como um problema a ser isolado.

Na mesma linha das IES anteriores, a UEG também propõe uma formação docente sobre inclusão pautada na emancipação do sujeito, a qual pretende transformar a visão do/a professor/a para que deixe de enxergar a diversidade em sala de aula como um "problema a ser resolvido" e perceba que essa diversidade deve ser o ponto de partida do planejamento pedagógico.

A próxima disciplina destacada na matriz curricular foi a de LIBRAS, que faz parte do Núcleo Modalidade, com 60 horas de aulas teóricas, sem previsão de atividade prática, porém, trata-se de um idioma que necessita da prática para que haja aprendizagem. Entretanto, entende-se que a prática, nesse contexto, pode se dar nas interações durante as aulas teóricas em que a conversação se faz presente. Essa disciplina foi analisada no IFG e na FE/UFG, todas com bibliografias básicas similares. Na IES atual, a ementa descreve três referências básicas das quais duas já foram descritas anteriormente, a de Tania A. Felipe foi exposta na análise da disciplina ofertada pela FE/UFG e a de Nelson Pimenta e Ronice Muller de Quadros foi abordada na disciplina ofertada pelo IFG. Portanto, será descrita aqui somente a referência de Marcos José da Silveira Mazzotta.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

Ementa: História da educação especial. Paradigma Inclusivo. Legislação. Filosofias educacionais de atendimento a surdos. Cultura Surda. Aquisição da Língua Brasileira de Sinais: conversação e interpretação.

Bibliografia Básica:

FELIPE, Tania A. LIBRAS em contexto: curso básico. 8. ed. Brasília: Ministério da Educação e desporto. Secretaria de Educação Especial, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Nelson.; QUADROS, Ronice Muller de. Curso de LIBRAS 1: iniciante. 3. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2008.

Bibliografia Complementar

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. v 1. Brasília – DF: MEC/SEESP; 2002.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Dicionário da língua de sinais do Brasil. São Paulo: Edusp. 2017.

DISCINI, Norma. Comunicação nos textos: leitura, produção e exercícios. São Paulo: Contexto, 2015.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. Ensino e correção na produção de textos escolares. Niterói: Editora Telos, 2012.

QUADROS, Ronice. Muller. De.; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Quadro 20 – Ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) disponível no PPC da UEG.

O livro, "Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas", de Marcos José da Silveira Mazzotta (1998), analisa o desenvolvimento histórico e as decisões políticas que moldaram o setor. Esse autor divide a história da educação especial no Brasil em períodos distintos, partindo da criação de instituições isoladas no Império (como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) até a organização de sistemas públicos no século XX. Mazzotta (1998), faz uma crítica a falta de continuidade e a precariedade de recursos em certas épocas. Bem como destaca marcos legislativos essenciais como a LDBEN (9.394/96) e a CF de 1998. Em relação a formação docente, o autor enfatiza que as políticas públicas não devem se limitar a leis, mas garantir a formação de profissionais qualificados e a infraestrutura necessária para que a inclusão seja efetiva e não apenas uma "mera inserção" do/a estudante em sala de aula.

Com essa obra e as demais que já foram mencionadas anteriormente, observa-se que o caminho dos estudos da LIBRAS são semelhantes nas três IES públicas. As referências adotadas reforçam essa disciplina como um tema de direitos humanos, já que centraliza as discussões na inclusão e atuando como um pilar essencial para a garantia da cidadania, acessibilidade e educação para pessoas surdas.

As disciplinas: "Matrizes da Cultura Brasileira" e "Educação Ambiental e Sustentabilidade" fazem parte do Núcleo Livre, ambas com carga horária de 60 horas de estudos teóricos, sem previsão de atividade prática. Trata-se de disciplinas que poderão ser ofertadas pelo curso e que o estudante poderá escolher, entre as disponíveis, àquela pela qual se interessar, sendo obrigatório cursar no mínimo três para contemplar a carga horária mínima de 180 horas.

Nesse caso, as disciplinas supracitadas podem ou não complementar o currículo do/a estudante, pois o Núcleo Livre é uma atividade complementar escolhida pelo discente. Além disso, conforme o próprio PPC/UEG (2015, p. 86) ressalta, "Essas disciplinas serão ofertadas após decisão do colegiado de cada curso e/ou campus e poderão ser substituídas e/ou acrescidas conforme a demanda", ou seja, nem é certo

que serão essas que estarão disponíveis. O quadro a seguir, mostra as disciplinas que poderão ser ofertadas no Curso de Pedagogia da UEG/Inhumas:

as disciplinas propostas para o Núcleo Livre do curso. Essas disciplinas serão ofertadas após decisão do colegiado de cada curso e/ou campus e poderão ser substituídas e/ou acrescidas conforme a demanda.

Nº	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré-Requisito	CHS	CH – Semestral		CHT	CR
					Teórica	Prática		
1	Núcleo Livre	Cinema e Educação	-	04	60	-	60	
2	Núcleo Livre	Matrizes da Cultura Brasileira	-	04	60	-	60	
3	Núcleo Livre	Educação Ambiental e Sustentabilidade	-	04	60	-	60	
4	Núcleo Livre	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	-	04	60	-	60	
5	Núcleo Livre	Sexualidade e Desenvolvimento Humano	-	04	60	-	60	
6	Núcleo Livre	História de Goiás e Folclore Goiano	-	04	60	-	60	
7	Núcleo Livre	Aprendizagem e Ensino da Linguagem Oral e Escrita	-	04	60	-	60	
8	Núcleo Livre	Psicologia da Educação – Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência	-	04	60	-	60	

Quadro 21 – Disciplinas de Núcleo Livre, disponível no PPC da UEG.

Como se observa, o quadro prevê a oferta de oito disciplinas e o/a estudante deverá escolher no mínimo três, portanto não há garantia de que cursará as disciplinas descritas como tema de direitos humanos nessa IES. Em todo caso, elas representam uma possibilidade de acesso a mais de conteúdos de direitos humanos durante a formação docente em Pedagogia na UEG, portanto decidiu-se analisá-las.

A primeira é “Matrizes da Cultura Brasileira”, cujo título já leva a entender que ela tratará de povos originários. Disciplinas com essa temática já foram abordadas no IFG e a FE/UFG, porém com bibliografia básica diferente. Sendo assim, as referências descritas na ementa a seguir serão averiguadas para demonstrar as possibilidades de discussões que podem ser geradas com o estudo delas durante a realização dessa disciplina.

MATRIZES DA CULTURA BRASILEIRA

Ementa: Composição étnica do povo brasileiro. Diversidade cultural brasileira e a convivência com as diferenças. O regionalismo na configuração sociocultural brasileira. Culturas indígenas e afro-brasileiras: resistência e permanência. Cultura, globalização e pós-modernidade.

Bibliografia Básica:

LARAIA, Roque. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Os brasileiros: livro I, teoria do Brasil. Civilização Brasileira, 1978.

Quadro 22 – Ementa da disciplina Matrizes da Cultura Brasileira, disponível no PPC da UEG.

O livro "Cultura: um conceito antropológico", de Roque de Barros Laraia (2004), é uma obra de referência didática que introduz o conceito de cultura sob a ótica da antropologia moderna. Laraia (2004) busca explicar, nesse texto, como a diversidade de comportamentos humanos não é determinada pela biologia ou pela geografia, mas sim pelo aprendizado cultural. Esse autor desmontou o Determinismo Biológico, argumentando que as capacidades humanas não dependem de raça ou genética. Conforme Laraia (2004), qualquer criança, independentemente de sua origem, pode aprender e se integrar a qualquer cultura se nela for educada.

Segundo esse autor, não é o ambiente que determina o comportamento das pessoas, pois grupos diferentes podem viver no mesmo ambiente e desenvolver culturas totalmente distintas, uma vez que, cada uma pode estar inserida em contexto cultural diferente. O estudo desse texto no curso de formação docente, propõe uma reflexão ampla de como se constitui a cultura, pois o autor conecta, de forma clara, teorias clássicas a exemplos práticos de sociedades tribais e contemporânea.

O estudo de Stuart Hall (2004), "A identidade cultural na pós-modernidade", discute a crise de identidade do sujeito contemporâneo, argumentando que as identidades modernas estão sendo "descentradas" ou fragmentadas. Ele mapeia a evolução do conceito de identidade em três concepções: Sujeito do Iluminismo, Sujeito Sociológico e Sujeito Pós-Moderno. Hall (2004) traz contribuições importantes para que se possa entender por que, no mundo atual, as pessoas se sentem, muitas vezes, com "múltiplas identidades" (trabalhador, cidadão, membro de uma religião, fã de um estilo musical) que podem até ser contraditórias entre si, e com as reflexões geradas pelo estudo desse texto, o/a professor pode aprender a lidar com a

diversidade e a fragmentação em sala de aula, pois o texto ajuda a entender que o/a estudante não é um sujeito estático, mas alguém em constante construção de identidade.

No livro "O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil", Darcy Ribeiro (1978) oferece uma interpretação monumental sobre a origem do povo brasileiro, e define os brasileiros como "povo novo". Para esse autor, os brasileiros não são uma extensão da Europa, nem da África ou da América pré-colombiana, mas sim uma síntese original nascida de um processo violento de "mestiçagem" e "fazimento". Ribeiro (1978), detalhou o choque entre as três matrizes (Tupi, Lusitana e Afro) e como a cultura brasileira foi forjada sob o signo transfiguração étnica.

No contexto educacional, esse autor ensina que a escola deve reconhecer as feridas da formação do povo brasileiro (como a escravidão e o genocídio indígena) não para gerar ressentimento, mas para dar ao estudante a consciência de que ele pertence a uma nação com um potencial criativo único, apesar das elites que a governam. Portanto, é um texto muito relevante para a formação docente, pois afirma a urgência de uma educação descolonizadora, na qual o/a professor/a é o/a mediador/a que ajudará o/a estudante a "desaprender" a visão de que o Brasil é uma empresa de exploração e a "aprender" que ele/a é parte de uma nação em construção que ainda precisa ser conquistada por seu próprio povo.

Nesse contexto, essa disciplina, se fizer parte da formação docente, tem potencial de tornar o/a professor/a capaz de desconstruir preconceitos e abandonar visões estigmatizantes sobre o desempenho do/a estudante, que são baseadas em sua origem social ou genética, passando a ver a aprendizagem como um processo de aculturação e troca, em que o/a estudante pode construir sua própria cultura.

A próxima disciplina é "Educação Ambiental e Sustentabilidade", que tem os mesmos requisitos da anterior, ou seja, é uma disciplina de Núcleo Livre. As referências descritas na ementa tratam da Educação Ambiental e serão verificadas, buscando demonstrar as reflexões que podem surgir durante a realização da disciplina.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

Ementa: Características, funções e objetivos da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável. Linhas de atuação: Cultura, ética e valores ambientais. Elaboração, execução e avaliação de Projetos de desenvolvimento local e práticas de educação ambiental. Projetos pedagógicos em educação ambiental e sustentabilidade.

Bibliografia Básica:

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia,2009.

PEDRINI, A.G. de (Org.). 1998. Educação Ambiental: reflexões e prática contemporâneas. Rio de Janeiro: Vozes. 2008.

SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

Quadro 23 – Ementa da disciplina Educação Ambiental e Sustentabilidade, disponível no PPC da UEG.

O livro, “Educação Ambiental: princípios e práticas” de Genebaldo Freire Dias é uma das principais referências brasileiras sobre o tema. Dias (2009), é Ph.D. em Ecologia, nesse estudo ele propõe que a educação ambiental deve ir além da simples transmissão de informações, focando na mudança de percepção e comportamento. Sua obra contribui para conscientização crítica, no sentido de que promove a reflexão sobre como o ser humano se relaciona com o meio ambiente, fugindo de abordagens meramente superficiais. O autor também chama a atenção para a característica interdisciplinar das questões ambientais como problemas complexos que envolvem economia, política, cultura e sociedade, e não apenas biologia.

Dias (2009) destaca, ainda, a importância da participação comunitária, enfatizando que a conservação real só acontecerá com o engajamento e a mobilização direta das pessoas em seus contextos locais. Refletir sobre essas questões no curso de formação docente é de suma importância, principalmente, no contexto atual que requer urgência no tratamento das questões ambientais.

A outra referência descrita na ementa é um livro organizado por Alexandre de Gusmão Pedrini (2008), em que reuniu diversos autores para discutir a Educação Ambiental. O livro busca apresentar a educação ambiental como uma prática polifônica e situada, em que a reflexão teórica se une obrigatoriamente à ação direta no território. Os artigos que compõem essa obra, propõem que o educador atue como um facilitador de novos paradigmas, utilizando a interdisciplinaridade (especialmente entre biologia e ciências sociais) para enfrentar a crise ecológica contemporânea. Em consonância com a referência anterior, esse estudo busca transformar o conhecimento em ferramentas de conservação e mobilização social, respeitando as raízes regionais e as demandas específicas de cada comunidade.

A última referência é o livro “Educação Ambiental: pesquisa e desafios”, organizado por Michèle Sato e Isabel Cristina de Moura Carvalho (2005). Esse estudo

é considerado um marco por reunir pesquisadores de diversos países (Brasil, México, Canadá, Espanha e França) para discutir a fundamentação teórica e os desafios metodológicos da Educação Ambiental. Com a realização desse trabalho, as autoras consolidaram o campo da Educação Ambiental como um espaço de pesquisa rigorosa e reflexão crítica, superando visões simplistas sobre o tema. Ao reunir contribuições internacionais, Sato e Carvalho (2005) propõem uma educação que não apenas descreve problemas ambientais, mas que questiona as bases políticas e culturais que sustentam a degradação, buscando novas formas de habitar o mundo.

A reunião de diferentes pontos de vista, nessa obra, mostrou que os principais desafios contemporâneos residem na capacidade de integrar a complexidade ambiental aos currículos e práticas sociais, e de utilizar a informação e a qualificação do conhecimento para sensibilizar indivíduos e instituições sobre seus papéis na crise ecológica.

Com o estudo das referências básicas destacadas na ementa é possível construir uma base sólida para a Educação Ambiental e promover uma formação efetiva sobre esse tema. Entretanto, não é possível afirmar que essa teoria irá fazer parte da formação dos discentes dessa instituição, haja vista que a disciplina supracitada é de Núcleo Livre.

Mas, ainda há outras possibilidades de contato com os direitos humanos nessa IES, pois além das disciplinas ofertadas na matriz do curso e do Núcleo Livre, o/a estudante também tem a possibilidade de abranger seus conhecimentos na área dos direitos humanos por meio das atividades complementares, que é um critério exigido para integralizar o Curso de Pedagogia da UEG e estão divididas em:

1) Iniciação científica; 2) Monitoria em disciplinas do curso ou curso afim; 3) Estágio Extracurricular; 4) Publicações Acadêmico-Científicas com ISSN ou ISBN; 5) Disciplinas extracurriculares concluídas em outros cursos superiores ou no mesmo curso em outra matriz; 6) Projetos de caráter pedagógico desenvolvidos em espaços escolares e não escolares; 7) Representação discente junto aos órgãos da UEG, 8) Cursos, minicursos e oficinas de Aperfeiçoamento ou Formação Continuada, 9) PIBID ou residência pedagógica, 10) Participação em eventos e, 11) Outros de cunho pedagógico, não previstos aqui e deliberados pelo coordenador do curso (PPC/UEG, 2021, p. 40).

No caso dessas atividades, o estudante tem liberdade para escolher de quais quer participar e deve apresentar participação em pelo menos 3 atividades distintas no decorrer do curso para, assim, compor a carga horária complementar, que é de

100 horas. Levando em consideração que o próprio PPC (UEG, 2021, p. 28) destaca que “a formação profissional do pedagogo deve incluir a promoção e defesa dos direitos humanos, bem como, a inclusão social e a preservação do meio ambiente”, é provável que o/a estudante busque por atividades complementares que tratem desse assunto, pois:

discutir essas temáticas deve fazer parte da formação do educador, não só teoricamente, mas com ações que o capacitem a promover atividades de ensino na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que contribuam para a formação de indivíduos que respeitem tanto os direitos humanos como o meio ambiente (PPC/UEG, 2021, p. 28).

A UEG, portanto, defende uma formação pautada em critérios democráticos e ressalta que a:

Pedagogia deve atuar na formação de profissionais que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem emancipatórios, atuando para o fomento da educação como meio de promoção dos direitos humanos, visando o fortalecimento da democracia e a proteção da dignidade humana (PPC/UEG, 2021, p. 29).

Ao analisar o PPC e as disciplinas ofertadas nota-se um viés progressista e humanista no processo de formação docente, ao passo que nesse documento a instituição:

compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (PPC/UEG, 2021, p. 8).

Pelo exposto entende-se que, assim como as IES privadas, há uma preocupação das instituições públicas em abordar temas relacionados aos direitos humanos em suas matrizes curriculares de formação de professores pedagogos. Contudo, observou-se que a abordagem ocorre por meio de temas em disciplinas obrigatórias ou não, na FE/UFG, por exemplo, disciplinas importantíssimas como as que tratam de povos originários e da inclusão, são ofertadas no Núcleo Livre, portanto, não garante o acesso de todos/as estudantes a esse conhecimento. Outro ponto a se destacar é que a articulação entre teoria e prática nem sempre contempla disciplinas

que envolvem os temas de direitos humanos. sobre isso, entende-se que essa articulação é fundamental para que os/as futuros/as docentes possam vivenciar esse conhecimento, ainda, no processo de formação para que construam valores éticos, se tornem críticos e comprometidos com a transformação social.

Diante disso, buscou-se demonstrar a efetividade da formação no campo dos direitos humanos a partir do diálogo com estudantes de graduação da UFG e UEG, para tentar compreender como eles/elas estão percebendo essa formação? Será que se sentem preparados para lidar com temas tão sensíveis e difíceis de tratar em sala de aula? Essa formação é suficiente para a futura atuação docente? Nesse caminho, o próximo capítulo apresenta o tratamento dos dados coletados nas entrevistas e questionários e a análise do conteúdo explícito/implícito em suas respostas de forma triangulada com as informações extraídas dos currículos de formação e fundamentada em autores que tratam das questões que serão discutidas.

5 DISCENTES, O QUE PENSAM DA FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS?

A formação docente no Brasil é um processo complexo que envolve a preparação dos profissionais que atuarão como professores na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Essa formação busca fornecer aos futuros(as) professores(as) conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos necessários para o exercício da profissão.

No Brasil, a formação de professores é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes para a organização da educação no país. Segundo a LDB, a formação de professores deve ocorrer em cursos de licenciatura, que são oferecidos por universidades e institutos superiores de educação.

Nesse contexto formativo, entende-se que o/a graduando/a saia preparado para lidar com situações reais, e que disponha do mínimo de conhecimento para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar. Assim, buscando jogar luz na formação docente voltada para o quesito direitos humanos, esse estudo se debruçará, a partir de agora, sobre os dados coletados em entrevistas e questionários com 19 (dezenove) graduandos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia sendo 6 (seis) da UFG de Goiânia-GO e 13 (treze) da UEG de Inhumas-GO. O esforço será demonstrar as impressões desses estudantes acerca da própria formação em direitos humanos.

As partes das entrevistas e respostas dadas nos questionários a serem utilizadas serão transcritas de forma fiel e sem alterações. A conversa foi norteada por um roteiro semiestruturado e isso permitiu liberdade durante a entrevista, por isso, não foram utilizadas questões fechadas com respostas objetivas, assim, a análise se constituirá pela transcrição e interpretação das respostas dadas. Já o questionário enviado pelo formulário do Google Forms foi composto por questões abertas e fechadas, com respostas longas, curtas e de múltipla escolha, portanto, na análise, as questões abertas serão transcritas literalmente e as fechadas serão apresentadas em gráficos.

Para facilitar o entendimento do leitor, a análise foi organizada em quatro tópicos, que se delinearam a partir do diálogo com os/as participantes e girou em torno dos temas formação docente e direitos humanos. Inicialmente o tópico **5.1 Um pouco sobre os colaboradores da pesquisa**, buscou apresentar uma breve biografia

dos/as colaboradores da pesquisa, ressaltando as motivações para escolha do curso e outros. O tópico **5.2 Formação inicial para docência e os Direitos Humanos**, destaca aspectos da formação inicial, dando ênfase a percepção dos/as discentes acerca da própria formação. No tópico **5.3 A efetividade da formação em Direitos Humanos ofertada pelas IES**, a intenção foi demonstrar efetividade dos conteúdos de direitos humanos ofertados durante a formação. E o tópico **5.4 Formação Continuada, uma alternativa para os Direitos Humanos se tornarem uma prática docente**, apresenta a formação continuada como uma alternativa urgente para consolidar os conhecimentos sobre direitos humanos e fazer com que se tornem uma prática pedagógica.

Desse ponto em diante passa-se a análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários. O tópico seguinte apresenta os/as estudantes, da FE/UFG e da UEG/Inhumas, que participaram da pesquisa trazendo uma breve biografia desses interlocutores.

5.1 Um pouco sobre os/as colaboradores da pesquisa

A identificação dos participantes é essencial para a validade, confiabilidade e ética da pesquisa, permitindo a descrição da amostra, a análise de características relevantes, a obtenção do consentimento informado e a garantia da privacidade e confidencialidade dos participantes. Por outro lado, é importante evitar a divulgação de informações que possam identificá-los diretamente, ou seja, a identificação pode ser feita de forma anônima, utilizando códigos ou pseudônimos, ou de forma restrita, apenas para fins de análise dos dados. No caso desse estudo, optou-se por preservar a identidade utilizando pseudônimos no lugar do nome verdadeiro, portanto, cada participante foi identificado com o nome de uma flor.

Participaram da pesquisa dezenove (19) pessoas, dentre elas 6 (seis) são discentes da FE/UFG e 13 (treze) são da UEG/Inhumas. Os/as participantes da FE/UFG responderam questionários online, já os/as participantes da UEG/Inhumas 5 (cinco) responderam questionário e 8 (oito) concederam entrevistas de forma presencial. Desse total, 3 (três) estudantes são do gênero masculino e 16 (dezesesseis)

do gênero feminino, ou seja, o grupo é prioritariamente feminino como mostra o gráfico⁴² a seguir:

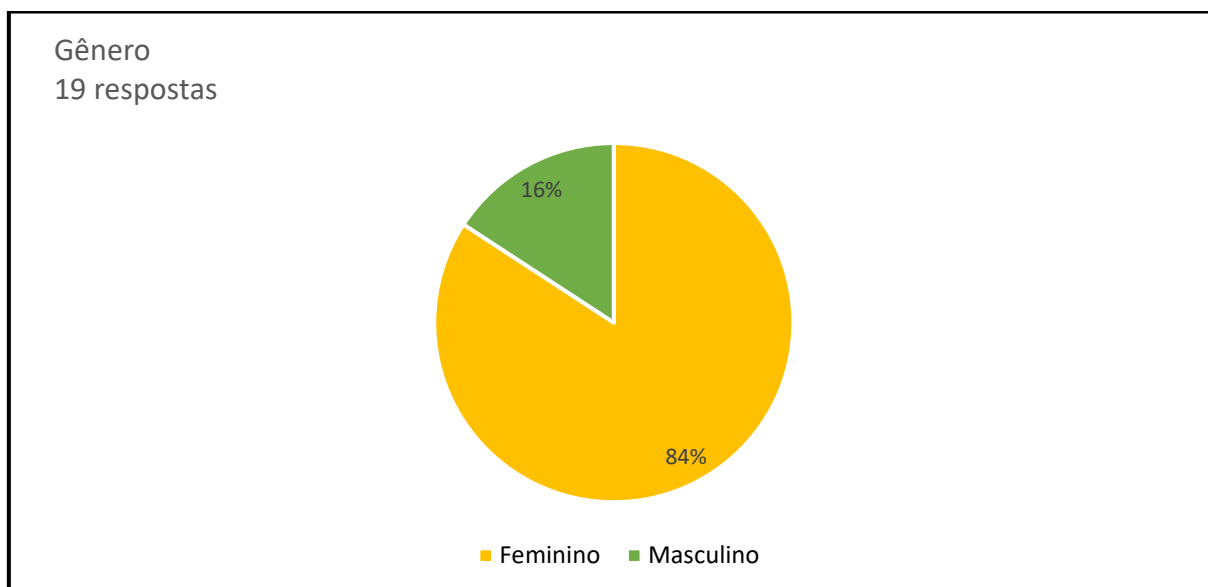


Gráfico 1 - Gênero dos/as participantes da pesquisa

O gráfico evidencia o número expressivo de mulheres buscando à docência como profissão, dos/as dezenove estudantes 84% (oitenta e quatro por cento) são mulheres. Os dados do Censo Escolar 2022⁴³ demonstram que, o ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Isso remonta o fato de que, historicamente, a docência foi uma das áreas em que as mulheres encontraram maior possibilidade de inserção profissional.

Segundo Gouvêa (2004), no século XIX e início do século XX, a educação foi um dos primeiros espaços profissionais abertos às mulheres, já que outras profissões estavam restritas aos homens. Essa autora destaca que, “o magistério primário constituiu-se como uma das primeiras ocupações consideradas socialmente legítimas para as mulheres, associando o ato de ensinar à sua suposta vocação natural para o cuidado e a maternagem.” (GOUVÊA, 2004, p. 57).

Carvalho (1998, p. 32), nesse contexto, ressalta que a carreira docente era vista (e talvez ainda seja) como mais compatível com “as responsabilidades domésticas e

⁴² Fonte: gráfico criado a partir dos dados fornecidos pelos/as participantes nas entrevistas e questionários.

⁴³ Censo Escolar 2022 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil> - acesso em 03 de out. de 2024.

familiares”, permitindo às mulheres conciliar trabalho e vida privada. Gouvêa (2004, p. 57) aponta que “a escolha do magistério” como profissão era uma forma de se inserir no mercado de trabalho, exercendo “uma atividade socialmente valorizada e moralmente aceita”, sem prejudicar suas obrigações familiares. Assim, observa-se que a feminização do magistério não ocorreu de forma neutra, mas foi sustentada por representações sociais que naturalizaram a relação entre o trabalho docente e as responsabilidades domésticas atribuídas às mulheres.

Buscando compreender melhor o que levou cada participante a escolher cursar Pedagogia, o seguinte questionamento foi levantado: Por que você escolheu esse curso? Nas palavras de algumas das estudantes foi possível perceber o traço dessas representações sociais, como se observa a seguir:

Magnólia, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor amarela destacou o “Interesse para docência na área de educação infantil”.

Açucena, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor parda, enfatizou que escolheu essa área “por gostar da educação infantil”.

Gardênia, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor parda respondeu: “porque eu sempre gostei de trabalhar com crianças, por isso escolhi pedagogia”.

Violeta, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor preta destacou que “por gostar muito de criança, de cuidar de criança” escolheu a pedagogia.

Melissa, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor branca disse que o interesse pelo curso se deu por gostar muito de criança e, também porque nunca tinha trabalhado, mas de acordo com ela, depois de sair de “um relacionamento de 20 anos, um relacionamento abusivo, consegui sair e comecei a trabalhar de faxina e pensei, queria mudar de vida, né? Quem sabe? Fui, fiz a prova na UEG para Pedagogia e passei e estou aí, firme e forte”.

Magnólia, Açucena, Gardênia, Violeta e Melissa destacam o gosto pelo trabalho com crianças e enfatizam, especificamente, a Educação Infantil. A escolha dessa etapa do ensino tem explicação nas construções culturais que naturalizaram a ligação entre cuidar, ser mãe e ensinar. De acordo com Louro (2014, p. 83) “a educação infantil tornou-se um espaço quase exclusivo das mulheres, legitimado pela associação entre a docência e a maternidade, como se o trabalho pedagógico com as crianças fosse apenas um prolongamento do cuidado materno.”

Na fala de Rosa, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor parda, é possível destacar a questão das obrigações domésticas como um empecilho para buscar uma profissão. Ela ressalta que, mesmo tendo cursado técnico em magistério no ensino médio, teve que abandonar a profissão para cuidar dos filhos, já que com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 o curso superior passou a ser uma exigência e, segundo ela, não era possível ingressar numa faculdade, pois seus filhos eram pequenos. Só pôde voltar a estudar depois que eles cresceram.

Quando eu fiz o ensino médio, eu fiz o técnico em magistério, porque na minha época, em 92, o que existia era o técnico em magistério. Então, era o ensino médio com o técnico. Com os anos, o técnico em magistério não pôde mais ir para a sala de aula, dar aula. Teria que fazer o curso de pedagogia, mas até então eu já tinha casado, já tinha meus filhos e não tinha como voltar a estudar. Aí, eu esperei eles crescerem e voltei para fazer o curso, para resgatar o que eu aprendi no curso técnico lá atrás, porque bateu aquela vontadezinha de ir para a sala de aula.

A discente Orquídea, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor branca ressaltou: “no momento, quando eu fui para fazer, foi para a questão de ter curso superior mesmo e ter uma garantia do serviço. Achei que eu não iria gostar do curso, mas estou gostando bastante”. Em sua resposta, fica evidente que essa escolha não foi por interesse pela profissão e sim para garantir que teria uma profissão e como a docência, aos olhos da sociedade, é vista como o ofício feminino, ela optou pelo Curso de Pedagogia.

Dizer que o curso superior seria para ter a garantia do serviço, expressa que, provavelmente, a escolha se deu porque, certamente, a discente considera que seria mais fácil tanto para acessar a faculdade, quanto para concluir o curso, pois, segundo Carvalho (1998), a ideia de que a Licenciatura em Pedagogia exige menos recursos financeiros e menor tempo de formação em comparação a outras áreas profissionais foi construída socialmente e acabou se tornando um caminho mais fácil para o acesso de mulheres.

No diálogo também surgiram outras motivações para a escolha do curso, que envolve vivências familiares, escolares, apreço e paixão pela educação, já trabalhava na área ou, simplesmente, por ser um sonho se tornar professor/a. Lírio, que é do gênero masculino e se autodeclara de raça/cor branca disse:

Eu venho de uma família de vários professores, e aí eu segui mais ou menos a linha desses professores. Tenho parentes professores que trabalham na

UFG, no CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação), tem alguns que tá em Itumbiara, outros que tá em Nerópolis, então é uma família de professores. Eu também trabalho com música, então, na pedagogia isso favorece muito.

Azaleia, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor parda destacou: “Quando criança já dizia que seria professora, admirava muito a minha professora da 1ª série (1988). E me inspiro nas pedagogas que tem em minha família e grupo de amigos. Acredito que a educação é o que liberta o homem de todo tipo de escravidão”.

Jasmim, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor parda ressaltou:

Desde pequenininha eu sempre tive a inspiração que foi a minha tia, que ela se formou no curso de pedagogia e aí eu sempre a acompanhava quando ela ia fazer os planejamentos das aulas, recursos, eu até lançava nota, às vezes eu via ela em casa trabalhando e eu ficava interessada, aí eu terminei o ensino em 2020, fiz o Enem e o vestibular, aí no Enem eu nem acompanhei muito, eu vi que eu não passei nem no cadastro de reserva no SISU, mas aí eu fiz o vestibular da UEG e consegui passar, aí eu comecei o curso.

Girassol, que é do gênero masculino e se autodeclara de raça/cor parda, ressaltou que a escolha se deu por “apreço pela área da Educação”.

Margarida, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor preta enfatizou que escolheu o curso porque sempre foi apaixonada pela profissão, sempre admirou, e agora depois de estar cursando admira ainda mais.

Hibisco, que é do gênero masculino e se autodeclara de raça/cor indígena ressaltou:

De início achei que era por falta de opção, ou até mesmo porque não tinha conseguido em outro curso, porém acredito que algo estava internalizado, algo que envolve a relação com o aprender, a transmissão do saber não somente para crianças, e sim para qualquer um, hoje eu sei que estou na pedagogia pelo fenômeno de poder transmitir conhecimento.

Camélia, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor branca enfatizou: “por ser um sonho pra mim, e também a educação inclusiva que pra mim vem através do curso de Pedagogia”.

Flor de Cerejeira, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor preta disse que se identificou com o curso.

Flor de Lótus, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor branca destacou que o motivo da escolha foi porque “já trabalhava na área” da educação.

Tulipa, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor branca ressaltou que apenas escolheu o curso e depois passou a gostar muito do que era ensinado.

Dália, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor parda disse: “porque já trabalho na área da educação e ainda não tenho uma licenciatura”.

Hortência, que é do gênero feminino e se autodeclara de raça/cor preta disse que estava com muita dúvida sobre que curso escolher, mas depois que fez a prova do ENEM e foi aprovada, optou por fazer pedagogia e está gostando muito do curso.

Pelas respostas nota-se que são vários os motivos que levaram os/as estudantes a fazerem essa escolha. Nota-se também que todos/as estão satisfeitos/as, pois, mesmo os/as que escolheram sem entusiasmo passaram a gostar do que o curso oferece como conhecimento.

Nas respostas a pergunta sobre raça/cor, observou-se na autodeclaração dos/as estudantes que sete pessoas se consideram de raça/cor parda, seis se consideram branca, quatro se consideram preta, uma se considera amarela e uma se considera indígena. No gráfico⁴⁴ a seguir é possível verificar esses números em porcentagem do total de estudantes.

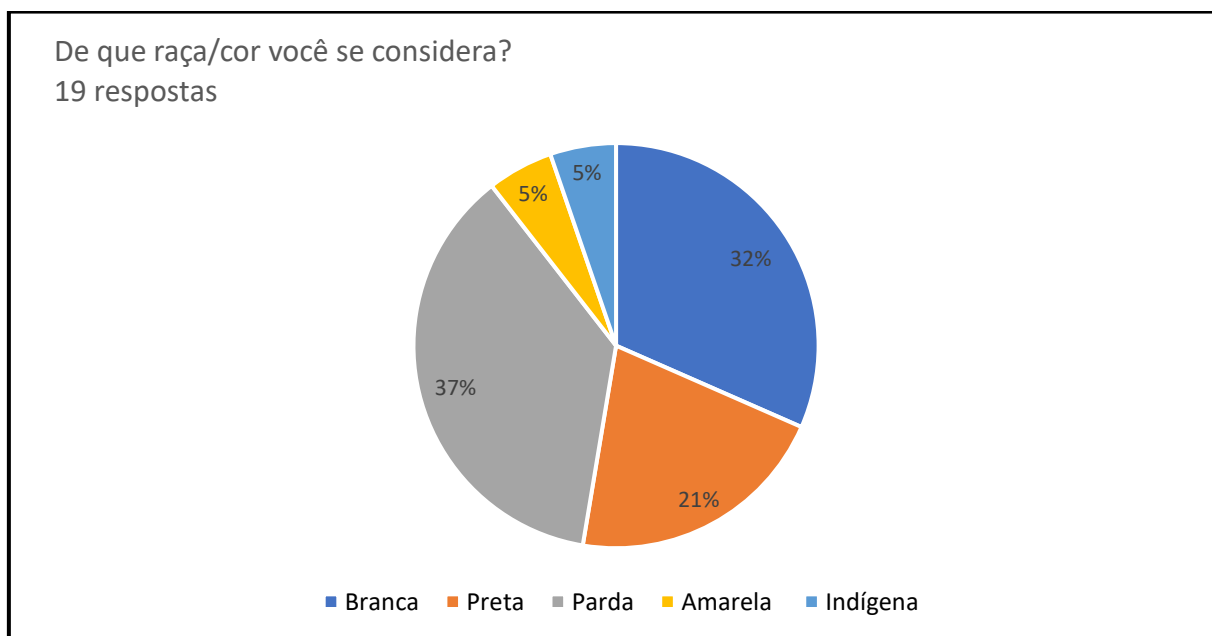


Gráfico 2 - Raça/cor dos/as participantes da pesquisa

Os dados evidenciam que a maioria dos/as estudantes se consideram brancos ou pardos, pois quando somados tem-se que 69% (sessenta e nove por cento) do

⁴⁴ Fonte: gráfico criado a partir dos dados fornecidos pelos/as participantes nas entrevistas e questionários.

total de participantes pertencem a esses grupos, já quando se soma as pessoas que se consideram preta, amarela e indígena tem-se 31% (trinta e um por cento) do total. Entretanto, mesmo sendo uma amostragem pequena é visível que o espaço universitário vem sendo ocupado por negros e indígenas, mas essa ocupação ainda é muito modesta em relação às pessoas de raça/cor parda e branca. Outro ponto interessante é que durante as entrevistas três, das quatro pessoas que se autodeclararam pretas, acessaram a universidade pelo sistema de cotas, isso demonstra a importância dessa política como forma de garantir que essas pessoas ocupem esses espaços tão privilegiados. Mais adiante, no tópico 5.3, será feita uma análise um pouco mais aprofundada sobre a importância do sistema de cotas.

O tópico a seguir busca ressaltar como os/as estudantes perceberam a formação em direitos humanos e de que forma ela aconteceu no decorrer do curso de Pedagogia.

5.2 Formação inicial para docência e os direitos humanos

Consolidar uma educação de qualidade que forme cidadãos críticos, participativos e capazes de promover mudanças na sociedade é fundamental para o desenvolvimento pleno de um país. No Brasil, a educação é considerada um direito dos brasileiros, assegurada pela Constituição Federal e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996, como um dever da família e do Estado e deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Sua finalidade é promover o pleno desenvolvimento do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho. A partir dessa lei (Brasil, 2023, p. 9), as diretrizes curriculares de todos os níveis da educação básica devem tomar por base esses princípios no processo de ensino/aprendizagem.

Atualmente, a educação também é ressaltada em documentos que tratam dos direitos humanos, como espaço para difusão dos fundamentos desses direitos. No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

A educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes

e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (PNEDH, 2008 p. 28).

Nesse documento, é reconhecida a importância da educação como ferramenta indispensável para a correção das desigualdades sociais. Entretanto, não basta estar no papel, é preciso colocar em prática, e a prática requer pessoas capacitadas e engajadas com a promoção de uma educação de qualidade. Para isso, a LDB 9394/96 regulamenta a formação dos profissionais da educação tanto em aspectos técnicos e científicos quanto em competências inovadoras para lidar com as exigências do mundo atual.

De acordo com Libâneo (2015, p. 645), a formação docente constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, pois os/as educadores/as devem estar adaptados/as à realidade presente na sociedade em que se inserem e se apropriar tanto do “conhecimento dos conceitos que ensinam” quanto do “conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensarem e atuarem com esses conceitos”.

Esse autor ressalta que os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os(as) futuros(as) professores(as) estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações entre professor(a)/estudante e dos(as) estudantes entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; assumindo seu papel de educador/a na formação da personalidade dos(as) estudantes e incorporando na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais.

Nesse contexto, buscou-se demonstrar a percepção dos/as estudantes em relação a própria formação. No momento da pesquisa os/as participantes já caminhavam para o final do percurso da graduação, portanto, entende-se que já seriam capazes de dizer como se sentiam. E ao serem questionados sobre como avaliavam a formação, deram as seguintes respostas:

Lírio: Eu considero assim, ótima, eu vou colocar como ótima porque, apesar de eu já estar com mais de 40 anos de idade, e resolver voltar a estudar e colocar isso, é, assim, dentro da minha vida, fazendo esse tanto de coisa, conseguindo conciliar esse tanto de coisa, então eu acho que eu tô indo bem.

E o interessante é que muitas pessoas às vezes desistem, né? No meio do caminho fica pra trás. Nós éramos, eu acho que 34 discentes e agora somos apenas 23, né? Então eu acho que eu tô indo muito bem em relação a isso.

Jasmim: Eu avalio como muito bom. Os professores, eles são muito dedicados, a gente percebe que realmente eles estão lá para ajudar a gente nesse curso, eles de maneira alguma tentam maquiagem a educação, tipo, por exemplo, mostrar uma coisa que não é, então acaba que mesmo que a gente às vezes não tenha experiência, de sala de aula, por meio das explicações deles, a gente acaba tendo um certo conhecimento e eu acho isso importante, porque não adianta você pensar que é uma coisa e quando chega lá tem um choque, tem, com certeza acaba que realmente é diferente, mas a preparação que a gente recebe, falando do curso lá na unidade de Inhumas, com a experiência que eu tive, eu vejo como muito proveitosa.

Violeta: Resumindo em uma palavra, boa. Ainda não vou classificar como ótima ou excelente. Ainda falta terminar esse ano, então acho que ainda tem muita coisa pela frente e só no final posso classificar como ótima.

Rosa: Eu estou gostando muito do curso, os professores são maravilhosos. A UEG é uma faculdade que acolhe muito, que abraça o aluno em si.

Margarida: Ah, eu acho incrível. Tanto que, se você me conhecesse há exatamente uns quatro ou três anos atrás, você nem diria que eu sou essa pessoa que eu sou hoje. Me mudou completamente. A minha realidade financeira, social, até o meu próprio reconhecimento mesmo, a minha identidade, ela foi totalmente reconstruída, sabe? Dentro do curso. Eu me encontrei e achei a minha identidade como pessoa. Encontrei a área que realmente eu nasci pra exercer, sabe? Eu me encontrei, de fato.

Orquídea: Bem, do meu ponto de vista depende. Em relação a teorias, a questão da teoria da educação, essas coisas, é dez, a gente estuda muito. Mas eu acho, porque também é o meu tema de TCC, eu também pesquiso isso, que para mim trabalhar na sala de aula não é o suficiente. Ainda mais na questão das disciplinas específicas, né? Porque só 60 horas a gente pega as disciplinas na metade do curso já. Então, eu penso que para mim, como profissional que pode dar aula em todas as áreas, ela é insuficiente nas disciplinas específicas. É mais voltado para português e para os filósofos mesmo, os estudos da educação, as teorias.

Melissa: Muito boa eu amo o que eu faço, sei que eu estou no curso certo e amo, amo mesmo, de paixão, cuidar dos bebês.

Hortência: Uma boa formação, ótimos professores da UEG, uma boa experiência, muito conhecimento que eu tive, eu mudei muito, sabe, pelo conhecimento que a gente vai tendo desde o início, vejo quanto que eu mudei durante esses três anos, né, então, foi muito bom, gostei muito e acho que eu vou gostar mais ainda.

Além das respostas obtidas nas entrevistas, foram analisadas também as respostas de 11 (onze) participantes, obtidas por meio do questionário enviado via formulário do Google Forms. Nessa questão foram formuladas alternativas de múltipla escolha, para a qual o/a estudante deveria escolher apenas uma como resposta. Nesse contexto, Girassol, Azaleia, Hibisco, Magnólia e Açucena marcaram a seguinte opção: Ótima, me sinto bem preparado(a) para desenvolver o trabalho docente. Flor

de Lótus, Flor de Cerejeira, Tulipa, Dália e Gardênia optaram por: Boa, atingiu a maior parte das minhas expectativas, mas acho necessário buscar aprimoramento. Já Camélia marcou a opção: Razoável, pois terei que buscar formação complementar. Como se observa no gráfico⁴⁵ a seguir:

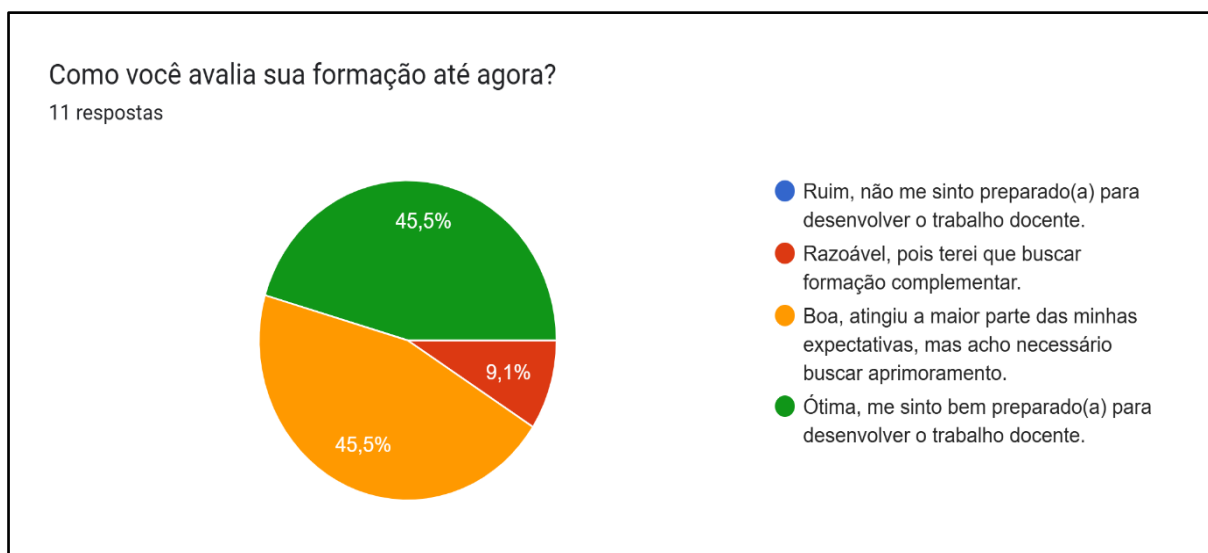


Gráfico 3 Avaliação da própria formação em Direitos Humanos

De maneira geral, as falas revelam um sentimento de satisfação com o curso, principalmente em relação ao trabalho docente desempenhado na IES, o acolhimento e o conhecimento proporcionado pelo curso. Os/as estudantes destacam também a mudança intelectual e o pensamento crítico conquistado por meio dos estudos. Já nas respostas obtidas por meio do questionário não é possível perceber o sentimento em relação a própria formação, não da forma como se expressa nas falas, porém é visível que a grande maioria considera que a formação foi ótima ou boa, mesmo que acreditem ser necessário buscar aprimoramento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 dispendo sobre a formação do profissional docente ressalta, em seu Art. 61, que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

⁴⁵ Fonte: gráfico extraído do questionário enviado via formulário do Google Forms. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1fSILIZxki4AH8MKm5XI08f60i5ynvUmPFSGxPAOQMks/edit#responses>

- II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades;
- IV – A proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes (Brasil, 2023, p. 42).

Esse documento coloca a formação básica como um fundamento e destaca que essa formação é a base sólida para a atuação profissional. Essa base, de que trata a LDB, parece ser a solução para os problemas educacionais, desde que seja construída por elementos essenciais a uma prática pedagógica que fomente a dignidade humana, pois a formação de professores(as) é fundamental para o desempenho eficiente da docência. E no que diz respeito a formação docente voltada para uma educação em direitos humanos, Candau (2007) ressalta que tal formação deve incluir não apenas conteúdos técnicos, mas também valores ligados à democracia, à justiça social e ao respeito aos direitos fundamentais. Conforme essa autora:

Não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino das diferentes áreas curriculares e por funções de normalização e disciplinamento. Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos. (Candau, 2007, p. 410).

Nesse contexto, quando formados, os/as docentes devem ser capazes de compreender que a base de sua formação é fundamental, mas, é preciso estar sempre conectado as mudanças, buscando atualizações e ressignificando sua prática. Se tornando capazes de promover uma educação em direitos humanos que rompa com práticas homogeneizadoras e discriminatórias, promova o respeito à diversidade e a construção de identidades plurais.

Com a pretensão de explorar a Matriz Curricular do curso no que diz respeito a formação em Direitos Humanos e buscando evidenciar que os/as estudantes passaram por essa formação, eles/elas foram indagados se estudaram, durante o curso, alguma disciplina sobre direitos humanos ou relacionada a esse tema. Nas respostas dos/as estudantes da FE/UFG tem-se o seguinte:

Girassol: Abordamos os direitos humanos em algumas disciplinas como: Sociologia da Educação 1 e 2; História da Educação 1 e 2; Sociedade Cultura e Infância; Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil.

Azaleia: Sim, Educação e Letramento Racial.

Hibisco: Sim, no momento, a matéria optativa Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar.

Flor de Laranjeira: Sim. No momento, a matéria optativa Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar.

Já Camélia e Flor de Lótus disseram que não estudaram nenhuma disciplina com essa temática durante o curso. Portanto, analisando essas informações depreende-se que, para os/as estudantes, os conteúdos sobre direitos humanos são abordados de forma transversal, haja vista que, Girassol enfatizou ter estudado sobre direitos humanos em disciplinas de núcleo comum, Hibisco e Flor de Laranjeira em uma optativa. Isso também ficou evidente na resposta de Flor de Lótus que, apesar de dizer que não estudou sobre o tema, destacou: “até o momento não tive nenhuma abordagem direta nas disciplinas sobre direitos humanos, porém o tema é trabalhado de maneira transversal nas disciplinas”. Bem como na fala de Camélia que também alegou não ter estudado sobre o tema, mas ressaltou que a abordagem sobre direitos humanos foi “satisfatória, as aulas envolvem muitos artigos acadêmicos que passam um pouco pelo tema”. Outra observação foi que, provavelmente, Azaleia buscou uma disciplina fora do currículo, pois a disciplina “Educação e Letramento Racial” não consta na matriz analisada, o que é bem interessante, pois nota-se que havendo o interesse por parte do/a estudante é possível acessar disciplinas fora da matriz curricular.

Por outro lado, comparando com as ementas das disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia da FE/UFG, entende-se que a forma de abordagem é temática. Nessa IES Foram destacadas as seguintes disciplinas: Núcleo Comum Obrigatório: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), 80 horas – 8º período; Núcleo Específico Optativo: Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar, 80 horas – 7º período; Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais, 80 horas – 7º período. Como se percebe, são temas sensíveis aos direitos humanos, e levando em consideração as informações trazidas pelos/as estudantes, entende-se que a aprendizagem foi superficial, inclusive, teve estudante que respondeu não ter estudado esse tema, pois não compreendeu que os direitos

humanos estão implícitos nessas disciplinas. Certamente, esse ensino não foi vivenciado na prática e, portanto, não foi efetivo.

Na UEG/Inhumas-GO as respostas foram as seguintes:

Lírio: Sim, lá mais ou menos nos períodos iniciais. Deixa eu ver se lembro o nome, Diversidade, Cidadania e Direitos, uma coisa assim, foi inclusive até o Cleomar que ministrou essa disciplina.

Jasmim: Eu me recordo de algumas disciplinas, só porque eu não lembro o nome delas. Eu sei que eu fiz uma disciplina de núcleo livre, que foi de Ética Profissional e Psicologia Organizacional, que eles retrataram bastante a questão dos direitos humanos na profissão e no contexto do ambiente de trabalho.

Violeta: Eu me lembro de uma, se não me engano. Não lembro o nome, mas teve uma que falou de direitos humanos. Não me lembro muito da disciplina, porque a gente vai passando por tanta coisa e só depois quando vê alguma coisa ou lê alguma coisa relacionada, a gente lembra.

Rosa: Sim, mas foram tantas as disciplinas, às vezes a gente até confunde os nomes, sei que foram várias. Nós tivemos uma sobre inclusão. Foi muito interessante, fizemos muitos trabalhos, muitas discussões.

Margarida: Sim, Diversidade, Cidadania e Cultura, acho, não me lembro bem se é isso. Mas, não é uma coisa muito profunda, não é uma formação em direitos humanos. Mas a gente tem, pelo menos, um conhecimento de quais são os nossos direitos como aluno. A gente tem um leque ali de possibilidades que nos é aberto. Para uma pessoa que não tem entendimento nenhum, ali já é alguma coisa, né? Não é uma formação, mas é um entendimento bom.

Orquídea: Já, mas eu não me recordo, assim, eu acho que foi na de Políticas Educacionais e foi bem rápido, sabe? Então, por isso que eu não foquei.

Melissa: Não.

Hotênciã: Sim, a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos. Tem Cultura e Infância, que trabalha os direitos da criança.

Magnólia: Sim foi uma temática muito bem feita e explicativa, por meio dos mediadores da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos.

Açucena: Sim, em um projeto de extensão que participei.

Tulipa: Sim. disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos.

Dália: Trabalhamos sobre essa temática na proposta de estágio.

Gardênia: Não tivemos uma disciplina própria, mas seria importante e legal se tivéssemos. Tivemos um aulão de preparação para o ENADE 2024 e em um desses dias de aulão tivemos uma aula sobre direitos humanos, foi pouca mas de suma importância para a minha formação. Aula ótima.

Dos/as treze participantes, apenas Melissa respondeu que não teve nenhuma disciplina sobre direitos humanos. Essa resposta negativa talvez se deva ao fato de

que não há realmente nenhuma disciplina com esse título na matriz e, provavelmente, ela não compreendeu que o conteúdo estudado em outras disciplinas abordava direitos humanos, pois, tendo em vista que a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, faz parte do Núcleo Comum e é obrigatória, entende-se que todos/as estudantes devem cumprir esse crédito para concluir o curso. Além disso, tal disciplina é ofertada no 1º período do curso e os/as participantes já estavam cursando o 7º período no momento das entrevistas, portanto, conclui-se que Melissa já havia cursado.

A análise do PPC da UEG revelou três disciplinas relacionadas ao tema, quais sejam: Núcleo Comum: Diversidade, Cidadania e Direitos -1º período; Núcleo Específico: Educação Especial e Inclusão - 2º período; Núcleo Modalidade: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - 8º período. É possível inferir, pela maioria das respostas, o entendimento dos/as estudantes de que a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos trata da temática pesquisada. Entretanto, acredita-se que, se lembraram dessa disciplina, ministrada no 1º período, por causa da palavra ‘Direitos’ que aparece como complemento do nome dela. Já as outras disciplinas destacadas no PPC, apesar de trabalhar temas sensíveis aos direitos humanos, não foram citadas pelos/as estudantes.

A dificuldade em se recordar de uma disciplina envolvendo temáticas sobre direitos humanos, demonstra a superficialidade com que o tema foi tratado durante o curso. Pois, não foi somente Melissa que teve dificuldade em identificar uma disciplina que tratasse desse tema, nas demais respostas nota-se que alguns estudantes ressaltam outras vivências fora da matriz curricular obrigatória como, por exemplo, projeto de extensão e aulão preparatório para o ENADE, em vez de citar disciplinas do currículo.

Candau (2007, p. 409) chama a atenção para o risco da fragmentação ao diversificar os Direitos Humanos separando-os em temas, pois esse modelo pode representar uma riqueza de conhecimento, mas, por outro lado “pode também levar a uma excessiva fragmentação”. De acordo com essa autora, é importante promover a articulação entre os diferentes temas, bem como “promover uma fundamentação geral que dê suporte teórico-metodológico às lutas específicas”, ou seja, os temas são importantes e precisam fazer parte da formação, porém, é fundamental que venham articulados, ancorados aos fundamentos dos direitos humanos e vivenciados durante a realização do curso.

A disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos ofertada pela UEG, por exemplo, não traz em sua ementa referenciais bibliográficos que tratam dos fundamentos dos direitos humanos, bem como não prevê a articulação entre teoria e prática. Entretanto, a descrição propõe uma abordagem bem ampla dos direitos humanos, como se observa no texto literal da ementa:

Diversidade; cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre a formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos de liberdade ao direito planetário e à sustentabilidade socioambiental. (PPC/UEG, 2015, p. 99)

Com todo esse conteúdo para discutir, a carga horária da disciplina é de, somente, 60 (sessenta) horas de aulas teóricas, sem previsão de aulas práticas, esse tempo parece ser muito curto. Para além do tempo, o referencial bibliográfico reforça que nem todos os conteúdos previstos acima serão abordados. Portanto, a disciplina deixa de ser de direitos humanos e passa a ser temática, ou melhor, aborda temas sensíveis a esses direitos.

De acordo com a ementa, é previsto, pelos teóricos escolhidos na bibliografia básica, que os/as estudantes terão contato com teorias sobre Inclusão escolar com Maria Teresa Eglér Mantoan; Identidade e Diferença com os autores Tomas Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathriyn Woodward; e Cidadania com Ivo Tonet. Além desses, se sobrar tempo ou for de interesse dos/as estudantes, há uma bibliografia complementar que trata do tema Cidadania relacionada a sociedade, ao Brasil, à Educação e aos Direitos Humanos. Os autores escolhidos para complementar foram: Alfredo Boulos Junior, José Murilo de Carvalho, Augusto Junior Clemente, Richard Pae Kim e Alexandre Moraes, e Carolina Alves de Sousa.

No entanto, mesmo sendo uma disciplina temática, ela poderia contemplar atividades de prática pedagógica, isso deixaria uma marca nos/as estudantes que, certamente, se lembrariam quando fossem exercer a docência. Pois, a formação em direitos humanos não se limita à teoria e antes de ensinar direitos, é preciso vivenciá-los. Silva (2012, 79) enfatiza que, “O desafio das instituições de ensino superior é romper com a fragmentação dos direitos humanos e incorporá-los como eixo de formação ética, crítica e política”. Essa autora, assim como Paulo Freire, defende uma

educação transformadora, que não apenas transmite informações, mas forma sujeitos. Portanto, o ensino superior deve preparar profissionais comprometidos com a defesa dos direitos humanos em qualquer área de atuação, e não apenas conhecedores teóricos de temas ligados a esses direitos.

Dito isso, o próximo tópico buscou analisar questões que envolvem a efetividade da formação docente no campo dos direitos humanos e como isso se traduz no diálogo com os/as estudantes.

5.3 A efetividade da formação em Direitos Humanos ofertada pelas IES

O(a) profissional docente capacitado tem o dever de promover um ensino integrado e contextualizado em que garanta a transversalidade de conteúdos da vida em sociedade, por meio de uma abordagem interdisciplinar, formando cidadãos capazes de intervir na sociedade para transformá-la. Desenvolvendo essa competência, certamente, esse profissional será capaz de garantir que os direitos humanos farão parte do processo de ensino aprendizagem na escola, sendo um conteúdo que perpassa por todas as áreas do conhecimento integrando e complementando, e não somente de forma isolada e descontextualizada como uma disciplina a parte, um projeto de momento ou para solucionar um conflito.

Entretanto, refletir na prática pedagógica todos os fundamentos que fazem parte da formação inicial, requer desenvolver competências interdisciplinares para dar conta de integrar os conhecimentos disciplinares aos não disciplinares, dar conta de atender à exigência do ensino formal e, ao mesmo tempo, atender as peculiaridades do cotidiano escolar. A interdisciplinaridade como prática pedagógica é um esforço para transformar o “múltiplo em uno, mas não se trata apenas de uma justaposição de múltiplos saberes: é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes” (Severino, 1998, p. 43).

A formação docente, nessa perspectiva, amplia os horizontes da prática pedagógica e é fundamental para, segundo Oliveira (2017), mediar o legado histórico dos Direitos Humanos; compreender que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social; para fortalecer a cidadania e as culturas; e para promover iniciativas de desenvolvimento sustentável.

Portanto, visando compreender o nível de efetividade da formação em direitos humanos durante o curso de graduação, os/as estudantes foram questionados/as sobre se se sentem preparados para trabalhar com direitos humanos ou para mediar situações que envolvam esses direitos no cotidiano escolar. Nas palavras deles/as tem-se o seguinte:

Girassol: Sim, apesar de não ter um total domínio do assunto, me sinto capaz de mediar esse tema em uma sala de aula.

Azaleia: Sim. Apesar da formação humanista e progressista que a graduação em Pedagogia na UFG nos possibilita, seria necessário mais aulas; congressos e experiências que possibilitassem o desenvolvimento prático destes conceitos.

Hibisco: Relativamente, sim. Acredito que a preparação não tem começo meio e fim, aprimoramos através de cursos de formação continuada e atualização dos conhecimentos. Sou amante do estudo das ciências humanas.

Flor de Lótus: Mais ou menos. Sinto que teria que me aprofundar mais a respeito.

Lírio: Bom, às vezes preparado eu não sei se estou mesmo, assim, porque é um tema muito complexo, e é bem amplo, né? Tem a questão de opiniões que são diferentes, tem pessoas a favor, tem pessoas contra, então eu não sei se eu conseguiria ministrar alguma coisa sobre o tema direitos humanos. Agora, mediar uma situação que chega na sua sala de aula, por exemplo, uma criança que sofreu abuso, acredito que pra isso a gente já tem essa percepção. Nesse caso, a primeira coisa era denunciar, procurar fazer uma denúncia, fazer alguma coisa e trabalhar dentro da escola. Na escola ou na sala de aula com vários temas que abordasse esse assunto. Eu procuraria, por exemplo, conversar com a criança, primeiramente saber dela, porque a gente percebe até pelo comportamento da criança, que algo está errado.

Jasmim: Não muito, eu preciso estudar mais. Eu acho que, às vezes, a gente foca tanto na teoria, assim, na alfabetização, em outras coisas, que acaba que a gente, mesmo que saiba a importância dos direitos humanos, não aprofunda tanto nisso. Então, eu acho que preciso me aprofundar mais nessa temática de direitos humanos, porque é importante.

Violeta: Eu acho que sim. Dependendo, né, eu falo dependendo porque às vezes tem situações que são muito complicadas. Eu já trabalho na escola, e assim, eu vivenciei muita coisa. Algumas coisas dá pra resolver, mas tem coisas que é muito ampla, então a gente se perde. O ano passado eu auxiliava numa sala, e esse ano eu tô no disciplinar. Hoje, como eu tô no disciplinar, a gente já vê de outra forma. E tem outra situação diferente, e eu acho que tudo isso envolve direitos humanos. Nessa área o maior problema é o comportamento. O comportamento das pessoas. Eu nem falo assim dos alunos, dos meninos. Eu falo que das pessoas, porque engloba todos. Porque às vezes você tá lidando com a situação e tem um adulto, ou às vezes você vai lidar com aquela criança ou com um adolescente, e é muito difícil. Assim, porque eu penso o que que eu faço agora? Às vezes ele tá passando por uma situação em casa e a gente não sabe, então é bem complicado. A gente tem que ter um olhar bem atento, bem atento mesmo. Porque uma palavra pode magoar, ou pode também ajudar. Então, assim, é um trabalho difícil que tem que ter muita atenção, muita atenção mesmo. Eu me concentro muito

para, como se diz, tentar fazer o certo. Tentar não errar, porque não é fácil. Aí, quando você vai mediar situações de comportamento, de conflito, você conversa com a criança já advertindo, ou você busca entender a situação, o que que tá acontecendo? Eu sempre busco entender, porque eu começo falando, o que aconteceu? Você fez isso? Isso não é certo. Eu não trabalho com crianças, eu trabalho com adolescentes, então é mais complicado ainda. Porque muitas das vezes você vai perguntar, ele já vai te responder, às vezes, com um tom de grosseria. Então, a gente tem que ter muita calma, muita paciência. É, porque o adolescente, isso é próprio dele, a rebeldia. Isso é da natureza do adolescente. Todo mundo já passou por isso, já fomos adolescentes. E é da natureza do adolescente ser rebelde. Se você partir para o embate, vai só piorar a situação. Você tem que ter um jogo de cintura para poder trabalhar e mostrar para ele os pontos positivos e negativos das ações dele e tudo. Realmente é complicado trabalhar com adolescente.

Rosa: Não, na verdade não. Porque os direitos humanos implicam em muitas questões, não é simplesmente o básico. Envolve muitos problemas que já estão há muito tempo na sociedade. Então, é uma questão para ser trabalhada que é bem complicada. Teria que ser um profissional que já exerce a função há muito tempo.

Margarida: Se for uma área que eu tiver que aprofundar mesmo com relação a direitos humanos, eu não me sinto ainda capaz de falar sobre essa temática. Ainda não. Mas no caso de trabalhar questões em sala de aula eu acho que eu consigo sim, porque a gente já teve informações dentro do nosso estágio que a gente trabalhou projetos de direitos humanos indígenas, direitos humanos do homem, reconhecer essas questões humanas. Então, no estágio em si, a gente já presenciou situações dentro de sala de aula e situações que são típicas do cotidiano. Então, a gente está lá, assim, observando lado a lado com o professor, os professores sempre nos auxiliam a como a gente pode olhar para aquela situação e tentar resolver. Só que eu ainda fico meio insegura com relação a isso.

Orquídea: Mais ou menos. Eu acho que a gente é preparado mais para disciplina mesmo, para ensinar português, matemática, essas coisas, no meu ponto de vista. Por esse lado, eu não estou preparada, não. Por exemplo, se tiver que abordar uma questão que envolve abuso sexual em sala, eu acho difícil, porque até você ter a confiança da criança, para ela te contar e ter que falar nesse tema, alguns pais vão na escola falar que a gente está falando de sexo e tal, aí tem aquela polêmica toda que envolve. Então, acho que é um tema difícil de adentrar com as crianças.

Melissa: Para falar a verdade, não. A gente vai ali no, como se diz, no que conhece, no que sabe, por intuição. Mas ter uma garantia de que está fazendo certo, não. A gente não teve aquele conhecimento necessário para trabalhar com direitos humanos. Não adianta a gente fingir e falar, não, eu sei que isso é certo, eu vou falar assim porque é. Não, eu não vou falar, porque eu não sei se realmente é, eu faço por intuição mesmo.

Hortência: Não, ainda não, não me sinto preparado/a.

As respostas evidenciam que, em relação a formação, a aprendizagem sobre o tema não transmite segurança aos/as estudantes para que sejam capazes de desenvolver o trabalho docente baseado nos direitos humanos, pois, em suas falas, admitem ser preciso estudar mais, aprimorar, aprofundar etc. Além disso, para melhorar o conhecimento nessa área os/as estudantes também destacam que,

deveria ter uma disciplina obrigatória de direitos humanos no currículo de formação. Essa necessidade se destacou nas respostas a seguinte pergunta: Você considera importante estudar sobre direitos humanos no curso de formação para docência?

Lírio: Demais. Quanto mais trabalhar, melhor é, eu acho que deveria ter uma disciplina obrigatória sobre isso, porque quando a gente vai responder sobre direitos humanos, talvez no meu caso, às vezes, eu não estou explicando direito porque eu não tenho uma profundidade maior dentro desse tema. Então se você tiver a disciplina, com certeza você vai explicá-la melhor, você vai trabalhar de forma melhor dentro da sala de aula sobre isso também, conseqüentemente, as outras coisas dentro desse tema. Por isso que eu acho que deveria ter sim uma disciplina obrigatória.

Jasmim: Com certeza, e se tivesse uma disciplina obrigatória de direitos humanos seria bem melhor, porque acaba que a gente vê, mas como são muitas coisas para trabalhar, porque nunca é só o direito humano, é o direito humano mais alguma coisa que está vinculada àquela disciplina. Então, eu acho que uma disciplina obrigatória de direitos humanos no curso de pedagogia é essencial.

Violeta: Sim, muito importante, eu acho que ajudaria muito quando você fosse exercer a docência, quando você fosse estar no meio, pode ser das crianças, dos adolescentes, ou até mesmo dos adultos, porque eu acho que até a visão seria outra. Teria uma nova visão, uma visão mais ampla. Eu acho que deveria ser obrigatório uma disciplina sobre direitos humanos.

Rosa: É sim importante, se tivesse uma matéria específica seria muito bom, não é? Porque estaríamos dialogando mais a respeito do assunto, aprendendo e trazendo coisas novas. Porque muitas vezes, saber sobre direitos humanos todo mundo sabe, mas é aquela história trazer para a nossa vida diária é o mais complicado.

Margarida: Bastante. Para a gente se reconhecer como professor e para a gente conscientizar os alunos quanto ao direito que eles têm. Eu penso que tinha que ter uma disciplina só sobre os direitos humanos, porque eu mesma nunca me aprofundi na área para conhecer mais a fundo, mas acho que seria muito bom.

Orquídea: Sim, eu acho importante, porque aí a gente vai saber os direitos dos outros, passar as informações, vai passar a lutar por aquilo que as pessoas têm direito, eu acho importante, só que eu acho que deveria ser mais falado, né? Acho que aqui no curso tinha que ter uma disciplina específica, porque é um tema muito complexo, então aquela pinceladinha que dá lá, acaba que você não entende, você não foca no que deveria focar, então acaba que não marca, é uma coisa que não foi marcante para mim, não que não seja importante.

Melissa: Com certeza, sem dúvida nenhuma é importante. Eu também acho necessário ter uma disciplina obrigatória de direitos humanos.

Hortência: É, sim, é muito importante, penso que deveria ser obrigado ter uma disciplina só sobre direitos humanos no Curso de Pedagogia.

Magnólia: Sim, é muito importante estudar direitos humanos na faculdade porque ajuda a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Benefícios do estudo de direitos humanos: Promove a inclusão; os princípios dos direitos humanos permitem que todos desenvolvam seu potencial acadêmico.

Açucena: Com certeza. Amplia o olhar, contribuindo para a formação acadêmica e pessoal.

Tulipa: Sim, considero muito relevante, pois o estudo dos Direitos Humanos na faculdade promove a formação de profissionais mais conscientes, éticos e preparados para lidar com a diversidade, combater injustiças e garantir o respeito à dignidade de todas as pessoas.

Dália: Sim para enfatizar o quão importante respeitar as diferenças é praticar a empatia.

Gardênia: Muito importante estudar essa temática, pois quem não sabe vai aprender e quem já conhece do assunto conhecerá mais.

Girassol: Sim, é relevante pelo fato de obter consciência dos direitos que nos são atribuídos, não só a nós discentes em formação para a docência, mas também as crianças.

Azaleia: “Sim, é fundamental para dignificação dos processos educativos e uma relação amistosa com políticas públicas que prezem por esses preceitos;

Hibisco: Extremamente, não só na faculdade, é um tema necessário desde os primeiros anos da educação infantil. O sujeito deve saber sobre seus direitos para respeitar os do outro. Para ser capaz de desenvolver o senso crítico e questionar o Estado e ser capaz de lutar por direitos da sociedade como um todo.

Flor de Lótus: Sim. Porque considero Direitos Humanos uma base fundamental da educação escolar.

Flor de Cerejeira: Sim, qualquer faculdade ainda que não seja de humanidades, deveria estudar a temática de Direitos Humanos, tendo em vista que esse assunto permeia a vida de todas as pessoas independente de suas profissões.

De acordo com os/as estudantes, a existência de uma disciplina obrigatória no currículo de formação para docência é muito importante, principalmente, para construir uma base fundamentada sobre os direitos humanos e, assim, tornar os/as futuros/as professores/as capazes de levar esse conhecimento para a prática cotidiana. Depreende-se que a abordagem em temas, desse conteúdo, deixa uma lacuna, já que dessa forma não é possível garantir que haverá efetividade na prática, tornando necessário buscar aprimoramento.

Entretanto, no que tange as bases legais, atualmente esses/as estudantes já deveriam concluir o curso de graduação com o conhecimento sobre direitos humanos consolidado, ou ao menos bem estruturado. Conforme destacado no Relatório do Conselho Nacional de Educação, que tratou da homologação das DNEDH em 2012, “espera-se de uma IES que contemple os Direitos Humanos como seus princípios

orientadores e a Educação em Direitos Humanos como parte do processo educativo”. (Brasil, 2012, p. 16).

Os Artigos 8º e 9º da DNEDH reafirmam o papel das IES enfatizando que: “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”, bem como “deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2013, p. 2).

Essas diretrizes estão em vigor há doze anos, e além dela outras leis, tratados e declarações mais antigos já previam a EDH, portanto, se estivesse seguindo essa regulamentação, que coloca os Direitos Humanos como componente obrigatório, o qual permeia todo o processo de formação, mas sem fragmentar em temas, as IES já estariam garantindo a efetividade e a consolidação desse conhecimento a bastante tempo. Mas o que se constatou foi o contrário, a falta de aprofundamento nas disciplinas temáticas ofertadas pelo curso se tornou ainda mais evidente quando os/as estudantes foram questionados sobre o que são direitos humanos e a quem eles são destinados? Com a palavra os/as discentes:

Lírio: Na verdade, é uma questão de teoria e prática, né, as pessoas têm que andar lado a lado. Os direitos humanos, eu acho assim, que muitas vezes ele é falho em muitas questões. Quando precisa ser colocado em prática mesmo em relação aos direitos humanos, não é colocado. A maneira que eu penso sobre os direitos humanos é assim, digamos, em relação à bandidagem, por exemplo. Tá certo, o bandido ele tem direito lá, os seus direitos e tudo mais. Mas eu não concordo com certas regalias que os próprios direitos humanos favorecem pra essas pessoas, se eles vão continuar cometendo crime, continuar cometendo delitos e prejudicando famílias e quem precisa realmente de algum apoio, muitas vezes não tem, sabe? Então quer dizer, eu acho que os direitos humanos falham nessa questão aí. Não que eu tô falando assim, ah, que bandido tem que morrer, não é isso, não tô colocando isso, mas eu acho assim, que às vezes é os direitos humanos ele interfere nessas questões aí, e aí o bandido em si, a pessoa que faz a coisa errada, ela tripudia na cara da gente, porque sabe que tem os direitos humanos que vai ampará-lo. Eu acho que, vamos dizer assim, muitas vezes colocam eles como coitadinhos, sendo que não são. Eu acho que por mais dificuldade que a gente passa na vida, por falta de dinheiro, por falta de qualquer coisa, eu acho que o ser humano tem capacidade, sim, de vencer as dificuldades sem precisar de prejudicar ninguém. Então, assim, os direitos humanos em si colocam eles como coitadinhos. Eu acho que os direitos humanos estão aqui pra favorecer, assim, como proteção de alguma pessoa que tá vulnerável. Não só para os vulneráveis, mas é mais voltado pra eles, mas o direito humano pode servir pra qualquer tipo de pessoa. Assim eu acho assim que na prática não é colocado assim um trabalhador é muito difícil dele ser amparado por alguma coisa porque ele é um cidadão como um cidadão trabalhador se caso ele precisar acionar os direitos humanos, por

exemplo, para alguma coisa eu não sei se vai favorecer para ele igualmente é para um outro que é igual como eu disse agora o bandido em si entende.

Jasmim: Eu imagino que os direitos humanos são um meio de proporcionar que o cidadão, de maneira geral, possa usufruir da sua cidadania de acordo com seus direitos e deveres. Assim, os direitos humanos, eles vêm, de certa forma, para assegurar que o cidadão consiga exercer o seu papel na sociedade, sem que ele seja desvalorizado, humilhado por isso, e que ele consiga estar inserido na sociedade de forma digna, né? Os direitos humanos são dos seres humanos.

Violeta: Eu acho que é uma pergunta bem ampla, bem difícil de responder. Na minha opinião eles são destinados, eu creio que é para todos. Todos têm o direito de ir e vir, o livre-arbítrio e muitas coisas.

Rosa: Direitos humanos, direitos constituídos da Constituição é um direito a todos, que geralmente a gente sabe que nem todos têm os mesmos direitos, porque infelizmente o nosso mundo é desse jeito, tem pessoas que dão aquele famoso jeitinho brasileiro e tem pessoas que ficam paradas um tempo por conta disso.

Margarida: Direitos humanos, eu acho que... Eu posso dizer que direitos humanos seriam garantias de acesso a direitos. Entender quais são os nossos direitos, entender como acessá-los, Acho que isso é fundamental e eu não tinha isso anteriormente. Por exemplo, eu não sabia que a Universidade Pública era realmente um direito para nós. Na minha perspectiva, quando eu vim do ensino médio, eu achava que a gente tinha que se matar de estudar e tinha que conquistar, porque, infelizmente, a gente vive nas condições sociais que impõem isso sobre nós. Então, eu achava que direitos era assim, que a gente tinha que merecê-los. Entende? A gente tem que lutar para merecê-los. Mas, agora eu entendo que a gente não precisa lutar para merecer nada. Você tem os seus direitos garantidos, porque você é um ser humano.

Orquídea: É, porque esse tema é muito amplo, então eu não sei como que eu posso falar. Eu penso que os direitos humanos entram na questão de moradia, direito de moradia a todos, né? Escola, uma escola boa, de qualidade para todos, alimentação e saúde, seria isso? No meu pensamento, os direitos humanos é para os pobres, volta mais para o pobre, para o negro, até para os presos, os direitos humanos estão lá para defender eles.

Melissa: O que a gente aprende é o básico. Ter onde morar, né? Estudar, alimentação. E direitos humanos são para os seres humanos e não para os humanos direitos. Mas, eu acho que é muito falho dentro da educação, porque a gente muitas vezes deixa de estudar uma coisa importante. Pra mim tinha que ser incluído dentro da grade. Isso precisa mudar e a mudança tem que vir para essa nova geração.

Hortência: Eu sei, mas é porque eu não sei explicar.

Magnólia: Direitos humanos são direitos básicos e inalienáveis que regem as relações entre as pessoas e o Estado. Eles são investigados para garantir que sejam respeitados e efetivados.

Açucena: Direitos humanos são garantias universais que protegem a dignidade, liberdade e igualdade de todas as pessoas, independentemente de nacionalidade, raça, gênero ou qualquer outra condição. Eles são destinados a todos os seres humanos.

Tulipa: Direitos humanos são princípios universais que garantem a dignidade, a liberdade, a igualdade e o respeito a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião ou qualquer outra condição. São fundamentais para uma convivência justa e democrática.

Dália: São os direitos de todos os seres humanos sem discriminação.

Gardênia: Direitos Humanos são fundamentais para que todas as pessoas tenham seus direitos respeitados por lei, independentemente de quem sejam, não importando com cor, raça, religião, entre outros. Visam garantir o direito da sociedade e a dignidade humana.

Girassol: Garantias para a existência do ser humano.

Azaleia: Conjunto de direitos que possibilitam a dignidade de vida aos seres humanos indistintamente de raça, gênero, etnia, nacionalidade ou cultura.

Hibisco: É uma categoria de direitos que abrange todo e qualquer ser humano assegurando a garantia de direitos básicos independente de classe social, pois parte do princípio que "todos somos iguais perante a lei.

Camélia: Todo e qualquer cidadão tem direito a acesso de direitos básicos, que envolvam qualquer área da comunidade.

Flor de Cerejeira: São direitos básicos que todos os seres humanos (ao menos em tese) tem, que garantir entre outras coisas a dignidade e vida.

Por mais que não exista um conceito fechado sobre o que são direitos humanos, até pelo seu caráter de transformação e evolução com o tempo, refletindo as necessidades e valores de cada período histórico, as respostas, ainda, demonstram insegurança, incerteza e pouco conhecimento sobre o tema em questão. Mesmo assim, observa-se que a maioria expressa, em suas falas, conceitos relacionados aos direitos humanos como direito a ter direitos, direitos básicos, dignidade, vida etc.

Apesar disso, ainda, é possível perceber que há pensamento equivocado acerca desses direitos como se percebe, por exemplo, na fala de Lírio quando diz que os direitos humanos favorecem os bandidos e “colocam eles como coitadinhos”. Esse pensamento faz parte do senso comum e não é exclusivo de Lírio. Infelizmente, é um conceito que foi se construindo socialmente e reforçado por discursos políticos, por noticiário policial, bem como em redes sociais que, atualmente, são amplamente usadas para disseminar todo tipo de desinformação.

De acordo com Bobbio (2004, p. 25), os direitos humanos não defendem criminosos, defendem a humanidade contra a barbárie, ou seja, os direitos humanos não protegem o crime, mas sim a pessoa, inclusive o “bandido”, para garantir que ele seja responsabilizado de acordo com a lei, sem abrir espaço para arbitrariedades que

colocariam em risco toda a sociedade. Além do mais, no Brasil, a CF de 1988 e a Lei de Execução Penal de 1984 estabelecem que a prisão tem também caráter ressocializador, isto é, mesmo estando presa a pessoa tem direito à educação, saúde, trabalho e condições mínimas para se recuperar e voltar à sociedade. “O preso não perde a sua condição de pessoa humana, devendo ser respeitada a sua integridade física e moral e assegurados seus direitos fundamentais durante a execução da pena.” (BRASIL, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, art. 5º).

Na resposta de Orquídea também se percebe a presença do senso comum, quando ressalta que em seu “pensamento, os direitos humanos são para os pobres, volta mais para o pobre, para o negro, até para os presos, os direitos humanos estão lá para defender eles”. É certo que esses direitos são destinados as pessoas em situação de vulnerabilidade, porém, não são mais, nem menos, são na mesma medida que para outras pessoas, a diferença está na garantia da equidade. Conforme a DUDH (ONU, 1948) afirma em seu Art. 2º que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Entretanto, a garantia da equidade é um princípio que assegura a justiça para todos, reconhecendo que as pessoas têm necessidades e condições de vida diferentes, e por isso, não podem ser tratadas de forma estritamente igual para alcançar a mesma justiça. O pensador Aristóteles (2001, p. 113) destacou que, “o injusto é o desigual, e o justo é o igual; mas nem todo tratamento igual é justo, pois a equidade é a justiça adaptada às particularidades do caso.” Para esse autor, a equidade é a justiça que se adapta às circunstâncias particulares, reconhecendo que a igualdade estrita nem sempre resulta em justiça.

Nesse contexto, entende-se que a formação docente em Pedagogia, ainda, precisa melhorar, no que diz respeito a abordagem sobre o tema direitos humanos, pois é necessário garantir aos futuros docentes a aprendizagem de seus fundamentos e a vivência. Nesse caminho, tratando da formação em Direitos Humanos, em 2010, um grupo de pesquisadores, da Universidade Federal da Paraíba, se reuniu para elaborar a coleção Direitos Humanos na Educação Superior, essa coleção traz contribuições para o debate acerca da inserção dos Direitos Humanos nos cursos de

Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais. O livro dessa coleção que trata da inserção dos direitos humanos no curso de Licenciatura em Pedagogia propõe:

Uma formação de professores que tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto àqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais (Dias, 2010, p. 18)

Essa formação deve garantir que o agente formador também seja capaz de multiplicar por meio de sua prática, valores essenciais para a qualidade de vida na sociedade. De acordo com Dias e Porto (2010, p. 36), a Educação em Direitos Humanos sugere “uma mudança de mentalidades, impulsionada pelo movimento constante de criação e recriação, invenção e reinvenção de outras sociabilidades que, efetivamente, contribuam para o processo de consolidação de relações democráticas na escola e na sociedade”.

Tal educação pressupõe a criação de uma cultura de direitos humanos, para que se torne comum na vida social: o respeito à dignidade humana, a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. “Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos os quais devem se transformar em práticas” (Benevides, 2003, p. 309).

Com a intenção de destacar a percepção acerca da responsabilidade da educação no processo de promoção e consolidação dos direitos humanos como uma cultura, os/as estudantes foram questionados sobre como a educação pode ajudar na promoção dos direitos humanos. Das respostas obteve-se o seguinte:

Lírio: Pode ajudar muito em vários aspectos. Eu acho que você pode trabalhar com vários temas, desde que a sociedade entenda. É possível trabalhar com as crianças de forma lúdica, com a própria sociedade fazendo eventos interdisciplinares, alguma coisa assim, com pais, alunos para que abra mais a mente deles. Você tem que trabalhar de uma forma que vai deixar as pessoas, principalmente de classe mais humilde, com um entendimento melhor. Tem várias formas, eu acho que você pode levar a cultura para dentro da sala de aula ou reunir pais, alunos e fazer algum tipo de evento que possa trabalhar, seja dentro do teatro, seja dentro da música, seja de qualquer outra forma, tem várias formas de trabalhar isso.

Jasmim: Eu acho que a educação, a escola, o ambiente escolar é onde o indivíduo passa a maior parte da vida. Então, assim, é um longo período da vida. E, no curso de pedagogia, a gente fala muito que a escola é um lugar que garante a educação, assim, que melhora, né? Então, eu acho que, por ela abranger diversas pessoas de diferentes religiões, que têm diferentes culturas, que, às vezes, praticam o bullying, porque uma pessoa é diferente, então o direito humano precisa estar presente. O professor é a pessoa mais responsável, um mediador, ela precisa estar preparado para aquele momento. Eu penso que a educação vai garantir, vai ser um meio do direito humano abranger o máximo de pessoas possíveis.

Violeta: Eu acho, é um achismo meu, que a educação tem evoluído muito, tem se desenvolvido bastante. Hoje, os alunos têm uma disciplina optativa, onde é trabalhado os direitos humanos. Eu falo isso pela questão dos adolescentes, que eles têm a eletiva, como eu trabalho no colégio estadual de Período Integral, lá tem essa eletiva que a gente faz todo um trabalho de escuta e tudo mais. A gente já ouve dos professores relatando uma diferença no comportamento dos estudantes que estão na eletiva. Pra mim muda consciência muda as pessoas. Mas eu não sei se tem em todas as escolas. O conhecimento muda as pessoas, então tem que apostar nisso.

Rosa: Pode ajudar no sentido de que a educação é um viés que serve para tudo. Não é só escola, não é só sociedade, não é só o que a criança traz de casa. Então, é uma junção de coisas.

Margarida: Ajuda a fazer a análise de como esses direitos são na prática, de como esses direitos são, constitucionalmente falando.

Orquídea: Eu acho que pode ajudar as pessoas a entender melhor os direitos humanos, as pessoas vão passar a lutar por aquilo que têm direito, eu acho.

Melissa: Em tudo. Educação é a base para você ter esse conhecimento. E o pedagogo tem a função de educar, criar aquela base nas crianças conscientizando desde pequena.

Hortência: Acho que ajuda porque a gente trabalha com as crianças muito sobre ter uma alimentação saudável, sobre higiene, sobre os direitos das crianças, muitas coisas envolvem.

As falas denotam que o entendimento dos/as estudantes ainda é superficial e evidencia a necessidade de ampliar o conhecimento sobre os fundamentos dos direitos humanos, para que se tenha uma prática efetiva. Mas, é fato que quando se é questionado, as vezes não se consegue elaborar uma resposta que melhor traduza o pensamento, é por isso que se leva em consideração tudo que foi dito e o contexto em que foi dito, para tentar extrair a essência nas respostas obtidas. Nesse sentido, observa-se que os/as estudantes compreendem a educação como uma ferramenta que ajuda na promoção dos direitos humanos, porque é através dela que os seres humanos se educam.

Entretanto, a maioria das respostas destacam o aspecto instrucional da palavra educação, que no caso está voltado para o ensino de conteúdos escolares ou para transformação dos direitos humanos em conteúdos escolares. E é comum que isso

aconteça, muitas vezes a educação é mesmo limitada à ideia de salas de aula, livros didáticos e exames. Mas, a educação é uma experiência muito mais ampla, não se refere apenas ao aprendizado de disciplinas tradicionais como matemática ou história.

A educação desempenha um papel fundamental na formação da identidade, em como se percebe o mundo e na construção de valores e princípios, e é nessa perspectiva que ela ajuda na promoção dos direitos humanos, estimulando a compreensão de que esses direitos são universais, inalienáveis e interdependentes, e permitindo que as pessoas reconheçam situações de injustiça, discriminação ou violação de direitos e sejam capazes de se posicionarem diante delas. Segundo Freire (2000), a educação deve ser uma prática de liberdade, capaz de despertar consciência e transformação social.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013, p. 42-43), destacam “uma educação para a mudança e a transformação social, para o reconhecimento como forma de empoderamento”, dando condições para que “cada cidadão possa descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão”. A educação deve assegurar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil 2023, p. 30).

Mas, para garantir uma educação pautada nos direitos humanos, é preciso que o/a educador esteja preparado, pois é ele/a quem media o conhecimento e, portanto, tem a possibilidade de integrá-los aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino, fazendo com que sejam vivenciados e desenvolvidos no cotidiano dos/as estudantes e com isso se crie uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. De acordo com Carvalho (2014, p. 176),

“É necessário pensar o educador como um agente de transformação, em articulação com seu tempo e contexto histórico, situando-se como profissional que desenvolve processos críticos de compreensão e de ação sobre a realidade, propiciando a criação de culturas e modos de pensar diferentes, que tenham o propósito de fortalecer processos emancipatórios e de inclusão”.

Nesse contexto, os/as futuros/as docentes devem pensar para além da formação inicial e a partir do próprio aprimoramento pessoal e profissional, guiar os/as estudantes rumo ao desenvolvimento de competências básicas, conduzindo o processo educativo de forma contextualizada e interdisciplinar, permitindo a aquisição

de “conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Brasil, 2023, p. 32). Assim, para alcançar os ideais de uma educação em direitos humanos, o/a professor/a deve ter como eixo educativo uma proposta de educação comprometida com a cidadania.

Para tanto, o espaço em que a formação docente acontece também diz muito de como o/a profissional está sendo preparado/a, porque mais do que ensinar direitos humanos é preciso vivenciá-los para que se torne uma prática efetiva. Nesse sentido, buscou-se compreender como os/as estudantes percebem os direitos humanos no cotidiano institucional, com o seguinte questionamento: A Instituição de Ensino Superior em que você estuda promove inclusão? Cabe ressaltar, porém, que esse questionamento se deu em meio ao diálogo com os/as graduandos/as durante as entrevistas presenciais, portanto, somente as respostas dos/as estudantes da UEG/Inhumas foram analisadas nessa questão. Com a palavra os/as estudantes:

Lírio: Acho, acho que sim. Bom, dentro da nossa unidade, eu não vejo alguma coisa que tenha falha nessa questão, não, até porque eu fui muito bem acolhido em relação os colegas, em relação aos professores eu tiro por mim. Tem muitas pessoas lá dentro que tem também deficiência, tem a questão da sexualidade, então eu não vejo nada de anormal em relação à aceitação, acolhimento eu acho que tá tudo bem, pra mim tá tudo bem.

Jasmim: Do meu ponto de vista, ela é bem, assim, receptiva, acolhedora. Ela tenta incluir a todos de uma maneira não igual, assim, não falo que é uma igualdade, porque igualdade acaba que a gente dá a mesma oportunidade para todos, acaba que de certa forma, né, não tem, assim... Pode ser que uma pessoa não se dê bem com aquela maneira. Eu acho que eles buscam mais uma equidade, sabe? Buscar a melhor maneira para cada um que está lá dentro. É lógico que não consegue alcançar todos, tem as limitações, por exemplo, na nossa unidade tem pessoas que são cadeirantes e já é muito difícil e eu acho que já é uma questão estrutural mesmo, assim, que faltam os recursos para construir rampas de acessibilidade, todo período tem que ver qual que é a melhor sala para a pessoa chegar lá, então, assim, tem muitas limitações, tem muito o que melhorar, mas eu acho que dentro do que está ao alcance deles, eles buscam trazer essa oportunidade para cada um que está lá dentro.

Violeta: Sim, mas falta algumas coisas, pelo menos no Campus de Inhumas, porque precisa de melhorias estrutural para pessoas com deficiência, para cadeirantes, por exemplo. Falta rampas e mais acessibilidade.

Rosa: Muito, muito inclusiva. Eu vejo nos pátios várias pessoas, cadeirantes, também tem as mulheres com filhos, a UEG é um berço em si, porque é muita criança. Então, são mulheres que estão tentando seguir uma vida acadêmica, mesmo trazendo seus filhos, seus filhotinhos para dentro da UEG. Então, ela abraça muito, ela é muito inclusiva, muito. Na minha sala mesmo, nós tivemos duas mães esse ano. Então, os professores disponibilizaram para elas tudo via Meet, para elas não ficarem prejudicadas. Colocaram elas

trabalhando em grupos com os/as meninos/as, ajudando da forma que podem.

Margarida: Eu entendo que em questão de pessoas com as suas especificidades etc. Eu acho que ainda deixa um pouco a desejar.

Orquídea: Sim, lá os professores não fazem diferença se a pessoa é branca, negra, se ela é cadeirante ou não. São tratados todo mundo igual, não tem o melhor ou pior, não. São todos iguais.

Melissa: Para te falar a verdade, eu acho que não tem. Não vejo aquela inclusão, aquela... Eu acho que o local tem dificuldade para atender essas pessoas, porque até hoje eu vejo uma cadeirante lá, então, é um processo muito difícil, coitada. A gente sempre chega na faculdade, ela está no portão, no portãozinho não, está no portão principal, porque ela não consegue entrar pela rampa do portãozinho, devido ser muito estreita, também está quebrada. Ela fica ali esperando o guarda abrir para ela entrar pelo portão grande e não tem rampa, então acho assim muito difícil. Teve uma vez que uma aluna quebrou a perna, a gente teve até que mudar de sala, porque ela não conseguia mover até a sala dela, aí eles puseram na sala que a gente estudava. Então, a estudante não tinha como chegar até a sala dela, aí eles fizeram essa troca com a gente, a gente ficou um período em outra sala para ajudar. Então, acho que não tem inclusão, a UEG tenta adaptar.

Hortência: Sim, ela é uma faculdade muito boa, pública. Ajuda muitas pessoas. Tem muitas pessoas que passaram por lá e hoje são concursadas. Então, eu acho ótimo lá. Me ajuda muito. Os professores são excelentes.

Do ponto de vista da maioria dos/as estudantes a UEG é inclusiva, porque é uma instituição acolhedora, os/as professores são empáticos e solidários, principalmente com as mulheres mães de crianças pequenas e que há um esforço em atender as pessoas com deficiência, apesar do prédio não ser acessível. Fato que ficou evidente no próprio PPC do Curso, o qual destaca que, no que diz respeito a acessibilidade, o prédio é antigo e não foi pensado para esse público.

Sobre esse último aspecto cabe destacar que, a inclusão significa criar condições para que todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, classe social, deficiência ou origem, tenham acesso, permanência e sucesso na educação superior. Assim, incluir vai além da entrada na universidade, envolve apoio acadêmico, social e psicológico, acessibilidade física e pedagógica. Portanto, apesar do problema estrutural evidenciado na UEG, a instituição dispõe de um Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites – NAASLU, que foi criado por meio da Resolução do Conselho Universitário Nº 020/2013, de 27 de março de 2013 e regulamentado pela Resolução CSU nº 050/2013, com o:

objetivo de atender aos estudantes de graduação e aos órgãos da Universidade que possuam estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e os

estudantes em tratamento de saúde ou convalescença em caráter excepcional que demandem de recursos de acessibilidade temporários; inseridos em suas atividades, buscando os princípios da educação inclusiva, da educação para todos e dos direitos humanos, mediante a garantia de acesso, de permanência, de participação, de oportunidades equânimes, para que possam aprender, conhecer e aproveitar todo o seu potencial para um desempenho acadêmico satisfatório (PPC/UEG-Inhumas, 2015, p. 112).

Esse núcleo busca promover igualdade de oportunidades tentando garantir o acesso e permanência de estudantes que se encaixe em qualquer situação que exija tratamento diferenciado, para isso tem como competências:

- conhecer melhor os acadêmicos com deficiência de nossas Unidades;
- atender suas necessidades especiais educacionais;
- orientar as Coordenações Pedagógicas, Coordenações de Cursos, Diretores e Docentes nas medidas a serem tomadas para propiciar a inclusão e acessibilidade destes acadêmicos;
- solicitar a instâncias pertinentes aquisição de materiais e equipamentos de acessibilidade, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas;
- assessorar coordenadores de eventos sobre condições de acessibilidade necessárias;
- orientar a comunidade universitária quanto a legislação brasileira referente às pessoas com deficiências;
- informar a comunidade universitária a respeito do uso de tecnologias assistivas e equipamentos especializados indicados às deficiências.

Aproveitando o tema inclusão e buscando compreender melhor como os/as graduandos/as percebem a inclusão na prática, eles/as foram indagados a respeito da política de cotas para acessar a universidade, mas na questão não foi especificado se eram cotas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas, oriundos de escolas públicas, pessoas de baixa renda e/ou pessoas com deficiência. Entretanto, a maioria das respostas giraram em torno de cotas para pretos, como se observa a seguir:

Lírio: Olha, eu já sou meio contrário ao sistema de cotas, eu não concordo muito, não. Por que, eu vou dar a minha opinião em relação ao sistema de cotas, eu acho que cada um tem uma maneira de pensar, eu penso o seguinte, que essa questão de cotas em si, ela na verdade discrimina a pessoa, ela mesmo discrimina a pessoa. Então quer dizer, como eu disse agora a pouco, eu sou da raça branca, né? Então quer dizer, se o negro entra no sistema de cotas ali, então significa o quê? O que a cota está me mostrando? Que o negro tem uma certa incapacidade de pensamento, que ele é menos, é um pouco menos racional em relação à conteúdos e a questão de inteligência mesmo, do que o branco. Quer dizer, ele entra no sistema de cotas porque ele é inferior à raça branca, é a minha opinião.

Jasmim: Eu acho, assim, importante, eu já ouvi falar que a pessoa que entra por cotas sabe menos, mas eu imagino que não, eu acho que tanto a cota para negros, quanto a cota para escola pública, todas elas são importantes, elas não surgiram à toa, né? Tem todo um contexto histórico, eu não pesquisei muito sobre isso, então eu não consigo falar com muita

propriedade, eu só sei que eu vejo colegas que entraram na Universidade por meio de cotas e concorrem a concursos dentro da possibilidade delas por meio de cotas, eu vejo que é uma oportunidade que muitos, às vezes, não vão ter, porque é muito difícil conseguir uma vaga tanto no ensino superior ou no concurso, uma coisa que é bom para a gente, não é todo mundo que consegue, eu imagino que, mesmo sem propriedade para falar, é um meio importante que garante um acesso que, assim, abre portas, né? As cotas podem mudar a vida de muita gente.

Violeta: Para mim o sistema de cotas é excelente, inclusive eu sou um exemplo que entrei por cotas. Me inscrevi como negra, passei por uma avaliação e fui aprovada.

Rosa: Eu acho válido que tenha leis que amparem essas pessoas, né? Como a lei, por exemplo, de ter mais negros na faculdade, a lei de cotas. Então, eu acho, sim, válido, interessante, porque a minoria muitas vezes fica parada no tempo por conta de algumas leis que não saem do papel.

Margarida: As cotas para mim foi uma oportunidade, tanto é que eu entrei por cotas raciais, né? Eu entrei como cotista, né? De escola pública e negra também. E entrei e passei também. E isso mudou a minha vida, porque quando eu entrei no curso, eu não tinha perspectiva de vida alguma, sabe? Eu estava num momento da minha vida que eu passei por muitos desafios. Desafios internos, externos, sabe? Minha condição social não era muito favorável. Justamente por eu ser uma mulher negra.

Orquídea: Eu sou contra cotas, não concordo com cotas, para mim tem que ser igual. O que eu mais ouço falar sobre cotas, e eu posso estar errada, é que, por exemplo, os negros tem que ter cotas porque lá no passado a gente tinha uma dívida com os negros, eu não me sinto endividada com ninguém, o que tinha que ser pago lá no passado foi, eu não acho que por ela, pela minha colega ser negra, ela é inferior a mim, ela não é inferior a mim, a cor da pele não influencia em nada, talvez eu sou branca, mas eu posso ser menos inteligente que ela. Então, eu penso que muitas pessoas incapazes passam no concurso, estão na faculdade simplesmente pelas cotas e às vezes a pessoa não está lá no concurso, não está numa faculdade por ela ser branca. Então, do mesmo jeito que o negro pode, o branco pode. Então, eu acho que tem que ser igual, independente de pele, de cabelo, de tudo, eu não concordo com cotas.

Melissa: Acho importante, até porque a gente vê muito pouco negros muito pouco mesmo, povo indígena mesmo eu nunca vi, cadeirante só tem um. Agora, existe o preconceito com o sistema de cotas. Porque é o preconceito contra a raça. A gente faz isso de uma forma natural. Você mascara, fala assim, ah, ele não precisa de cota, ele tem que ser igual. Por que que você fala isso? Porque o preconceito já está na sua cabeça.

Hortência: É importante. Ajuda muitas pessoas. É porque, às vezes, as pessoas não têm, assim, às vezes não pensam que têm capacidade de tentar, né, fazer um vestibular. Eu não queria fazer, sabe? Eu pensei que não ia dar certo, que a maioria das pessoas que coloca lá se identifica como negra, né, e às vezes não é. E eu pensei isso, mas então não, acho que eu não vou conseguir, mas deu certo e depois que eu consegui pelas cotas, percebi que é sim importante.

A partir das respostas obtidas, nota-se que há quase um consenso de que as cotas são importantes e que se traduzem em uma oportunidade para as minorias.

Essa consciência pode estar relacionada a forma como a disciplina Educação Especial e Inclusão foi ofertada, pois de acordo com a ementa ela contempla 40 horas de estudo teórico e 20 horas de atividade prática. A articulação entre teoria e prática é um dos pilares mais importantes de uma disciplina de formação docente e, principalmente, se ela trata de temas sobre direitos humanos, uma vez que, permite que os estudantes compreendam os conceitos de forma viva, relacionando-os com a realidade. Trabalhar os Direitos Humanos dessa forma, o/a estudante não apenas aprende o que eles são, mas compreendem como eles se expressam – ou são negados – nas práticas sociais e escolares.

Apesar disso, dois estudantes desse grupo amostral se posicionaram contra essa política, mas, a fala explicita pouco entendimento acerca das cotas e evidencia o posicionamento contra cotas para pretos, como se as cotas fossem somente para esse grupo, esse conhecimento é baseado no senso comum de que quem acessa a faculdade por cotas “não merece” ou “não tem capacidade suficiente”.

Na UEG, a maioria dos/as estudantes que participaram da pesquisa se autodeclararam de raça/cor parda ou branca. Dos/as 13 (treze) estudantes, 4 (quatro) se consideram de raça/cor branca, 6 (seis) de raça/cor parda e 3 (três) de raça/cor negra. Levando em consideração que a quantidade de frequentes na turma no período da pesquisa era um total de 23 (vinte e três) estudantes, a porcentagem de negros é de apenas 13%. Curiosamente, as três estudantes negras acessaram a faculdade pelo sistema de cotas. E, por pouco, não foi menos ainda, pois Hortência, mesmo se declarando negra, teve receio na hora de optar pelas cotas por entender que esse sistema é para quem não tem capacidade de entrar pela ampla concorrência, isso demonstra a influência do senso comum sobre o sistema de cotas. E ao analisar as respostas dessas estudantes percebe-se que essa política foi muito importante, pois significou uma oportunidade para ingressar no ensino superior e ter condições de permanecer, por ser uma instituição pública.

Sendo assim, faz-se necessário ampliar um pouco mais a discussão para que se perceba a relevância da política de cotas no Brasil. Além do mais, as cotas se colocam como um direito humano, já que foram instituídas para reparar danos sofridos por pessoas que fazem (ou que seus ancestrais fizeram) parte de grupos segregados e marginalizados, os quais não tiveram oportunidade de ascensão numa sociedade seletiva, que prioriza os bem-sucedidos.

De acordo com o artigo publicado pela Redação Terra (autor desconhecido), a política de cotas não começou no Brasil, ela teve início nos Estados Unidos da América – EUA, na década de 1960, quando a luta pelos direitos civis ganhou força. Nessa época, diversas medidas foram adotadas para combater a segregação racial e uma delas foram as cotas que, posteriormente, se tornaram parte da política pública de vários países, como Índia, África do Sul e Brasil.

Nas instituições federais de ensino superior do Brasil, a política de cotas foi regulamentada pela Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual ressalta em seu Artigo 1º que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

O Artigo 3º determina também que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A partir de 2016 a Lei nº 13.409/2016 ampliou esse direito, incluindo pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas. As instituições federais de ensino superior e técnico passaram a reservar, dentro dos 50% (cinquenta por cento) das vagas para escola pública, uma parte proporcional para pessoas com deficiência. Essa lei tem por objetivo garantir acessibilidade educacional e promover igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, em conformidade com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 2023 a Lei de Cotas foi atualizada pelo Projeto de Lei nº 5.384/2020, passando a incluir os Quilombolas nos grupos beneficiados, reduzindo o teto de renda familiar per capita para ter direito à subcota socioeconômica, ou seja, antes a renda era de 1,5 salários-mínimos por pessoa, agora o teto é 1 salário-mínimo per capita.

Além dessas alterações, agora os cotistas passaram a competir primeiro pelas vagas de ampla concorrência, isso significa que uma pessoa que se enquadre nos requisitos para concorrer a uma vaga na universidade por meio das cotas poderá demonstrar interesse em utilizar essa política somente no ato do ingresso, isto é, antes de concorrer nas vagas afirmativas, a pessoa concorre primeiro na ampla concorrência e, caso não alcance a nota necessária, ela passa a concorrer pelas cotas.

Na UEG⁴⁶, as cotas foram implementadas desde 2004, pois de acordo com informações disponíveis no site dessa instituição em “seus editais de vestibular já possuem a reserva de cotas não somente para negros, mas também para estudantes de escolas públicas, indígenas e portadores de deficiência, por meio da lei de cotas nº 14.832/2004”. Além disso, em 2015 reiterou “sua política inclusiva e diversa, de modo que oferta vagas suplementares para quilombolas e refugiados, além da realização do Vestibular Humanitário, fazendo com que o ensino superior público, gratuito e de qualidade chegue a todos aqueles que o buscam”.

Nesse contexto, observa-se que tanto a UFG, quanto a UEG tem políticas de cotas regulamentadas e aprimoradas para garantir que o acesso ao ensino superior seja um direito para todas as pessoas, independente da classe social, deficiência, raça e/ou origem, bem como sua permanência e sucesso na realização do curso. Entretanto, a criação de uma lei de cotas só se faz necessária quando há injustiças e desigualdades, no caso do Brasil a desigualdade ainda é um grande problema para uma vida digna. As cotas têm ajudado a corrigir minimamente esse problema e ampliado o acesso de grupos minoritários as universidades, esse acesso é uma forma de ascensão social e representa uma oportunidade para os menos favorecidos.

Por outro lado, ainda há muito o que se fazer, principalmente no que tange a conscientização das pessoas em relação a garantia de igualdade e equidade a todos sem distinção. Participar de uma política de cotas não significa que a pessoa é inferior intelectualmente ou é privilegiado, ingressar por esse caminho é uma forma de garantir que grupos antes deixados à parte, sejam incluídos e possam desfrutar dos mesmos benefícios que, geralmente, são mais acessíveis as classes privilegiadas.

Essa análise demonstra o quão é relevante discutir direitos humanos e incluí-los nos cursos de formação inicial, principalmente, para quem vai exercer a docência,

⁴⁶ Informações disponíveis no site da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Disponível em: https://www.ueg.br/prg/conteudo/22127_sistema_de_cotas - Acesso em: 13 de out. de 2024.

porém, enquanto isso não acontece de forma efetiva, aponta-se, no próximo tópico, a formação continuada como um caminho mais curto para àqueles/as que não tiveram acesso em suas graduações, pois essa também é uma forma de se manter atualizado e capacitado para as constantes mudanças e desafios sociais.

5.4 Formação Continuada, uma alternativa para os Direitos Humanos se tornarem uma prática docente

Buscando demonstrar a relevância do conteúdo ofertado pelo curso de Pedagogia referente a temas de direitos humanos, os/as estudantes foram indagados sobre como foi essa abordagem no decorrer da formação. As repostas obtidas foram:

Girassol: Boa, por mais que houve nenhum aprofundamento no assunto, fomos capazes de pensar historicamente e socialmente, como esses direitos vinham se constituindo.

Azaleia: não respondeu.

Hibisco: Ainda, modesta.

Camélia: Satisfatória. As aulas envolvem muitos artigos acadêmicos que passam um pouco pelo tema.

Flor de Lótus: Até o momento não tive nenhuma abordagem direta nas disciplinas sobre direitos humanos, porém o tema é trabalhado de maneira transversal nas disciplinas.

Flor de Cerejeira: Essencial tendo em vista que grande parte da população que assim como eu não conhece todos os direitos que o Estado deve assegurar ao ser humano.

Magnólia: Essencial

Açucena: Boa

Tulipa: A abordagem dos Direitos Humanos na minha formação foi suficiente, oferecendo base teórica e reflexões importantes para a atuação ética, crítica e respeitosa na prática profissional.

Dália: De grande valia e respeito com o próximo

Gardênia: Não tivemos uma aula direcionada para Direitos Humanos, mas toda disciplina sempre que necessário e importante tínhamos explicações sobre o tema.

As considerações reafirmam que o tema é tratado de forma tangencial e sem o devido aprofundamento. Entende-se, com base no que mostrou os currículos de formação, que há sim preocupação, por parte das IES, em ofertar disciplinas que abordam temáticas de direitos humanos e, que algumas até trazem em seus currículos

disciplinas mais alinhadas ao tema em questão. Porém, na UEG e na FE/UFG, essa oferta não alcança a dimensão essencial para que haja uma formação docente efetiva nesse campo, uma vez que não há uma disciplina específica e com carga horária suficiente e, além disso, que seja obrigatória e faça articulação entre teoria e prática. Haja vista que, somente sendo obrigatória, é garantido que todos/as cumprirão esse crédito para integralizar seus currículos e conseqüentemente passarão por essa formação.

Mas, enquanto os direitos humanos não se efetivam na formação inicial para a docência, a formação continuada pode ser uma solução para esse problema, pois, ela também é fundamental para quem deseja se dedicar ao trabalho docente. Entretanto, não se pretende apresentar essa formação como uma solução permanente e sim urgente, pois esse estudo tem por objetivo enfatizar a importância do lugar dos Direitos Humanos na formação inicial de forma efetiva, ficando a cargo da formação continuada o aprimoramento, atualização e ampliação de conhecimento.

A formação continuada é compreendida como um processo educativo permanente voltado para o desenvolvimento pessoal e profissional, principalmente de professores e outros profissionais que atuam em áreas que exigem atualização constante. Com uma perspectiva diferente da formação inicial, que acontece em cursos de graduação ou técnicos, a formação continuada ocorre ao longo da vida profissional e busca ampliar conhecimentos, atualizar práticas, desenvolver novas competências e promover reflexões sobre a própria atuação.

No que tange à educação, por exemplo, a formação continuada tem função fundamental, pois possibilita que os/as professores/as se mantenham atualizados/as em relação às mudanças curriculares, às novas metodologias de ensino, ao uso de tecnologias digitais na sala de aula, às legislações educacionais e às demandas sociais do momento. Esse processo de formação pode ocorrer por meio de cursos de extensão, oficinas, seminários, congressos, grupos de estudo, especializações, mestrados e doutorados, bem como em momentos de formação promovidos pelas secretarias de educação das próprias instituições em que os/as professores/as estejam atuando.

Essa formação, além de oferecer atualização teórica e prática, também proporciona um espaço de troca de experiências entre profissionais, o que fortalece o trabalho coletivo e estimula a construção de soluções criativas para os desafios cotidianos. A socialização e troca de conhecimento que ocorre nesses ambientes

formativos podem resultar em uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, fazendo com que o/a profissional se torne protagonista do seu próprio desenvolvimento e contribua para a melhoria da qualidade da educação. Se formar continuamente significa se qualificar para as constantes mudanças, transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas ao longo da vida, ou seja, buscar por aprimoramento é reconhecer que o aprendizado não se encerra em uma etapa específica, mas acompanha o sujeito em todo o seu percurso.

Sendo assim, diante da dificuldade, que ainda persiste, em garantir uma formação inicial eficiente em Direitos Humanos, a formação continuada se mostra como uma alternativa de acesso a esses conhecimentos, e possibilidade para que se tornem uma prática pedagógica. Sabe-se que, atualmente, os direitos humanos passaram a ser ofertados como formação complementar e tem chegado às escolas por meio da formação continuada, ou seja, por meio de pós-graduação, cursos de curta duração ofertados ou não pelas instituições de ensino, curso de extensão e projetos que também foram implementados para viabilizar essa formação. De acordo com Candau (2007, p. 411):

A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca.

Tal educação é discutida no Brasil, bem como em todo continente latino-americano desde a década de 1990, quando “um grupo de especialistas e pesquisadores do continente assumiu a posição de que, para continuar colaborando com a construção democrática, deveria ser promovida a educação em Direitos Humanos” (Candau e Sacavino, 2013, p. 61).

Nesse sentido, em 1999, o Programa de Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (PDH-UFG)⁴⁷ tomou forma e começou a atuar como:

Um programa de extensão em Direitos Humanos que visava unir, de forma interdisciplinar e interunidades, o trabalho de técnico-administrativos, docentes e discentes da UFG no campo dos Direitos Humanos, articulando as atividades que esses/as pesquisadores/as já vinham desenvolvendo isoladamente em suas unidades/órgãos (estudos, pesquisas, formação,

⁴⁷ História do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos (NDH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: <https://direitoshumanos.ufg.br/p/historia>

ações de apoio e assessoria, participação em conselhos, programas radiofônicos, publicações). E, ao mesmo tempo, buscando incluir a comunidade interna e externa da UFG nas ações conjuntas.

Mais tarde, em 2011, se tornou oficialmente o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos (NDH/UFG) e criou, em 2012, o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH), nível mestrado. Recentemente, em 2018, obteve aprovação para dar início ao curso de doutorado. O NDH juntamente com o PPGIDH tem desenvolvido trabalhos importantes no campo dos direitos humanos.

As pesquisas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado são de grande relevância para a luta pela promoção e defesa dos direitos humanos. As ações de extensão desenvolvidas pelos/as docentes com o envolvimento da comunidade acadêmica vêm apresentando devolutivas impactantes a sociedade. Além disso, ainda tem as especializações que “contribuem ativamente no processo de formação em Direitos Humanos dos públicos que recorrem ao Núcleo”. Portanto, o NDH e o PPGIDH/UFG podem contribuir com a formação continuada de professores/as no campo dos direitos humanos.

Também no caminho dos direitos humanos, em 2008, a Universidade Federal da Paraíba - UFPB desenvolveu o projeto Capacitação de Educadores da Rede Básica de Educação em Direitos Humanos. Essa iniciativa objetivou desencadear processos permanentes de EDH. Esse projeto envolveu diversas instituições de ensino superior, as quais receberam a incumbência de difundir os saberes já existentes e construir novas práticas. Trata-se de um material pedagógico importante para contribuir com a capacitação de educadores e educadoras e proporcionar a disseminação da EDH.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é outra organização da sociedade civil sem fins lucrativos que atua indiretamente em prol da EDH, seu foco é promover a equidade e a qualidade na educação pública brasileira. Essa organização tem por fundamento enfrentar as desigualdades educacionais e promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, bem como ampliar a formação de educadores(as), o letramento e o fortalecimento da gestão educacional e escolar, é objetivo dessa organização atuar para garantir o direito a educação de qualidade e para todos sem distinção.

Outro órgão que tem sido atuante na construção de uma cultura de EDH é o Instituto Vladimir Herzog. Uma das ações de destaque criada pelo instituto foi o projeto Respeitar é Preciso! por meio dele é desenvolvido trabalhos de formação continuada com professores desde a educação infantil até o final do ensino fundamental.

O Ministério da Educação (MEC), visando contribuir com o processo de implementação da política de Educação Integral, também elaborou, por meio do programa Mais Educação, a série Cadernos Pedagógicos para ampliar as possibilidades de ensino com temas transversais e potencializar a integração escola e sociedade. Dentre esses cadernos, um é destinado a educação em direitos humanos. Nesse caderno são descritas diversas atividades que orientam o trabalho pedagógico em sala de aula, nele é possível encontrar descrições didáticas de como trabalhar os temas de direitos humanos. Além disso, o MEC disponibiliza, por meio do portal AVAMEC, cursos gratuitos de formação continuada, específicos para professores atuantes, e alguns abordam temas de direitos humanos.

As próprias secretarias de educação também ofertam minicursos que tratam de temas sobre direitos humanos. Ou seja, a formação complementar em direitos humanos já está bem mais acessível nos tempos atuais. Nesse sentido, questionar os/as futuros/as docentes acerca da formação continuada pareceu fundamental, principalmente se considerar que não houve uma formação efetiva em direitos humanos durante a graduação. Compreender a importância da capacitação coloca esse/a futuro/a profissional em posição de destaque. Desse modo, ao serem questionados/as se buscariam formação complementar após o curso, obteve-se as seguintes respostas:

Lírio: Sim, sim eu acho importante aprimorar, principalmente em conteúdos que não tenho muito domínio.

Jasmim: Sim, com certeza, eu acho que a gente não deve se limitar somente ao curso de graduação, eu particularmente acho importante não se limitar somente ao curso de graduação e nem somente àquelas formações que eles oferecem na escola.

Violeta: Eu penso em não parar. Quero fazer uma pós-graduação, um mestrado, quem sabe um doutorado.

Rosa: Muito importante. A vida da gente é um eterno estudo. Você não pode parar nunca, porque estamos em constante mudança. Então, não dá para parar. Tem que estar sempre procurando saber mais.

Margarida: Sim, eu vejo que é muito importante, assim, eu acho que a classe de professores não é muito valorizada socialmente, os professores, não são

muito reconhecidos, então, quanto mais a gente se qualificar, a gente tiver conhecimento, a gente se formar e entender a realidade, o contexto que a gente está, melhor vai ser para ocuparmos o nosso espaço como professor, né? Eu entendo que o professor precisa ser pesquisador, precisa entender quais são as especificidades da sua área, quais são os desafios, porque eu acredito que tudo isso vai influenciar no tipo de formador que ele vai ser, né? Se você vai ser só um técnico, um especialista na sua área ou se você realmente vai ser um formador de pessoas, de humanos, né? Uma formação mais humanizada.

Orquídea: Sim, e também eu acredito nos cursos de extensão, porque eu, além de ser bolsista de iniciação científica voluntária, também sou bolsista de extensão. Então, eu penso que se cada disciplina específica tivesse uma extensão na formação, já seria um passo importante, né? Para depois do curso fazer uma formação continuada mesmo.

Melissa: Com certeza, é importante porque esse curso que a gente faz, ele não te dá tanto, como que eu posso falar, aquela estabilidade para você aprender, porque é muito rápido. A gente pensa que quatro anos, nossa, vou estudar quatro anos e não. Você deixa de aprender muita coisa. Então, se a gente tiver oportunidade, principalmente igual eu que já trabalhei com criança autista e até meu tema do TCC é sobre autismo e gostaria muito de aprofundar, porque tantos professores regentes e profissionais de apoio, eles sabem muito pouco sobre isso. E por falta de conhecimento, ao invés de estar incluindo essas crianças, muitas vezes faz é excluir, porque aquele momento ali de aula, eles pedem para o apoio tirar o aluno, para não atrapalhar os outros.

Hortênci: Sim, é muito importante, né, como diz o Paulo Freire, enquanto você ensina, você aprende. A gente não pode parar. A gente tem que sempre continuar estudando, fazer especialização, quem sabe, o doutorado. Meu sonho é fazer o doutorado. A gente não pode parar jamais de estudar.

Os/as 11 (onze) estudantes que responderam ao questionário online também foram unânimes em dizer que sim, pretendem buscar formação complementar e consideram importante para ampliar seus conhecimentos e melhorar a prática docente. Conforme se observa no gráfico a seguir:

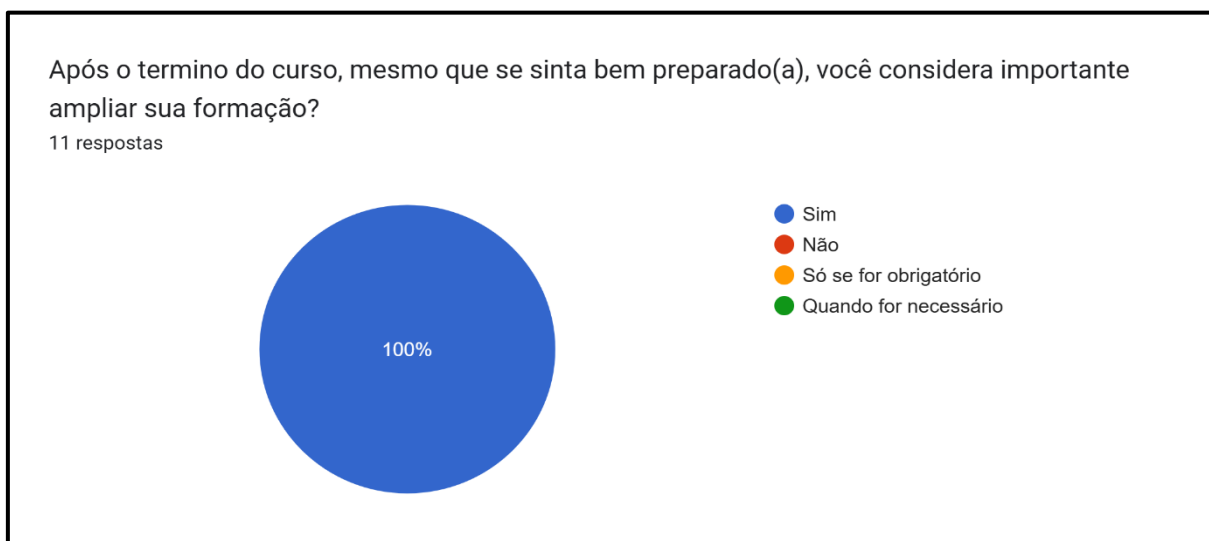


Gráfico 4⁴⁸ - Estudantes que consideram relevante ampliar a formação

Pode-se depreender dessas respostas que os/as futuros/as docentes estão comprometidos/as com uma formação eficiente, isso potencializa as chances de um aprimoramento no campo dos direitos humanos, já que atualmente a oferta de cursos de formação continuada nessa área vem aumentando significativamente. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, Artigo 4º, a formação continuada para professores da Educação Básica:

É entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

O Artigo 5º dessa Resolução destaca os princípios norteadores das políticas de formação continuada, a saber:

- I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas – para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;
- III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;
- IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;
- V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:
 - a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando à plena expansão da personalidade humana, o reforço dos direitos do Homem e das

⁴⁸ Fonte: gráfico extraído do questionário enviado via formulário do Google Forms. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1fSILIZxkl4AH8MKm5Xl08f60i5ynvUmPFSGxPAOQMks/edit#responses>

liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos e uma cultura de paz; e

b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética;

c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e

d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência;

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

VII - Reconhecimento e valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos, de suas comunidades de origem e da sociedade como importantes coadjuvantes no sucesso escolar deles, conforme o artigo 205 da Constituição Federal, por meio de:

a) promoção de um ambiente educacional saudável e propício ao empenho acadêmico; e

b) entendimento, respeito e colaboração mútuos, com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal (Brasil, 2020, p. 3).

Com base nesses princípios, a formação continuada deve adotar como estratégia o regime de colaboração, estimulando “o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE)” (Brasil, 2020, p. 5). A resolução também destaca como os cursos e programas para a formação continuada devem ser ofertados e enfatiza que eles devem atender aos critérios de qualidade determinados nesse documento, conforme o Artigo 9º:

Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2020, p. 6).

Apesar de recente, essa resolução traz boas perspectivas de formação continuada para os/as futuros/as docentes. Pelo menos no que diz respeito a regulamentação, a oferta de cursos está garantida e com essa normativa, não fica somente a critério do/a docente, o aperfeiçoamento é uma exigência, sendo assim, se for de interesse da instituição de ensino onde o/a professor/a estiver atuando, fica bem mais fácil garantir que os/as docentes tenham acesso a uma formação em direitos humanos.

Entretanto, é preciso compreender que a formação em direitos humanos é realmente continuada, trata-se de uma educação permanente que visa a construção de uma cultura pautada em valores que atingem corações e mentes. Essa formação não se restringe ao/a educador/a, ela abrange também o estudante, é uma formação que se dá numa relação dialógica, pois como ressalta Freire (1986, p. 122-123), “o diálogo é algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.”

Em um contexto de ensino/aprendizagem, esse diálogo, de que trata Freire (1986), não é simplesmente o ato de pessoas conversarem espontaneamente umas com as outras, esse diálogo consiste numa situação de igualdade em que professor(a) e estudante constroem o conhecimento juntos, nessa situação não existe o dono do saber, o que existem são saberes diferentes, portanto, a aprendizagem ocorre num movimento dialógico, de modo que ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina. “É interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um já traz consigo” (PIN, 2014, p. 79). Esse caráter dialógico da educação resulta de uma cultura de respeito e de promoção de atitudes, hábitos, comportamentos, raciocínios e julgamentos guiados pelos fundamentos dos direitos humanos, os quais dependem da ação humana para se difundir e se consolidar na vida social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese apresentada mapeou matrizes curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia de IES situadas em Goiânia e RMG, analisou PPCs e discutiu, a partir do diálogo com os/as estudantes do último semestre do curso de duas instituições, sobre a efetividade do ensino de direitos humanos para a prática docente. Nesse percurso, foram revisadas literaturas que tratam dos Direitos Humanos, da Educação em Direitos Humanos e da Formação Docente para embasar o estudo e trazer novas contribuições.

O mapeamento das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia revelou que a presença dos direitos humanos nesses documentos acontece de forma temática, na maioria das instituições e, ainda, é bastante tímida. Observou-se, a partir do título da disciplina, que as 11 (onze) IES privadas abordam temas sensíveis a esses direitos, desse número, 4 (quatro) ofertam uma disciplina obrigatória que abrange melhor a proposta, já que recebe o título “Direitos Humanos” ou traz a palavra direitos em seu nome. As outras 7 (sete) descrevem uma ou mais disciplinas que abordam os direitos humanos por meio de temas relevantes. Já entre as públicas destacou-se a UEG que tem uma disciplina obrigatória que traz a palavra direitos no complemento de seu título.

Das IES particulares, destacou-se a UNIP que, além de disciplinas temáticas, também oferta a disciplina cujo título é Direitos Humanos, com carga horária de 30 horas, sem previsão de atividades práticas; o Centro Universitário FACUNICAMPS que oferta a disciplina “Filosofia, Ética Profissional e Direitos Humanos”, com carga horária de 60 horas, também sem previsão de atividades práticas, e as faculdades Noroeste e Padrão que ofertam a disciplina “Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos”, com carga horária de 30 horas, sem previsão de atividades práticas.

Curiosamente, essas duas últimas ofertam as mesmas disciplinas em todos os semestres, ou seja, a matriz curricular é idêntica, porém não foi possível averiguar se elas têm algum vínculo, já que não se obteve anuência para realizar a pesquisa e nem havia informações a esse respeito disponíveis na internet. Também por esse motivo, mesmo constatando tais disciplinas na matriz curricular, não se conseguiu demonstrar a efetividade da formação em direitos humanos, uma vez que não se teve acesso as ementas das disciplinas nem tampouco conversou-se com os/as estudantes das

quatro IES supracitadas. Entretanto, dada a organização dessas IES é bem provável que tais temas sejam abordados com superficialidade ou a distância, como se constatou na matriz curricular da FACLIONS, na qual, com exceção de LIBRAS, todas as disciplinas sobre temas de direitos humanos são EAD.

Já na UEG, que é uma instituição pública, constatou-se algumas disciplinas temáticas, dentre elas destacou-se a disciplina obrigatória Diversidade, Cidadania e Direitos ofertada no Núcleo Comum com carga horária de 60 horas de aulas teóricas, sem previsão de articulação entre teoria e prática. A análise de sua ementa mostrou que, apesar do título e do texto destacarem uma abordagem abrangente sobre direitos humanos, a disciplina também trata de temas relevantes e sensíveis a esses direitos, pois o referencial bibliográfico básico demonstra que os/as estudantes tiveram contato com conteúdo sobre Inclusão, Identidade e Diferença, e Cidadania. Além disso, o referencial complementar – a depender da carga horária ser suficiente para que os/as docentes proporcionem o debate ou a depender do interesse dos/as estudantes – possibilita acesso a mais alguns textos sobre Cidadania, Direitos Humanos e Educação que tem potencial para ampliar o debate e problematizar questões mais abrangentes sobre direitos humanos.

No IFG, que também é uma instituição pública, constatou-se a oferta de várias disciplinas temáticas e também a disciplina obrigatória Cidadania e Educação com 54 horas de aulas teóricas e previsão de atividades práticas totalizando 108 horas. A análise de sua ementa revelou que a disciplina tem por objetivo abordar os direitos humanos em sua dimensão social, jurídica e filosófica; os movimentos sociais; e a educação para os direitos humanos e a cidadania. O referencial bibliográfico básico tem o potencial de promover reflexões filosóficas fundamentais para a compreensão do que é cidadania, bem como do papel da educação na formação de uma consciência cidadã. O referencial complementar pode enriquecer o debate e ampliar esse conhecimento ao abordar questões sobre democracia.

Além disso, a formação nesse campo é ampliada com a garantia da articulação entre teoria e prática, assim como é previsto nas “disciplinas de Fundamentos e Metodologias do Ensino, como, por exemplo, Fundamentos e Metodologias do Ensino da Educação Especial e inclusão”, que foi elencada, nesse estudo, como disciplina que versa sobre o tema direitos humanos. Nessas disciplinas de fundamentos, a articulação é contemplada por meio do “Projeto do Laboratório de Ensino”, que busca a “organização e o uso de um espaço de estudo, pesquisa, produção científica e de

recursos pedagógicos que favoreça e fortaleça a relação teoria-prática” (PPC/IFG, 2014, p. 131). Já nas disciplinas de Eixo que compõem o Núcleo de Estudos Integradores, a articulação entre teoria e prática é prevista por meio das disciplinas do Núcleo Complementar/Estudos Integradores que tem a Prática como Componente Curricular (PCC), em que as teorias aprendidas nas disciplinas de Eixo, como é o caso da disciplina Cidadania e Educação, é complementada com atividades práticas pela PCC: Educação e Política.

Portanto, conclui-se que o IFG se aproxima do que se pretende como ensino de direitos humanos no curso de formação docente em Pedagogia, pois a análise de seu PPC mostrou que a articulação entre teoria e prática é o princípio orientador desse documento. Nesse sentido, pode-se dizer que essa IES contribui para que os direitos humanos se tornem uma prática efetiva, pois, pelo menos no que foi possível analisar, os/as futuros/as docentes estão vivenciando, ainda na formação, conteúdos e práticas fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente guiado por esses direitos. Entretanto, não foi possível verificar a efetividade de tal formação junto aos discentes, já que não se obteve anuência para realização da pesquisa nessa instituição.

Ademais, além das disciplinas em destaque, todas as instituições ofertam diversas disciplinas importantes e que tratam de temas sensíveis como, por exemplo, Educação Ambiental; Educação Inclusiva; Ética Profissional e Cidadania; Relações Étnico-Raciais no Brasil; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; entre outras. Isso é relevante e demonstra que, de certa forma, os direitos humanos estão sendo garantidos no curso de formação pedagógica. Entretanto, a garantia apenas por meio de temas em disciplinas avulsas obrigatórias ou não, ou até mesmo com uma disciplina bem direcionada ao tema, mas sem aprofundamento e garantia da articulação entre teoria e prática, não atinge seu principal objetivo, que é capacitar professores para contribuir com a criação de uma cultura de Direitos Humanos no ambiente escolar.

No que tange a efetividade da formação em direitos humanos ofertada pelo Curso de Pedagogia nas IES (FE/UFMG e UEG) que participaram da pesquisa, os dados coletados, junto aos/as estudantes, evidenciou que o aprendizado nesse campo, ainda, não é suficiente para uma prática efetiva, uma vez que os conteúdos são apresentados de forma fragmentada e superficial, por meio de disciplinas que abordam temas de Direitos Humanos.

Além disso, não se constatou a articulação entre teoria e prática nas disciplinas que melhor atendem a proposta de ensino de direitos humanos, como é o caso da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos. Somando-se a isso, as respostas aos questionamentos demonstraram insegurança, incerteza, marcas do senso comum e até preconceitos como, por exemplo, em relação ao sistema de cotas para acessar o curso superior. Além disso, as falas também destacam que a abordagem do tema foi superficial e que, conforme os/as discentes ressaltaram, deveria ter uma disciplina obrigatória de direitos humanos.

Por outro lado, observou-se que a articulação entre teoria e prática está presente em ambas as instituições e alcança grande parte das disciplinas do currículo, por exemplo, na FE/UFG as três disciplinas destacadas nesse estudo, sendo uma do Núcleo Comum e duas optativas, tem carga horária destinada a atividades práticas. Já na UEG, todas as disciplinas de Núcleo Específico têm horas destinadas a prática, por meio da Atividade Prática como Componente Curricular, como é o caso da disciplina Educação Especial e Inclusão, destacada nesse estudo por versar sobre tema de direitos humanos.

Compreende-se que mesmo por meio de temas ou apenas de forma teórica, a garantia dos direitos humanos nos cursos de formação docente amplia a possibilidade desse conhecimento fazer parte da prática pedagógica, uma vez que, os/as estudantes, que participaram da pesquisa, demonstraram ter consciência da importância de exercer a docência orientada por esses direitos, bem como compreendem que o aprimoramento é fundamental para ampliar seus conhecimentos nesse campo.

Nesse caminho, buscou-se dar ênfase a formação continuada como uma ferramenta para resolver, de forma urgente, a carência dos direitos humanos na formação inicial e garantir que os/as futuros/as docentes tenham acesso a esse conteúdo ou aprimorem e consolidem, pois a formação complementar é uma exigência para o profissional docente em exercício, haja vista que precisa estar atualizado e conectado às mudanças na sociedade. Nesse contexto, destacou-se instituições consolidadas que atuam no campo dos direitos humanos, inclusive com oferta de cursos de formação continuada, são elas o NDH/UFG e UFPB, o CENPEC e o Instituto Vladimir Herzog. Ressaltou-se, também, materiais elaborados pelo MEC e cursos de curta duração que podem ser ofertados pelas secretarias de educação das instituições de ensino onde os/as docentes estiverem atuando.

Ainda assim, entende-se que é necessário garantir na formação inicial docente a Educação em Direitos Humanos, de modo que temas como dignidade, igualdade, justiça social, diversidade e democracia atravessem todas as áreas do currículo, desde as didáticas até as práticas pedagógicas, se tornando uma cultura. Uma formação que realmente capacite os profissionais e os tornem capazes de desenvolver seu trabalho com consciência e efetividade, que compreendam os direitos humanos como fundamento ético e político da prática educativa e como base para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Sugere-se, contudo, que mais estudos sobre o tema sejam desenvolvidos, com vistas a defender a presença dos Direitos Humanos nos cursos de Graduação em Pedagogia como disciplina obrigatória, que contemple a articulação entre teoria e prática de modo que os/as discentes possam vivenciar os direitos humanos durante a formação, que busque desenvolver habilidades e atitudes que os tornem agentes de transformação social, capaz de incentivar o exercício da cidadania ativa, crítica e participativa e, assim possam contribuir para que os direitos de todos/as sejam reconhecidos, garantidos e respeitados.

Sendo assim, a formação docente em direitos humanos deve garantir que, ao final do curso, o/a futuro/a docente se sinta preparado, consciente de sua tarefa e comprometido com sua prática, que compreenda à docência como ação ética, política e transformadora, orientada pelos princípios da dignidade humana, da justiça social e da emancipação dos sujeitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita; CASSIANO, Bruno. **A política educacional no governo Bolsonaro: entre o desmonte técnico e a guerra cultural.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 533-551, jul./ago. 2022.

ALONSO, Ângela. **Instauração da república no Brasil.** In.: SCHWARCZ, Lília M. e STARLING, Heloísa M (orgs.). Dicionário da república: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> - Acesso em 10 de mar. de 2023

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Formação de educadores: desafios e perspectivas. Tradução. São Paulo: UNESP, 2003. 309-318p. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/23c59be2-880d-41c9-aa4a-0afd05fe341b/Educa%C3%A7%C3%A3o_em_direitos_humanos_%282003%29_Sysno_1718120_ReP.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 16. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 de ag. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.ºs. 1/92 a 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs. 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 16 de julho de 193. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 03 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** – Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 05 de jul. 2023.

BRASIL. **Direitos Humanos**. 4ª ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf>> Acesso em: 27 de jun. de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76p.

BRASIL. **Estatuto do Índio – Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm> Acesso em: 03 de jul. de 2023.

BRASIL. **Fundação Nacional do Índio – FUNAI - Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm> Acesso em: 03 de jul. de 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/Content/uploads/20162317410_FINAL_SANZIONADALei_Brasileira_de_Inclusao_06julho2015.pdf> Acesso em 11 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. In: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. 5ª Edição – Brasília – 2009, p. 54 a 56.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 7ª Edição, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf - Acesso em: 30 de dez. de 2023.

BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. – Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 05 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SECADI, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192> Acesso em: 10 de ag. de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena>> Acesso em: 27 de set. de 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em 01 de jul. de 2023

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm - acesso em: 01 de ag. de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde – 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 60 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 7). Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf> Acesso em 01 de ag. de 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE**, e dá outras providências. Brasília: DF. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/dec_6286_05122007.pdf> Acesso em 01 de ag. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 15 de ag. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm - Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm - Acesso em: 17 de nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Relatório de Homologação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** disponível em:

<https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/4.1-_dcn_-_dir.humanos_-_parecer_cne-cp_08-2012.pdf> Acesso em: 14 de mar. de 2024.

BRASÍLIA. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> – Acesso em: 17 de nov. de 2024.

BRASÍLIA. **Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos** – Segunda Fase. Tradução: Jussie Rodrigues - Coordenação e revisão técnica: Setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Título original: Plan of Action: World Programme for Human Rights Education: second phase; plan of action. Publicado em 2012 em Paris pela UNESCO, pela Assembleia Geral das Nações Unidas e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por> Acesso em: 12 de Jul. de 2023.

CAMPOS, Vanessa T. B. **Contribuições de Ações de Formação Contínua para a (Trans)Formação E a Prática Docente na Educação Superior.** In: 39ª Reunião Nacional da ANPED - Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5466-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em 08 de Mar. de 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais.** In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores.** Educação, Porto Alegre, impresso, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos.** Soc. e Cult., Goiânia, v. 16, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2013.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Alguns Fundamentos da Educação para e na Diversidade.** Clodoaldo Meneguello Cardoso – Doutor em Educação. Professor assistente doutor do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp – Bauru. Disponível em:

<https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17155309042013Educacao_para_a_Diversidade_e_Cidadania_aula_1.pdf> Acesso em: 05 de jul. de 2023.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães de. **Direitos Humanos e Educação: A Formação Docente como um Direito**. In: Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos, João Pessoa: Coleção Direitos Humanos, p. 171 - 199, Editora Universitária da UFPB, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Mulheres e magistério: as professoras da escola primária**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Brasil rumo à sociedade justa**. In: Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

DENZIN, Norman K. The Research Act: **A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

DAUWE, Fabiano. Caderno de estudos: **história moderna** / Fabiano Dauwe, Centro Universitário Leonardo Da Vinci. – Indaial :UNIASSELVI, 2008. Disponível em: <<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=11218>> Acesso em 10 de fev. 2024.

Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. Disponível em: <<http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf>> Acesso em 29 de jun. de 2023.

Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos - Viena, 14-25 de junho de 1993. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>> Acesso em: 04 de jul. de 2023.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). tradução oficial, United Nations High Commissioner for Human Rights – Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>> Acesso em: 30 de jun. de 2023.

DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: Introdução**. In: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias (Organizadoras)- João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388p.

DIAS, Adelaide Alves e PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. **A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia**. In: Direitos Humanos

na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Adelaide Alves Dias (Organizadoras)- João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 388p.

GOIÁS, **Lei Complementar Nº 149, de 15 de maio de 2019**. Disponível em: <<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101136/pdf>> Acesso em 23 de fev. de 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Professoras primárias: feminização e identidade profissional (Belo Horizonte, 1870-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Introduzindo a noção de interdisciplinaridade**. In: Práticas interdisciplinaridades na escola. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1993, p. 33-35.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 90p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lorenzo de. **A reforma da formação de professores e a BNC-Formação: o que está em jogo?** Belo Horizonte: ANFOPE, 2020. Disponível em: anfope.org.br. Acesso em: 24 mar. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma da reforma: a indução de políticas educacionais por competências e seus efeitos sobre a formação de professores**. Campinas: FE-UNICAMP, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Hunt, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história** / Lynn Hunt; tradução Rosaura Eichenberg. - São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, Israel Batista França. **A Responsabilidade Social e Econômica da Sociedade Empresária na Perspectiva da Justiça Distributiva de John Rawls**. Dissertação de Mestrado aprovada pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Prof^a. Dra. Jussara Maria Moreno Jacintho. São Cristóvão - SE, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6966/2/ISRAEL_BATISTA_FRANCA_JUNIOR.pdf> Acesso em: 08 de ag. de 2023.

KUYKEN, Willem. **Avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde** (Grupo WHOQOL): Documento de posição da Organização Mundial da Saúde. Revista digital ScienceDirect, vol. 41, 10 ed., novembro de 1995, páginas 1403-1409, disponível em: <[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-K](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-K)> Acesso em: 25 de set. de 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

LOMBARDE, José Claudinei. **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. São Paulo: Editores Associados, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. – Marli E. D. A. André. 2^a ed. Rio de Janeiro: EPU. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/cartonu.htm>> Acesso em: 29 de jun. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**: Plano de Ação. Tradução de Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável – 2016**. Disponível em: <<https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/12/transformando-nosso-mundo-a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel.pdf>> Acesso em: 12 de jul. de 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **O Trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica**. In: Construindo o Saber – Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas/ Maria Cecília Maringoni de Carvalho (org.) – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1989.

PEREIRA, Francisco J. C. **Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais**. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno & S. M. Nóbrega (Eds.), Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB. 2005, p. 25-60.

PINI, Francisca Rodrigues. **Educação Popular em Direitos Humanos no Processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos: Uma experiência do Projeto Mova-Brasil**. Educação em Revista - Belo Horizonte - Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global - v. 35 e 214479 – 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/jHc5dNLjnXqTWP4V8XxrwKF/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 16 de fev. de 2024.

PIN, S. A. **Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire**. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Texto apresentado no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-graduação, realizado em Porto Alegre, Brasil, na Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul, nos dias 21, 22 e 23 de junho de 2004, 15p. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778> Acesso em: 15/10/2024.

PORFÍRIO, Francisco. **Antropologia**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/antropologia.htm>> Acesso em 05 de ag. de 2023.

PORFÍRIO, Francisco. **Darcy Ribeiro**; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/darci-ribeiro.htm>> Acesso em 16 de fev. de 2024.

Prefeitura de Inhumas (GO). **História de Inhumas**. Disponível em: <<http://inhumas.go.gov.br/sobre-o-municipio/historia-de-inhumas/>> Acesso em: 11 fev. 2024.

OLIVEIRA, Luciana. **Interdisciplinaridade e Pesquisas em Direitos Humanos**. Palestra proferida no Programa de Formação em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás em 2017.

REILY, Lúcia H. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

REDAÇÃO TERRA. **Cotas: como funciona o sistema de cotas no Brasil.** Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/cotas-como-funciona-o-sistema-de-cotas-no-brasil,0796bded40782e05f73d30f8f498ae49vsviiejh.html?utm_source=clipboard – acesso em 20 de nov. 2024.

ROJO, Raúl Enrique. **A responsabilidade política no Brasil de nossos dias: Reflexões à luz da perseguição de juízes e promotores por suposto abuso de autoridade.** Disponível em: <https://www.teseopress.com/incertidumbreyconflicto/chapter/reflexoes-a-luz-da-perseguiacao-de-juizes-e-promotores-por-suposto-abuso-de-autoridade-2/> Acesso em: 05 de ag. de 2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação.** tradução, introdução e notas Laurent de Saes. - São Paulo: Edipro, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato Social.** São Paulo: Martins Fontes: 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: O Saber como intencionalização da prática.** In: Didática e interdisciplinaridade / Ivani CA. Fazenda (org.). — Campinas, SP: Papyrus, 1998. — (Coleção Práxis).

SCOTT, Joan Wallach – **Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history.** New York, Columbia University Press. 1989. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%A4Anero-Joan%20Scott.pdf Acesso em: 03 de ago. de 2023.

SILVA, Vanderlei Cassiano da. **A educação superior em Goiás: a ação da Igreja Católica.** Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, Inhumas, v. 12, p. 1-20, 2020. Disponível em: www.revista.ueg.br. Acesso em: 24 mai. 2024.
SOARES, M. V. de M. B. **Cidadania e direitos humanos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 39–46, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/715>. Acesso em: 23 set. 2023.

WEIR, William. **50 Líderes Militares que Mudaram a História da Humanidade.** trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2009.

SIGNIFICADOS. **Arte e Cultura: Entenda o que é Diversidade Cultural.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/diversidade-cultural> Acesso em: 05 de ag. de 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Constituição de 1824.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/primeira-constituicao.htm> Acesso em: 03 de jul. de 2023.

SILVA, Daniel Neves. **Lei do Ventre Livre;** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lei-do-ventre-livre.htm> Acesso em 16 de fev. de 2024.

Site: Incrível História. **Ciro o Grande, nobre rei pastor**. Disponível em: <<https://incrivelhistoria.com.br/ciro-o-grande-biografia/#9>> Acesso em: 27 de jun. de 2023.

Site: Unidos Pelos Direitos Humanos. **Um breve histórico dos direitos humanos**. disponível em: <<https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/brief-history/>> Acesso em: 27 de jun. de 2023

Universidade Estadual De Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Pró-Reitoria de Graduação. Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas Anápolis - Go – 2021.

ANEXOS



Pró-Reitoria de Graduação
Unidade Acadêmico-Administrativa de Educação
MATRIZ CURRICULAR
Graduação em Pedagogia



Vigência a partir de 2010/2

Per	Código	Turma	Disciplinas	Créditos				Requisitos	
				Teo. – Prát.		Lab	Total	Pré	Co
				Prel.	Prát.				
1º	HGS1200		Sociedade Cultura e Educação	03	01		04		
	LET4101		Língua Portuguesa I	03	01		04		
	EDU2013		História da Educação I	05	01		06		
	EDU1001		Sociologia da Educação I	03	01		04		
	EDU1010		Infância, adolescência, sociedade e cultura	03	01		04		
				TOTAL DE CREDITOS NO PERÍODO	17	05		22	
2º	FIT1310		Filosofia	03	01		04		
	EDU1031		Teorias da Educação I	03	01		04		
	EDU1002		História da Educação II	03	01		04	EDU2013	
	EDU1122		Sociologia da Educação II	03	01		04	EDU1001	
	EDU1003		Pensamento Científico e Pesquisa Educacional	05	01		06		
	EDU1401		Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I	03	01		04		
			TOTAL DE CREDITOS NO PERÍODO	20	06		26		
3º	EDU1101		Psicologia da Educação I	05	01		06		
	EDU1030		Políticas Educacionais	03	01		04		
	EDU2020		Filosofia da Educação	05	01		06		
	EDU1402		Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem II	03	01		04	EDU1401	
	EDU1070		Fundamentos Teor. e Metod. da Educação Infantil	03	01		04		
				TOTAL DE CREDITOS NO PERÍODO	19	05		24	
4º	EDU1140		Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	03	01		04		
	MAF1620		Educação, Comunicação e Mídia	02	--	02	04		
	EDU1042		Psicologia da Educação II	03	01		04	EDU1101	
	EDU1004		Didática Fundamental	05	01		06		
	EDU1403		Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem III	03	01		04	EDU1401/1402	
				TOTAL DE CREDITOS NO PERÍODO	16	04	02	22	
5º	EDU1500		Fundamentos Teór. e Metod. do Ens. de Matemática	05	01		06		
	EDU1510		Fundamentos Teór. e Metod. do Ens. da Língua Portuguesa	05	01		06		
	EDU1080		Currículo: Políticas e Práticas	05	01		06		
	EDU1501		Estágio Supervisionado I	02	04		06	EDU1004/1500	EDU1500/1510
				TOTAL DE CREDITOS NO PERÍODO	17	07		24	
6º	EDU1410		Fundamentos Teór. e Metod. do Ens. de Ciências Naturais	05	01		06		
	EDU1610		Fundamentos Teór. e Metod. do Ens. de Geografia e História	05	01		06		
	EDU1020		Arte - Educação	04	02		06		
	EDU1502		Estágio Supervisionado II	02	04		06	EDU1004/1070/1501	EDU1410/1610
				TOTAL DE CREDITOS NO PERÍODO	16	08		24	
7º	EDU1005		Educação de Jovens e Adultos	05	01		06		
	EDU1151		Monografia I	04	--		04	EDU1003	
	EDU1032		Teorias da Educação II	03	01		04	EDU1031	
	EDU1090		Inclusão e Libras	04	--		04		
	EDU1160		Estatística aplicada à Educação	02	--		02		
	EDU1023		Estágio Supervisionado III	02	04		06	EDU1004/1070/1501/1502	
				TOTAL DE CREDITOS NO PERÍODO	20	06		26	
8º	FIT1720		Teologia e Formação de Professores	03	01		04		
	EDU1170		Educação e Trabalho	05	01		06		
	EDU1180		Monografia II	04	--		04	EDU1003/1151	
	EDU1190		Educação e Ciências da Natureza	03	01		04		
	EDU1024		Estágio Supervisionado IV	02	04		06	EDU1004/1070/1501/1502/1023	
				TOTAL DE CRÉDITOS NO PERÍODO	17	07		24	

Integralização Curricular 3.200 horas

Nº DE CREDITOS:192 = 2.880 horas Obs.: Para a integralização curricular, o(a) aluno(a) deverá obrigatoriamente, cursa

- 200 horas de Atividades Científico-Culturais; recomenda-se ao (a) aluno(a) que procure participar de Atividades Científico-Culturais, desde o primeiro período do curso.
- 120 horas de Grupos de Estudos/Atividades Integradoras ligadas às Práticas Educativas, Estágios Supervisionados, Monitorias, Projetos de Pesquisa e Extensão.

PEDAGOGIA – Universidade Paulista (UNIP)

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Alfabetização e Letramento	60
Atividades Complementares	200
Atividades Práticas Supervisionadas	225
Avaliação Educacional	60
Ciências Sociais	30
Comunicação e Expressão	30
Conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I	60
Conteúdos de Ensino de História e Geografia	60
Conteúdos de Matemática para o Ensino Fundamental I	60
Desenvolvimento Profissional Docente	30
Desenvolvimento Sustentável (Optativa)	20
Didática e Formação Docente	60
Didática Fundamental	60
Direitos Humanos	30
Educação Ambiental	30
Educação de Jovens e adultos: Fundamentos e Metodologia	30
Educação Inclusiva	30
Educação Integral e Gestão Escolar	60
Escola, Currículo e Cultura	30
Estágio Supervisionado: Alfabetização	80
Estágio Supervisionado: Ciclo Complementar	80
Estágio Supervisionado: Creche	80
Estágio Supervisionado: Pré-Escola	80
Estágio Supervisionado: Organização e Gestão Escolar	80
Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil	30
Estudos Disciplinares	100
Ética Profissional e Cidadania	60
Fundamentos de Filosofia e Educação	60
Gestão da Escola e da Educação Infantil	60
Gestão Educacional	30
Gestão Escolar: Aspectos Legais	60
Gestão Escolar: Dimensões e Competências	60
História da Educação	60
História do Pensamento Filosófico	60
Homem e Sociedade	30
Interpretação e Produção de Textos	30
Introdução à Educação a Distância	20
Jogos e Brinquedos na Infância	60
Língua Brasileira dos Sinais - LIBRAS	30

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Marketing Pessoal (Optativa)	20
Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade	60
Metodologia do Trabalho Acadêmico	30
Metodologia e Prática do Ensino da História e Geografia	60
Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências	60
Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	60
Métodos de Pesquisa	30
Orientação e Prática de Gestão da Educacional em Ambientes Escolares e Não-Escolares	60
Orientação e Prática de Projetos do Ensino Fundamental	60
Orientação e Prática de Projetos na Infância	30
Orientação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Alfabetização	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Ciclo Complementar	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Creche	30
Orientação e Supervisão de Estágio: Pré-Escola	30
Pedagogia Integrada	30
Pedagogia Interdisciplinar	30
Política e Organização da Educação Básica	60
Prática Como Componente Curricular	400
Psicologia Construtivista	60
Psicologia do Desenvolvimento e Teorias de Aprendizagem	60
Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital	60
Relações Étnico-Raciais no Brasil	30
Sociologia e Educação	60
Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação	30
Tópicos de Atuação Profissional - Pedagogia	30
Trabalho de Conclusão de Curso	60

Carga Horária Total: **3.825 Horas-Aula** (3.200 horas)

MATRIZ CURRICULAR

Pedagogia

Modulo 1L

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112086	Sociologia	60
112088	Psicologia Aplicada a Educação	60
112130	História da Educação	60
112131	Filosofia da Educação	60
112132	Língua Portuguesa	60

TOTAL DE 5 DISCIPLINA(S)

Módulo 1V

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112119	Teorias da educação	60
112120	Letramento Informacional (TICs)	60
112133	Interdisciplinaridade e Língua Aplicada	60
112134	Fundamentos da Educação Inclusiva	60

TOTAL DE 4 DISCIPLINA(S)

Módulo 2 L

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112080	Libras	60
112135	Estudo e Prática de Currículo e Avaliação	60
112136	Didática	60
112137	Políticas Educacionais	60
112138	Seminários Temáticos de Ética e Transversalidade	60

TOTAL DE 5 DISCIPLINA(S)

Módulo 2V

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112104	Educação, Cultura e Humanidades	60
112126	Pedagogia a espaços não escolares	60
112127	Fundamentos e Gestão do PPP	60
112128	Literatura Infante Juvenil	60
112139	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60
112140	Fundamentos da Educação Para Diversidade	60

TOTAL DE 6 DISCIPLINA(S)

Modulo 3L

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112033	Metodologia e Prática em Projeto de Pesquisa Educacional	60

MATRIZ CURRICULAR

Pedagogia

112121	Saberes e práticas sociais na Educação Básica	60
112122	Psicomotricidade	60
112141	Conteúdo e Metodologia Alfabetização e Letramento	60
112142	Fundamentos da Educação Infantil	60

TOTAL DE 5 DISCIPLINA(S)

Módulo 3V

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112111	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	140
112123	Diretrizes Legais da Educação Básica	60
112143	Metodologias Aplicada a educação Infantil	120
112144	Corpo Expressão e Arte	60
112146	Conteúdo e Metodologia de Ensino de Matemática	60
112147	Psicologia do Desenvolvimento	60

TOTAL DE 6 DISCIPLINA(S)

módulo 4L

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112113	Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental	140
112148	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	60
112149	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	60
112150	Metodologia aplicada ao Ensino Fundamental	60
112151	Projeto de Conclusão de Curso	60
112152	Conteúdo e Metodologia de Ciências	60

TOTAL DE 6 DISCIPLINA(S)

Módulo 4V

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112124	Estágio Curriculares em espaços não Escolares	120
112125	Pedagogia Hospitalar	60
112129	Metodologia Aplicada à Espaços não Escolares	60
112153	Trabalho de Conclusão de Curso	120
112154	Educação de Jovens e Adulto	60
112155	Relações Interpessoais	60

TOTAL DE 6 DISCIPLINA(S)

Disciplinas Optativas

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
112054	Artes e Educação Infantil	60
112083	Seminário de Sociedade/Cultura/Escola	60


TOTAL DE 2 DISCIPLINA(S)


Matriz Curricular - FACULDADE PADRÃO	Carga Horária
Antropologia e Diversidade Cultural	60
Conteúdos e Metodologia da Matemática	60
Currículos e Programa	60
Desenvolvimento Psicomotor Infantil	60
Didática e Formação de Professores	60
Educação de Jovens e Adultos	60
Educação e Gestão	60
Educação Inclusiva	60
Estágio Supervisionado I	100
Estágio Supervisionado II	100
Estágio Supervisionado III	100
Estágio Supervisionado IV	100
Estatística Aplicada à Educação	60
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60
Filosofia da Educação	60
Fundamento e Metodologia das Artes	60
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	60
Fundamentos e Metodologia da Geografia	60
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Metodologia de História	60
Fundamentos e Metodologias das Ciências Naturais	60
Fundamentos e Processos de Alfabetização e Letramento	60
Fundamentos Socioantropológicos do Comportamento Humano	30
Fundamentos, Conceitos e Metodologia da Recreação	60
História da Educação I	60
História da Educação II	60
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	30
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60
Linguagem e Interpretação de Texto	60
Literatura Infantil	60
Metodologia Científica e Suas Tecnologias	60
Mídias, Produção Cultural e Educação	60
Optativa I	60
Optativa II	60
Políticas Educacionais	60
Prática e Pesquisa Pedagógica I	100
Prática e Pesquisa Pedagógica II	100
Prática e Pesquisa Pedagógica III	100
Prática e Pesquisa Pedagógica IV	100
Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos	30
Processo de Avaliação Educacional	60

Projetos Educacionais na Educação Básica	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60
Responsabilidade Política, Econômica e Sociossustentável	30
Sociologia da Educação	60
Teorias da Aprendizagem	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	60
DEMONSTRATIVO	Carga horária
Componente Curricular	2.280
Práticas de Ensino	400
Estágio Supervisionado	400
Atividades Complementares	200
Carga Horária Total	3.280

Matriz Curricular de Pedagogia – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)	
1ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	
	CH
Gestão de Carreira em Pedagogia	80
Sociologia da Educação	80
Técnicas de Leitura e Produção de Texto	80
Práticas Pedagógicas I - Gestão de Carreira	40
Psicologia da Educação	80
Metodologia Científica	40
Carga Horária Total	400
2ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	
	CH
Didática I	80
Português Instrumental	80
Alfabetização e Letramento	80
História da Educação	80
Práticas Pedagógicas II - A Escola	80
Carga Horária Total	400
3ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	
	CH
Antropologia da Educação	40
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	80
Indicadores Educacionais	80
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	80
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geo-História	80
Didática II	40
Práticas Pedagógicas III - Procedimentos Metodológicos (Anos iniciais)	40
Carga Horária Total	440
4ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	
	CH
Educação e as Tecnologias da Informação e da Comunicação	80
Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	80
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	80
Fundamentos da Educação Infantil	80
Gestão de Projetos Educacionais I	40
Práticas Pedagógicas IV - Rotinas Pedagógicas (Educação Infantil)	80
Carga Horária Total	440
5ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	
	CH
Estágio Curricular Supervisionado I	
Fundamentos de Lazer e Recreação	40
Fundamentos do Ensino da Arte	40
Gestão de Projetos Educacionais II	80
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	80
Práticas Pedagógicas V - Processos de Inclusão	40
Seminário Interdisciplinar I	40
Fundamentos da Educação Inclusiva	80
Carga Horária Total	400
6ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	
	CH

Estágio Curricular Supervisionado II	
Gestão Pedagógica	40
Práticas Pedagógicas VI - Gestão Pedagógica	40
Seminário Interdisciplinar II	40
Gestão e Planejamento Educacional	80
Pedagogia de Projetos	40
Legislação Educacional	80
Ética e Filosofia da Educação	80
Carga Horária Total	400
7ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	CH
Estágio Curricular Supervisionado III	
Seminário Interdisciplinar III	40
Trabalho de Conclusão de Curso I	40
Currículos e Programas	80
Educação em Espaços Não Escolares	80
Práticas Pedagógicas VII - Espaços de Atuação do Pedagogo	80
Eletiva	40
Carga Horária Total	360
8ª SEQUÊNCIA SUGERIDA	CH
Estágio Curricular Supervisionado IV	
Fundamentos Econômicos e Financiamento da Educação	80
Gestão de Instituições de Ensino	80
Trabalho de Conclusão de Curso II	40
Práticas Pedagógicas VIII - Gestão e Liderança	80
Carga Horária Total	280
OUTRAS ATIVIDADES	CH
Estágio Curricular Supervisionado	480
Atividades Complementares	240
Carga Horária Total	720
DISCIPLINAS ELETIVAS	CH
Pedagogia Hospitalar	40
Pedagogia Empresarial	40
DISCIPLINAS OPTATIVA	CH
Psicomotricidade	40

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS CAMPUS GOIÂNIA OESTE PRÓ-REITORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares												
-Matriz-												
3563 - Licenciatura em Pedagogia (2014/1)												
Curso												
CLPED - Licenciatura em Pedagogia												
Nível												
Superior												
Período												
Regime												
Não Seriado												
Situação												
Matriz em Vigor												
Per. Letivo Inicial												
2014/1												
C.H. Disciplinas												
3159												
Per.	Componentes Curriculares								Carga Hor.	Co-Requisitos	Pré-requisitos	Equivalentes
	Código	Descrição	Núcleo	Opt.	Hab.	Cred.	Cred. Nec.					
1	DPAA-GOESTE.11	Filosofia da Educação I	COM	N	1145	54	0	54				
1	DPAA-GOESTE.12	História da Educação I	COM	N	1145	54	0	54				
1	DPAA-GOESTE.13	Língua Portuguesa - Análise e Produção do Texto Acadêmico	COM	N	1145	54	0	54				
1	DPAA-GOESTE.14	Arte e Educação	COM	N	1145	54	0	54				
1	DPAA-GOESTE.15	Educação Social	COM	N	1145	54	0	54				
1	DPAA-GOESTE.16	Metodologia do Trabalho Científico I	COM	N	1145	27	0	27				
1	DPAA-GOESTE.17	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e Sociedade	COM	N	1145	54	0	54				
2	DPAA-GOESTE.18	Filosofia da Educação II	COM	N	1145	54	0	54		DPAA-GOESTE.11		
2	DPAA-GOESTE.19	História da Educação II	COM	N	1145	54	0	54		DPAA-GOESTE.12		
2	DPAA-GOESTE.20	Didática I	COM	N	1145	54	0	54				
2	DPAA-GOESTE.21	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	COM	N	1145	81	0	81				
2	DPAA-GOESTE.22	Antropologia e Educação	COM	N	1145	54	0	54				
2	DPAA-GOESTE.23	Metodologia do Trabalho Científico II	COM	N	1145	27	0	27		DPAA-GOESTE.16		
2	DPAA-GOESTE.24	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e Cultura	COM	N	1145	54	0	54				
3	DPAA-GOESTE.32	Sociologia da Educação I	COM	N	1145	54	0	54				
3	DPAA-GOESTE.33	Psicologia da Educação I	COM	N	1145	54	0	54				
3	DPAA-GOESTE.34	Didática II	COM	N	1145	54	0	54		DPAA-GOESTE.30		
3	DPAA-GOESTE.35	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática	COM	N	1145	81	0	81				
3	DPAA-GOESTE.36	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação	COM	N	1145	54	0	54				
3	DPAA-GOESTE.37	Tópicos de Educação e Diversidade	COM	N	1145	27	0	27				
3	DPAA-GOESTE.38	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e Trabalho	COM	N	1145	54	0	54				
4	DPAA-GOESTE.75	Sociologia da Educação II	COM	N	1145	54	0	54		DPAA-GOESTE.32		
4	DPAA-GOESTE.76	Psicologia da Educação II	COM	N	1145	54	0	54		DPAA-GOESTE.33		
4	DPAA-GOESTE.77	Cultura, Currículo e Avaliação	COM	N	1145	54	0	54				
4	DPAA-GOESTE.78	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	COM	N	1145	54	0	81				
4	DPAA-GOESTE.79	Sujeito e Educação	COM	N	1145	54	0	54				
4	DPAA-GOESTE.80	Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e	COM	N	1145	27	0	27				
4	DPAA-GOESTE.81	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e	COM	N	1145	54	0	54				
5	DPAA-GOESTE.82	Políticas da Educação	COM	N	1145	54	0	54				
5	DPAA-GOESTE.83	Estágio Curricular Supervisionado - Educação Infantil	COM	N	1145	108	0	108		DPAA-GOESTE.34		
5	DPAA-GOESTE.84	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	COM	N	1145	81	0	81				
5	DPAA-GOESTE.85	Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	COM	N	1145	81	0	81				
5	DPAA-GOESTE.86	Cidadania e Educação	COM	N	1145	54	0	54				
5	DPAA-GOESTE.88	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e Política	COM	N	1145	54	0	54				
5	DPAA-GOESTE.284	Educação Nutricional	COM	S	1145	27	0	27				
5	DPAA-GOESTE.285	Teatro e Educação	COM	S	1145	27	0	27				
5	DPAA-GOESTE.266	Lúdico e Educação	COM	S	1145	27	0	27				
6	DPAA-GOESTE.268	Linguagens e Infância	COM	S	1145	27	0	27				
6	DPAA-GOESTE.269	Alfabetização e Letramento	COM	S	1145	27	0	27				
6	DPAA-GOESTE.270	Tempo, Espaço e Pensamento Lógico Matemático	COM	S	1145	27	0	27				
6	DPAA-GOESTE.271	Literatura e Educação	COM	S	1145	27	0	27				

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS CAMPUS GOIÂNIA OESTE PRÓ-REITORIA DE ENSINO Matrizes Curriculares									
6	DPAA-GOESTE94	Metodologias do Ensino de Arte	COM	O	1145	27	0	27			
6	DPAA-GOESTE89	Educação de Jovens e Adultos	COM	N	1145	54	0	54			
6	DPAA-GOESTE90	Estágio Curricular Supervisionado - Anos Iniciais do Ensino	COM	N	1145	108	0	108		DPAA-GOESTE88	
6	DPAA-GOESTE91	Fundamentos da Educação Especial e Inclusão	COM	N	1145	81	0	81			
6	DPAA-GOESTE92	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Arte	COM	N	1145	81	0	81			
6	DPAA-GOESTE93	Processos Educativos nas Ações Coletivas	COM	N	1145	54	0	54			
6	DPAA-GOESTE94	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e Escola	COM	N	1145	54	0	54			
7	DPAA-GOESTE96	Libras	COM	N	1145	54	0	54			
7	DPAA-GOESTE97	Gestão Escolar e Cultura Organizacional	COM	N	1145	54	0	54			
7	DPAA-GOESTE98	Estágio Curricular Supervisionado - Educação de Jovens e	COM	N	1145	108	0	108		DPAA-GOESTE88	
7	DPAA-GOESTE99	Ciência, Tecnologia e Sociedade	COM	N	1145	54	0	54			
7	DPAA-GOESTE100	Trabalho de Conclusão de Curso I - Elaboração do Pré-projeto	COM	N	1145	108	0	108			
7	DPAA-GOESTE102	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e Pesquisa	COM	N	1145	54	0	54			
7	DPAA-GOESTE103	Infância e Educação Infantil	COM	O	1145	27	0	27			
7	DPAA-GOESTE272	Tempos e Espaços Escolares: Limites e Desafios	COM	O	1145	27	0	27			
7	DPAA-GOESTE273	Ação Pedagógica com Jovens e Adultos	COM	O	1145	27	0	27			
7	DPAA-GOESTE274	Libras II	COM	O	1145	27	0	27			
7	DPAA-GOESTE275	Estatística e Educação	COM	O	1145	27	0	27			
8	DPAA-GOESTE276	Carga e Educação	COM	O	1145	27	0	27			
8	DPAA-GOESTE277	Promoção da Saúde e Educação	COM	O	1145	27	0	27			
8	DPAA-GOESTE278	Informática Básica	COM	O	1145	27	0	27			
8	DPAA-GOESTE107	Prática Pedagógica para a Educação Física Escolar	COM	O	1145	27	0	27			
8	DPAA-GOESTE87	Inglês Instrumental	COM	O	1145	27	0	27			
8	DPAA-GOESTE103	Educação, Mídias e Tecnologias Digitais	COM	N	1145	54	0	54			
8	DPAA-GOESTE104	Estágio Curricular Supervisionado - Gestão da Escola e Prática	COM	N	1145	108	0	108		DPAA-GOESTE88	
8	DPAA-GOESTE105	Trabalho de Conclusão de Curso II	COM	N	1145	108	0	108			
8	DPAA-GOESTE106	Corpo, Trabalho e Educação	COM	N	1145	54	0	54			
8	DPAA-GOESTE108	Prática de Ensino/estudos Integradores: Educação e Gestão	COM	N	1145	54	0	54			
Codigo	Sigla	Habilitação	Básica	Cred. Obrig.	Carga Horária						
					Estágio	Flexibilização	Optativa	Escola	At. Comp.	Proj. Final	Mín. Créd.
	LPEO	Licenciatura em Pedagogia	Não		0	0	108	0	200		0

Legenda:

CH	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
783	NÚCLEO I
1080	NÚCLEO II
432	Estágio Curricular Supervisionado
432	NÚCLEO III
432	Prática como componente curricular
108	Optativas: 108h
200	Atividades complementares
3467	CH TOTAL DO CURSO

Matriz Curricular
Curso de Pedagogia

Modalidade: Presencial
Vigência: junho de 2021

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITO	CH	MODALIDADE
1º período			
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – parte I		60	Presencial
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO		60	EAD
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – parte I – desenvolvimento infantil		60	Presencial
LÍNGUA PORTUGUESA		60	Presencial
RELAÇÕES DE PLURALIDADE ÉTNICO RACIAIS		60	EAD
PRÁTICA PEDAGÓGICA – parte I		40	Presencial
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		25	-----
Total de horas		365	

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITO	CH	MODALIDADE
2º período			
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – parte II		60	EAD
ÉTICA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO		60	Presencial
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – parte II – aprendizagem		60	Presencial
MATEMÁTICA APLICADA		60	Presencial
MATODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO		60	EAD
PRÁTICA PEDAGÓGICA – parte II		40	Presencial
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		25	-----
Total de horas		365	

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITO	CH	MODALIDADE
3º período			
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – parte I		60	Presencial
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		60	Presencial
DIDÁTICA I		60	EAD
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL		60	Presencial
RECREAÇÃO ARTE E MOVIMENTO		60	EAD
PRÁTICA PEDAGÓGICA – parte III		40	Presencial
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		25	-----
Total de horas		365	

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITO	CH	MODALIDADE
7º período			
FUNDAMENTOS ECONÔMICOS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO		60	EAD
LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)		60	
RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL		60	EAD
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – parte I		140	Presencial
ESTÁGIO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E EJA – parte II		100	-----
PRÁTICA PEDAGÓGICA – parte VII		60	Presencial
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		25	-----
Total de horas		485	

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITO	CH	MODALIDADE
8º período			
EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIA		60	EAD
GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR		60	EAD
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – parte II		160	Presencial
ESTÁGIO – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESCOLAR		100	-----
PRÁTICA PEDAGÓGICA – parte VIII		60	Presencial
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		25	-----
Total de horas		465	

ESTRUTURA CURRICULAR CURSO DE PEDAGOGIA



Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria nº 38, de 19/04/2012 – DOU 20/04/2012, renovado o reconhecimento pela Portaria nº 917, de 27/02/2018 – DOU 28/12/2018

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (HORAS)
1º PERÍODO	ESTUDOS SUPLEMENTARES DE MATEMÁTICA I	40
	ESTUDOS SUPLEMENTARES DE LÍNGUA PORTUGUESA I	40
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	80
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	80
	ANTROPOLOGIA	40
	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	80
	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA	40
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	400
2º PERÍODO	ESTUDOS SUPLEMENTARES DE MATEMÁTICA II	40
	ESTUDOS SUPLEMENTARES DE LÍNGUA PORTUGUESA II	40
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	40
	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	80
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	80
	DIDÁTICA	80
	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II CONTEXTOS ESCOLARES	40
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	400
3º PERÍODO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	80
	ÉTICA E EDUCAÇÃO	40
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	80
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	80
	RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA	40
	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	40
	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III SUJEITOS DA EDUCAÇÃO	40
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	400
4º PERÍODO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	80
	ELABORAÇÃO DE PROJETOS EDUCATIVOS	40
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	80
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DO MOVIMENTO CORPORAL	80
	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	40
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	400

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (HORAS)
5º PERÍODO	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	80
	LITERATURA INFANTO JUVENIL	40
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA	80
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	80
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EDUCAÇÃO INFANTIL	100
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	380
6º PERÍODO	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE ARTE	80
	FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO ESPECIAL	80
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	40
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS	100
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	380
7º PERÍODO	CULTURA, CONHECIMENTO E CURRÍCULO	80
	OPTATIVA I	40
	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	40
	EDUCAÇÃO, MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS	80
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	40
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	100
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	380	
8º PERÍODO	GESTÃO ESCOLAR	80
	PEDAGOGIA EM CONTEXTO NÃO ESCOLAR	40
	RESPONSABILIDADE SOCIAL E AMBIENTAL	40
	OPTATIVA II	40
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	40
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO GESTÃO ESCOLAR	100
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO:	340
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO:	3280	

QUANTIDADE DE PERÍODOS: 8

Período	DISCIPLINAS	CH semanal	CH semestral
1ª	Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira	3	60
	História da Educação	3	60
	Língua Portuguesa	3	60
	Ética, Estética e Ludicidade na Educação Básica.	3	60
	Fundamentos da Psicologia	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica I	1	20
	CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		320
2ª	Filosofia, Ética Profissional e Direitos Humanos*	3	60
	Fundamentos da Didática	3	60
	Técnicas de Leitura e Produção Textual	3	60
	Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	3	60
	Fundamentos da Educação Básica	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica II	1	20
	CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		320
3ª	Fundamentos da Estatística	3	60
	Psicologia da Educação	3	60
	Fundamentos da Educação Infantil	3	60
	Sociologia, Antropologia e Relações Étnico-Raciais*	3	60
	Didática Aplicada	3	60
	Fundamentos e Metodologia dos Jogos e Brincadeiras	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica III	1	20
CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		380	
4ª	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento	3	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Artes	3	60
	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	3	60
	Libras	3	60
	Literatura Infanto-juvenil	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	1	20
CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		320	
5ª	Linguagens e Mediações Tecnológicas na Educação	3	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	3	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	3	60
	Currículos e Programas	3	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica V	1	20
	Estágio Supervisionado I	5	100
CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		420	
6ª	Fund. e Metodologia do Ensino Matemática	3	60
	Fund. e Metodologia do Ensino Língua Portuguesa	3	60
	Projetos Ed. Ambiental, Cidadania e Saúde	3	60
	Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	3	60
	História da África e Cultura Afrodescendente	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica VI	1	20
	Estágio Supervisionado II	5	100
CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		420	
7ª	Fundamentos para docência no Ensino Médio: Modalidade Normal e Educação Profissional	3	60
	Gestão Educacional	3	60
	Educação Inclusiva	3	60
	Disciplina Optativa I	3	60
	Legislação da Educação Nacional	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica VII	1	20
	Estágio Supervisionado III	5	100
CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		420	
8ª	Educação na Diversidade Cultural e Gêneros	3	60
	Psicomotricidade	3	60
	Pesquisa e Prática Pedagógica VII	1	20
	Disciplina Optativa II	3	60
	Estágio Supervisionado IV	5	100
	Trabalho de Conclusão de Curso	3	60
	CARGA HORÁRIA TOTAL (SEM ATIV COMPLEM)		360
OPÇÕES DE DISCIPLINAS OPTATIVAS			
	Avaliação Educacional	3	60
	Políticas Públicas, Capitalismo e Educação	3	60
	Gestão nas áreas de apoio Escolar e Serviços	3	60
	Informática Aplicada	3	60
	Tópicos Avançados em Pedagogia	3	60
	Seminários Temáticos	3	60
	Libras	3	60
TOTAL DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES			240
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO			2960
			3200

MATRIZ CURRICULAR – FACULDADE DELTA - (<https://faculdadedelta.com.br/>)

1°	Arte – Educação	80h
	Língua Portuguesa	80h
	Sociologia da Educa	80h
	Infância, Adolescência, Sociedade e Cultura	80h
	Metodologia Científica	80h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	425h
2°	Filosofia da Educação	80h
	Libras	80h
	Políticas Educacionais Brasileiras	80h
	História da Educação	60h
	Cultura, Currículo, Avaliação e Cidadania	40h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	365h
3°	Didática fundamental	40h
	Educação, Comunicação e Mídia	40h
	Psicologia da Educação	80h
	Alfabetização e Letramento I	60h
	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	80h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	325h

4°	Música	80h
	Desenvolvimento da Linguagem I	40h
	Educação Inclusiva	80h
	Estatística Aplicada à Educação	60h
	Currículo: Políticas e Práticas	40h
	Relações Étnico-Raciais no Brasil	40h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	365h
5°	Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História	80h
	Literatura Infantil	80h
	Alfabetização e Letramento II	60h
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa I	60h
	Educação Infantil: Teorias e Práticas Pedagógicas	80h
	Estágio Supervisionado I	100h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	485h
6°	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática I	60h
	Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	40h
	Didática e formação de professores	80h
	Ética Profissional	40h
	Desenvolvimento da Linguagem II	60h
	Estágio Supervisionado II	100h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	405h

7°	Educação Ambiental	80h
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa II	60h
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática II	80h
	TCC I	60h
	Estágio Supervisionado III	100h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	405h
8°	Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Geografia	80h
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais	80h
	Educação de Jovens e Adultos	80h
	Estágio Supervisionado IV	100h
	TCC II	60h
	Atividades teórico-práticas de aprofundamento	25h
	Total semestral	425h
TOTAL GERAL		3.200h

<i>Componente Curricular – Faculdade Noroeste (FAN)</i>	<i>Carga Horária</i>
Antropologia e Diversidade Cultural	60
Conteúdos e Metodologia da Matemática	60
Currículos e Programa	60
Desenvolvimento Psicomotor Infantil	60
Didática e Formação de Professores	60
Educação de Jovens e Adultos	60
Educação e Gestão	60
Educação Inclusiva	60
Estágio Supervisionado I	100
Estágio Supervisionado II	100
Estágio Supervisionado III	100
Estágio Supervisionado IV	100
Estatística Aplicada à Educação	60
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60
Filosofia da Educação	60
Fundamento e Metodologia das Artes	60
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	60
Fundamentos e Metodologia da Geografia	60
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Metodologia de História	60
Fundamentos e Metodologias das Ciências Naturais	60
Fundamentos e Processos de Alfabetização e Letramento	60
Fundamentos Socioantropológicos do Comportamento Humano	30
Fundamentos, Conceitos e Metodologia da Recreação	60
História da Educação I	60
História da Educação II	60
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	30
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60
Linguagem e Interpretação de Texto	60
Literatura Infantil	60
Metodologia Científica e Suas Tecnologias	60

Mídias, Produção Cultural e Educação	60
Optativa I	60
Optativa II	60
Políticas Educacionais	60
Prática e Pesquisa Pedagógica I	100
Prática e Pesquisa Pedagógica II	100
Prática e Pesquisa Pedagógica III	100
Prática e Pesquisa Pedagógica IV	100
Princípios Éticos e Filosóficos da Cidadania e Direitos Humanos	30
Processo de Avaliação Educacional	60
Projetos Educacionais na Educação Básica	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60
Responsabilidade Política, Econômica e Sociossustentável	30
Sociologia da Educação	60
Teorias da Aprendizagem	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	60
DEMONSTRATIVO	Carga horária
Componente Curricular	2.280
Práticas de Ensino	400
Estágio Supervisionado	400
Atividades Complementares	200
C.H. Total	3.280



PEDAGOGIA – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE UM PERFIL DE FORMAÇÃO

DISCIPLINA	Teór.	Prát.	C.H
SEMESTRE 01 - NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS			
Introdução ao curso de pedagogia	40		40
Seminário de modalidades educativas I	30	10	40
Metodologia do trabalho científico	30	10	40
Leitura e produção de textos	30	10	40
Educação e ciclos de vida	20		20
Qualidade de vida, saúde e meio ambiente	40		40
Softwares educacional. No processo ensino aprendizagem	30	10	40
Subtotal	220	40	260
SEMESTRE 02 – ESCOLA E INCLUSÃO SOCIAL			
Sociedade, política e cultura	60		60
Escolas e redes sociais	40		40
História social da criança	60		60
Desenvolvimento infantil	50	10	60
Seminário de modalidades educativas II	30	10	40
Escola e inclusão social	50	10	60
Libras	40	20	60
Subtotal	330	50	380
SEMESTRE 03 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E AFETIVIDADE			
Educação, estado e políticas públicas	60		60
Psicologia na adolescência	60		60
Educação e afetividade	60		60
Educação e trabalho	40	20	60
Cultura local e educação	40	20	60
Prática na dimensão escolar		20	20
Subtotal	260	60	320
SEMESTRE 04 – PESQUISA E GESTÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL			
Aprendizagem humana	60		60
Avaliação educacional	50	10	60
Princípio e métodos de pesquisa em educação	50	10	60
Fundamentos legais e estruturais da educação. Brasileira	60		60
Educação de jovens e adultos- EJA	40		40
Produção e análise de dados estatísticos educacional	30	10	40
Subtotal	290	30	320
SEMESTRE 05 – DOCÊNCIA E GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS			
Fundamentos da didática	40	20	60
Teoria e organização curricular	60		60
Saberes e profissionalidade docente	40		40
Gestão de processos educativos	60		60
Planejamento de currículo e ensino	20	20	40
Optativa I - educação indígena	40		40
Estágio supervisionado I: gestão educacional orientado		100	100
Subtotal	260	140	400

(62) 3142-5080

www.faculdadefalcao.com.br

Rua T-27, nº 677
Setor Bueno - Goiânia - GO
CEP 74210-030



SEMESTRE 06 – GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Fundamentos da linguagem	60		60
Construção do número na criança	60		60
Sociedade e natureza	40		40
Práticas lúdicas, identidade cultural e educação da criança	20	20	40
Literatura infantil	60		60
Práticas interdisciplinares na educação infantil		20	20
Arte e movimento na educação infantil	20	20	40
Optativa II - teoria e método do trabalho comunitário	40		40
Estágio supervisionado II: ação docente na ed. Infantil		100	100
Subtotal	300	160	460
SEMESTRE 07 – GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS SÉRIES INICIAIS			
Leitura e escrita	60		60
Matemática nas séries iniciais	60		60
Identidade, sociedade e cultura	60		60
Ciências naturais nas séries iniciais	60		60
Arte e movimento nas séries iniciais	40	20	60
Prática interdisciplinar nas séries iniciais		40	40
Estágio supervisionado III: ação docente nos anos iniciais		120	120
Subtotal	280	180	460
SEMESTRE 08 – GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES			
Educação, cidadania e movimentos sociais	40		40
Educação, gênero e identidade étnico racial	40		40
Educação, cultura popular e desenvolvimento local	40		40
Cultura, arte e educação dos movimentos sociais	20	20	40
Educação no campo	20		20
Educação e participação social	20		20
Elaboração de projetos sociais	20		20
Trabalho de conclusão de curso – TCC	60	20	80
Estágio supervisionado IV –movimentos sociais e educação populares - MSEP		120	120
Subtotal	260	160	420
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS	2200	820	3020
*Atividades acadêmico – científico - culturais			200
TOTAL DE GERAL			3220



(62) 3142-5080



www.faculdadefalcao.com.br



Rua T-27, nº 677
Setor Bueno - Goiânia - GO
CEP 74210-030

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS –
FE/UFG**

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA
DISCIPLINAS DOS NÚCLEOS COMUM E ESPECÍFICO**

DISCIPLINA	UNIDADE RESPONS.	PRÉ-REQUISITO	CH. Sem Teo. Prát.		CHT	NÚCLEO	PCC*
Alfabetização e Letramento	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Cultura, Currículo e Avaliação	FE	-----	64	16	80	Específico	16
Didática na Formação de Professores	FE	-----	64	16	80	Específico	16
Educação e Artes Visuais	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Educação e Música	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Educação e Linguagens Midiáticas	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Estágio em Anos Iniciais e Ed. infantil I	FE	-----	36	36	72	Específico	0
Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil II	FE	Estágio I	64	64	128	Específico	0
Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil III	FE	Estágio II	36	36	72	Específico	0
Estágio em Anos Iniciais e Ed. Infantil IV	FE	Estágio III	64	64	128	Específico	0
Filosofia da Educação I	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Filosofia da Educação II	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas I	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Humanas II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais I	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais II	FE	-----	64	16	80	Comum	16

Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa I	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática I	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Matemática II	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	FE	-----	64	16	80	Específico	16
História da Educação I	FE	-----	64	0	64	Comum	0
História da Educação II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Fundamentos da Produção Acadêmico-científica	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Libras	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Políticas Educacionais e Educação Básica	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Psicologia da Educação I	FE	-----	64	0	64	Comum	16
Psicologia da Educação II	FE	-----	64	16	80	Comum	0
Sociedade, Cultura e Infância	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Sociologia da Educação I	FE	-----	64	0	64	Comum	0
Sociologia da Educação II	FE	-----	64	16	80	Comum	16
Trabalho de Conclusão de Curso I	FE	-----	64	16	80	Específico	16
Trabalho de Conclusão de Curso II	FE	Trabalho de Conclusão de Curso I	64	16	80	Específico	16
TOTAL			2.504	600	2.688	-----	368

NÚCLEO OPTATIVO* – TOTAL 160 HORAS

DISCIPLINA	UNIDADE RESPONS.	PRÉ-REQUISITO	CH. Sem Teo. Prát.	CHT	PCC
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação de Jovens e Adultos	FE	-----	64	16	80

Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar	FE	-----	64	16	80
Educação e Cultura Corporal	FE	-----	64	16	80
Educação das Relações Étnico-Raciais	FE	-----	64	16	80

***O aluno deverá cursar duas disciplinas do Núcleo Optativo, totalizando 160h, sendo 128h teóricas e 32h de prática como componente curricular.**

NÚCLEO LIVRE – TOTAL 256 HORAS

Núcleo Livre I	64 h	Núcleo Livre III	64 h
Núcleo Livre II	64 h	Núcleo Livre IV	64 h

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Processo	202000020011589
Nome do curso:	Pedagogia
Tipo de graduação:	Licenciatura
Início da vigência da Matriz	2021/1
Carga horária do curso:	3.400 horas
Regime acadêmico:	Semestral
Modalidade de ensino:	Presencial
Tempo de Integralização:	Mínimo: 4 anos Máximo: 6 anos
Temporalidade:	Anual
Turno:	Matutino ou Noturno
Vagas oferecidas:	40 vagas
Instituto Acadêmico de vinculação do curso	Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas

Períodos	Conteúdo de formação	Componentes curriculares Com carga horária de prática ou teórica	Componentes Curriculares como Pré-Requisito	CHS Semanal	CH – Semestral			CR Créditos
					CH Teórica	CH Prática	CHT total	
1º	Núcleo Específico	Educação, Comunicação e Mídias		04	40	20	60	04
1º	Núcleo Comum	Diversidade, Cidadania e Direitos		04	60		60	04
1º	Núcleo Comum	Linguagem, Tecnologias e Produção Textual		04	60		60	04
1º	Núcleo Específico	Pedagogia, Formação e Trabalho		04	40	20	60	04
1º	Núcleo Modalidade	Sociologia da Educação		04	60		60	04
Carga Horária Total do Período				20	260	40	300	20
2º	Núcleo Específico	Bases Linguísticas da Alfabetização		04	40	20	60	04
2º	Núcleo Específico	Arte e Educação		04	40	20	60	04
2º	Núcleo Modalidade	História da Educação		04	60		60	04
2º	Núcleo Específico	Educação Especial e Inclusão		04	40	20	60	04
2º	Núcleo Específico	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem		04	40	20	60	04
Carga Horária Total do Período				20	220	80	300	20
3º	Núcleo Específico	Filosofia da Educação		04	60		60	04
3º	Núcleo Modalidade	Políticas Educacionais		04	60		60	04

3º	Núcleo Específico	História Social da Criança e da Infância		04	50	10	60	04
3º	Núcleo Modalidade	Psicologia da Educação		04	60		60	04
3º	Núcleo Específico	Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento		04	50	10	60	04
Carga Horária Total do Período				20	280	20	300	20
4º	Núcleo Específico	Corpo, Cultura e Expressividade		04	40	20	60	04
4º	Núcleo Específico	Literatura Infantil		04	40	20	60	04
4º	Núcleo Modalidade	Didática		04	60		60	04
4º	Núcleo Específico	Bases do Pensamento Pedagógico		04	40	20	60	04
4º	Núcleo Específico	Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa		04	50	10	60	04
Carga Horária Total do Período				20	230	70	300	20
5º	Núcleo Específico	Currículo e Cultura Escolar		04	60		60	04
5º	Núcleo Específico	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico		04	60		60	04
5º	Núcleo Modalidade	Metodologia Científica		04	60		60	04
5º	Núcleo Específico	Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação Infantil		04	40	20	60	04
5º	Núcleo Específico	Orientação para a Docência I: na Educação Infantil		04	40	20	60	04
5º	Núcleo Específico	Estágio em Docência I: Educação Infantil					100	
Carga Horária Total do Período				20	260	40	400	20
6º	Núcleo Específico	Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática		04	50	10	60	04
6º	Núcleo Específico	Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências		04	50	10	60	04
6º	Núcleo Específico	Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento - AEA I		04	50	10	60	04
6º	Núcleo Específico	Produção do Trabalho Científico em Educação		04	40	20	60	04
6º	Núcleo Específico	Orientação para a Docência II: na Educação Infantil	Orientação para a Docência I: na Educação Infantil	04	40	20	60	04
6º	Núcleo Específico	Estágio em Docência II: Educação Infantil	Estágio Supervisionado em Docência I: Educação Infantil				100	
Carga Horária Total do Período				20	230	70	400	20
7º	Núcleo Específico	Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento - AEA II		04	50	10	60	04

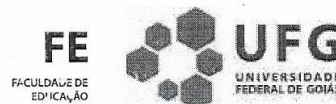
7º	Núcleo Específico	Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia		04	50	10	60	04
7º	Núcleo Específico	Conteúdos e Processos de Ensino de História		04	50	10	60	04
7º	Núcleo Específico	Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I	Produção do Trabalho Científico em Educação				50	
7º	Núcleo Específico	Orientação para a Docência I: Ensino Fundamental		04	40	20	60	04
7º	Núcleo Específico	Estágio em Docência I: Ensino Fundamental					100	
Carga Horária Total do Período				16	190	50	390	16
8º	Núcleo Específico	Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento AEA III		04	50	10	60	04
8º	Núcleo Modalidade	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS		04	60		60	04
8º	Núcleo Específico	Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação		04	60		60	04
8º	Núcleo Específico	Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II	Trabalho de Conclusão de Curso I				50	
8º	Núcleo Específico	Orientação para a Docência II: Ensino Fundamental	Orientação para a Docência I: Ensino Fundamental	04	40	20	60	04
8º	Núcleo Específico	Estágio em Docência II: Ensino Fundamental	Estágio Supervisionado em Docência I: Ensino Fundamental				100	
Carga Horária Total do Período				16	210	30	390	16
Carga Horária Total dos Períodos				152	1.880	400	2.780	152-
Conteúdo de Formação					Soma da Carga Horária Total			
					Teórica	Prática	CHT	Créditos
Núcleo Específico (NE)					1.340	400	1.740	116
Núcleo Modalidade (NM)					420	-	420	28
Núcleo Comum (NC)					120	-	120	8
Núcleo Livre (NL)					180		180	12
Estágio						400	400	
Trabalho de conclusão de curso (TCC) ou Trabalho de curso (TC)						100	100	
Atividades de Extensão (AE) equivalente à 10% da CHT do curso distribuída no PPC (ACE + CCE)					ACE CCE	340	340	
Atividades Complementares (AC) conforme DCN						100	100	
Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Licenciatura distribuída no PPC						400	400	

Carga Horária Total do Curso	2.070	1.330	3.400	164
-------------------------------------	--------------	--------------	--------------	------------

*1Considerando as diferentes demandas do curso nos Câmpus e Unidades Universitárias da UEG, as informações acerca do "Tempo para Integralização" (anos ou semestres), da "Temporalidade" (anual ou semestral), do "Turno" (matutino, vespertino, noturno ou integral) e das "Vagas oferecidas" (por semestre ou por ano) estão definidas no PPC (dentre estas opções) e serão publicadas nos Editais do Processo Seletivo (vestibular – uma ou duas vezes ao ano) conforme as normas estabelecidas pela UEG.

APÊNDICES

TERMO DE ANUÊNCIA DA FE/UFG



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A formação docente como um caminho para a efetivação dos Direitos Humanos nos anos iniciais da Educação Básica: uma jornada em busca dos Direitos Humanos nos cursos de formação inicial para a docência em Pedagogia”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) *Maria Marta da Silva Lopes*, desenvolvido em conjunto com o(a) pesquisador(a) *Prof. Dr. Ricardo Barbosa de Lima* na **Universidade Federal de Goiás**.

A **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *agosto/2023* até *outubro/2023*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 02 de março de 2023

Lueli Nogueira Dantas e Silva
 Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Lueli Nogueira Dantas e Silva
 Diretora da Faculdade
 de Educação FE/ UFG
 SIAPE: 11276411

TERMO DE ANUÊNCIA DA UEG/INHUMAS



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A UEG/Unidade Universitária de Inhumas está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A formação docente como um caminho para a efetivação dos Direitos Humanos nos anos iniciais da Educação Básica: uma jornada em busca dos Direitos Humanos nos cursos de formação inicial para a docência em Pedagogia”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) *Maria Marta da Silva Lopes*, desenvolvido em conjunto com o(a) pesquisador(a) *Prof. Dr. Ricardo Barbosa de Lima* na **Universidade Federal de Goiás – UFG**.

A UEG/Unidade Universitária de Inhumas assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *abril/2024* até *junho/2024*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 08 de abril de 2024

Documento assinado digitalmente
gov.br SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO
Data: 10/04/2024 11:16:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

INSTITUTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO E LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG - UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS-GO
ENDEREÇO: Av. Araguaia Nº 400, Vila Lucimar, CEP 75400000, Inhumas - GO
TELEFONE DA UNIDADE: (62) 3514-3122 / (62) 35141345
E-MAIL: unu.inhumas@ueg.br / WEBSITE: www.inhumas.ueg.br
COORDENADOR(A): Cleumar de Oliveira Moreira

CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A formação docente como um caminho para a efetivação dos Direitos Humanos nos anos iniciais da Educação Básica: uma jornada em busca do lugar dos Direitos Humanos nos cursos de formação inicial para a docência em Pedagogia”. Meu nome é Maria Marta da Silva Lopes, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é ensino interdisciplinar de Direitos Humanos na primeira etapa da Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail <mariamarta1975@hotmail.com>, mensagem de Whatsapp pelo telefone: (62)98540-1221 e ligação, inclusive com possibilidade de ser a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem por objetivo descrever o processo de inserção/incorporação dos Direitos Humanos nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) e analisar as percepções e representações dos graduandos, do último ano do curso, sobre a efetividade da formação no campo dos Direitos Humanos em sua prática futura. A pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar a presença dos Direitos Humanos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a fim de compreender os percalços que dificultam a implementação desses fundamentos na prática. Enquanto resultados pretende-se apresentar uma análise acerca da presença dos DH nos currículos de graduação em Pedagogia em confronto com a percepção dos graduandos sobre as contribuições dessa formação para sua prática docente. Portanto, sua participação neste estudo se dará de forma voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua contribuição se dará por meio de entrevista realizada presencialmente no campo da pesquisa. Mas, caso tenha alguma despesa decorrente da sua cooperação com a pesquisa, você tem direito ao ressarcimento, inclusive de despesas com transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Durante a realização desta pesquisa existe a possibilidade de desconforto emocional de sua parte e de danos como constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, sinta-se à vontade para não responder as questões nestas condições. Todavia sua participação trará benefícios para os estudos acadêmicos na área da Educação em Direitos Humanos, bem como para a reflexão acerca do modo como esses direitos estão sendo contemplados nos currículos de formação dos profissionais de educação básica. A qualquer momento você tem a liberdade de

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

se recusar a participar e retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os resultados obtidos neste estudo serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não sob a forma da tese de doutorado, artigos científicos, banners e apresentações orais em eventos científicos, bem como devolutiva às instituições de ensino superior participantes.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Caso seja necessário realizar uma entrevista oral, é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Caso haja gravações, elas serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“A formação docente como um caminho para a efetivação dos Direitos Humanos nos anos iniciais da Educação Básica: uma jornada em busca dos Direitos Humanos nos cursos de formação inicial para a docência em Pedagogia”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Maria Marta da Silva Lopes** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

CÓPIA DO QUESTIONÁRIO ENVIADO VIA GOOGLE FORMS

PESQUISA DE CAMPO

A formação docente como um caminho para a efetivação dos direitos humanos nos anos iniciais da educação básica: uma jornada em busca dos direitos humanos nos cursos de formação inicial para a docência em pedagogia.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome

2. E-mail

3. Número de matrícula *

4. Qual semestre está cursando? *

5. Em qual turno está cursando? *

Marcar apenas uma oval.

Matutino

Noturno

6. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Femenino

7. De que Raça se considera? *

Marcar apenas uma oval.

Branca

Preta

Parda

Amarela

Indígena

8. Por que escolheu esse curso? *

9. Como você avalia sua formação até agora? *

Marcar apenas uma oval.

Ruim, não me sinto preparado(a) para desenvolver o trabalho docente.

Razoável, pois terei que buscar formação complementar.

Boa, atingiu a maior parte das minhas expectativas, mas acho necessário buscar aprimoramento.

Ótima, me sinto bem preparado(a) para desenvolver o trabalho docente.

Outro: _____

10. Após o término do curso, mesmo que se sinta bem preparado(a), você considera importante ampliar sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Só se for obrigatório
- Quando for necessário
- Outro: _____

11. Durante a realização do curso você fez alguma disciplina (optativa ou obrigatória) sobre Direitos Humanos ou sobre algum tema que envolve essa temática? Qual? *

12. Como você avalia a abordagem dos Direitos Humanos no decorrer da sua formação? *

13. Você considera relevante estudar essa temática na faculdade? Por que? *

14. O que você entende por Direitos Humanos? *

15. Com o ensino sobre Direitos Humanos vivenciado na faculdade, você se sente preparado(a) para trabalhar com essa temática em sala de aula? (explique sua resposta) *

16. Dentre os temas a seguir, quais você considera importante trabalhar com os estudantes na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Diversidade e Discriminação
- Respeito e tolerância
- Mediação de conflitos
- Cidadania e democracia
- Liberdade e igualdade
- Todas as alternativas

17. Os estudos sobre direitos humanos na faculdade, provocou alguma mudança no seu modo de agir e pensar? (explique) *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários