



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISCURSO SOBRE A DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO(A)
PEDAGOGO(A) DO CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

NIKOLAS BIGLER DE AZEVEDO

*Sob a Orientação da Professora Dra.
Márcia Denise Pletsch*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A994d Azevedo, Nikolas Bigler de , 1992-
Discurso sobre a Diversidade na Formação do(a)
Pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro / Nikolas Bigler de
Azevedo. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
185 f.

Orientador: Márcia Denise Pletsch .
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Formação do(a) Pedagogo(a). 2. Diversidade . 3.
Direitos Humanos . 4. Currículo . I. Pletsch , Márcia
Denise, 1977-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO N° 201 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.016768/2024-11

Seropédica-RJ, 28 de março de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

NIKOLAS BIGLER DE AZEVEDO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 28/02/2024

Membros da banca:

MARCIA DENISE PLETSCH. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

MARIANA CORREA PITANGA DE OLIVEIRA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

DENIZE DE AGUIAR XAVIER SEPULVEDA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

LUCÍLIA AUGUSTA LINO DE PAULA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 28/03/2024 18:22)
CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1607701

(Assinado digitalmente em 28/03/2024 15:30)
MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 28/03/2024 16:08)
MARIANA CORREA PITANGA DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1270962

(Assinado digitalmente em 24/04/2024 15:09)
DENIZE DE AGUIAR XAVIER SEPULVEDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 836.579.087-49

(Assinado digitalmente em 01/04/2024 10:51)
LUCILIA AUGUSTA LINO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 582.372.167-68

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire.

DEDICATÓRIA

*Aos moradores(as) da Baixada Fluminense,
que a região possa ser entendida como um
lugar de potência e excelência em todas as
áreas do saber humano.*

AGRADECIMENTOS

SINTO MUITO
ME PERDOE
TE AMO
SOU GRATO

Ao final (meio e início) desse ciclo de estudos e de vida, gratidão é uma palavra que devo pronunciar sem qualquer tipo de economia. Sou grato a Deus pela saúde, força e ânimo de viver. A Ele, todos os dias, agradeço as refeições do dia, pois sei que sou privilegiado por tudo o que a vida me proporciona.

Sou grato à minha mãe, Margarida Eva Bigler, por sempre colocar os filhos como prioridade absoluta, nada faltou. O carinho, dedicação, exemplo, apoio; foram fundamentais para meu desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo. Se existe alguém que me apoiou sempre e de forma incondicional, esse alguém é você.

Gratidão ao meu irmão Stephen Bigler, pelo apoio aos meus estudos, com compras de livros, pagamento de boletos de concursos; que me ajudou em um momento no qual precisava desse apoio.

Gratidão a Raffaela Lupetina que me apoiou e aconselhou durante o desenvolvimento desta tese, suporte esse imprescindível para o sucesso dessa empreitada. Sua postura profissional e acadêmica é um exemplo que tenho como parâmetro em minhas ações profissionais e de vida.

Gratidão a minha querida orientadora Dra. Márcia Denise Pletsch, que topou a orientação desse estudo faltando pouco mais de um ano para a conclusão do prazo de entrega da tese. Minha admiração por você é algo sem fim, pois é a pessoa que consegue ter excelência máxima nas três áreas que sustentam o tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. Tudo isso sem perder a ternura e a gentileza de alguém que é compreensiva e afetiva em todas as suas ações. Sou grato pela confiança e por permitir que eu desenvolvesse minha autoria nesta tese.

Gratidão ao meu querido professor Dr. Carlos Roberto de Carvalho, que me orientou no mestrado e em parte do doutorado. Sem dúvidas, é meu grande parceiro na trajetória acadêmica na UFRRJ, sobretudo na pós-graduação. Respeito, admiração, amor, reconhecimento, gratidão. São muitas palavras para representar os sentimentos que tenho por

você. Ensinou-me a suavidade do olhar poético para o mundo, além da verdadeira paz nas relações interpessoais.

Saúdo também minha querida orientadora durante a graduação, professora Dra. Leila Dupret, cujos trabalhos realizados no decorrer do curso de Pedagogia foram imprescindíveis para o meu desenvolvimento como pesquisador e intelectual no mestrado e doutorado.

Agradeço ao grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ) pelo acolhimento desde a minha chegada. É um grupo forte com pessoas fazendo a diferença no campo da educação especial, sobretudo na região da Baixada Fluminense.

Agradeço ao grupo de pesquisa Teatro da Palavra. As reuniões foram verdadeiros encontros de alma, amor e reciprocidade. Os encontros foram momentos inesquecíveis que adocicaram a vida em momentos de dificuldades, sobretudo no contexto da pandemia de Covid-19.

Agradeço ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX/UFRRJ) que durante uma década construímos uma série de ações em prol da Diversidade no Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Aos meus amigos e amigas Janaína Oliveira, Pedro Souza, Luan Mendes, Talita Vieira, Rayça Andrade, Ana Carolina Barboza, Jordana Seixas, Rosana Plasa, George Bravo, Saionara Pussenti, Izadora Martins, Leandro Rodrigues, Max Alencar, Renata de Lima, Anderson Dourado, Letícia Teixeira, Renato Santos e Robertha Rosa.

Aos membros(as) da banca Dra. Joyce Alves da Silva, Dra. Lucília Lino, Dra. Denize Sepúlveda e ao Dr. Carlos Roberto de Carvalho, pela leitura crítica realizada na defesa e qualificação deste trabalho. Sem dúvidas, esse momento contribui para o enriquecimento e ampliação de entendimentos desta tese.

Agradeço as professoras Dra. Sandra Regina Sales e Dra. Ana Maria Marques Santos, por conceder as entrevistas necessárias para a realização desse estudo.

Gratidão à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e a todos(as) os seus funcionários(as).

Aos árbitros(as) e apontadores(as) de vôlei, sobretudo os(as) da Federação de Volleyball do Estado do Rio de Janeiro.

A Associação Filantrópica Suíça pelo apoio e financiamento de boa parte de minha educação, através de pagamento da escola, passagens, materiais didáticos e de cursos, o que permitiu minha chegada até aqui, e de novos caminhos a serem vivenciados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

RESUMO

AZEVEDO, Nikolas Bigler. **Discurso sobre a Diversidade na Formação do(a) Pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** 2024. 185p Tese. (Doutorado em Educação). Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Formação. A presente tese propõe uma análise da formação inicial do(a) Pedagogo realizada no Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pela perspectiva da Diversidade. O(o) Pedagogo(a) é um dos principais agentes do processo educacional brasileiro, sendo a sua formação inicial a base epistemológica de sua prática que reverbera na educação básica nacional. A perspectiva da Diversidade é uma das principais questões do século XXI no reconhecimento e valorização das diferenças e das identidades culturais, o que possibilita a existência plena de cada pessoa. Por este caminho esta tese parte da seguinte questão: como a Diversidade é trabalhada na formação inicial do(a) Pedagogo(a)? Para tal intento produzimos uma análise curricular/documental do curso de Pedagogia presencial do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, juntamente com entrevistas com as coordenadoras do curso que implementaram a última atualização do Projeto Político Pedagógico de Curso. O estudo segue os princípios de uma pesquisa qualitativa que utiliza a metodologia da Análise de Conteúdo, de Documentos e de Entrevistas. A partir desses procedimentos metodológicos foi possível extrair os dados de nossa investigação, permitindo apresentar o fenômeno de modo mais objetivo. Nesta direção esta tese demonstrou que o curso de Pedagogia em questão dialoga de forma integral e contemporânea com a perspectiva da Diversidade, desde a concepção de formação do(a) Pedagogo(a) ao conteúdo teórico e prático das disciplinas obrigatórias e optativas. Destaca-se também a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do Curso em análise, de forma democrática e com participação ativa de alunos(as) e professores(as) nas escolhas curriculares. Por fim, consideramos que este estudo deflagrou um relevante discurso crítico sobre as práticas realizadas nos cursos de pedagogia em relação à Diversidade, sendo a Diversidade uma perspectiva indispensável na educação e sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Formação do(a) Pedagogo(a), Currículo, Diversidade, Baixada Fluminense.

ABSTRACT

AZEVEDO, Nikolas Bigler. **Speech on Diversity in the Formation of Pedagogy Professionals at the Nova Iguaçu Campus of the Federal Rural University of Rio de Janeiro.** 2024. 185p. Thesis (Doctorate of Education). Instituto of Education, Multidisciplinary Institute, PPGEduc, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Formation. This thesis proposes an analysis of the initial formation of Pedagogy professionals conducted at the Nova Iguaçu Campus of the Federal Rural University of Rio de Janeiro from the perspective of Diversity. Pedagogy professionals are among the key agents in the Brazilian educational process, and their initial training forms the epistemological basis for their practice, which resonates in national basic education. The perspective of Diversity is one of the main issues of the 21st century in recognizing and valuing differences and cultural identities, enabling the full existence of each individual. Along this path, this thesis starts with the following question: how is Diversity addressed in the initial formation of Pedagogy professionals? To this end, we conducted a curricular/documentary analysis of the in-person Pedagogy course at the Nova Iguaçu Campus of the Federal Rural University of Rio de Janeiro, along with interviews with the course coordinators who implemented the latest update of the Pedagogical Political Project of the Course. The study follows the principles of qualitative research using the methodology of Content Analysis, Documents, and Interviews. Through these methodological procedures, it was possible to extract the data from our investigation, allowing for a more objective presentation of the phenomenon. In this direction, this thesis demonstrated that the Pedagogy course in question engages fully and contemporaneously with the perspective of Diversity, from the conception of the Pedagogue's training to the theoretical and practical content of mandatory and elective subjects. Also noteworthy is the collective construction of the Pedagogical Political Project of the Course under analysis, done democratically with active participation from students and teachers in curriculum choices. Finally, we consider that this study initiated a relevant critical discourse on the practices carried out in pedagogy courses regarding Diversity, with Diversity being an indispensable perspective in Brazilian education and society.

Keywords: Pedagogue´s Formation; Curriculum; Diversity; Baixada Fluminense.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização dos protestos estudantis de junho de 2013 no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.....	49
Figura 2 - Ilustração dos planetas no Sistema Solar.....	61
Figura 3 - Sequência da técnica da análise de conteúdo.....	100
Figura 4 - Visita do Presidente Getúlio Vargas às obras do campus Seropédica em 1939.....	110
Figura 5 - Instalações definitivas do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.....	116
Figura 6 - Atividade de formação continuada em Diversidades para Guardas universitários da UFRRJ.....	119
Figura 7 – Folder de divulgação dos Seminários para a reforma curricular do curso de Pedagogia da UFRRJ.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Núcleos de Formação do Curso da Pedagogia e respectivos percentuais de carga horária.....	124
--	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de entrevista e nomenclaturas comumente encontradas na literatura.....	91
Quadro 2 - Roteiro de perguntas.....	95
Quadro 3 - Municípios da Baixada Fluminense e população residente.....	105
Quadro 4 - Instituições de ensino superior com cursos presenciais presentes na cidade de Nova Iguaçu.....	106
Quadro 5 - Cursos de Graduação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ – 2006.....	114
Quadro 6 - Principais obras do REUNI no Campus Seropédica.....	117
Quadro 7 - Coordenadores(as) do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.....	125
Quadro 8 - Curso de Pedagogia: Núcleos e Carga horária.....	132
Quadro 9 – Palavras associadas a Diversidade e o número de vezes em que se manifestou no PPPC.....	135
Quadro 10 – Disciplinas e atividades obrigatórias cuja temática central dialoga com a Diversidade.....	138
Quadro 11 - Disciplinas específicas optativas cuja temática central dialoga com a Diversidade.....	146
Quadro 12 - Disciplinas e atividades obrigatórias cuja temática da Diversidade se apresenta de modo parcial.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grade curricular inicial do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar...122

LISTA DE SIGLAS

ADUR-RJ - Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ASUR - Associação dos Servidores da Universidade Rural

BNC-Formação - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

CMMI – Colégio Municipal Monteiro Lobato

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSU - Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

CPFP - Comissão Permanente de Formação de Professores

DCNCP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DCNFP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica.

DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DES – Departamento de Educação e Sociedade

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ESAMV - Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

ForumDir - Fórum dos Diretores das Universidades e das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

GT – Grupo de trabalho

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

ISE - Instituto Superior de Educação

ITR – Instituto de Três Rios.

LEAFRO - Laboratório de Estudos Afro-brasileiros

LEGESEX - Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexual, Assexual e outras identidades

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAIC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MEC – Ministério da Educação

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NEPEs - Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão

ONU – Organização Mundial das Nações Unidas.

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPPC – Projeto Político Pedagógico de Curso

PROAES – Pró-reitoria de Assuntos Estudantis.

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINTUR - Sindicato de Técnicos Administrativos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UGB - Centro Universitário Geraldo Di Biase

UNESA - Universidade Estácio de Sá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIG - Universidade Iguaçu

UNIGRANRIO - Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy

UPB - Universidade Pública da Baixada

UR – Universidade Rural

URB - Universidade Rural do Brasil

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento livre para realização da entrevista.....	170
Apêndice II – Autodeclaração de Princípios e Procedimentos Éticos.....	173

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Proposta de plano de gestão do curso de Pedagogia 2018-2019.....	175
Anexo II - Organização do Seminário de Reforma político curricular do Curso de Pedagogia.....	181
Anexo III – Folder de divulgação do Seminário da Reforma Político Curricular do Curso de Pedagogia.....	184
Anexo IV – Fluxograma do curso de Pedagogia.....	185

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	22
INTRODUÇÃO.....	26
CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) NO BRASIL.....	31
1.1 - O que é Pedagogia?.....	31
1.2 - História do curso de Pedagogia no Brasil.....	39
1.3 - Debates contemporâneos sobre a formação de Pedagogs(as) no Brasil.....	48
1.4 - Afinal, quem são os(as) Pedagogs(as)?.....	55
CAPÍTULO II - DIÁLOGOS SOBRE DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A).....	60
2.1- O que é diversidade?.....	60
2.2 - Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos.....	66
2.3 - Diversidade & Educação no Brasil.....	72
2.4 - Diversidade e Formação do(a)Pedagogo(a).....	79
CAPÍTULO III – PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	82
3.1 - O que é método?.....	82
3.2 - Análise Documental.....	86
3.3 - Análise de Entrevista.....	89
3.4 - Análise de Conteúdo.....	98
CAPÍTULO IV – O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UFRRJ.....	105
4.1 – A Universidade na Baixada Fluminense.....	105
4.2 – A história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a criação do Campus Nova Iguaçu.	109
4.3 – Nascimento do Curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ...	120
4.4 – A mudança do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia de 2019.....	126
4.5 – Análise do currículo do curso de Pedagogia pela perspectiva da Diversidade.....	134
4.5.1 – Diversidade na concepção do Curso de Pedagogia.....	136
4.5.2 – Diversidade em disciplinas específicas obrigatórias.....	138
4.5.3 – Diversidade em disciplinas específicas optativas.....	145
4.5.4 – Diversidade de modo parcial em disciplinas e atividades obrigatórias.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151

REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE.....	170
ANEXOS.....	175

APRESENTAÇÃO

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”.
Leonardo Boff

Toda vez em que temos em mãos um estudo, uma produção científica, este é produzido por alguém. Este alguém redigiu palavra por palavra que em um conjunto forma frases, parágrafos, capítulos, tese! A pessoa que escreve retira de seus pensamentos ideias e conceitos, esta ação manifesta a visão de mundo que este indivíduo tem sobre algum fenômeno ou objeto. Esta compreensão de mundo está intimamente entrelaçado com as suas leituras e experiências ao longo da vida. Como nos testemunha o filósofo Leonardo Boff, para entender o pensamento de alguém é mister conhecer suas trajetórias, suas origens, suas demandas, suas angústias. Baseado nessa premissa, que apresento ao leitor(a) a minha trajetória de vida, cujo contextos revelam por onde meus pés pisaram.

Sou nascido e criado na cidade de Nova Iguaçu, mais especificamente no bairro de Miguel Couto. Toda a minha trajetória de estudos se deu aqui. Nesta cidade realizei meu ensino médio, me tornei técnico em Eletromecânica no CEFET/RJ e fiz minha trajetória no ensino superior. Inicialmente desejava cursar engenharia de Produção no CEFET/RJ, no qual a pontuação no ENEM me permitiu cursar Licenciatura em Física no IFRJ em Nilópolis. Pretendia cursar Física até passar no curso de engenharia, movimento esse para cortar disciplinas correlatas quando alcançasse o meu objetivo. Durante os dois períodos no IFRJ, tive contato com as disciplinas da área de formação de físico(a) e de disciplinas de formação de professor(a), no qual meu prazer de assistir as aulas estava completamente ligado aos conhecimentos pedagógicos. Meu maior interesse era saber como o indivíduo aprende e como ensinar para que o(a) outro(a) aprenda, o famoso processo de ensino-aprendizagem. Percebi que havia algo “errado” comigo, pois meus colegas de faculdade detestavam as disciplinas pedagógicas. Nesse contexto acabei pesquisando sobre o curso de Pedagogia da UFRRJ em Nova Iguaçu e trocando o curso no ano de 2012.

Ao adentrar ao curso de Pedagogia um novo universo me foi apresentado no qual comecei a explorá-lo. Desde o início comecei a me envolver e me dedicar as disciplinas do curso, as atividades no movimento estudantil e aos grupos de pesquisa. Os três campos juntos de modo indissociável. Ao final do primeiro período do curso percebi que era essa a função que desejava de fato: ser um pedagogo. Como sou filho da classe trabalhadora, mesmo trabalhando com arbitragem profissional de vôlei, necessitava de uma bolsa de estudos para me manter na universidade. Enviei a todos(as) os(as) professores(as) do primeiro período um e-mail pedindo uma bolsa de iniciação científica. Apenas uma professora respondeu: Leila Dupret. A professora Leila estava deixando a direção do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ para retornar com seu grupo de pesquisa, no qual com a minha presença, iniciamos um novo estudo em relação a formação de professores(as), de modo mais particular com um estudo sobre o samba-enredo como metodologia didática para ensino de cultura afro-brasileira nas escolas. Paralelamente, comecei a desenvolver estudos e pesquisa com a professora Joyce Alves da Silva que também iniciou um novo grupo de pesquisa na área de gênero e sexualidade, no qual continuo participante 11 anos depois.

É adentrando aos grupos de pesquisa que os temas da Formação e da Diversidade passam a fazer parte de meus estudos, de minha trajetória enquanto educador, de minhas indagações pedagógicas. Nessa conjuntura que iniciei um movimento de uma carreira, meu desejo era seguir os estudos acadêmicos no mestrado e doutorado. Por este caminho, trilhei uma formação ampla na pesquisa durante a graduação, sendo bolsista da professora Leila de Extensão e Iniciação Científica do CNPq e FAPERJ, e fui bolsista PIBID da professora Joyce Alves, no projeto intitulado PEDiversidade. Meu intuito na graduação era fazer uma formação “ampla e completa”, aproveitando tudo o que a UFRRJ me oferecia e buscando em outros lugares outros conhecimentos, como no Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Próximo de finalizar a graduação, comecei a participar do grupo de pesquisa do professor Carlos Roberto de Carvalho, popularmente conhecido como Beto, que veio a me orientar no mestrado em educação no PPGEduc/UFRRJ. Com a parceria com o professor Beto tive uma nova compreensão de mundo, sobretudo com o advento da arte, em especial

da literatura. Foi sob a tutela de Beto que fiz uma ampla formação na literatura, teatro e filosofia, sendo incentivado a ler grandes clássicos da educação como Rousseau, Comenius, Goethe, entre outros(as). Naquela ocasião, minha dissertação analisou o desenvolvimento artístico realizado na formação do(a) pedagogo(a), pois desde o primeiro momento, a formação do(a) pedagogo(a) é um assunto de reflexão e interesse.

Paralelamente com os estudos, realizava uma parceria docente com o professor Beto durante as aulas na graduação, em que acompanhava o professor no desenvolvimento de atividades. Nesse contexto meu desejo era ser professor, ministrar aulas e realizar planejamentos. Ao final do mestrado e, também, do fim da bolsa de estudos da CAPES, precisei conseguir uma nova fonte de renda para me manter durante o ano de 2019, para participar do processo do doutorado no PPGEduc/UFRRJ. No final de 2018, foi publicado um edital da Pró-reitoria de Extensão para residência profissional, no qual haveria um pagamento de bolsa para desenvolver atividades de extensão, no qual fui aprovado para ser residente de projetos de extensão no Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Sob a coordenação das professoras Gabriela Rizo, Patrícia Bastos e Márcia Pletsch, comecei a fomentar, auxiliar e coordenar uma série de ações extensionistas como o Curso Preparatório para o ENEM, o projeto +Casas da Inovação e a Escola Popular de Artes. Se antes o meu interesse era voltado à docência, aqui entra uma ampla experiência como gestor, na qual ampliou meu universo de entendimento sobre a educação, sobretudo em relação a relevância da coordenação no processo educacional. Não somente isso, o que me foi revelado é a imprescindibilidade da unidade/totalidade de uma proposta pedagógica, cuja filosofia do trabalho pedagógico se manifesta desde a concepção de seu planejamento, ao trabalho realizado pela coordenação geral e do trabalho docente em sala de aula. Talvez nessa experiência tenha compreendido o que é a função do(a) pedagogo(a), profissional completamente conectado e participativo em todos os processos cujo objetivo central é o fazer educacional.

Ao adentrar ao doutorado estava interessado na questão do adoecimento e medicalização na educação. Em minhas práticas como docente e como gestor, por inúmeras vezes a ansiedade e depressão eram questões nas quais deveria ter uma ação mais especial para auxiliar discentes e professores(as) nesse momento de dificuldade. Para o

desenvolvimento da tese, buscava investigar esse assunto na formação inicial docente. Todavia, não achei o “fio condutor” que iria desenvolver o assunto, além disso, existia uma limitação em relação ao debate da área médica, ponto central em relação ao adoecimento da profissão de docente. Com essas dificuldades acabei não seguindo por este caminho e retornando a questão da formação do(a) pedagogo(a). Com a troca de orientação no doutorado, sendo orientado pela professora Márcia Denise Pletsch, definimos a perspectiva da Diversidade no campo dos Direitos Humanos como o ponto de condução da tese sobre a formação do(a) pedagogo(a).

Há 12 anos que estou dentro dos muros do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Fui aluno de graduação, liderança do movimento estudantil, bolsista de extensão e iniciação científica, aluno de mestrado, estagiário, oficineiro, professor, residente, coordenador de projetos de extensão e aluno de doutorado. Observando essa trajetória, estive presente em uma série de setores, lugares e posições diferentes. Dialogando com pessoas de perspectivas diversas e fantásticas, nesse quesito tive sorte em minha trajetória acadêmica. A oportunidade de estudar em Nova Iguaçu, cerca de 15 minutos de ônibus de minha residência, sempre foi um fator de valorização na qual sabia/sei que poderia ter acesso e produzir ciência de qualidade, tal como praticado em outros lugares do Brasil e exterior.

Esta tese que o(a) leitor(a) tem em mãos, não existe apenas como requisito parcial para a obtenção do título de doutor, é um discurso crítico-reflexivo sobre a formação do(a) pedagogo(a). Mais do que isso, é o meu olhar introspectivo para o curso no qual me formei e o relato de minhas percepções sobre a ampla formação e os movimentos docentes que tornam a formação do(a) Pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ um curso de excelência e potência na educação brasileira, sobretudo na perspectiva da Diversidade no campo dos Direitos Humanos.

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

Tese. Palavra que tem origem no termo grego *thesis* que significa proposição intelectual, um *Logos*. Em grego, *Logos* quer dizer duas coisas: pensamento e linguagem. É a partir dessa unidade que se constroem os discursos racionais. A tese acadêmica é um discurso racional, mas não só, envolve também os nossos sentimentos, nossa compreensão de mundo, nossas ideologias, nossas crenças, nossas angústias. É um dizer algo, a partir de algo, a partir dos fenômenos que nos afetam. A tese é um discurso teórico em torno a uma questão que alguém se encontra afetado.

A tese é um discurso a partir de uma questão. A questão é o ponto central, o assunto que sustenta a discussão. A questão que nos afeta é da formação. Formação nos remete ao ato de dar forma a aquilo que nos aparece no seu ser-sendo no tempo e no espaço. A formação, que aqui tratamos, é sobre a formação de Pedagogos(as) licenciados(as) em instituições de ensino superior.

Pedagogia vem do grego *paidós* que significa “criança” e *agodé* “condução”. Desde a sua origem a Pedagogia tem a ver com a condução de uma criança, com o seu acompanhamento e acolhimento no mundo. Na Grécia antiga, o Pedagogo era um homem que acompanhava a criança no trajeto da escola a sua casa. Com o passar do tempo, a Pedagogia veio a se constituir como um campo de saber teórico-prático que busca compreender os fenômenos da educação tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo humano (Saviani, 2012). É um campo de saber que se relaciona com outros saberes. Saberes filosóficos, culturais, estéticos, artísticos, psicológicos, administrativos, políticos, religiosos, entre outros.

Dada à natureza transdisciplinar do campo da educação, compreendemos o(a) Pedagogo(a) como um(a) sujeito articulador(a) dos vários saberes (Libâneo, 2010) e desse modo contribui com o desenvolvimento humano, nas suas principais esferas da vida humana: arte, vida e conhecimento.

O(a) Pedagogo(a) com seus saberes teóricos e práticos, pode atuar em vários setores da vida social: escolas, centros culturais, instituições filantrópicas, empresas, museus, galerias de artes, forças armadas, hospitais, templos religiosos, federações

esportivas, universidades, centro de detenções, partidos políticos, sindicatos, “ou em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006a, p.2). Onde há educação, há um processo social que confere um campo de atuação para o(a) Pedagogo(a).

Frente a relevância social do campo de trabalho do(a) Pedagogo(a) torna-se necessário uma reflexão, dado o seu caráter inesgotável, a partir de sua formação. Daí, nessa pesquisa, nos voltarmos ao estudo da “formação inicial” do(a) Pedagogo(a) a partir do currículo do curso de Pedagogia na perspectiva da Diversidade no campo dos Direitos Humanos.

Mas, afinal, o que quer dizer um(a) Pedagogo(a)? Como se forma um(a) Pedagogo(a)? Geralmente chamamos de Pedagogo(a) alguém que é portador(a) de um diploma de pedagogia em uma instituição de ensino superior, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Esse documento, o diploma, supõem-se que o(a) seu/sua portador(a) foi certificado e qualificado para a função, isto é, tem os conhecimentos pertinentes para a realização de seus múltiplos ofícios.

Por ocasião do meu mestrado em educação, cursado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sob a orientação do professor Dr. Carlos Roberto de Carvalho, defendi a dissertação intitulada “*A formação do pedagogo: o desvelo da arte nos cursos de pedagogia*” (Azevedo, 2019). Naquela oportunidade examinei a formação a partir dos currículos dos cursos de Pedagogia, tendo como foco o campo das artes. A pesquisa resultou em uma vultosa variedade de compreensões em relação à arte e de sentidos de formação pedagógica. Esse estudo acabou por gerar uma necessidade de um exame mais aprofundado, para além do campo artístico, destarte abrangendo de modo mais ampliado a formação do(a) Pedagogo(a).

Como já está explícito, a questão que permeia essa tese é um discurso racional da *formação inicial do(a) Pedagogo(a)*, em especial *na perspectiva da Diversidade*. Para tal intento, buscaremos compreender a formação do(a) Pedagogo(a) em formação a partir da *análise curricular/documental do curso de Pedagogia presencial do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, juntamente com entrevistas com as coordenadoras que implementaram a última atualização curricular*.

Além disso, temos os seguintes objetivos específicos: 1) Avaliar os documentos oficiais do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ; 2) Identificar os elementos que dialogam com a perspectiva da diversidade presentes na formação ofertada pelo curso de pedagogia; 3) Compreender os vieses epistemológicos sobre formação e diversidade presentes no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia; 4) Analisar o depoimento das profissionais envolvidas na condução da última atualização curricular; 5) Produzir um discurso sobre a formação inicial do(a) pedagogo(a) a partir da análise dos documentos e entrevistas;

O que se pretende é buscar uma compreensão da formação inicial do(a) Pedagogo(a) em um relevante centro de formação da Baixada Fluminense, servindo-se para isso da leitura dos documentos oficiais que estruturam juridicamente o campo da educação: grade curricular, ementas e projeto político pedagógico de curso (PPPC). A escolha desses documentos deve-se ao fato de demarcarem, de uma maneira ou de outra, o entendimento oficial do curso (Apple, 1997). Além disso, as entrevistas com as coordenadoras do curso poderão elucidar os possíveis pontos conflituosos, ou não, do currículo, deflagrando também as disputas na elaboração do documento final e suas respectivas concepções.

Espera-se que a partir do exame desses documentos que oficializam o curso de Pedagogia e das entrevistas com as coordenadoras, possamos desvelar os conceitos, práticas e tensões que permeiam o campo da educação no que concerne a formação do(a) Pedagogo(a) na e pela Diversidade no campo dos Direitos Humanos.

A investigação da questão será realizada a partir da análise documental de fontes escritas (Minayo, 2016; Ludke; André, 1986) disponibilizada na página digital do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, no qual serão consideradas, apenas, as documentações oficiais que compõem o curso: grade curricular, ementas das disciplinas e projeto político pedagógico de curso. Nessa direção também realizaremos entrevistas com as coordenadoras do curso de Pedagogia, a fim de elucidar os processos de construção do Projeto Político de Curso. As entrevistas serão do tipo *semiestruturada* (Manzini, 1990; 2004; 2012; 2020) pois essa categoria de produção de dados nos permite um “direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (Boní; Quaresma, 2005, p.9). A partir da técnica da *Análise de Conteúdo* (Bardin, 2020)

produziremos um registro pontual dos dados de modo a elaborar categorias e um discurso a partir dos fenômenos que se revelam na escritura dos referidos textos e nas entrevistas com as coordenadoras. Nesse sentido que pensamos ser possível compreender os campos ideológicos do curso de pedagogia sobre a formação do(a) pedagogo(a).

Cabe o apontamento que partimos para a análise da formação do(a) Pedagogo(a) no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ a partir de uma compreensão de formação na e pela Diversidade (Candau, 2008; 2012a; 2012b), no qual buscamos a igualdade entre os sujeitos a partir de suas diferenças. Nessa compreensão é valorizado o reconhecimento dos sujeitos em suas especificidades de “gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características sensório-motoras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras” (Candau, 2012, p. 725). Acreditamos que essa perspectiva, que abrange também os Direitos Humanos e as questões ambientais, permita o desenvolvimento pleno humano para habitar a Terra com harmonia entre a natureza e entre as pessoas.

No capítulo I abordaremos a história da profissão do(a) Pedagogo(a) tendo como foco sua trajetória no Brasil. A partir da leitura das leis e resoluções que regulam a profissão do(a) pedagogo(a) no Brasil, traçaremos a sua biografia histórica, política e filosófica. Auxiliam-nos nessa empreitada o pensamento e a contribuição de José Carlos Libâneo (2001; 2010; 2013), Demerval Saviani (2012), entre outros(as) referências do campo em debate.

No capítulo II dissertaremos a respeito do conceito da Diversidade pela perspectiva dos Direitos Humanos, principal viés pelo qual realizaremos nossa investigação. Neste capítulo, argumentaremos sobre as distintas manifestações da natureza e do ser humano, de modo a deflagrar a Diversidade na condição humana. Além disso, iremos apontar as legislações educacionais mais relevantes que dialogam com a Diversidade e com os Direitos Humanos, seja na educação básica e/ou na formação do magistério superior, em especial em relação ao curso de Pedagogia.

Já no capítulo III iremos produzir uma reflexão teórico-metodológica sobre as técnicas de pesquisa que utilizaremos: Análise Documental, Análise de Entrevista e Análise de Conteúdo. A partir dessas conceituações buscaremos captar os enunciados presentes nos documentos oficiais do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ,

evidenciando as suas características próprias e comuns ao campo da educação, bem como as perspectivas em relação a Diversidade.

No capítulo IV apresentaremos os dados coletados a partir do exame dos documentos oficiais que compõe o curso de Pedagogia em questão, além de dialogar com as entrevistas com as coordenadoras que implementaram a última atualização curricular. Com a análise desses dados produziremos um discurso acerca da perspectiva da Diversidade apresentada pelo curso, de modo a esmiuçar os vieses epistemológicos da formação do(a) Pedagogo(a).

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) NO BRASIL.

Ao enveredar pela pesquisa sobre a Diversidade presente no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ torna-se necessário uma investigação sobre o que é a Pedagogia, história do curso de Pedagogia no Brasil, os debates contemporâneos em relação ao curso e sobre quem são e o que fazem os(as) Pedagogos(as). Neste capítulo iremos abordar as questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia e sobre a formação de pedagogos(as).

1.1 – O que é Pedagogia?

O termo Pedagogia vem do grego *paidós* que significa “criança” e *agodé* “condução”. Desde a sua origem a Pedagogia tem a ver com a condução de uma criança, com o seu acompanhamento e acolhimento no mundo. Na Grécia antiga o Pedagogo¹ era aquele que acompanhava a criança no trajeto da escola a sua casa, em que normalmente o Pedagogo era um sujeito escravizado ou serviçal, não necessariamente intelectualizado (Marrou, 1975). De certa forma, podemos dizer que no passado o Pedagogo era *aquele que direcionava a criança para o saber*. Neste panorama conseguimos perceber que desde a antiguidade na Grécia a contemporaneidade no Brasil, a Pedagogia é um saber correlato a educação (Saviani, 2012). Nesse sentido devemos nos indagar sobre o que é a educação para compreender o que é a Pedagogia.

A palavra Educação vem do latim *Educare* que significa “instruir, criar”. Esse termo é composto por *ex*, “fora”, e *ducere*, “conduzir, guiar”. Nessa direção o ato de educar é instruir uma pessoa de modo a expor o seu pensamento, sua linguagem, vir-a-ser-sendo o que se é no velar e desvelar no e com o mundo. Desde os primórdios do aparecimento do *Homo Sapiens Sapiens* na Terra há 200 mil anos (Harari, 2020), a humanidade necessita de cuidados específicos. Esses cuidados maternais e encaminhamentos da criança, ao longo do

¹ Utilizamos o termo apenas no masculino por se tratar de uma ação realizada apenas por homens.

tempo, chamaram de educação (Rousseau, 2017). Pois, de fato, *é educação*, é uma condução da criança para o seu pleno desenvolvimento. O ser humano é o único animal que habita a Terra que necessita de um sistema de educação para alcançar o seu pleno desenvolvimento no mundo (Kant, 1999). Para o filósofo Immanuel Kant (1999, p.20.) a educação é uma arte que considera “o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”.

Considerando a educação um fenômeno necessário e intrínseco a experiência do ser humano no planeta Terra, todas as experiências que temos “na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política” (Libâneo, 2010, p. 31); se constituem como um campo no qual a educação se faz presente. Visto isso, cumpre-se diferenciar as práticas educativas que ocorrem na sociedade. Para José Carlos Libâneo (2010) a educação se divide em três tipos: informal, não-formal e formal.

A educação informal é tudo aquilo que é propagado pelo meio em que se vive, seja por ações, informações, influências da cultura. Quando habitamos a Terra, ao andar pela rua ou assistindo uma série em uma plataforma de streaming, em um almoço de família ou no transporte público; somos permeados por uma série de informações/dados que nos atravessa e reverbera em nosso pensamento, em nosso modo de habitar o mundo. Esse tipo de educação não é ligado a uma instituição ou intencionalidade, elementos que são pontos-chave para a diferenciação entre os tipos de educação. Já a educação não-formal são ações realizadas por instituições, normalmente, fora do sistema educacional oficial (as escolas) no qual há a presença de um certo grau de sistematização e estrutura, concretizada usualmente por instituições sociais, culturais ou comunitárias. Podemos dizer que a proposta desse tipo de educação é uma experiência no e com o mundo para além do currículo escolar tradicional realizados nos espaços escolares.

A educação formal se caracteriza principalmente por proporcionar um modelo de educação formativa no qual há “uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática” (Libâneo, 2010, p. 31). Esse tipo de educação ocorre no ambiente escolar tradicional, em instituições de ensino que seguem normas e regulamentos estabelecidos por agências governamentais. Ela é organizada em níveis, etapas e modalidades, como a

educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação técnica e profissionalizante, a educação superior, entre outras.

Nesse viés, a educação que abordamos aqui, a fim do entendimento sobre o que é a Pedagogia, é referente a uma *técnica*, referente a uma educação formal, que é sistematizada e intencional. É sobre um conjunto de técnicas, saberes, ações, reflexões, filosofia, valores socioculturais, ética, estética, conjunto de dispositivos, locais de realização, metodologias e personagens. O que vamos observar é a educação enquanto um fenômeno científico, que tem a finalidade de promover valores culturais dentro de uma sociedade através de um processo de ensino e aprendizagem, enquanto uma política social (ou individual) e de Estado (Cunningham, 1975). Segundo Saviani (2012, p.1) o desenvolvimento de uma educação intencional gerou a construção de “um saber específico que, desde a Paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia”.

Nesse sentido podemos definir a Pedagogia do seguinte modo:

Definimos a pedagogia como campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. Mais especificamente, concebemos a Pedagogia como ciência prática que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e transmissão/assimilação ativa de saberes e modos de ação. Constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos (Libâneo, 2010, p. 196.)

Como observado por Libâneo (2010) a pedagogia está ligada as práticas educativas intencionais para uma determinada finalidade, no qual esse campo de saber está atrelado as metodologias práticas para a implementação de um processo educacional. Ou como resume Saviani (2012, p. 119): “Em suma, a pedagogia não é outra coisa se não uma filosofia aplicada”. Podemos dizer que o nascimento da Pedagogia ocorre quando a humanidade decide a implementação de um sistema educacional com uma determinada finalidade, no qual nesse processo todos os valores sociais, que podemos chamar de filosofia, seriam aplicados para o desenvolvimento das pessoas, em especial das crianças.

Nessa direção percebemos que a Pedagogia enquanto ciência no ocidente nasce na modernidade com as ideias de Comenius que é considerado “pai da didática moderna” (Gadotti, 1994), no qual escreveu o primeiro grande tratado pedagógico: *Didática Magna*. Segundo Libâneo (2013), Comenius será o primeiro a desenvolver a ideia de que é possível ensinar tudo a todos a partir de uma série de regras de ensino e aprendizagem. Para Comenius (2011), todos os homens nasceram com um direito natural à sabedoria, o que conduziria a felicidade eterna com Deus a partir da educação. Para ele, cada criança nasce com um desenvolvimento natural para existir de uma forma, tal como tudo que existe na natureza, nessa direção a tarefa da didática é oferecer métodos de abordagens que dialoguem com a ordem natural do(a) educando(a).

Por mais que no ocidente, mais especificamente na Grécia, tivessem ocorrido as primeiras experiências educacionais intencionalizadas com os sofistas, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles; o marco do nascimento da pedagogia no ocidente é a partir da publicação de *Didática Magna* de Comenius (2011). Isto se dá pelo fato de a educação grega clássica ser baseada na figura do sofista ou preceptor, um profissional que ficava responsável por uma criança ou um pequeno grupo de alunos, normalmente ensinados em casa ou em lugares abertos (Marrou, 1975). Já a partir de Comenius, o que se tem é a mudança da quantidade de alunos que seriam educados “simultaneamente, com um grupo de ‘alunos’, atuando em local apropriado, amplamente estratificado e organizado por séries e idades” (Gomes, 2021, p. 77). Como se percebe, a compreensão estabelecida por Comenius (2011) de uma educação com uma certa quantidade de alunos, estratificado e organizado por séries e idades; se aproxima daquilo que podemos observar nas escolas na contemporaneidade, sendo assim a *gênese* dos estudos pedagógicos contemporâneos.

A partir de Comenius outras filosofias educacionais foram ganhando espaço e se concretizando em práticas educacionais, isto é, foram sendo criadas uma série de pedagogias. Entre essas novas experiências pedagógicas, as quais destacaremos as pedagogias de Herbart, John Dewey e Paulo Freire; são relevantes formas de compreensão que influenciaram e influenciam a educação brasileira.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um Pedagogo alemão, que desenvolveu um respeitável método psicológico-didático utilizado até os dias de hoje (Libâneo, 2013).

Seu método didático consistia em quatro passos formais: I) Clareza na apresentação, no qual o professor deveria demonstrar um objeto de modo claro e completo; II) Associação do conteúdo com assuntos anteriores; III) ordenação dos conhecimentos, tendo em vista algo mais global; IV) aplicação do conteúdo de forma a praticar exercícios. Como podemos observar, o método de didático de Herbart é facilmente encontrado nas salas de aulas da contemporaneidade, sejam em escolas ou universidades. A sua relevância é a sistematização simples da didática, de modo que os conteúdos possam ser desenvolvidos pelo(a) professor(a).

Para o Pedagogo alemão, a finalidade da educação seria a moralidade que seria alcançada por meio da educação (Gadotti, 1994). Considerava o professor uma espécie de arquiteto da mente, em que deveria apresentar apenas as ideias que deveriam ser introduzidas na mente das crianças. Herbart também partia do princípio que era possível controlar os interesses dos educandos, de modo que a prática docente gera um acúmulo de conteúdo no aluno. Aqui temos uma compreensão que o(a) discente é uma espécie de banco no qual o(a) professor(a) deposita conhecimento, tal como denunciado pelo professor Paulo Freire (2015) no século XX. Graças a essas ponderações que Herbart será considerado como o fundador da teoria conservadora de educação ou Pedagogia conservadora (Libâneo, 2013).

Essa Pedagogia conservadora terá outras ramificações como a Pedagogia liberal e a Pedagogia tecnicista (Brito, 2017). A Pedagogia liberal nasce com a consagração do liberalismo econômico, exatamente fruto das revoluções burguesas e queda do controle das monarquias. Em um primeiro momento, o liberalismo defendia (Mill, 2017) uma educação universal com a retirada do poder da educação do Estado para ser realizado pela iniciativa privada, de modo que as ideologias do Estado, principalmente em contextos em que ainda existia o controle de monarquias, fossem diluídas pelas diferentes linhas ideológicas da sociedade. Retirando, dentro desta perspectiva, o controle do corpo e do pensamento das mãos do Estado.

A Pedagogia liberal apoiava que a escola deveria preparar os estudantes para cumprir o seu papel social, de acordo com as suas aptidões, estabelecendo assim uma cultura individualizada (Luckesi, 2011). Uma compreensão que você é o(a) único(a)

responsável pelo seu sucesso e profissionalização, manifestando assim, o próprio entendimento estabelecido pelo liberalismo econômico. Isto está presente até os dias de hoje, no discurso meritocrata: basta o mérito, basta querer e trabalhar, que qualquer pessoa consegue alcançar certas camadas sociais, independente do seu contexto socioeconômico. Cabe ainda o destaque que a relação do ensino nessa perspectiva é desconectada da realidade do(a) educando(a), de modo que o conteúdo é desvinculado da experiência do(a) aluno(a) no mundo (Luckesi, 2011).

Essa perspectiva, junto com os efeitos e demandas das revoluções industriais, gerou a Pedagogia tecnicista. Nessa perspectiva, que seria um desdobramento da pedagogia liberal, a educação seria uma preparação de “recursos humanos” (Luckesi, 2011), no qual forma a mão de obra necessária para alcançar uma meta econômica a partir do desenvolvimento tecnológico. Nessa Pedagogia, a essência não está voltada para o conteúdo em si, visto que o conteúdo é aquilo que é demandado pela indústria, de forma que a essência está na técnica de ensino, isto é, como fazer com que o(a) aluno(a) aprenda o conteúdo de modo mais rápido e eficiente. Desse modo, toda a consciência política e desenvolvimento pleno cognitivo; tornam-se desnecessários ou secundários. Tanto a Pedagogia liberal como a tecnicista, tem os princípios da Pedagogia tradicional como norteadores, principalmente em relação às técnicas desenvolvidas por Herbart.

Frente a essa distopia entre a vida e o conteúdo que a Pedagogia liberal e a tecnicista tiveram que se adaptar, de modo a gerar uma mudança metodológica e epistemológica. Surgiu a nova Pedagogia, também chamada de Escola Nova ou Nova Educação. O principal expoente dessa epistemologia educacional foi o pensador norte americano John Dewey (2010) que apontou que o processo de ensino deveria ocorrer pela *ação*, pela experiência, diferentemente do que era praticado nas Pedagogias tradicionais que partiam do princípio da instrução, como defendia Herbart. Nessa direção que o movimento da Escola Nova inverte o foco de sua ação, de modo a colocar o(a) aluno(a) no centro ao invés da didática do(a) professor(a) (Saviani, 2012).

Para Dewey (2010), o(a) aluno(a) a partir da experiência, seguindo os seus interesses no processo educacional, poderia aprender melhor, de modo que a vida estivesse totalmente conectada com os processos educacionais. Isto é, o o(a) professor(a) seria um(a)

mediador(a) entre os interesses do(a) estudante e os objetos/fenômenos de contemplação. Aqui é consagrada a compreensão que o(a) discente aprende algo fazendo, sendo o objetivo da educação o próprio processo da ação, o movimento do(a) estudante para o conhecimento (Gadotti, 1994).

No Brasil, as ideias de John Dewey reverberaram principalmente no educador Anísio Teixeira, que junto com outros educadores lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação” em 1932 tentando implementar as ideias da Escola Nova. O movimento foi fortemente combatido por uma ala católica da educação brasileira (Saviani, 2012), que pregava uma educação tradicional, tal como proposto por Herbart. O movimento da Escola Nova obteve mais sucesso nos Estados Unidos do que no Brasil. É possível observar em filmes hollywoodianos que existem várias aulas práticas nas escolas americanas, como aulas de economia doméstica na preparação de bolos ou nas aulas de biologia com a famosa dissecação de um sapo, um clássico da “sessão da tarde” de qualquer filme americano que tenha o contexto de uma escola. Já no Brasil, todo o movimento da Escola Nova, demarcou a existência do pensamento, sem a implementação em massa, de fato, pelo território nacional. Cabe apontar que as compreensões de Maria Montessori (Gadotti, 1994) e Jean Piaget (2014) dialogam e foram bases do movimento escolanovista exatamente pelo enaltecimento da ação/experiência no processo de aprendizagem.

Com a consagração das pedagogias liberais que surge na década 1960 um forte pensamento pedagógico crítico, que irá apontar a existência e os desdobramentos do utilitarismo do capital nos processos educacionais, nos quais a educação é uma chave mestra no capital (Frigotto, 2010). Nesse contexto que se destaca o pensamento de Paulo Reglus Neves Freire, ou apenas, Paulo Freire. O autor pernambucano denuncia a educação praticada de modo a deflagrar a regulamentação das desigualdades sociais existentes. Em seu famoso tratado *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2015a) irá apontar como as práticas educativas regulam uma epistemologia oprimida nas classes populares, de forma a não possibilitar uma ação para a plenitude do sujeito. O principal conceito está na compreensão da *educação bancária* que está pautada na ideia da escola sendo um templo do saber, em que todo o conhecimento está concentrado nesse lugar. O(a) professor(a), dono(a) desse saber, uma espécie de “banco de dados”, alguém completo(a). O(a) aluno(a), “ser sem luz”,

que é totalmente incompleto(a), necessita do conhecimento do(a) professor(a). Nesta conjuntura, a educação se torna uma transação, no qual o(a) aluno(a) recebe um “deposito” de conhecimento do(a) professor(a). Tudo isso baseado em uma didática de exposição do conhecimento, no qual o(a) discente memoriza tudo de modo absolutamente mecânico. Exatamente estas circunstâncias torna a educação bancária um fator alienante, transformando o(a) discente em uma peça de uma linha de produção, incapaz de exercer um poder de criação, pensamento e cidadania (Freire, 2015a).

Cabe o destaque que todo esse conhecimento transmitido de modo bancário na escola é desconectado da realidade sócio-cultural dos(as) educandos(as), de forma que o próprio processo de aprendizagem não se torna possível, configurando assim, a tese de Freire em relação a uma Pedagogia do oprimido. É aqui o que Freire (2015a) propõem uma *Pedagogia Libertadora*, que coloque o(a) discente em uma ação intencional ao seu processo educacional, deixando de ser objeto da educação de outrem e se tornando sujeito de seu próprio processo educativo (Freire, 2014). Consequentemente que o autor sugere uma educação problematizadora, baseada em uma reflexão crítica sobre questões sócio-políticas da realidade dos(as) educandos(as), de modo a romper com a distância entre a escola e a vida dos sujeitos.

A partir dessa demanda da escola problematizadora que Freire (2011) irá sugerir que a didática ocorra por *Temas Geradores*, que consiste em palavras do cotidiano dos(as) educandos(as) que irão ser sugeridos pelos(as) próprios(as) educandos(as), de modo a introduzir a sua realidade na escola. Imagine que um aluno seja pedreiro², a palavra geradora poderá ser tijolo, areia, pedra, pá, cimento; palavras-temas que pertença a realidade do(a) aluno(a). Desse modo, a escola derruba a distância da realidade das pessoas em relação ao conhecimento escolar, essa prática pode ser considerada o “método” Paulo Freire de ensino.

Comentamos algumas tendências pedagógicas que exercem influencia no Brasil para deflagrar que quando falamos de pedagogia, na verdade falamos de um conjunto plural e complexo com inúmeras finalidades e metodologias. As finalidades e metodologias se

² Importante salientar que as teorias de Paulo Freire estão mais direcionadas a educação de jovens e adultos que não aprenderam a ler e a escrever na juventude.

alteram ao longo do tempo e dos espaços, nos quais não falamos apenas de uma Pedagogia, e sim de *Pedagogias*. Interessante essa observação pois um dos elementos chave dessa tese é compreender quais são as Pedagogias implementadas no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, no qual destacamos a compreensão da Diversidade como nossa perspectiva de análise.

Ao nos indagar sobre o que é a Pedagogia, esse campo de saber é, de fato, correlato ao conceito de educação, como afirmado por Saviani (2012). A Pedagogia é uma ciência prática no qual engloba todos os processos educacionais intencionais, desde os objetivos, finalidades, estruturas; as metodologias didáticas (Libâneo, 2010). A Pedagogia, os processos educacionais, formam as bases da sociedade em todos os níveis de instrução. Onde quer que exista um processo educacional intencional, a Pedagogia se fará presente, seja nas escolas, nas universidades, nas empresas, em todos os lugares.

Assim sendo, que essa ciência ganha espaço no ambiente universitário sendo necessário uma formação de nível superior para adentrar a complexidade desse saber, assim como planejar e aplicar as estratégias pedagógicas para o alcance de finalidades. Para isto que iremos agora dialogar sobre o nascimento do curso de Pedagogia no Brasil.

1.2 – História do curso de Pedagogia no Brasil

Como observado no tópico anterior, a pedagogia é um campo de conhecimento cujo arcabouço permeia um conjunto prático-teórico de saberes sobre ensino e aprendizagem. Esse conhecimento se demonstrou intrínseco a experiência do *Homo Sapiens Sapiens* na Terra, visto que o desenvolvimento pleno do ser-humano, do homem e da mulher, ocorre pela e com a educação. Em 2024 o curso de Pedagogia no Brasil completa 85 anos, no qual é possível observar a existência de 4 marcos regulatórios em seu currículo (Brandt; Hobold; Farias, 2021).

O primeiro marco legal do curso de Pedagogia surge na década de 1930, período esse marcado pelo governo provisório (1930-1934) de Getúlio Vargas. No início da década de 30 ocorreram importantes transformações sociopolíticas no Brasil, em que houve a necessidade de uma qualificação de mão de obra para os processos de modernização da

indústria brasileira (Scheibe; Durli, 2021). Segundo Gomes (2021) é nesse contexto que é criado o Ministério da Educação e Saúde pública, órgão esse responsável pelo desenvolvimento e estruturação da educação brasileira a fim de suprir as novas demandas do progresso brasileiro. Em 1931, em um ambiente marcado pela reforma do Ministro Francisco Campos, é criado o sistema universitário brasileiro por meio do Decreto nº 19.851/31. De acordo com Scheibe e Durli (2021), antes desse decreto existiam cursos de nível superior para profissões tradicionais como medicina, direito e engenharias; mas após o decreto, é instituída uma política de Estado para o ensino superior. Cabe mencionar que nessa conjuntura, a educação ainda não ocupava os espaços da educação superior.

A educação passa a ocupar espaço no ensino superior com a publicação do Decreto-lei 1.190/1939 que regularizou a Faculdade Nacional de Filosofia estruturando-a em 4 seções, entre elas a seção de Didática que era considerada “seção especial”, cujo segmento estava presente o curso de Pedagogia, “está aí a origem do curso” (Saviani, 2012, p. 34). Os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia organizavam-se tradicionalmente em duas modalidades: bacharel e licenciatura. O título de Bacharel teria duração de 3 anos, com a opção da realização de mais 1 ano de estudos para a obtenção do diploma de licenciado(a), currículo esse que ficou conhecido como “esquema 3+1” (Saviani, 2012). O título de licenciatura só foi possível com a obtenção do título de bacharel, entretanto até Decreto-lei 3.454 de 1941, era possível cursar a licenciatura de forma concomitante ao bacharelado, sem a necessidade de aguardar três anos para iniciar a licenciatura (Saviani, 2012). Nessa direção, antes de 1941 era possível cursar Pedagogia em 3 anos, após o Decreto-lei 3.454/41, o curso de pedagogia passa a ter, necessariamente, a duração de 4 anos.

Frente a criação do curso de Pedagogia em 1939, que cabe a indagação de qual era a função do(a) Pedagogo(a)? Qual era a sua área de atuação? O(a) Bacharel em Pedagogia era entendido(a) como *um(a) técnico(a) em educação* (Saviani, 2012; Libâneo, 2010), que segundo Gomes (2021), sua função exata não foi definida na época. Já o Pedagogo(a)-professor(a), pessoa portadora do título de bacharel e licenciado(a) em Pedagogia, poderia atuar nas disciplinas dos cursos de formação de professores(as) a nível médio (Curso

Normal) e em disciplinas de cursos de nível médio de filosofia, história e matemática (Saviani, 2012).

Desde o início da fundação do curso de Pedagogia, percebemos uma dualidade em sua formação: a) bacharelado x licenciatura. Essa indefinição sobre o campo de atuação do(a) Pedagogo(a) e sua principal função são debates que, como veremos no próximo tópico desse capítulo, persistem até os dias atuais e foram discutidos a cada nova legislação do curso de Pedagogia.

Em seu início, o currículo do curso de Pedagogia era organizado da seguinte forma:

- . 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
 - . 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
 - . 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.
- (...) O curso de didática, com duração de um ano, compunha-se das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais já faziam parte do currículo de bacharelado (Saviani, 2012, p. 35).

Como podemos depreender, o currículo implementado no início da fundação do curso tinha um caráter generalista (Saviani, 2012), isto é, não havia habilitações ou direcionamentos específicos para a área de atuação do(a) Pedagogo(a). Nesse viés que destacamos que o Decreto-lei 1.190/1939 foi o primeiro marco curricular do curso de Pedagogia, no qual iniciou a trajetória desse(a) profissional no Brasil.

O segundo marco legal dos cursos de Pedagogia veio após a homologação da Lei de diretrizes e bases (LDB) nº 4.204/61, através do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251 de 1962, realizado pelo conselheiro Valnir Chagas. Esse parecer estabeleceu um novo currículo mínimo para o curso de Pedagogia, além de possibilitar que o(a) Pedagogo atuasse como professor(a) na educação básica primária (de primeira à quarta série).

O novo currículo estabeleceu um total de 5 disciplinas obrigatórias e 11 opcionais, em que foram assim definidas:

As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar. A lista de opcionais compreendia: biologia, história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; e introdução a orientação educacional. (...) O currículo da licenciatura compunha-se das seguintes matérias: psicologia da educação; adolescência e aprendizagem; elementos de administração escolar; didática; prática de ensino (Saviani, 2012, p. 38).

Como podemos observar ocorreram mudanças em relação a primeira proposta curricular do Curso de Pedagogia de 1939, na qual além da adição de novos conhecimentos como cultura brasileira, higiene escolar, técnicas audiovisuais de educação e introdução a orientação educacional; houve algumas disciplinas obrigatórias que foram transformadas em optativas, tais como estatística, história da filosofia e educação comparada. Outras como “Complementos de matemática” e “Fundamentos biológicos da educação” foram excluídas do novo currículo de 1962. Saviani (2012) ressalva que outra mudança é a possibilidade de as faculdades de educação organizarem seus currículos de modo a encaixar as disciplinas obrigatórias e optativas de forma mais aberta, sem a determinação de quais serão as disciplinas a serem cursadas em relação ao tempo de curso. O autor também destaca a possibilidade de os currículos serem montados misturando as disciplinas do bacharelado e licenciatura, não sendo necessário esperar o quarto ano para cursar as disciplinas de licenciatura.

Não se pode ignorar que no contexto desse novo parecer, a existência ou extinção do curso de Pedagogia estava em questão, exatamente por causa ainda da sua indefinição de funções. Além do documento propiciar um novo campo de atuação na docência da educação primária (que irá ser uma marca da atuação do(a) Pedagogo(a) nos dias atuais), também manteve um currículo com uma concepção tecnicista e de formação fragmentada e generalista (Brandt; Hobold; Farias, 2021, p. 54).

O terceiro marco legal do curso de Pedagogia vem com a publicação do Parecer nº 252 de 1969 do CFE, novamente de autoria de Valnir Chagas, e da Resolução CFE nº 2 de 1969; que realizaram relevantes alterações na estrutura do curso de Pedagogia. A partir da nova legislação o grau de Bacharel em Pedagogia foi encerrado, no qual a partir daquele momento o curso de Pedagogia se firmou como um curso de *licenciatura* (Brandt; Hobold; Farias, 2021).

Pode-se observar que a Resolução estabeleceu um novo currículo em seu 2º artigo, lançando as seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Autoras como Gomes (2021) e Scheibe & Durli (2021) destacam o fato de a disciplina de didática ser obrigatória, visto a definição do curso de Pedagogia enquanto uma licenciatura.

Uma das principais mudanças propiciada pela Resolução CFE nº 2 de 1969 foi a criação das habilitações no curso de Pedagogia. Além das disciplinas obrigatórias, os(as) estudantes dos cursos de Pedagogia escolhiam uma ou mais habilitações para os quais iriam focar a sua formação. O artigo 3 da Resolução enumera as habilitações e as matérias específicas de cada proposta curricular, que são as seguintes:

1. Orientação educacional: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional; orientação vocacional; medidas educacionais.
2. Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar; estatística aplicada à educação.
3. Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas.
4. Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de inspeção escolar; legislação do ensino.
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; metodologia do ensino de 1º grau; prática de ensino na escola de 1º grau (estágio).
6. Administração escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; administração da escola de 1º grau; estatística aplicada à educação.
7. Supervisão escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; supervisão da escola de 1º grau; currículos e programas.

8. Inspeção escolar, para exercício na escola de 1º grau: estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; inspeção da escola de 1º grau; legislação do ensino.

Podemos observar outra mudança no artigo 4º da Resolução que possibilitava duas modalidades de licenciatura: a Plena (2.200 horas) e a Curta (1.100 horas). Nesse sentido ficou estabelecido que a licenciatura plena teria no mínimo 3 e no máximo 7 anos letivos, já a licenciatura curta seria cursada entre um ano e meio e no máximo quatro anos letivos. Outra novidade é a obrigatoriedade de realização de estágio supervisionado que correspondia à prática de um ou mais habilitações, em que no total deveriam atingir, pelo menos, 5% da duração do curso.

Desde a criação do curso de Pedagogia em 1939, a resolução CFE nº 2 de 1969 foi a que mais alterou as estruturas do curso de Pedagogia até a década de 1970, ao definir o curso como uma licenciatura e ao criar as habilitações. Autores como Saviani (2012), Libâneo (2010) e Gomes (2021) destacam as críticas em relação a criação das habilitações, visto que essa medida expandia a fragmentação dos saberes presentes no curso de pedagogia, ampliando a generalização já apontada no início do curso, além de propiciar um alargamento da teoria e da prática. Todas essas medidas tinham como objetivo uma educação mais tecnicista, preocupada em atender as demandas de mercado em pleno período da Ditadura Militar no Brasil, servindo a uma “produtividade social” (Saviani, 2012, p. 44).

O curso de Pedagogia somente passará por alterações mais substanciais com criação da LDB 9.394/1996. Entre 1970 e 1996, podemos perceber uma forte expansão do curso de pedagogia, passando de 138 cursos nos anos de 1970, para 513 em 1996 (Scheibe; Durli, 2021). Segundo as autoras Brandt, Hobold & Farias (2021), o período ficou marcado por um amplo debate sobre a identidade do(a) pedagogo(a) (bacharelado x licenciatura) e a necessidade da reformulação do curso, no qual relevantes debates ocorreram entre educadores, estudantes e instituições educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum dos Diretores das

Universidades e das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir), entre outras.

As mudanças realizadas pela LDB de 1996 foram em uma direção perigosa que confrontava a existência dos cursos de Pedagogia, ao criar a possibilidade que instituições que não estavam ligadas a universidades, ofertassem cursos de licenciatura. É nesse contexto que foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE), instituições essas que desenvolveram e ofertaram o curso Normal Superior (Saviani, 2012). Autoras como Gomes (2021) e Scheibe & Durli (2021), destacam que a criação dos ISE e do Normal Superior culminou na ampliação da separação da pesquisa e extensão universitária da formação superior de professores(as). Vejamos o que dizem Scheibe & Durli (2021, p. 39) a este respeito:

Claramente estava posta a intenção de desuniversitarizar a formação dos profissionais da educação básica. Os ISEs foram previstos como unidades independentes, embora a Lei não impedissem, de imediato, que eles estivessem abrigados também nas universidades. Tratava-se, pois, da abertura de uma nova institucionalização, fora delas. Já o curso de Pedagogia, esvaziado do seu papel formador de professores, poderia permanecer nas faculdades ou departamentos de educação das universidades como um bacharelado para formação de especialistas.

Segundo Gomes (2021), a criação dos ISEs e do Normal Superior poderiam resultar no esvaziamento e extinção dos Cursos de Pedagogia. É nesse contexto que instituições educacionais como ANFOPE, ANPEd e ForumDir; mobilizaram uma expressiva resistência no interior das Universidades a fim de frear o avanço do curso Normal Superior nos ISEs e reverter a exclusividade formativa, para além dos ISEs. Mesmo assim, “um número expressivo de cursos “Normal Superior” foi criado, principalmente em faculdades isoladas, em substituição ao de Pedagogia.” (Scheibe; Durli, 2021, p. 39). Tal configuração durou até 2006, quando foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.

O quarto marco regulatório dos Cursos de Pedagogia ocorre com a publicação da Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006, ofício que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP). O documento é fruto de um amplo e longo processo coletivo de debates e trabalhos sobre a real identidade

do curso de Pedagogia, e, portanto, dos(as) Pedagogos(as). Foram realizados debates em comissões e conselhos do Ministério da Educação, envolvendo o Conselho Nacional de Educação, associações educacionais (ANFOPE, ANPEd, ForumDir, CEDES, entre outras) e diversos intelectuais (Scheibe; Durli, 2021). O principal fruto de debate continuava (e continuará) sendo a identidade do(a) pedagogo(a), no qual a defesa de instituições como a ANFOPE (1998) era que a base de identidade de todo(a) educador(a) é a docência. Já autores(as) como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Franco; signatários(as) do “Manifesto dos educadores”, tinham “como propositiva o bacharelado para formar o Pedagogo e a licenciatura para formar o professor” (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021, p. 99-100). Cabe apontar que as definições sobre o curso de Pedagogia, ao posicionar a função do(a) Pedagogo(a), implicaria, necessariamente, nas definições de posicionamento dos outros cursos de licenciatura e profissionais da área da educação.

É nesse cenário que a Resolução propiciou algumas mudanças estruturais nos cursos de Pedagogia, aos quais podemos destacar: a alteração da finalidade do curso, a extinção das habilitações, o aumento da carga horária para a integralização do curso e uma flexibilização curricular. Nessa direção, a Resolução em seu artigo 4º, define que o Curso de Pedagogia:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006a, p.2).

Como podemos observar no texto da resolução, o curso de Pedagogia transforma-se em um curso cujo foco é a docência, tornando-se uma Licenciatura Plena. Essa nova definição de Licenciatura Plena extingue as habilitações definidas pela Resolução CFE nº 2 de 1969, de forma que todos(as) os(as) estudantes de pedagogia serão formados(as) para

atuar na docência e em outras funções educacionais como Orientador(a) Pedagógico e Educacional, Supervisor(a) Educacional, Inspetor(a), “e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”

Outro ponto relevante é a reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, o 4º marco curricular, que optou por uma concepção sócio-histórico, com uma carga horária mínima de 3.200 horas, divididas em 2.800 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio supervisionado ao longo do curso e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento. Tal mudança representa um aumento considerável em relação as 2.200 horas estabelecidas na resolução CFE nº 2 de 1969, principalmente com uma ampliação de atividades de estágio e de outras formas e possibilidades de conhecimento.

Seguindo essa linha, outra mudança realizada pelas DCNCP em seu 6º artigo foi a estrutura do currículo, que ficou assim definida:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas(...);

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades (...);

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação (...).

(BRASIL, 2006a, p.2).

Frente ao texto da DCNCP fica patente a mudança curricular no que se refere as outras matrizes curriculares dos outros 3 marcos regulatórios do curso, uma vez que ao invés de estabelecer nominalmente as disciplinas do curso, as novas DCNCP definiram os três eixos dos currículos, as tarefas e um conjunto de recomendações (Saviani, 2012). Fica evidenciado também, a liberdade de cada instituição em relação a construção do seu currículo, tendo uma maior liberdade para estabelecer os focos dos cursos de Pedagogia.

Mesmo as DCNCP de 2006 sendo fruto de um amplo debate em uma construção coletiva, Gomes (2021) destaca as críticas em relação ao documento final, principalmente realizadas pelo grupo de intelectuais signatários(as) do “Manifesto dos Educadores”.

Para Saviani (2012, p. 58-59):

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritivas e demasiadamente extensivas: muito restritivas no que se refere ao essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões (...). Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo como devem proceder para organizar o curso de pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional e dar um mínimo de unidade ao referido curso.

Podemos conceber que Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as novas DCNCP, foi um relevante marco regulatório do curso que rege as estruturas dos cursos de Pedagogia. Todavia, como já afirmado e notório ao longo da história dos Cursos de Pedagogia no Brasil, o entendimento sobre se o(a) Pedagogo(a) é um(a) especialista em educação ou/e um(a) professor(a), é um assunto que continuará em debate.

1.3 – Debates contemporâneos sobre a formação de Pedagogos(as) no Brasil.

Após a publicação da DCNCP de 2006 os cursos de Pedagogia passam a se reorganizar para atender as novas demandas, tornando-se uma Licenciatura Plena. Na década seguinte a publicação da Resolução, o Brasil passa por graves problemas políticos, iniciando-se com as manifestações de junho de 2013 até os dias atuais. A figura 1 a seguir é um registro das movimentações estudantis no Campus Nova Iguaçu da UFRRJ na organização de protestos na cidade.



Figura 1: Organização dos protestos estudantis de junho de 2013 no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.
Fonte: Acervo do autor.

Após as eleições de 2014, no qual a presidente Dilma Rousseff vence as eleições, o pleito é questionado pela oposição, movimento esse que culminou no golpe de 2016 na democracia brasileira e ascensão da extrema direita no Brasil (Lino; Najjar; Arruda; Rizo; Campos, 2022). Nesse período, diversas ações vão impactar diretamente a educação brasileira e os cursos de Pedagogia, com maior destaque a Resolução CNE/CP n.2/2015 e n. 2/2019.

A Resolução CNE/CP n.2/2015 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica (DCNFP). Assim como as DCNCP de 2006, a DCNFP de 2015 foi elaborada a partir de uma construção coletiva, em que se constituiu como uma “síntese das lutas históricas da área em torno do tema” (Scheibe; Durli, 2021, p. 43). Segundo Dourado (2015) a nova DCNFP promovia políticas que diminuíam a distância da Teoria e Prática, propiciando um diálogo mais concreto entre a educação básica, ensino superior e a pesquisa.

Percebe-se também uma mudança curricular para todas as licenciaturas, articulando os conhecimentos específicos de cada área, atrelando mais saberes pedagógicos como a gestão, pesquisa e docência; além de ser uma proposta mais interdisciplinar e cultural (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2021). Outro ponto observado é a construção curricular baseada no preceito epistemológico da *práxis*, de modo a criar uma unidade em relação aos “princípios que formam o eixo para a formação de professores ancorada nas concepções críticas do materialismo histórico-dialético, a saber: o trabalho docente, a relação teoria e prática e a emancipação humana.” (Almeida; Silva; Kochhann, 2021, p.

160). Enfatizamos também o apontamento da inclusão de conteúdos relacionados a *diversidade* como os direitos humanos, relações étnico-racial, de gênero, sexual, e religiosa, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outras; conteúdos esses que serão mais esmiuçados no capítulo II.

Como observado por Scheibe e Durli (2021), a DCNFP de 2015 representou uma série de avanços históricos para a formação de professores, entretanto, esse documento não conseguiu a implementação devida frente aos acontecimentos políticos no Brasil. Em 2016, a então presidente eleita do Brasil Dilma Rousseff sofre um processo de impeachment, processo esse que segundo Brandt, Hobold e Farias (2021, p.52) foi um *Golpe de Estado* “jurídico-midiático-parlamentar”. Com a retirada da presidente democraticamente eleita, assume em seu lugar o seu vice, Michel Temer, que iniciará uma série de desmontes das conquistas democraticamente construídas nos últimos governos, sobretudo na área da educação (Scheibe; Durli, 2021).

Em 2017, no governo Temer, foi sancionada e publicada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (Brasil, 2017), documento este determinado significantemente por uma agenda do capitalismo mundial, principalmente em relação a concepção de formação por competências (Lopes; Rivas, 2021). Cabe ressalvar que ao contrário de outros ofícios que foram historicamente construídos como as DCNCP de 2006 e a DCNFP de 2015, a BNCC foi elaborada de modo não coletivo, excluindo “a diversidade escolar, cultural e humana do país por meio da padronização curricular pautada na eficiência sob a ótica empresarial.” (Almeida; Silva; Kochhann, 2021, p. 156).

A partir da publicação da BNCC em 2017 a educação básica nacional passa a se pautar por este documento, sendo o principal instrumento na contrarreforma da educação brasileira. Se a BNCC implica diretamente as concepções formativas e curriculares na educação básica, seria uma questão de tempo para implicar, também, necessariamente, a formação de professores(as) realizada no ensino superior. Em paralelo com essas mudanças, em 2018, foi eleito presidente Jair Bolsonaro, líder da extrema-direita no Brasil, concretizando o Golpe de 2016 (Berbara; Fortes; Rizo; Campos, 2022).

No apagar das luzes do ano de 2019, de forma silenciosa e monocrática, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no qual passa articular a formação de professores(as) a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Cabe ressaltar que a nova resolução torna a DCNFP de 2015 sem efeitos, de modo que um documento de construção coletiva e defendida pelas principais entidades educacionais do país é substituída por um documento publicado de forma autocrática por um grupo do CNE que está intelectualmente ligado a grupos empresariais do ensino superior, em um movimento que foi considerado uma contrarreforma da educação brasileira (Brandt; Hobold; Farias, 2021).

Autoras como Sheibe & Durli (2021), Gomes (2021) e Portelinha, Borssoi & Sbardelotto (2021) destacam que a BNC-Formação representa um forte retrocesso na formação de professores(as), em especial no foco dessa tese, nos cursos de Pedagogia. Isso se dá pelo fato de que ao vincular a formação de professores(as) a BNCC, a formação universitária estaria ligada apenas as lógicas de uma pedagogia de competências estabelecidas pela BNCC, rompendo com uma perspectiva ligada aos múltiplos saberes, interdisciplinaridade e a práxis. Enquanto a DCNFP de 2015 definia um maior diálogo entre o ensino, pesquisa, gestão, educação básica e ensino superior; a BNC-formação, de forma única e exclusiva, prepara os(as) professores(as) para o mercado de trabalho, isto é, “mão de obra que atenda à lógica da reprodução capitalista” (Almeida; Silva; Kochhann, 2021, p. 158). Ao estabelecer a *Pedagogia das Competências* como elemento norteador e basilar da formação de professores(as), a BNCC e a BNC-Formação acenam para uma perspectiva neotecnica e utilitarista de formação. (Almeida; Silva; Kochhann, 2021).

Nessa direção a formação de professores(as) no ensino superior iria apenas *capacitar* pessoas para a reprodução da BNCC nas escolas, em uma lógica de produtividade, ferindo a autonomia universitária e as perspectivas historicamente construídas no campo educacional e docente. Também cabe destacar que diferentemente da DCNFP de 2015, a BNC-Formação retira a formação de gestão escolar para todos os cursos de licenciatura, deixando, novamente, exclusivo para o curso de Pedagogia.

Art. 22. A formação para atuar em **Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional** para a Educação Básica, nos termos do

art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I - cursos de graduação em Pedagogia com **aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas**; [...]. (Brasil, 2019, p. 11 – grifo nosso).

Esse “aprofundamento de estudos nas áreas” cria a possibilidade do retorno das habilitações extintas na DCNCP de 2006, o que é considerado por Sheibe & Durli (2021), um retorno aos anos 60 do curso de Pedagogia. Além disso, a BNC-Formação estipula em seu artigo 13º três tipos de licenciatura: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo Sheibe e Durli (2021, p.31):

Tal determinação derruba a histórica construção das diretrizes que organizam o atual curso de Pedagogia, cuja exigência de base docente diz respeito exatamente à formação integrada de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na prática a BNC-Formação fragmenta ainda mais a formação de professores(as), em especial do Curso de Pedagogia, que para se adequar as novas mudanças deveria retornar as habilitações, visto as determinações realizadas pelos artigos 13 e 22 do documento. Frente a tantos retrocessos para a educação brasileira que diversos grupos, educadores(as), instituições, fóruns e acadêmicos(as) da área da formação; tem se movimentado de modo contrário a Resolução de 2019. A ANFOPE (2019; 2020) se posicionou totalmente contrária a BNC-Formação, de modo a defender a implementação da DCNFP de 2015. Para a entidade há risco de um empobrecimento intelectual da formação de professores(as), a autonomia didático-científica, a desvalorização profissional e possível perda de direitos trabalhistas historicamente conquistada ao longo do tempo.

Diante ao ataque da BNC-Formação na educação nacional, inferimos que novamente o curso de Pedagogia está e continua em questão (Scheibe; Durli, 2021). No tópico 1.2 desse capítulo, percebemos que ao longo da história do Curso de Pedagogia no Brasil houve uma série de disputas e avanços históricos, avanços e conquistas que podem ser ceifados, representando uma sequência de retrocessos de décadas no Curso de Pedagogia, e na frágil educação brasileira. Existe um forte movimento para a revogação da

Resolução CNE/CP n.º 2/2019 realizado pela ANFOPE e ANPEd, todavia, no raiar do ano de 2024, foi publicado a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2 de janeiro de 2024, que fixa a data de 20 de março de 2024, para que as instituições de ensino superior implementem a BNC-Formação.

Além dos debates sobre as resoluções sobre as DCNFP de 2015 e a BNC-Formação de 2019, autores como Pimenta, Pinto & Severo (2022) destacam a relevância estrutural do curso de Pedagogia, isto é, qual é o impacto do curso de Pedagogia para o ensino superior brasileiro. Desde 2011, o curso de Pedagogia se apresenta entre os três cursos com mais matrículas, em 2020 passou a ocupar o primeiro lugar, mas em 2021 foi ultrapassado pelo curso de Administração (INEP, 2022). Segundo Pimenta, Pinto & Severo (2022), o curso de Pedagogia é bastante procurado vide a vasta oportunidade de emprego como docente nas primeiras etapas do processo de escolarização.

Atualmente, segundo os dados do Censo do Ensino Superior de 2021, existem 1851 cursos de Pedagogia, sendo 468 (25,29%) em instituições públicas e 1.383 (74,71%) em instituições privadas. Dentro desse universo de 1851 cursos de Pedagogia, observa-se que 390 (21,06%) cursos estão na modalidade de educação a distância (EaD), que ocorrem em instituições públicas, com 65 cursos representando 17,10% dos 390 cursos; e em instituições privadas com 325 cursos, representando 82,90% dos cursos. Um detalhe curioso nos dados do Censo disponibilizados pelo INEP é existência de 5 cursos de Bacharelado em Pedagogia na rede privada, mesmo o curso de Pedagogia, desde a DCNCP de 2006, sendo um curso exclusivo de Licenciatura.

O número de matrículas no curso de Pedagogia é de 789.254 estudantes, dos(as) quais apenas 128.588 (16,29%) são matrículas em cursos em instituições públicas e 660.666 (83,71%) alunos(as) em instituições particulares. Dentro do número de matrículas, percebe-se que 598.341 alunos(as) (75,81%) estão na modalidade EaD, sendo 41.608 (6,86%) matrículas em instituições públicas e 557.273 (93,14%) matrículas em instituições privadas (INEP, 2022).

Como é perceptível, o crescimento das matrículas nos cursos de Pedagogia se dá em um contexto, também, da expansão das redes privadas de ensino superior, em especial na modalidade de educação a distância. Interessante observar que mesmo os cursos de EaD

representando 21,06% dos cursos de Pedagogia, constata-se que 75,81% dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia estão matriculados(as) em cursos EaD. Ou seja, aproximadamente 7 em cada 10 estudantes de Pedagogia estão cursando na modalidade EaD. Segundo Pimenta, Pinto & Severo (2022, p. 9), a expansão do curso de Pedagogia se deu, principalmente, no setor privado através de instituições pertencentes a conglomerados econômicos, que tratam os cursos de ensino superior “como mercadoria e bens de consumo”, no qual o principal foco está no lucro financeiro. Os(as) autores(as) também destacam que os cursos de Pedagogia da modalidade Ead, apresentam uma maior fragilidade em sua estrutura curricular, concluindo que esses cursos de pedagogia, em que atualmente 75,81% dos(as) estudantes estão matriculados(as), oferecem uma educação superior com maior precariedade.

Podemos, portanto, perceber que se a maior parte da formação do curso de Pedagogia, cerca de 7 em cada 10 estudantes, encontram-se expostos(as) a uma educação precarizada na modalidade EaD, logo, é evidente que isto impacta diretamente em toda a educação básica nacional. O que temos é um volume considerado de futuros(as) profissionais que não tem a formação adequada para o magistério na educação básica, gerando um lucro considerado para alguns conglomerados de instituições privadas.

Outro ponto que cabe destaque é que na modalidade EaD, a maior parte dos(as) estudantes são “mulheres de diferentes faixas etárias, muitas vivendo em condições de vulnerabilidade social e com um histórico escolar extremamente precarizado” (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 9). Nessa direção, além do público ter condições desfavoráveis para o acesso e permanência nos cursos de Pedagogia na modalidade EaD, encontram nas plataformas on-line empecilhos que agravam ainda mais as condições mínimas para uma formação profissional de qualidade.

Nesse viés conseguimos compreender que os debates contemporâneos do Curso de Pedagogia estão focados principalmente nos retrocessos legislativos da formação de professores, vide a Resolução CNE/CP n.º 2/2019; e na precária formação da maior parte dos estudantes do curso de Pedagogia, principalmente aqueles(as) que se encontram na modalidade EaD. Podemos também captar que a compreensão de quem são os(as) pedagogos(as) e para que são formados(as), ainda é e continuará sendo objeto de disputa,

seja no passado, seja no presente ou futuro. Por este caminho, cabe a indagação sobre quem são os(as) Pedagogos(as) e as suas devidas funções nos processos escolares e educacionais.

1.4 – Afinal, quem são os(as) Pedagogos(as)?

Ao enveredar pela leitura desse capítulo, observamos o surgimento da Pedagogia e de seu respectivo curso no Brasil, percebemos que a figura do(a) Pedagogo(a) e suas devidas funções, no desenrolar de cada momento, eram alvos de dúvidas, tensões e questionamentos. Percebemos que desde o início do curso de Pedagogia, na divisão histórica da formação entre bacharelado e licenciatura, a percepção sobre o lugar de atuação do(a) Pedagogo(a) e seus papéis nos processos de escolarização e formação de professores, ainda não estavam elucidados; sendo ainda objeto de discussão na contemporaneidade. Este fato nos leva a refletir sobre quem são os(as) Pedagogos(as) na atualidade?

É notório que o campo de atuação do(a) Pedagogo(a) é a Pedagogia/educação. Como é perceptível no primeiro subcapítulo desse capítulo, a Pedagogia é uma filosofia prática, lida com os processos intencionais de educação com uma sistematização. Logo, o que temos é que o(a) Pedagogo(a) realiza um trabalho pedagógico. É esse(a) profissional responsável por pensar, desenvolver e aplicar técnicas, metodologias, perspectivas de ensino e aprendizagem, atravessamentos sócio-históricos-culturais; para que um grupo ou pessoa desenvolva algo em um processo formativo. Esses processos, normalmente, ocorrem em escolas. Todavia, como anteriormente considerado, há espaços não-formais e informais nos quais a educação se desenvolve, fato esse que amplia as possibilidades de ação do(a) pedagogo(a) e em diversos espaços para além da escola.

Nas palavras de Libâneo (2001, p. 162):

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Para nos ajudar a elucidar e ponderar sobre as funções dos(as) Pedagogos(as) que iremos dialogar com José Carlos Libâneo (2001; 2010; 2013), pesquisador esse que aborda as finalidades e responsabilidades dos(as) pedagogos(as) de forma mais ampliada, possibilitando uma expansão de sentidos para além da educação básica. Partindo das definições apresentadas sobre as funções do(a) pedagogo(a), Libâneo (2001; 2010) estabelece que há três tipos de Pedagogos(as):

1) pedagogos lato sensu, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos stricto sensu, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos ocasionais, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes (Libâneo, 2001, p. 162).

Ao observar as categorias de Pedagogos(as) definidos por Libâneo (2001; 2010; 2013), percebemos que os(as) *Pedagogos(as) ocasionais* podem ser pessoas formados(as) ou não em cursos de Pedagogia, em que é necessário apenas essas pessoas realizarem atividades ligadas a educação dentro de uma prática formativa, sistematizada. Pelas definições apresentadas, mesmo que essas pessoas não sejam formadas em Pedagogia, realizam as funções de um(a) Pedagogo(a). Entretanto, para contemplar o objetivo de investigação do estudo em tela, iremos dialogar de modo específico com as categorias de Pedagogo(a) *lato sensu* e *stricto sensu*, desconsiderando os(as) Pedagogos(as) ocasionais, visto que focamos este estudo na formação de pedagogos(as) realizadas em universidades, em especial do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

Como definido por Libâneo (2001; 2010), os(as) Pedagogos(as) *Lato Sensu* são aqueles(as) que desempenham a função de *docente*. Segundo o artigo 4 das DCNCP de 2006 os(as) Pedagogos(as) podem atuar como professores(as) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio (preferencialmente na modalidade normal, ou em disciplinas cuja formação não tenha a especificidade de uma graduação em um campo de conhecimento de outra licenciatura), nos cursos de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar. Também no 4º artigo é destacado que a atuação do(a) pedagogo(a) pode ser realizada em “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Isto significa que o(a) Pedagogo(a) pode ser docente no ensino superior? SIM, desde que em área nos quais estejam presentes os conhecimentos pedagógicos.

Segundo as DCNCP de 2006, além de ministrar aulas, há outros compromissos para a função docente:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Segundo Libâneo (2013) todo esse arcabouço organizacional, seja na prática docente em sala de aula ou em todo o planejamento para o desempenho dessa função, compõem o saber da didática, um dos conhecimentos chave da Pedagogia. É relevante a realização dos planejamentos como o plano de aula e o plano de curso, para que os(as) docentes realizem suas funções de modo mais comprometido(a) com os objetivos traçados pelo projeto político pedagógico da instituição escolar, além de ser um propício momento de pesquisa, reflexão e preparação das aulas. Por esse viés, que a função docente transcende a sala de aula, sendo necessário todo um planejamento para a sua realização, para que os(as) professores(as) não reproduzam apenas os “interesses dominantes da sociedade” (Libâneo, 2013, p.246).

É de suma importância constatar que a função de docente dos(as) Pedagogos(as) na educação básica corresponde a maior parcela da empregabilidade dos(as) egressos(as) dos cursos de Pedagogia. A pesquisa de Gomes (2021) realizada com egressas do Curso de Pedagogia da UFRRJ do Campus Seropédica, constatou que 70% das egressas estão atuando como professoras. Dados semelhantes podem ser observados na pesquisa de Neira, Braga e Gallego (2022) com egressos(as) do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP) entre os anos de 2002 e 2012, em que apontam que 74,21% dos(as)

egressos(as) trabalham como professores(as). Já no levantamento realizado por Corrêa (2022) com egressos(as) do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (Isepam) localizado em Campos dos Goytacazes no Estado do Rio de Janeiro, verificou-se que 55,55% das(os) ex-alunos(as) formados(as) trabalham como professores(as).

Esses dados corroboram para o entendimento que o foco dos cursos de Pedagogia deva ser, de fato, a formação de professores(as) como defende a ANFOPE (1998) e observado nos documentos legais do curso de Pedagogia a partir de 2006. Todavia, as pesquisas citadas também apontam uma série de egressos(as) dos cursos de Pedagogia trabalhando em áreas para além da docência, em diversos setores da escola ou de outras instituições. No estudo de Corrêa (2022) pode-se observar que 21,33% dos(as) egressos(as) estão trabalhando na área da educação para além da docência:

Houve 13 menções ao cargo de pedagogo, 8 de direção escolar, 8 de auxiliar de turma, 4 de auxiliar de secretaria escolar, 2 de monitor do Programa Mais Educação, 2 de psicopedagogo, 3 de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 de tutor no Ensino Superior à distância, 1 de tradutor/intérprete de Libras, 1 de secretária e 5 egressos não especificaram a sua área de atuação na Educação. (Corrêa, 2022, p. 172).

A partir dessa demonstração das outras funções desempenhadas pelo(a) pedagogo(a) que destacamos a partir da concepção de Libâneo (2001; 2010) o(a) pedagogo(a) *Stricto Sensu*. Esse(a) profissional pode ser entendido como aquele(a) que trabalha em processos educacionais para além da função de docente, sendo na escola em funções como gestão, supervisão, coordenação pedagógica, orientação educacional, orientação pedagógica, atendimento educacional especializado, secretário(a) escolar, entre outras; como em outros espaços não escolares “para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades” (Libâneo, 2010, p. 38).

Onde há educação, onde há processos educacionais intencionais sistematizados, isto é, pedagogias; seja na escola, centros culturais, instituições filantrópicas, empresas, museus, organizações não governamentais, forças armadas, terreiros de candomblé, federações esportivas, universidades, centros de detenções, associações populares, editoras,

clínicas médicas de reabilitação; qualquer lugar nos quais são demandados os saberes educacionais tal como estabelecido no artigo 4 da DCNCP de 2006, há um campo de exercício para o(a) pedagogo(a).

Tendo em vista a função ampliada do(a) Pedagogo(a) a partir da compreensão do(a) Pedagogo(a) *lato sensu* e *stricto sensu* categorizados pelo professor José Carlos Libâneo (2001; 2010), que a formação nos cursos de Pedagogia deve contemplar a docência e outras possibilidades de atuação do(a) Pedagogo(a). É óbvio que um curso não consiga incluir as mais variadas possibilidades de atuação profissional do(a) Pedagogo(a), visto os inúmeros campos e funções. Entretanto, tal como defendido por Silva (2021), o curso de Pedagogia deve ser *Pleno*, contemplando a docência (que de fato é a função principal como observamos nas pesquisas) e as suas funções para além da docência, em todos os espaços nos quais os saberes educacionais são exigidos.

CAPÍTULO II

DIÁLOGOS SOBRE DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

No capítulo I caminhamos pelos contextos históricos e legislativos do curso de Pedagogia no Brasil, de modo que é perceptível que a cada momento na cronologia observada, o curso de Pedagogia adota posturas e perspectivas próprias de seu tempo em direção a um objetivo social. Nesta tese, observaremos o curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ a partir da perspectiva da *Diversidade*, o que necessita esmiuçar sobre esse conceito. A seguir, iremos buscar refletir sobre a Diversidade, na perspectiva dos Direitos Humanos e como ela é abordada do ponto de vista legislativo no campo educacional de modo geral e na formação do(a) Pedagogo(a).

2.1 – O que é diversidade?

Na contemporaneidade, sejam nas autarquias públicas, espaços de convivência, legislações ou nos meios audiovisuais de comunicação; a palavra Diversidade se faz presente e operante. Etimologicamente a palavra provém do latim *divertere* que significa “voltar-se em diferentes direções”, em que o prefixo *dis-*, indica “lado”, que junto com o termo *vertere*, que significa “virar-se”; formam a palavra Diversidade. Também está presente o sufixo *-dade*, que nas línguas latinas dá ideia de qualidade. Nessa direção a palavra adquire um significado que permite o entendimento que há várias possibilidades, formas e direções de existência na vida; sendo esta uma qualidade: a diferença. Todavia, de qual existência estamos falando?

Ao observar a vida desde a sua superficialidade a sua complexidade é perceptível uma qualidade na pluralidade de existências. Ao olhar para o cosmos, em especial para onde nos encontramos, o sistema solar, é notório que há diferenças entre planetas (Hawking, 2015). Entre os 8 planetas que compõem o sistema solar há 4 que são rochosos (Mercúrio, Vênus, Terra e Marte) e 4 que são gasosos (Júpiter, Saturno, Urano e Netuno). Entre os gasosos, há uma característica predominante de existir anéis circundando cada planeta (cada anel de proporções distintas), além de inúmeros satélites naturais e

predominância de temperaturas mais baixas, beirando os 200° celsius negativos (Sagan, 2019). Já entre os rochosos, as temperaturas são mais altas, como em Vênus que chega a atingir 400° celsius. Também há presença de satélites naturais em menores números, como na Terra que tem apenas um satélite natural que é a Lua.

Na figura 2 podemos observar as notórias diferenças entre os planetas do sistema solar seja na predominância de cores, tamanhos de suas circunferências e distâncias em relação ao sol.

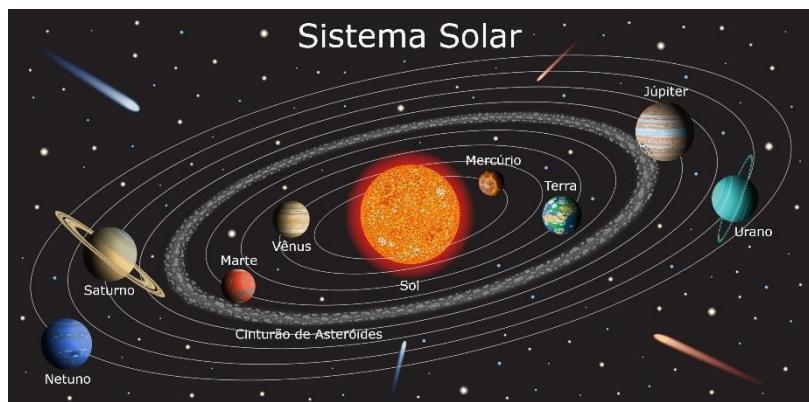


Figura 2: Ilustração dos planetas no Sistema Solar
Fonte: Infoescola.

O terceiro planeta em equidistância da Estrela Sol é a Terra. Nesse planeta, que tem nome de Terra, entretanto a água representa mais de 70% de sua superfície, estima-se em torno de 3 a 30 milhões de espécies de vidas diferentes (Cortella, 2016). Cabe a ressalva que ao longo dos 4,4 bilhões de anos da existência desse planeta, ocorreram 15 grandes dizimações, isto é, o planeta ceifou parte considerável de sua fauna e flora, de modo a reiniciar um novo processo evolutivo, uma nova experiência de vida e existência (Boff, 2016). A última dizimação de grandes proporções na Terra ocorreu a 65 milhões de anos, no qual gerou a extinção dos dinossauros, estes que habitaram o planeta por cerca de 133 milhões de anos. A Terra que já foi uma “bola” de fogo e uma “bola” de gelo, no presente é um ecossistema equilibrado altamente complexo no qual cada detalhe contribui para a existência da vida, diferente dos outros planetas que conhecemos.

Dentre essas 30 milhões de espécies que habitam a Terra, existe uma que habita esse planeta há duzentos mil anos chamada *Homo Sapiens Sapiens* (Harari, 2020). *Homo*

vem de *húmus* que significa terra, *sapiens* vai gerar os termos sapiência, saber, sabor. O homem e a mulher são seres que habitam o planeta Terra aproveitando seus sabores e se utilizam de sua sapiência, de sua inteligência. Poeticamente a mulher e o homem habitam a Terra. Segundo a Organização das Nações Unidas³, a expectativa é que em 2022 exista cerca de 8 bilhões de pessoas vivendo no planeta Terra, isto é, existem 8 bilhões de animais da espécie *Homo Sapiens Sapiens*. Um desses 8 bilhões está escrevendo essa tese, outro(a), no caso você, está lendo.

Como anteriormente afirmado, dentro da espécie *Homo Sapiens Sapiens* temos em torno de 8 bilhões de indivíduos. Assim como tudo que existe no sistema solar ou no universo, esses 8 bilhões de sujeitos são diferentes. *Não há uma pessoa igual a outra em todo o planeta Terra, seja do ponto de vista genético/biológico ou cultural*. A princípio, como todas, todos e todes pertencemos a mesma espécie, temos uma plataforma biológica em comum. Entretanto, *há diferenças*. Uma das principais diferenças biológicas entre as pessoas é o sexo (Weeks, 2015). Entendemos sexo como as diferenças fisiológicas e anatômicas dos órgãos reprodutivos das pessoas, no qual são determinados pelos cromossomos X e Y (Zabole; Mansk; Galak, 2021). Nascemos com uma determinação do sexo a partir de uma combinação de cromossomos, em que pessoas fêmeas tem as combinações XX e machos XY. Entretanto, há indivíduos que nascem com mais cromossomos possibilitando outras combinações como XXX, XXY ou XYY, possuindo órgãos e fisiologia do sexo fêmea e macho, sendo estes(as) chamados(as) de *Intersexo* (Souza; Lima; Borges, 2022). Segundo as autoras Souza, Lima e Borges (2022), estas pessoas representam entre 0,05% e 1,7% da população mundial em dados publicados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Além do sexo, temos uma série de diferenças físicas que contribuem para as distinções entre as pessoas (Rousseau, 2017). Algumas pessoas durante a vida adulta atingem alturas superiores a 2 metros, outras são menores de 1 metro; algumas pessoas têm um organismo com alto poder de absorção de nutrientes, outras tem mais dificuldades, podendo existir também intolerâncias alimentares ou alergias a determinados alimentos (Nascimento *et al.*; 2016). Algumas pessoas nascem com peles em tons mais claros, outras

³ Link: <https://bit.ly/3B1bXia> Acesso em: julho de 2022.

em tons mais escuros, devido a quantidade de melanina presente no organismo (Pinheiro; Rosa; Conceição, 2019). Temos diferenças nos tipos de cabelos (até mesmo em sua ausência) e em suas cores, assim como os olhos em tonalidades diferenciadas. Assim como pode existir uma formação parcial ou incompleta em nosso corpo, que pode ser de ordem física ou também em nosso sistema cognitivo (Pletsch, 2014).

O fato é que a humanidade, do ponto de vista biológico, por mais que compartilhada a mesma estrutura biológica, apresenta uma incrível e *valiosa* variedade de pessoas no planeta Terra. Por este caminho, um dos pontos principais de nossa Diversidade, a Diversidade da espécie *Homo Sapiens Sapiens*, está implícita pelos fatores biológicos. Entretanto, além de nossa estrutura biológica, temos os *fatores culturais*. Segundo Laraia (2005) é um consenso entre os(as) antropólogos(as) que os fatores biológicos em nada determinam os fatores culturais, isto é, em nada *define* a forma em que vivemos e nos organizamos.

Segundo Laraia (2004, p. 17-18):

Em outras palavras, se transportarmos para o Brasil, logo após o seu nascimento, uma criança sueca e a colocarmos sob os cuidados de uma família sertaneja, ela crescerá como tal e não se diferenciará mentalmente em nada de seus irmãos de criação. Ou ainda, se retirarmos uma criança xinguana de seu meio e a educarmos como filha de uma família de alta classe de Ipanema, o mesmo acontecerá: ela terá as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os seus novos irmãos.

O que queremos afirmar com isso é que mesmo que a nossa estrutura biológica não nos permita o pleno desenvolvimento de nosso corpo, no sentido físico e cognitivo, isto é, uma pessoa com alguma deficiência; são as relações sociais e culturais que irão, de fato, influenciar em seu pleno desenvolvimento e ser um elemento que aprofunda nossas diferenças. Segundo Pletsch (2020, p. 70) os conceitos de “classe, raça e gênero, entre outros, têm de ser levados em conta (...) as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos.” Dessa forma, temos a cultura como o principal elemento que diferencia as pessoas, nesse sentido também, principal fundamento na desigualdade/diferença entre as pessoas (Rousseau, 2017). Vide a essas afirmações que cabe a indagação sobre o que é cultura e o como esta se manifesta na experiência do *Homo Sapiens Sapiens* na Terra.

A palavra cultura provém do termo alemão *Kultur* que “era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo” (Laraia, 2004, p. 25). Por este caminho temos que a palavra *Cultura* refere-se a um conjunto de ideias, valores, crenças, normas, costumes, práticas e símbolos compartilhados por uma determinada sociedade ou grupo social (Laraia, 2004). Esses elementos culturais são transmitidos de geração em geração e moldam a forma como as pessoas veem o mundo, interagem entre si e dão significado às suas experiências. Cabe a ênfase que a cultura é exclusiva da espécie *Homo Sapiens Sapiens*, de modo que isto nos diferencia dos outros animais que habitam o planeta.

A cultura, de modo geral, tem um elemento fundamental que é a linguagem (Laraia, 2004). A capacidade de se comunicar é central em nosso pleno desenvolvimento, de modo que os sujeitos passam a receber e produzir a cultura, isto é, é na e pela linguagem que o(a) *Homo Sapiens Sapiens* produz, recebe e reverbera tudo aquilo que fizemos/fazemos ao longo de milênios de conhecimentos e existência. Desse modo, desde o nascimento de uma criança, esta é atravessada de informações, códigos de hábitos, condutas. Tudo o que fazemos e somos são aspectos culturais: nossa linguagem, roupas, alimentação, gênero masculino e feminino, profissões, esporte, arte, música, dança, celebrações, religião, práticas sexuais, edificações, educação, conceitos, entre outras manifestações humanas.

Por este caminho temos que as pessoas tem uma série de atravessamentos culturais, aos quais vão se construindo e se estabelecendo no e com o mundo ao longo de sua vivência (Louro, 2014). Alguns grupos de indivíduos vão ter atravessamentos e características culturais próximas ou parecidas, outros(as) serão completamente diferentes ou opostas as características de um ou mais grupos de pessoas. Aqui temos o estabelecimento das identidades culturais (Hall, 2015). Esse conceito pode ser entendido como um conjunto de identificações e diferenças entre os sujeitos de ordem cultural e social, de modo que são construídas a partir de diversos aspectos culturais, seja a partir da semelhança ou da diferença entre os indivíduos. Segundo Stuart Hall (2015) o indivíduo contemporâneo não

pode ser entendido como algo fixo, pré-determinado ou engessado; e sim como um sujeito composto por inúmeras identidades em diferentes momentos históricos e contextos.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (Hall, 2015, p. 12).

No século XXI, ao refletir sobre quem somos e quem são as pessoas, devemos levar em conta as identidades culturais em sua complexidade, isto é, identidades que tem características plurais, contraditórias e não fixadas. Quando falamos em identidades culturais, em busca do entendimento do conceito de Diversidade que abordamos nessa tese, estamos abordando alguns grupos identitários específicos que são:

- 1) Identidades étnico-raciais: baseada na ascendência, história, língua e tradições compartilhadas por um determinado grupo étnico. Podemos citar como exemplos a identidade afrodescendente, indígena, asiática, europeia, latino-americana, caribenha, entre outras (Hall, 2015).
- 2) Identidades de classe: refere-se à afiliação e ao senso de pertencimento a uma determinada classe socioeconômica. A classe social é definida por fatores como renda, ocupação, nível educacional e acesso a recursos econômicos e sociais. São normalmente divididas entre classe trabalhadora, classe média e classe alta (Chauí, 2001).
- 3) Identidade religiosa: é definida pela afiliação e prática religiosa. Ela pode englobar crenças, rituais, valores morais e sistemas éticos. Normalmente no Brasil nos referimos a religiões cristãs, afro-brasileiras como o Candomblé e Umbanda, judaica, islâmica, hindu, budista, entre outras (Ribeiro; Gonçalves, 2012).

- 4) Identidade de gênero e sexualidade: A identidade de gênero refere-se ao senso interno e subjetivo de ser homem, mulher, ambos ou nenhum dos dois, intersexual, transgênero, Queer, Não-binários; enquanto a identidade sexual se refere à orientação sexual, como heterossexual, homossexual, Bissexual, Unissexual, Pansexual, entre outras possibilidades. (Louro, 2014).
- 5) Pessoas com deficiência: aquelas “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015c).

Por mais que nosso foco esteja mais concentrado nesses grupos identitários mais consagrados mencionados anteriormente, o conceito de Diversidade que utilizamos busca contemplar as pessoas em sua máxima complexidade e múltiplas identidades. Por este caminho que buscamos compreender a Diversidade pelo viés dos Direitos Humanos.

2.2 – Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos

Como dissertado no subcapítulo anterior, a Diversidade é algo implícito a presença de tudo aquilo que existe no universo e, por consequência, se manifesta em toda a sua complexidade no planeta Terra, em especial para essa tese, na espécie *Homo Sapiens Sapiens*. Mesmo a vida se manifestando de modo tão distinto e plural, sendo esta uma característica tácita a existência, essa Diversidade na contemporaneidade ainda se apresenta como um fator a ser observado, entendido, respeitado e celebrado.

O Brasil contemporâneo é marcado por um racismo estrutural contra a população afro-brasileira (Almeida, 2018), índices elevados de violência e assassinatos contra mulheres (Caicero-Roa; Bandeira; Cordeiro, 2022), contra a população LBTQUIA+⁴ (Tavares; Sousa, 2022), contra os povos indígenas (Kopenawa; Albert, 2015; krenak, 2020a; 2020b), intolerância religiosa, sobretudo contra praticantes de religiões de matrizes

⁴ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexual, Assexual e outras identidades.

afro-brasileiras (Nogueira, 2020), violência contra as classes populares e trabalhadoras (Souza, 2018), a exclusão de pessoas com deficiência (Pletsch; Souza, 2021; Lupetina, 2020); entre outros grupos identitários historicamente marginalizados(as) e excluídos(as) de seus direitos básicos. Nesse contexto brasileiro observamos que diversos grupos identitários tem ameaçada o seu direito a vida, o seu pleno desenvolvimento cognitivo, seu pleno *Ethos* social e político.

É diante desse cenário que a pesquisadora Vera Candau (2008; 2012a; 2012b) nos alerta que a questão dos Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais dos desafios da sociedade contemporânea no século XXI, seja no mundo ou no Brasil, ou, no caso do estudo em tela, na região da Baixada Fluminense. Por mais que na atualidade exista direitos como os estabelecidos no artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)” (Brasil, 2022, p.9); é sabido que nem sempre isto foi assim do ponto de vista legislativo, vide o processo histórico de escravização da população negra/africana no Brasil (Almeida, 2018) e a proibição de práticas religiosas de matrizes afro-brasileiras no início do século XX (Nogueira, 2020).

Os Direitos Humanos, além de serem construídos ao logo do tempo, praticamente uma invenção da modernidade; estão em uma disputa permanente para o seu estabelecimento, fortalecimento, permanência e difusão plena em toda a sociedade. Pois, aquilo que é instituído em um dado momento histórico pode vir a ser questionado e excluído em um outro contexto. Enquanto produzimos esta tese, a Suprema Corte dos Estados Unidos permitiu que empresas neguem atendimento para casais do mesmo sexo⁵. Em pleno século XXI, uma simples ação de duas pessoas do mesmo sexo irem a um restaurante e terem seu direito ao consumo atendido, foi colocado em questão e derrubado em uma país cujo a mídia hegemônica tradicional brasileira apresenta como “modelo de democracia e liberdade”. Como exposto por Candau e Sacavino (2013, p. 60) a realidade é marcada por uma sistematização de violações dos Direitos Humanos, “basta ler os jornais diários ou assistir os informativos televisivos para que sejamos expostos às múltiplas e diversificadas violações dos Direitos Humanos”. A região da Baixada Fluminense é uma

⁵ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/06/30/suprema-corte-dos-eua-servicos-mesmo-sexo.ghtml> Acesso em: 30 de junho de 2023.

área que historicamente sofre violação constante dos Direitos Humanos, com destaque para a violência policial contra grupos minoritários, particularmente contra a população negra, além dessa violência reverberar, diretamente, nos processos educacionais da região (Alves, 2015).

Abordamos a Diversidade pela perspectiva dos Direitos Humanos uma vez que esse conjunto de direitos, leis e garantias; é um dispositivo legislativo que possibilita, em tese, a plena manifestação da Diversidade da espécie humana. Também cabe sinalizar que partimos do conceito da Diversidade pois a Diversidade é algo que engloba os fenômenos e as manifestações para além dos Direitos Humanos. Todavia, como exposto, são os Direitos Humanos a base legal para o respeito e valorização da Diversidade (Candau *et al.*, 2013). Por esse caminho, entendemos que os Direitos Humanos:

(...)baseiam-se no conceito de dignidade humana, ou seja, independentemente das condições física, intelectual, étnico-racial, socioeconômica, religiosa, política, de orientação sexual, ou de qualquer outra característica humana, todas as pessoas são detentoras de direitos humanos, simplesmente por pertencerem à espécie humana e por possuírem as mesmas necessidades básicas. Quando a dignidade humana e a dimensão histórica dos direitos humanos são reconhecidas, admite-se que tais direitos acompanharam e ainda acompanham os processos de mudanças nos âmbitos social, político, econômico e em todos os outros campos da atuação humana. Não são direitos que pararam no tempo e espaço. (Maciel, 2023, p. 26).

Segundo as autoras Candau (2008; 2012a; 2012b), Mueller (2017) e Maciel (2023), o prelúdio dos Direitos Humanos surge a partir das ideias iluministas, principalmente com o forte embate contra as monarquias absolutistas na Europa que promoviam perseguições, sobretudo de ordem política e religiosa. As concepções de Direitos Humanos ganharam força com o advento do liberalismo no século XVIII, contexto esse que começa a surgir a compreensão da “pessoa humana”, composto por uma série de liberdades e direitos como “o direito à locomoção, expressão, opinião, propriedade, segurança, acesso à justiça, crença religiosa, dentre outros direitos que foram nomeados direitos civis e firmados em constituições de diversos países” (Maciel, 2023, p. 26-27).

Um dos principais documentos publicados nesse período é A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789⁶, realizada pela Assembleia Nacional da França

⁶ Disponível em: <https://shre.ink/H9I> Acesso em: Junho de 2023.

durante a revolução francesa (1789 – 1799). Nesse documento, além de pregar a liberdade e a igualdade entre os homens, assegura algumas garantias como o direito a propriedade, a segurança e a resistência a opressão. Segundo Maciel (2023, p. 28) esse documento será de extrema relevância “por ter inaugurado simbolicamente a moderna concepção dos Direitos Humanos”. Outro documento relevante na mesma época é a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia⁷ de 1776, elaborado a partir da revolução americana (1775 – 1783). Maciel (2023) nos alerta que mesmo esses dois documentos representarem um arcabouço legislativo das discussões envolvendo os Direitos Humanos no ocidente, foram produto, principalmente, de uma burguesia que desejava a ruptura da opressão realizada pelas monarquias vigentes, como também, a implementação dos Estados Liberais e do livre mercado.

Todavia, o estabelecimento global da existência e comprometimento dos países em relação aos Direitos Humanos vem a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela ONU em 1948. A publicação da DUDH acontece após a 2º Guerra Mundial (1939 – 1945) quando há uma sequência de violações perturbadoras dos Direitos Humanos, sobretudo contra a população judia (Arendt, 1999), e, também, a deflagração da Bomba Atômica em Hiroshima e Nagasaki (Carvalho; Motta, 2019). Para Candau (2012a, p. 716) a DUDH representou a construção de uma sólida “arquitetura dos direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de caráter ético, político e normativo”. Nessa direção que os Estados que apoiaram a DUDH se comprometerem a “incorporar em suas legislações e políticas públicas a proteção e promoção dos respectivos direitos” (Candau, 2012a, p.716). Ao todo foram 48 países signatários com abstenção de 9 países, fato esse que demonstra o contexto da época marcada por países em sistemas coloniais e ditatoriais (Fernandes, 2020).

A seguir, destacamos alguns artigos da DUDH:

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.
Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades

⁷ Disponível em: <https://shre.ink/lwNR> Acesso em: Junho de 2023.

proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. [...]

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 1948, p. 1 - 5).

Segundo Fernandes (2020) o primeiro artigo tem clara influência da Revolução Francesa no que se refere ao lema da revolução: liberdade, igualdade e fraternidade. O artigo 2º dialoga exatamente com o tema da Diversidade Humana, assunto central deste estudo e um dos motivos pelos quais adotamos o conceito de Diversidade pelo viés dos Direitos Humanos. Destacamos também o artigo 26º devido a compreensão do direito universal a educação.

Por este mesmo caminho apontamos a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, ocorrida em Viena no ano de 1993, evento esse em comemoração aos 45 anos da DUDH. Para Candau e Sacavino (2013, p. 60) o evento reafirmou o compromisso histórico com a DUDH, de modo a evidenciar “a universalidade, assim como a indivisibilidade interdependência e interrelação dos direitos das diferentes gerações – civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.” Cabe o apontamento que a conferência enfatizou que o sistema democrático está diretamente relacionado com a defesa dos Direitos Humanos.

Desde 1948 até a contemporaneidade é possível observar uma série de avanços na compreensão da extensão dos Direitos Humanos. Maciel (2023) e Fernandes (2020) destacam a existência de 4 gerações de direitos que são: 1) primeira geração, relacionado aos direitos civis e políticos; 2) segunda geração, se refere aos direitos econômicos, sociais e culturais; 3) terceira geração, direito à paz, ao desenvolvimento e a um ambiente natural saudável; 4) quarta geração, é referente aos direitos das gerações futuras. Por mais que, de um modo geral, os Direitos Humanos se apresentem como uma defesa da dignidade humana global, autoras como Candau (2008; 2012a; 2012b), Candau e Sacavino (2013), Maciel

(2023) e Fernandes (2020); demonstram que o conceito de Direitos Humanos é historicamente utilizado de modo universal, contemplando uma compreensão europeia e hegemônica de cidadão, sendo necessário uma reforma conceitual para atender, não apenas o conceito de modo universal, mas, também, de modo particular e local.

Vera Candau (2008; 2012a; 2012b) nos alerta que a principal discussão contemporânea que envolve os Direitos Humanos está na superação da dialética entre a Igualdade e a Diferença. Quando as políticas internacionais de Direitos Humanos buscam a igualdade de todos, todas e todes; tendem a excluir ou a não valorizar as diferenças e as Diversidades entre as pessoas, principalmente do ponto de vista sociocultural. Segundo a autora, o que devemos buscar na atualidade não é igualar as diferenças, e sim uma “igualdade na diferença” (Candau, 2012a, p. 719). É a possibilidade que as diferenças entre as pessoas possam ser observadas e que políticas específicas possam ser direcionadas para assegurar os direitos básicos dos mais variados e distintos grupos. Cabe ressaltar que este caminho desloca uma consciência dos Direitos Humanos focado apenas no indivíduo de modo unitário, e passa a se pensar de modo coletivo, de modo a contemplar a Diversidade de identidades culturais dos sujeitos.

Ao abordar a Diversidade pelo viés dos Direitos Humanos estamos em um diálogo direto com a perspectiva intercultural crítica. Esse caminho, além de valorizar as diferenças socioculturais em um intercâmbio entre indivíduos, busca também “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros” (Candau, 2012b, p.244). Esse pensamento vai de encontro com a construção de uma sociedade democrática mais igualitária que valoriza os diferentes grupos minoritários, de forma a possibilitar o fortalecimento dos direitos básicos para todas as pessoas e grupos identitários. Nossa compreensão de Diversidade segue aquilo que foi exposto por Sílvio de Almeida em seu discurso de posse no ministério dos Direitos Humanos do Brasil: “vocês existem e são valiosos para nós”⁸.

⁸ Disponível em: <https://shre.ink/9b23> Acesso: 25 de junho de 2023.

2.3 – Diversidade & Educação no Brasil

Ao enveredar sobre a questão da Diversidade pelo viés dos Direitos Humanos, algo que é fartamente encontrado na literatura especializada sobre o assunto é: a real implementação dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo, de modo a fomentar a Diversidade, ocorre na, pela e com a Educação (Candau, 2008; 2012a; 2012b; Candau; Sacavino, 2013; Maciel, 2023; Fernandes, 2020). Por este caminho temos a educação no centro das políticas públicas que envolvem a Diversidade, como também, no centro das mudanças para a superação das desigualdades sociais. (Freire, 2015b). A escola, principal palco no qual a educação formal se desenvolve, é um local que além da divulgação do conhecimento, re-produz a violência da sociedade brasileira contra os grupos minoritários. A esse respeito, novamente, citamos Louro (2014, p.89-90):

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades

Como observado por Louro (2014; 2015) a escola é o palco principal no qual a Diversidade se constrói, também é um lugar extremamente hostil para aqueles(as) que estejam fora de um padrão estético, social, cultural e comportamental; o padrão cis-heteronormativo (preferencialmente homem, branco, heterossexual e cristão). Nesta direção que ao refletir sobre as políticas públicas sobre a Diversidade, torna-se necessário observar como a Diversidade tem sido abordada nas legislações educacionais brasileiras. Todavia, como nos alerta Moehlecke (2009), isto não é uma tarefa simples, o que necessita de algumas premissas e observações.

O termo Diversidade, como temos trabalhado aqui ao longo desta tese, é referente a uma pluralidade existencial do ser humano, seja do ponto de vista biológico, cultural e

social; de modo a contemplar a sua complexidade existencial em sua totalidade. Contudo, a pesquisa realizada Moehlecke (2009, p. 465) nos mostra que, normalmente, é possível identificar em um maior volume nos documentos regulatórios da educação brasileira “os conceitos de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidade do que o de diversidade cultural para se referir aos diferentes modos de interpretar a interação entre os grupos sociais e suas culturas”. Na análise documental realizada na legislação brasileira, Moehlecke (2009, p. 461) observou que a Diversidade é associada em três sentidos: “a) a ideia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença”.

Por mais que todos os sentidos apontados por Moehlecke (2009) estejam dentro do escopo da Diversidade, os assuntos se apresentam nos documentos sem maiores desdobramentos ou conceituações. O exame realizado por Moehlecke (2009) nos alerta para os apontamentos que faremos em relação a Diversidade na Educação, de modo especial na legislação brasileira, tal como nos documentos oficiais que compõem o curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Para tal intento, iremos destacar nas principais legislações educacionais os termos relacionados a Diversidade, Direitos Humanos, questões referentes a identidades étnico-raciais, de classe, de práticas religiosas, de gênero e sexualidade, além das questões envolvendo a educação e os direitos das pessoas com deficiência.

O principal documento regulador do Estado Democrático de Direito é a Constituição Federativa do Brasil. Seu artigo 5º celebra os Direitos Humanos tal como exposto pelas conferências internacionais, afirmando a igualdade entre os sujeitos, independente de gênero, raça, credo, posicionamento político, orientação sexual, entre outras identidades. Entre os artigos 205 a 214 é encontrada a seção da educação, no qual é possível constatar que a educação é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, garantindo material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Fica claro o compromisso em um atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, além da pluralidade e liberdade de ideias.

Por mais que a Constituição Federal seja a carta magna do qual permite ou indefere as ações do Estado, as leis complementares dão mais profundidades a certos temas como a educação. Em função disto que o documento que expande as compreensões sobre a

Educação no Estado Brasileiro é a LDB de 1996. A LDB além de re-affirmar aquilo que foi estabelecido pela Constituição Federal, expande e define os conceitos.

A LDB, em seu artigo 2º(2023, p.1):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percebemos aqui o compromisso com uma educação plena para todos e todas, em uma perspectiva de inter-relação entre as pessoas. Essa perspectiva fica ainda mais evidenciada no artigo 3º que define os princípios pelos quais o ensino será ministrado, em que é possível notar um compromisso direto com a Diversidade.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (LDB, 2023, p.2).

Desde 1996 até 2021 os princípios educacionais foram sendo atualizados, no qual destacamos a inclusão dos princípios XII, XIII e XIV; que busca contemplar, exatamente, a perspectiva da Diversidade. Percebe-se que os princípios da educação brasileira dialogam com conceitos como a liberdade, igualdade, respeito e tolerância, Diversidade étnico-racial, Diversidade “humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. O princípio XIV trata de modo mais amplo o conceito da Diversidade, não somente citando o termo, como definindo do que se trata essa

Diversidade. Também destacamos o artigo 58º que trata sobre a Educação Especial, garantido o acesso, permanência e atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Segundo a LDB, esse atendimento será “oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB, 2023, p. 39).

Como destacado anteriormente, a LDB é uma lei que complementa aquilo que foi estabelecido pela Constituição Federal no que se refere a Educação. Todavia, além da própria LDB não esmiuçar diversos pontos sobre a Diversidade, essas especificações, aprofundamentos e/ou diretrizes, podem ser observadas em outras leis federais, decretos, diretrizes e políticas públicas. Por este caminho iremos apontar algumas legislações complementares de acordo com alguns aspectos da Diversidade.

Em relação as questões que envolvem as identidades étnico-raciais é possível notar duas relevantes leis no Brasil: a) Lei 10.639 de 2003; b) Lei 11.645 de 2008. A lei 10.639/03 estabeleceu a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas da história da África, história do negro no Brasil e sobre a cultura afro-brasileira. Em estudos anteriores (Azevedo, 2015), apontamos como essa lei representou um avanço na luta contra o racismo e a valorização da população afro-brasileira, todavia, a lei ainda encontra dificuldades em sua implementação. Seguindo a mesma rota a lei 11.645/08 alterou a lei 10.639 de modo a incluir no currículo escolar, além das temáticas afro-brasileiras mencionadas, a história e cultura dos povos indígenas. Cabe sinalizar que a lei designa essas temáticas em todo o currículo escolar, de modo especial nas áreas de literaturas, história e educação artística.

Como discutido ao longo do capítulo, o conceito de Diversidade pelo qual trabalhamos dialoga diretamente com a perspectiva dos Direitos Humanos. Por esse viés que apontaremos as principais políticas públicas em relação a Educação em Direitos Humanos no Brasil, no qual destacamos: a) o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1996 e suas atualizações; b) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e suas atualizações; c) a Resolução nº 1 do CNE, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). O PNDH de 1996 é considerado um marco nas políticas de Direitos

Humanos (Maciel, 2023; Fernandes, 2020), exatamente por colocar em prática as diretrizes estabelecidas pela DUDH e suas atualizações realizadas na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, ocorrida em Viena em 1993. Todavia, a Educação em Direitos Humanos não foi contemplada em seu início, sendo adicionada ao longo das atualizações do PNDH em 2006 e 2010 (Maciel, 2023).

Maciel (2023) e Fernandes (2020) destacam a criação do PNEDH em 2003 como o início de planejamentos e ações em Educação em Direitos Humanos contemplando 5 eixos: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais de sistemas de justiça e segurança; educação e mídia. O PNEDH tem o objetivo de “fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para com a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais e do respeito às diferenças” (Maciel, 2023, p. 74). Segundo Maciel (2023) o PNEDH teve mais 3 atualizações em 2006, 2013 e 2018; todavia não significaram mudanças significativas. A principal delas é que a partir de 2012 as atualizações da PNEDH passam a referenciar a DNEDH.

A DNEDH de 2012 é uma importante política que estabeleceu as práticas em Educação em Direitos Humanos a serem seguidas pelas instituições nacionais em seus processos educacionais. O artigo 3º da Diretriz reforça o entendimento que a Educação em Direitos humanos tem “a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (Brasil, 2012b). Com essa premissa, o artigo 3º fixou os seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012b).

A Diretriz também define que a Educação em Direitos Humanos deverá estar contida em toda a estrutura educacional, do seu planejamento, execução e avaliação; além de estar presente em todos os níveis educacionais, como pode ser observado no artigo 6º da DNEDH.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (Brasil, 2012b).

Os documentos em relação aos Direitos Humanos anteriormente citados contribuem para a criação de uma “cultura universal de direitos humanos, que promova o respeito e a valorização das diversidades” (Maciel, 2023, p. 75). Por este mesmo caminho em relação a garantia dos Direitos Humanos, de fato, para todas as pessoas; que destacaremos duas relevantes legislações recentes em atendimento as demandas da população LGBTQUIA+: a Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018 e a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2019 definiu o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares, uma importante demanda histórica da população LGBTQUIA+ em ser nomeados(as) pelo nome que contemple de modo mais adequado o gênero pelo qual exista uma identificação. Outra legislação que destacamos é a Lei 14.164/2021 que alterou a LDB de 1996 de modo a incluir um conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e institui a “Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher”.

Já em relação ao direito educacional de pessoas com deficiência podemos destacar: a) Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 b) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008; c) Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. A Lei nº 10.436 de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sendo um “meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002b), oficializando, definitivamente, esse meio de comunicação utilizado principalmente por pessoas surdas e surdocegas (Lupetina, 2020). Também destacamos o artigo 4º da lei 10.436/02 que aborda os desdobramentos educacionais em relação a LIBRAS:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus

níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (Brasil, 2002b, p.1).

Como podemos observar, a partir da lei 10.436/02 os cursos de graduação, em especial os vinculados a carreira de magistério, devem incluir em seus currículos o ensino de LIBRAS. Além disso, a Lei garante o atendimento e tratamento adequado as pessoas com deficiência auditiva em todas as instituições de atendimento público, seja referente a educação, saúde, justiça, entre outros. A Lei de LIBRAS possibilita a acessibilidade da pessoa surda aos espaços públicos, de modo a favorecer a inclusão social desses indivíduos, principalmente em relação ao seu processo educacional e direitos básicos (Quadros, 1997).

O PNEEPEI de 2008 é um importante documento que efetivou aos estudantes atendidos(as) pela Educação Especial o direito ao ensino-aprendizagem na rede regular de ensino, em salas de recursos e centros especializados de referência (Brasil, 2008a). A política presume a matrícula de todos(as) os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas redes de ensino regulares, sendo atendidos(as) pelo(a) profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Pletsch e Souza (2021, p. 11), “nesta Política os sistemas de ensino eram orientados a transformarem-se em sistemas educacionais inclusivos, já em sintonia com os princípios dos Direitos Humanos”.

Já a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que é conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) assegura a educação como “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 (...)” (Brasil, 2015c). A lei garante e promove as condições necessárias de igualdade, visando a sua inclusão social e exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiência. Esta lei representou um “avanço extraordinário para a garantia dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência (...)” (Pletsch; Souza, 2021, p. 9).

Buscamos nesse tópico da tese apresentar a relevância da Educação para a implementação de uma cultura brasileira que valorize a Diversidade entre as pessoas e os

Direitos Humanos. Apresentamos, também, como esses temas estão sendo abordados nas principais legislações da área da Educação, além das leis específicas, Planos, Políticas e Diretrizes Nacionais para os mais diversos grupos identitários. Percebe-se que a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva; está presente em toda a organização da Educação brasileira, fruto de um árduo trabalho coletivo de grupos sociais, entidades e trabalhadores(as) da Educação. Por este mesmo caminho que iremos observar como a perspectiva da Diversidade é apresentada nas documentações que regulam a formação inicial dos(as) Pedagogos(as).

2.4 – Diversidade e Formação do(a) Pedagogo(a)

Como desenvolvido no capítulo I, a Formação inicial do(a) Pedagogo(a) é regulamentada, principalmente, por três documentos: a) Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006; b) Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015; c) Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. A DCNCP de 2006, último marco regulatório geral exclusivo do curso de Pedagogia, apresenta ao longo de suas laudas 5 vezes a palavra Diversidade e não aborda, especificamente, o termo “Direitos Humanos”. No que se refere a Diversidade, a DCNCP estabelece no artigo 4º que a profissão do(a) Pedagogo(a) engloba alguns conhecimentos no qual deve ocorrer a consciência da “diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;” (Brasil, 2006a, p.2). Pode-se observar que o documento contempla diversos grupos identitários e perspectivas que compõem as identidades culturais que foram dissertadas neste estudo em tela.

Podemos também destacar na Diretriz de 2006 o artigo 6º que menciona a “Diversidade Multicultural” como um dos vieses estruturais das disciplinas que compõem o núcleo básico da estrutura dos cursos de Pedagogia. Segundo a DCNCP a “Diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (Brasil, 2006a, p. 4) também deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Pedagogia, seja no planejamento, criação, uso de materiais didáticos e avaliação.

Na DCNFP de 2015, a palavra Diversidade aparece 16 vezes e o termo “Direitos Humanos” 5 vezes. Percebe-se que neste documento, fruto do trabalho coletivo das principais entidades brasileiras da área de educação e formação de professores(as), tem abordado esses conceitos como a base do processo educacional, como também, elementos chave do Estado Democrático de Direito e do exercício pleno da cidadania. O conceito de Diversidade apresentado aqui, dialoga diretamente com a perspectiva dos Direitos Humanos, viés esse pelo qual também trabalhamos neste estudo. Observa-se que a Diversidade multicultural contempla os mesmos grupos citados na DCNCP de 2006, além do termo aparecer mais vezes ao longo do documento.

A maior diferença entre a DCNCP de 2006 e a DCNFP de 2015 fica em relação ao 2º inciso do 14º artigo, que diz:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015b, p.12).

Aqui é possível observar que a Diretriz encaminha as principais questões que envolvem a Diversidade, de modo a garantir que essas temáticas façam parte do bojo curricular dos cursos de formação de professores(as), no qual se inclui o curso de Pedagogia. Acabe também apontar que o documento dialoga com a Diversidade em duas direções: uma focada na formação inicial de professores(as); e outra focada na formação continuada. Relevante o comentário pois a DCNFP de 2015 é um documento celebrado por propor uma formação de professores(as) que contemple a formação contínua dos(as) profissionais da educação.

Já a BNC-Formação de 2019, fruto de uma ação autocrática do (des)governo Bolsonaro em que anulou os avanços históricos coletivos da DCNFP de 2015, apresenta o termo Diversidade apenas 4 vezes e o termo “Direitos Humanos” 3 vezes. Como podemos observar, há uma forte redução na abordagem dos termos nos quais, principalmente a

palavra Diversidade, se apresenta de modo genérico. Percebe-se que o esforço coletivo realizado na DCNFP de 2015 ao nomear os grupos identitários e a garantia das temáticas no arcabouço curricular dos cursos de formação de professores(as), na BNC-Formação foi completamente anulada.

É notório como a BNC-Formação representou, desse ponto de vista, um retrocesso educacional em várias frentes, como dialogado no capítulo I e novamente explanado em relação a Diversidade. Além disso, a Diversidade é apresentada, principalmente, em relação as “Competências Gerais Docentes” da BNCC, novamente de modo genérico sem o aprofundamento das identidades culturais.

Como é perceptível até aqui, a Diversidade é um elemento chave na existência do *Homo Sapiens Sapiens* na Terra, como tudo aquilo que existe no universo. Por este caminho, o reconhecimento da Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos é a garantia mínima do pleno desenvolvimento dos sujeitos no e com o mundo, e de seus direitos básicos; pontos-chave do Estado Democrático de Direito, dos Direitos Humanos e do exercício integral da cidadania. Visto isso, uma educação por este viés realiza a construção de uma sociedade mais justa e democrática, de modo a fomentar uma cultura de respeito, tolerância e celebração das diferenças culturais entre os indivíduos.

Percebemos nesse capítulo como a Diversidade é trabalhada nos principais documentos referentes a Educação brasileira, de modo que, apesar dos retrocessos dos 4 anos de (des)governo Bolsonaro, sobretudo em relação a BNC-Formação de 2019 entre outras áreas; a Diversidade e os Direitos Humanos continuam como elementos fundantes das perspectivas educacionais, além de fazer parte das legislações que compõem a formação inicial e continuada de professores(as), no caso desse estudo, dos(as) Pedagogos(as). À vista do que foi dialogado conceitualmente nos capítulos I e II desta tese, que iremos nos direcionar para o curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, sendo necessário o desenvolvimento de nossas técnicas metodológicas de pesquisa.

CAPÍTULO III

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A realização de uma pesquisa de cunho científico necessita de uma série de cuidados e preceitos para a sua realização para que, de modo consciente, os objetivos traçados por um estudo possam se desvelar ao longo de um texto. Nesta tese investigamos como a Diversidade se manifesta no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, no qual tornam-se necessários explicitar os percursos metodológicos para que o objetivo geral e os objetivos específicos em tela possam ser alcançados. Por este caminho que desenvolvemos neste capítulo os procedimentos metodológicos utilizados.

3.1 – O que é método?

Método. Segundo o dicionário de Oxford a palavra vem do grego *métodos*, que significa “pesquisa, busca, estudo metódico de um tema”, de *metá* “atrás, em seguida, através” e *hodós* “caminho”. Nessa direção temos algumas pistas já na etimologia da palavra, pois o termo tem a ver com algo que se desenvolve através de um caminho. Caminho é algo que liga o ponto A ao ponto B. Caminho tem um ponto de partida e, possivelmente, um ponto de chegada. Caminhamos em direção para algum lugar, para alguma coisa.

Primeiramente, para onde nos direcionamos é um ponto relevante, pois nos mostra o sentido da nossa caminhada. O sentido, o lugar, também nos mostra como será feito esse caminho. Afinal, se quero ir do Brasil para a Argentina, é possível ir de avião, carro, moto, caminhão, barco, ônibus, bicicleta, ou até mesmo a pé. Pagando passagem, combustível, alugando um carro ou pedindo carona nas rodovias. Mas para ir do Brasil para o continente africano, as possibilidades se reduzem e se limitam. Mas por quais motivos iríamos do Brasil para a Argentina a pé, de moto ou de carro? Isto depende do sentido. Para cada forma de se locomover, há uma *graça*, algo que diferencia esse caminhar. Para quem vai de moto: o vento batendo sobre o corpo, a proximidade com o asfalto, o abraço apertado da companhia, o ronco do motor. De ônibus: o conforto de ir pelas estradas observando as paisagens, as mudanças das formas de se falar ao longo das paradas da estrada, a economia

em relação a outros meios de transporte. De avião: a rapidez, estar à cima das nuvens, o serviço de bordo. Para o(a) andarilho(a) que pede carona nas rodovias, pode existir um motivo religioso ou uma aventura recheada de histórias e possíveis perigos, e/ou, simplesmente, por motivos financeiros. Isto significa que podem existir diferentes caminhos para onde vamos e os lugares de partida e chegada demandam algumas formas específicas de caminhar. E tudo isso ainda tem a ver com o sentido, pois para alguns o relevante é o ponto de chegada, para outras e outros, o caminho. Como diria o personagem João Riobaldo de *Grande Sertão Veredas*: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa, 2019, p.53).

Aqui neste texto, falamos sobre método, que tem a ver com caminho. Método, nesta tese de doutorado, tem ligação na, pela e com a *ciência*. Então podemos afirmar que o método científico é o caminho pelo qual a ciência se manifesta em sua plenitude (Minayo, 2016). Se é o fazer científico o nosso ponto de chegada, caberia a questão sobre o que é de fato a ciência. Ciência vem do latim *scientia* que quer dizer “conhecimento, saber, ciência, arte, habilidade”. O que buscamos então com o método científico é um caminho para se saber algo, conhecer. E sobre o que é esse conhecimento? Sobre a vida, sobre aquilo que nos aproxima do real, aquilo que de fato é uma coisa em sua essência e plenitude. Mas, há vários modos de se conhecer algo. A ciência é uma das formas de se conhecer algo, não é a única forma e nem sempre a mais precisa (Morin, 2014). A ciência é algo que é ligado pela razão, como já afirmava Descartes (2017), um(a) dos(as) pioneiros(as) na busca do método científico. A razão é o fio condutor da ciência, afinal se observo um fenômeno e tento compreendê-lo, o modo de compreensão, de explicar o motivo pelo qual algo acontece ou se manifesta, deve ser feito em um viés científico, no qual é utilizada a razão. Não se podem ter crenças sobrenaturais ou palpites aleatórios. Etimologicamente a palavra Razão tem amparo na palavra latina, *ratio* e na palavra grega *logos*, que significam “reunir, juntar, medir, calcular”. Portanto, razão significa pensar, falar ordenadamente, com medida, com clareza e de modo comprehensível.

O método científico tem a ver com caminho, esse caminho científico tem o fio condutor que é a razão, que por sua vez tem a ver com o cálculo, medida, com uma ordem. Então, quando pensamos na forma que iremos observar, compreender um fenômeno,

devemos utilizar um método previamente estabelecido, ordenado. Método que, ao longo da história do pensamento da humanidade, se encontra consagrado. Como nos afirma Morin (2014), o método nos encaminha para uma ética na pesquisa, uma forma de caminhar de modo consciente e com os devidos cuidados. Mas isto permite a observação real dos fenômenos? Afinal, se utilizar algo previamente estabelecido e ordenado, esse método dará conta de um fenômeno novo, vivo, cuja manifestação nunca fora antes observada? Provavelmente não (Foucault, 2014). E será que as manifestações observadas ao longo da história por um método, podem se demonstrar outra coisa com a utilização de outra forma de medida, nova ou consagrada? A resposta é, provavelmente, sim (*Ibidem*).

Nesse viés que observamos alguns dilemas do fazer científico. Afinal de contas, dependendo do método que se utilize os resultados, a compreensão do fenômeno, entre outros aspectos; serão diferentes. Morin (2014) também nos alerta que não devemos separar o(a) pesquisador(a) de seu objeto/fenômeno, isto é, dependendo de quem produza a pesquisa, há um direcionamento que gera observações distintas, e, portanto, resultados diferentes. Nessa esteira de raciocínio, então, o que devemos focar é em qual método estamos utilizando? De certo modo esse foco maior da ciência no método faz sentido, afinal a forma em que medimos e calculamos o entendimento do fenômeno pode se alterar se utilizar o método x ou y. É muito comum em grupos de trabalhos de congressos científicos ou em conversas informais com outros(as) pesquisadores(as) a pergunta que é feita é: “Qual é o seu método de pesquisa?” O foco maior da ciência está direcionado ao seu método (Morin, 2014; Foucault, 2014; Alves, 2015), no qual podemos observar que a qualidade da pesquisa existe a partir da rigidez do método utilizado. E a resposta se é o método w ou h que está sendo utilizado, poderá satisfazer a curiosidade ou crítica daquele(a) que questiona um estudo.

Se por um lado faz sentido que o foco da qualidade da pesquisa esteja associado ao método, uma vez que é o caminho racional que nos conduz ao fazer científico; por outro lado, isso pode levar a exclusão do próprio fenômeno estudado (Alves, 2004). Se os fenômenos, tudo aquilo que existe no universo, segue a possibilidade de alteração ao longo do tempo e do espaço (Hawking, 2015); os métodos deveriam se adaptar, ou serem criados métodos que passem a dar conta das demandas daquilo que é estudado. Nessa direção, o

foco maior estaria associado ao fenômeno em si, em cada contorno de suas peculiaridades. Não é o que observamos. Fica nítida a preferência maior ao método do que ao fenômeno (Alves, 2004; 2015; Morin, 2014). Aqui, não falamos nem da rigidez do método utilizado, apenas que o método é utilizado, pois, dependendo do modo em que se utiliza um método, este poderá ter diferenças consideráveis. Afinal, como afirmado anteriormente, posso utilizar o método de ir a pé do Brasil para a Argentina, mas fará diferença se estou indo descalço, chinelo, rasteirinha, chuteiras de travas para campo de futebol, um scarpin de salto alto ou um tênis apropriado para caminhada. O método é o mesmo, ir a pé, mas a rigidez ou as formas desse método é outra história que, por vezes, também, não é considerada. Ou é apenas considerado estes detalhes.

Se considerarmos apenas o método como sendo o elemento principal em uma pesquisa, adentraremos em um *erro* (Alves, 2004; 2015; Morin, 2014). O caminho pode ser o mais relevante, se o objetivo da ciência não fosse o fazer científico. Isto é, o objetivo da ciência é o conhecimento que temos sobre alguma coisa, essa coisa ou fenômeno deve ser estudado a partir da razão. Se é estudado a partir da razão, essa razão é o método. O método científico é imprescindível ao fazer científico e para esta tese, desde que este esteja em diálogo completo com o fenômeno estudado. Pois, caso contrário, o método se sobrepõe ao fenômeno, nos direcionando para um erro fundamentado e publicado em revistas.

O que demarcamos aqui não é a condenação e execução do método científico em praça pública. O que queremos é demarcar que o que determina o caminho, portanto, *o método*, a técnica, é o fenômeno estudado. Haverá métodos que são imprescindíveis para a ação do(a) pesquisador(a), desde que ocorra um diálogo com as especificidades do fenômeno. Nessa direção, ao pesquisar sobre a Diversidade no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, devemos nos ater ao fenômeno estudado de modo a produzir um discurso racional de modo consciente com os desafios que nossos objetivos se propõem. Visto as especificidades de um estudo científico que nos próximos tópicos especificamos as técnicas metodológicas que utilizamos neste estudo de modo a contemplar o fenômeno investigativo.

3.2 – Análise Documental

Como discutido no tópico anterior, ao produzir um discurso científico devemos nos ater ao fenômeno estudado para estabelecer quais técnicas metodológicas se encaixam para o desvelamento do fenômeno examinado e suas características intrínsecas. Ao buscar compreender a formação inicial dos(as) pedagogos(as) considerando a perspectiva da Diversidade realizada no Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, devemos nos ater, inicialmente, em seu *Projeto Político Pedagógico de Curso* (PPPC). Segundo Libâneo (2013) esse documento é o responsável pelo planejamento das atividades do curso, de modo a deflagrar os princípios, diretrizes, objetivos, procedimentos do trabalho, posicionamento político-filosófico do curso, expressa a racionalização dos conteúdos, organização e coordenação dos trabalhos docentes.

O PPPC deve ser elaborado seguindo as orientações dos programais oficiais, que no caso do curso de Pedagogia são os mencionados no capítulo I desta tese, a deliberação 140 da UFRRJ para os cursos de licenciaturas, além de considerar as condições prévias dos(as) estudantes para a aprendizagem, visando uma educação democrática, isto é, um processo pedagógico que possibilite o acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes do curso de Pedagogia (Libâneo, 2013). O documento deverá ser construído pelo corpo docente do curso, de modo a desenvolver uma unidade de trabalho docente em prol dos objetivos políticos-filosóficos estabelecidos pelos(as) próprios(as) professores(as), tendo o objetivo de contemplar as especificidades no qual este curso se constrói, seja do ponto de vista das características socio-econômicas-culturais dos(as) estudantes, pela região atendida e pelas estruturas do patrimônio disponível. Por este caminho que temos o PPPC e a grade curricular como sendo os principais documentos que formam o sustentáculo nos quais um curso de ensino superior se ergue e se exterioriza.

Como observado, o PPPC é um discurso acadêmico-filosófico sobre um curso, em especial para este estudo, o curso de Pedagogia. Todo discurso reproduz uma lógica de poder (Foucault, 2014). No PPPC, documento no qual consta a grade curricular, é realizado uma seleção de uma série de assuntos e perspectivas que serão abordadas e outras que não serão mencionadas ou ganharão menos destaque. Ou como nos afirma Silva (2016, p.148): “o currículo é, em suma, um território político”. Para além de deflagrar as escolhas políticas

e as manifestações de poder, Silva (2016) também nos chama a atenção que o currículo revela a identidade de uma proposta pedagógica.

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2016, p. 149-150).

Como refletido na citação acima, os documentos que fundam o curso de Pedagogia, no caso do estudo em tela o PPPC e a grade curricular do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ; são documentos que deflagram a identidade de um curso, a trajetória, a biografia, as relações de poder, as epistemologias ou cosmovisões, entre outros aspectos. Por esse caminho que a Análise documental dessas fontes escritas são primordiais na investigação de como a Diversidade se manifesta no curso de Pedagogia em exame. Além disso, Bardin (2020, p. 47) nos monstra que a análise documental é a “fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”. Vide essa afirmação, os dados contidos nesses documentos irão possibilitar uma riqueza de informações que nos encaminharão para a concretização dos objetivos traçados por este estudo.

Como discutido no primeiro subcapítulo, a pesquisa produzida na ciência necessita de cuidados específicos para que o objeto ou fenômeno examinado possa se manifestar de modo mais fidedigno ao real. Por este caminho, torna-se primordial esmiuçar a perspectiva que adotamos em relação a Análise Documental, afinal, para investigar sobre a Diversidade presente em um curso de Pedagogia precisamos apontar nossas perspectivas de investigação. Para tal intento, consideramos as contribuições de Ludke e André (1986) acerca da Análise Documental. Segundo as autoras essa técnica de investigação de documentos é uma fonte estável e rica, no sentido que aquilo que está escrito e publicado não sofrerá alterações em seu conteúdo, possibilitando que o(a) pesquisador(a) possa acessar esses documentos várias vezes ao longo do tempo. Também é apontado os baixos

custos na produção de uma pesquisa, além de permitir o acesso a informações de pessoas ou de suas ações, mesmo quando o acesso não é mais possível.

Ludke e André (1986) apontam que a escolha dos documentos não deve ser aleatória, de modo que a seleção de documentos a serem analisados deve ir de encontro com os objetivos traçados pelo estudo. No caso desta tese, os documentos analisados serão o PPPC e a grade curricular pois nos encaminham para o objetivo geral e específico desse estudo, tal como foi dialogado no início desse subcapítulo. Cabe apontar que o foco do estudo se concentra na última atualização do PPPC do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ ocorrido em 2019, todavia também examinaremos os PPPCs anteriores, 2006 e 2010 respectivamente, a fim de observar o avanço histórico de perspectivas, sobretudo sobre a Diversidade. Esse caminho nos revela ser interessante visto que, segundo Ludke e André (1986), os documentos costumam monstrar os contextos históricos, políticos e sociais de seu tempo, tal como também afirmado por Silva (2016).

Ao ter em mãos o PPPC do curso de Pedagogia investigamos a partir de duas unidades de análise documental: unidade de registro e unidade de contexto (Ludke; André, 1986). Na primeira unidade, o(a) examinador(a) “seleciona segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, (...) a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, (...) ou um determinado tema” (Ludke; André, 1986, p. 42). Por este caminho que o termo principal de nossa investigação no estudo foi a palavra “Diversidade”, além de termos e expressões ligadas ao conceito da Diversidade, amplamente apontados no capítulo II desta tese, como assuntos ligados aos Direitos Humanos, Educação Étnico-racial, Educação Especial, Multiculturalismo, Identidade Religiosa, Identidade de Classe, Identidade de Gênero e Sexualidade; entre outros termos e palavras que possam ser associados ao conceito de Diversidade trabalhado por este estudo.

Já em relação a Unidade de Contexto, Ludke e André (1986) orientam que a exploração do contexto em que essas palavras e termos se manifestam, para além de sua frequência apenas, é um ponto essencial na Análise Documental. Por este caminho apontamos como o PPPC do curso de Pedagogia apresenta os termos da investigação, de modo a observar se estão presentes nas diretrizes, objetivos, perspectivas do curso; se estão

presentes nas bibliografias, estágios, atividades complementares ou se apresentam disciplinas específicas para os temas que envolvam a Diversidade.

Após inúmeras leituras e releituras do PPPC do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, apresentamos os termos em relação a Diversidade mais frequentes e seus contextos. Ludke e André (1986, p. 42) sinalizam que este movimento é “essencialmente indutivo”, no qual o(a) pesquisador(a) orienta seu olhar a partir das perspectivas adotadas e, consequentemente, constrói categorias e tipologias. A criação de categorias foram orientadas segundo a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2020), técnica de processamento de dados que foi adotada neste estudo e que seus conceitos foram devidamente desenvolvidos no subcapítulo 3.4. Convém enfatizar que Bardin (2020) orienta que a fase preliminar da Análise de Conteúdo é a Análise de Documental, assim como Ludke e André (1986) sugerem a Análise de Conteúdo como técnica para o processamento dos dados relativos a Análise Documental.

Por fim, acreditamos que a técnica da Análise Documental nos permitiu produzir dados que nos direciona para lograr os objetivos gerais e específicos desse estudo, de modo a deflagrar a Diversidade presente no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Todavia, para uma pesquisa mais consciente (Morin, 2014), torna-se necessário coletar dados utilizando outras fontes e técnicas que nos direcionam para os objetivos desse estudo.

3.3 – Análise de Entrevista

Durante estudos anteriores (Azevedo, 2019), em que investigamos o desvelar da Arte nos cursos de Pedagogia presenciais das universidades públicas da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, também utilizamos a técnica da Análise Documental a partir dos PPPCs dos cursos de Pedagogia. Naquela oportunidade ficou constatado a riqueza de dados presentes nos PPPCs dos cursos de Pedagogia examinados, de modo que as reflexões realizadas a partir das fontes escritas oficiais dos cursos nos permitiu a produção de um estudo que deflagrou uma série de perspectivas, cosmovisões e diferenças de como a Arte é abordada por cada instituição. Nesse estudo também, ficou perceptível que por mais que as fontes escritas nos permite acessar dados com uma riqueza

ímpar, é interessante abordar o tema considerando outros tipos de fontes, para além das fontes documentais.

Uma outra forma de buscar dados para uma análise mais completa de um fenômeno é por meio de *entrevistas*. Segundo Manzini (2020, p. 17) a entrevista é indicada como estratégia única ou secundária para a coleta de dados, sobretudo “para complementar os dados de outra natureza, tais como observação participante, análise de documentos, dentre outros procedimentos”. Em suma, a entrevista pode ser entendida como “a versão de alguém sobre um evento ou fato” (Manzini, 2020, p. 17), que, no caso do estudo em tela, em que buscamos compreender a Diversidade no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ; o evento ou fato que examinamos é a construção do PPPC de 2019 do curso de Pedagogia.

A análise de entrevista evidencia um movimento interessante e necessário para esse estudo para explorar a manifestação da Diversidade no curso de Pedagogia em questão, de forma a deflagrar conflitos, escolhas e opções políticas realizadas durante a elaboração do último PPPC e que não estão expressamente presentes no documento. Para nos auxiliar no entendimento da Análise de Entrevista que dialogamos com as perspectivas desenvolvidas por Manzini (1990; 2004; 2012; 2020), que define a entrevista como uma metodologia que busca conhecer algum fenômeno social, mediado por um ato de comunicação, uma conversa, com um “objetivo previamente definido pelo investigador social (...)” (Manzini, 1990, p. 150). Em uma entrevista, a comunicação é um eixo central do processo, no qual envolvem outros fenômenos da natureza humana como a língua, linguagem e fala. Por estas condições que Manzini (2020) afirma que nessa técnica a *inferência* é uma característica inerente, isto é, tanto o(a) entrevistador(a), quanto o(a) entrevistado(a), estão sujeitos(as) a múltiplas possibilidades de interpretação a partir de seus discursos.

Como visto no subcapítulo anterior, a Análise Documental tem uma característica mais estável, isto é, a análise de um documento produzido em 2019 está finalizado e demarca o “produto final” de um movimento. Já na Análise de Entrevista, a opinião relatada por um(a) entrevistado(a) pode “modificar-se frente a novas vivências” (Manzini, 2020, p. 19), de modo que os dados coletados em um determinado dia, semana ou momento, podem

se alterar ao longo do tempo, sendo esta uma característica relevante dessa metodologia. “O relato é um dado daquele momento temporal específico, dentro do contexto atual do entrevistado” (Manzini, 2020, p. 19). Outra característica relevante apontada por Manzini (2020, p. 28) que durante uma entrevista existe uma “série de considerações sobre dados ou informações não verbais”, isto é, há uma série de comportamentos do(a) entrevistado(a) que nos auxilia no entendimento daquilo que investigamos. A postura corporal, um silêncio, uma maior eloquência na resposta de alguma questão; são elementos que devem ser considerados na inferência sobre os dados em seu processamento posterior. Em decorrência disso, a entrevista social é uma ação complexa que necessita de uma série de cuidados para o alcance dos objetivos traçados na manifestação de um fenômeno.

Quando o assunto é entrevista, temos consagrados três tipos principais: 1) entrevista estruturada; 2) entrevista semiestruturada; 3) entrevista não estruturada (Manzini, 2020). Ao longo do desenvolvimento da Análise de Entrevista também é possível observar outros termos que são equivalentes aos apresentados anteriormente. No quadro 1 a seguir, Manzini (2020) aponta os vocábulos com termos similares que são comumente encontrados na literatura atual.

Quadro 1 – Tipos de entrevista e nomenclaturas comumente encontradas na literatura.

Tipos	Nomenclatura encontrada		
1	Estruturada	Diretiva	Fechada
2	Semiestruturada	Semidiretiva	Semiaberta
3	Não Estruturada	Não Diretiva	Aberta ou livre

Fonte: Manzini, 2020.

Segundo Manzini (2020) as terminologias: *diretiva, semidiretiva, não diretiva, aberta, livre, fechada e semiaberta*; apresentam problemas de ordem terminológica, no qual orienta a utilização dos termos *estruturada, semiestruturada e não estruturada*; por serem tratados de termos mais adequados e mais interessantes na literatura contemporânea. Seguindo essa orientação que utilizaremos os termos sugeridos por Manzini (2020) e iremos especificar os tipos de entrevistas, suas características e sugestões de uso.

A entrevista do tipo *não estruturada* é identificada pela ausência de um roteiro prévio de perguntas. Normalmente, o(a) entrevistador(a) parte de uma única pergunta que

desencadeia um diálogo cujo objetivo é um aprofundamento de um tema pouco conhecido pelo(a) entrevistador(a). Manzini (2020) aponta que nesse tipo de entrevista é necessário que o(a) entrevistador(a) tenha uma vasta experiência na arte de entrevistar, para conseguir conduzir um diálogo longo e atento com o(a) entrevistado(a). O autor também sinaliza que nesta modalidade o ideal é que seja realizada com poucos participantes, devido a produção volumosa de dados a partir da fala dos(as) entrevistados(as).

Já a entrevista *semiestruturada* há a presença de um roteiro previamente elaborado com perguntas abertas. Neste tipo de entrevista o roteiro apresenta perguntas principais para o alcance dos objetivos pretendidos, nos quais podem ser complementadas por outras questões pertinentes que possam surgir na interação momentânea da entrevista (Manzini, 1990). Por este caminho, a entrevista semiestruturada permite que as informações se manifestem de modo mais livre, além de não condicionar as respostas seguindo um “padrão de alternativas” (Manzini, 2020, p. 43). Em uma pesquisa realizada com 167 alunos(as) de um programa de pós-graduação, Manzini (2012) constatou que 73% dos(as) participantes utilizaram a entrevista do tipo semiestruturada em relação aos demais tipos de entrevista, sendo este formato o “campeão” entre os(as) pesquisadores(as) de mestrado e doutorado. Cabe apontar que esta categoria de pesquisa é indicada para grupos homogêneos pequenos, também ideal para pesquisas que utilizarão os dados coletados de modo qualitativo, “geralmente na forma de temas, categorias ou classes” (Manzini, 2020, p. 45).

Em relação a entrevista do tipo *estruturada* podemos observar o uso de perguntas com respostas delimitadas em um roteiro pré-determinado. “As questões são padronizadas e devem ser apresentadas para todos os participantes da mesma forma e na mesma ordem de apresentação” (Manzini, 2020, p. 45). Pouco utilizado na área da educação, normalmente é indicado para pesquisas de opinião como as realizadas em períodos eleitorais ou consultas públicas à população, com grande volume de participantes. O roteiro, normalmente, é nomeado de formulário, no qual pode ser respondido por telefone ou por algum website. Percebe-se que nesse tipo de entrevista a flexibilidade de respostas dos(as) entrevistados(as) é menor, se limitando as opções de respostas, casualmente, apresentados.

Frente às opções dos tipos de entrevistas, percebe-se que a que mais se adequa ao estudo em tela é a entrevista do tipo *semiestruturada*, exatamente por permitir uma

flexibilidade em um roteiro, com perguntas previamente estabelecidas, seguindo os objetivos da pesquisa qualitativa. Uma das principais críticas realizadas por Manzini (2012; 2020) em relação a execução da Análise de Entrevistas é a ausência de uma abordagem teórica para nortear a coleta e a análise de dados. Por este caminho que dialogamos com a perspectiva da *fenomenologia* (Husserl, 2020; Manzini, 2020). Segundo Manzini (2020), a perspectiva da fenomenologia aplicada como abordagem teórica para entrevistas têm como base a experiência dos(as) entrevistados(as) em relação ao seu conhecimento de mundo, de modo mais específico, uma experiência consciente. Para o autor essa abordagem permite entender a participação do(a) entrevistado(a) na situação vivenciada, além de compreender os contextos sociais do relato da experiência vivida.

Segundo Manzini (2020, p. 54):

O processo de coleta de informações - a entrevista – iniciar-se-á por meio de um roteiro direcionado por temas específicos, mas aberto para ambiguidades. A entrevista terá, justamente, o caráter de explorar o mundo vivido e como ele toma sentido para o entrevistado. Portanto, ai iniciar essa exploração, o entrevistador irá *ampliar, modificar, e atualizar* o seu roteiro fundamentado na experiência do entrevistado e no próprio processo de comunicação estabelecido.

Tanto Manzini (2020) quanto Husserl (2020) encaminham que a fenomenologia tem o princípio da *intencionalidade*, isto é, o(a) pesquisador(a), em seu movimento de pesquisa a respeito de um fenômeno, busca a essência do ser de modo intuitivo e consciente. O que se busca é a ontologia de um fenômeno, é a essência daquilo que algo é no seu vir-a-ser-sendo no e com o mundo. Por este viés que investigamos como a Diversidade se manifesta no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, de modo a observar e relatar a manifestação desse fenômeno.

Para que algo possa se manifestar no mundo é necessário uma série de *cuidados*, ou algo que é pode não vir a ser em sua plenitude (Heidegger, 2015; Boff, 2013). Afinal, como discutido no capítulo II, para que a espécie *Homo Sapiens Sapiens* pudesse surgir e se estabelecer na Terra, houve uma série de condições para que isto ocorresse. Sem isso, sem uma série de cuidados e condicionantes, *a vida no planeta Terra não seria possível* (Boff, 2013; 2016; Krenak, 2020a; 2020b). Tal como tudo aquilo que existe no universo, e, portanto, no planeta Terra; Manzini (2020) nos alerta para uma série de cuidados e

procedimentos éticos necessários para a elaboração de uma entrevista, a começar pelo roteiro de uma entrevista semiestruturada. Para o autor, o principal cuidado ou o erro crucial em relação a uma entrevista está no uso da linguagem utilizada, em que destaca as “formas de pergunta, as perguntas manipulativas, jargão técnico do pesquisador, perguntas e frases emocionais e perguntas vagas” (Manzini, 2020, p. 72).

A elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada deve “garantir ao pesquisador, pelo menos parcialmente e intencionalmente, coletar todas as informações desejadas” (Manzini, 2020, p. 69). Em uma perspectiva direcionada pela fenomenologia, Manzini (2020, p. 69) afirma que o objetivo da entrevista seria “atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais”. Levando esses pontos em consideração, a construção e redação das perguntas de um roteiro deve ser realizada a partir de uma análise coerente e lógica da sequência de perguntas. O autor destaca que as questões devem obedecer a uma ordem de dificuldade, indo das perguntas mais fáceis e gerais, para as mais difíceis e específicas. É aconselhável que a entrevista se inicie com um preâmbulo informativo sobre a pesquisa, com uma pergunta que apresente o(a) entrevistado(a) ao leitor(a) ou ouvinte, além de apresentar em seu desfecho uma pergunta aberta para que o(a) entrevistado(a) fale algo sobre o assunto em questão que não foi abordado pelo(a) entrevistador(a).

Para que o roteiro tenha uma sequência que alcance os objetivos traçados por um estudo, Manzini (2020) sugere uma avaliação que considere alguns pontos de análise como a forma das perguntas, a sua sequência e a abrangência do fenômeno estudado. O autor sugere a criação de temas ou conceitos principais da entrevista, além de estabelecer a ação verbal de cada pergunta. A ação verbal “é uma ação que é cognitivamente planejada, avaliada e orientada para uma meta por aquele que a executa” (Manzini, 2020, p. 103), isto é, o objetivo dessa ação verbal é expressar por qual motivo estamos realizando uma pergunta. Com essas premissas, elaboramos um roteiro para entrevista semiestruturada que contemple os objetivos do estudo em tela.

Com a intenção de examinar a manifestação da Diversidade no curso de Pedagogia que selecionamos para uma entrevista as duas coordenadoras do curso de Pedagogia responsáveis pelos ritos e mudanças do último PPPC do curso em 2019. São elas: 1) Prof.^a

Dr.^a Sandra Regina Sales, coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ; 2) Prof.^a Dr.^a Ana Maria Marques Santos, vice coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. A seleção dessas duas professoras se dá pela relevância dessas profissionais nas conduções de seminários e grupos de trabalho para última mudança curricular. Segundo os preceitos de roteiro estabelecidos por Manzini (2020), que o quadro 2 a seguir apresenta as questões que foram apresentadas às coordenadoras, além de especificar o tópico ao qual cada questão pertence e a ação verbal da pergunta.

Quadro 2 - Roteiro de perguntas

PERGUNTAS	TEMA	AÇÃO VERBAL
Para começar, gostaria que a senhora se apresentasse e falasse um pouco sobre a realização de seu trabalho na coordenação do curso de Pedagogia	Atualização Curricular	Apresentar a entrevistada e identificar suas ações
Ao ler o Projeto político pedagógico de 2019 do curso de pedagogia é possível perceber que ocorreram três seminários de preparação sobre a mudança curricular. O que poderia nos dizer a cerca desses seminários?	Atualização Curricular	Identificar a relevância e as contribuições dos seminários preparatórios para a mudança curricular.
No novo projeto político pedagógico de curso de 2019 há uma mudança no objetivo geral do curso em que as palavras “formação docente” presentes no documento de 2009 foram substituídas por “formação de profissionais da educação”. Essa mudança acena para uma ampliação das funções do(a) pedagogo(a) para além da docência?	Atualização Curricular	Compreender os motivos da mudança do objetivo geral do curso.
Na sua opinião, ao longo dos debates da elaboração do novo currículo, quais foram as principais disputas de temas e conteúdo?	Tensionamentos	Identificar as disputas em torno do novo currículo
Como sabemos, o currículo é um recorte de escolhas. Na sua compreensão, o que ficou de fora da última atualização curricular?	Tensionamentos	Identificar assuntos não abordados pela nova atualização curricular
Como você percebe a perspectiva da diversidade no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia?	Compreensão da diversidade	Compreender os aspectos da diversidade presentes na formação do(a) pedagogo(a).
Na sua opinião, quem são e/ou quem		

serão os(as) pedagogos(as) formados(as) no curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ?	Compreensão de Formação	Compreender os aspectos da formação do(a) pedagogo(a)
Para finalizar, há algo que gostaria de expressar sobre o projeto político pedagógico do curso de pedagogia que não tenha comentado?	Atualização Curricular	Identificar possíveis assuntos não abordados

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos observar no quadro 2, as 9 perguntas apresentadas são intencionalmente direcionadas para contemplar os objetivos do estudo em tela. Manzini (2020, p. 126) aponta que a elaboração do roteiro corresponde à primeira parte dos procedimentos de pesquisa, no qual a “segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados.” Para esta fase torna-se necessário uma série de procedimentos éticos como o contato para a marcação da entrevista, o preâmbulo sobre a pesquisa, relevância da contribuição dos sujeitos para o assunto abordado, local para realização da entrevista, autorização para a gravação e a utilização de equipamentos para a captação de áudio e/ou vídeo (Manzini, 2020). Por este caminho que realizamos as entrevistas com a gravação de áudio e vídeo utilizando o aplicativo de reuniões Zoom. Segundo Manzini (2020, p. 114) é de extrema relevância que a entrevista seja gravada em sua totalidade, uma vez que, “a entrevista que não é gravada apresenta margem para questionamento e coloca em cena a questão da científicidade dos dados coletados”.

Outro procedimento ético apontado por Manzini (2020, p. 110) é a “necessidade de um documento intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por meio do qual o sujeito de pesquisa fornece ao pesquisador uma anuência de participação”. Nesse termo deve conter as informações sobre a pesquisa, métodos, possíveis benefícios e potenciais riscos à pesquisa. O(a) entrevistado(a) deve assinar o documento antes ou depois da entrevista, no qual ao assinar toma ciência de seu papel e importância na pesquisa, além de legitimar as ações realizadas pelo(a) entrevistador(a), do ponto de vista verbal como, também, por escrito. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que utilizamos está disponível no apêndice I deste estudo.

É necessário pontuar que a presente pesquisa não foi submetida a um comitê de Ética, distintamente do que nos sugere Manzini (2020). Devido ao curto tempo entre o

desenvolvimento da tese e o prazo de sua finalização, optamos por uma *Autodeclaração de Princípios e Procedimentos Éticos*. Segundo os(as) autores(as) Mainardes & Carvalho (2019), esta autodeclaração deve ser realizada quando não há uma submissão a um conselho de ética, de modo que o(a) pesquisador(a) de um estudo afirma conhecer e considerar as questões éticas no desenvolvimento de uma pesquisa. Consequentemente, produzimos uma autodeclaração no qual afirmamos os cuidados e procedimentos éticos, que se encontra disponível no apêndice II desta tese.

Observados os procedimentos da segunda fase da entrevista, Manzini (2020, p.126) salienta que a terceira fase é referente ao “processo de transcrição”. O ideal é que a transcrição do áudio da conversa ocorra logo após a entrevista ou no menor tempo possível após a captação dos dados. Esse procedimento é indicado para possíveis anotações em relação aos dados não verbais observados na execução da entrevista presencial. Para o processamento desses dados que Manzini (2020) sugere, entre as possibilidades de análise, a técnica da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2020). Segundo o autor “independente do tipo de análise a ser realizada, o pesquisador deve ter clareza de que a análise é o coração da pesquisa” (Manzini, 2020, p. 151). Por este caminho iremos explorar a técnica da Análise de Conteúdo no próximo subcapítulo.

Após a explicitação conceitual e ética da técnica da Análise de Entrevistas, realizamos as entrevistas com as coordenadoras. A primeira entrevistada foi a professora Dra. Ana Maria Marques que ocorreu no dia 26 de outubro de 2023 com duração de 1 hora e 10 minutos. Sua entrevista foi transcrita na íntegra e participará da análise realizada no próximo capítulo. A segunda entrevistada, a professora Dra. Sandra Regina Sales, concedeu a entrevista no dia 13 de novembro de 2023 com duração de 1 hora e 3 minutos. Todavia, durante a entrevista, houve uma queda de energia elétrica desligando o computador pelo qual a entrevista estava ocorrendo e sendo gravada. Por causa dessa instabilidade elétrica, parte substancial da entrevista não ficou salva. Quando houve o restabelecimento da energia e retomada da entrevista, a plataforma Zoom só gravou a parte final da entrevista, com duração total de 8 minutos.

Por mais que Manzini (2020) nos alerta da impescindibilidade da gravação da totalidade da entrevista, em casos como este, no qual parte ou a totalidade da gravação de

uma entrevista é perdida, é sugerido que se utilize o diário de campo e/ou anotações realizadas durante a entrevista. No processo da entrevista, foi realizada pelo entrevistador uma série de anotações da fala da professora Dra. Sandra Regina Sales que corroboram e ampliam as exposições da entrevistada anterior, apresentando-se assim um panorama rico e elucidador das ações realizadas na elaboração do PPPC de 2019 do curso de Pedagogia. Por este caminho, mesmo ocorrendo a perda de parte significativa da entrevista da professora Sandra, impossibilitando a transcrição na íntegra de sua fala, as anotações serão utilizadas para o processamento dos dados, além da transcrição da íntegra dos 8 minutos finais da entrevista.

Também destacamos que a professora Sandra disponibilizou alguns documentos dos planejamentos e pautas realizadas nos seminários de elaboração do novo PPPC do curso de Pedagogia, que estão disponíveis nos anexos deste estudo em tela. Visto os processos de captação de dados que explicitaremos, a seguir, o processamento desses dados a partir da Análise de Conteúdo.

3.4 – Análise de Conteúdo, formação de categorias e subcategorias

Como observado ao longo do capítulo, os procedimentos metodológicos de um estudo científico são imprescindíveis para a realização de uma pesquisa que busque a maior proximidade possível da realidade concreta de um objeto ou fenômeno, considerando uma série de cuidados para a sua execução, levando em conta os princípios éticos no decorrer do exame. Dissecamos nos subcapítulos 3.2 e 3.3, duas técnicas-metodologias que nos auxiliam compreender como a Diversidade se manifesta no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. A partir da Análise Documental e Análise de Entrevista, é possível gerar um conjunto de informações e dados qualitativos que, com a devida intencionalidade do(a) pesquisador(a), nos encaminha para atingir os objetivos do estudo. Todos os dados que foram coletados necessitam de um *processamento*, isto é, as informações demandam um refinamento para desvelar o fenômeno da Diversidade em questão.

Tanto Ludke & André (1986), nossa referência em relação a Análise Documental, quanto Manzini (2020), referência que utilizamos para a Análise de Entrevista; sugerem que

uma das técnicas mais interessantes para processar os dados gerados pelas técnicas citadas, é a Análise de Conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (2020).

A Análise de Conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2020, p. 44).

Em suma, a Análise de Conteúdo simplifica os dados brutos, de modo a facilitar a leitura dos dados coletados; essa técnica é “um tratamento da informação contida nas mensagens” (Bardin, 2020, p. 37). No exemplo do estudo em tela, tanto a análise do PPPC do curso de Pedagogia, quanto a análise das Entrevistas, gerou uma quantidade significativa de dados qualitativos, aos quais foram simplificados e categorizados de modo a favorecer a leitura dos dados. Segundo Bardin (2020) a Análise de Conteúdo tem duas funções principais: a) função heurística; b) função de administração de provas. A função heurística tem por finalidade um enriquecimento da exploração dos dados, no qual expande a possibilidade de novas descobertas e hipóteses. Já a função de administração de provas parte de algumas hipóteses ou afirmações provisórias que auxiliam na formação de diretrizes na realização de uma análise sistemática do conteúdo.

Percebe-se que o principal elemento de investigação na Análise de Conteúdo são as comunicações, de modo que, segundo Bardin (2020, p. 33), a Análise de Conteúdo “é um conjunto de técnicas das comunicações”. A autora comprehende as comunicações como todo tipo de linguagem verbal ou não verbal, desde os elementos presentes em imagens aos códigos da linguagem escrita ou falada.

Segundo Bardin (2020, p. 34):

Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Outra característica essencial na Análise de Conteúdo é a *inferência*. Bardin (2020) considera a inferência como um ato intencional de investigação a partir de dados e hipóteses sobre o material coletado. A autora compara o(a) pesquisador(a) a um(a) arqueólogo(a) ou detetive, que

investiga minuciosamente um objeto ou fenômeno, na busca de conseguir observar qualquer vestígio que confirme ou revele um dado ou hipótese. Essa inferência se assemelha à intencionalidade que apontamos na perspectiva fenomenológica, utilizada como abordagem teórica que norteia nossa investigação. A inferência também aparece como um elemento essencial na Análise de Entrevista desenvolvida por Manzini (2020). Para Bardin (2020, p. 41) a inferência permite uma transição “explícita e controlada” entre etapas de uma investigação, de modo que após a descrição dos dados apresentados, evoluiu para a fase da interpretação e categorização dos dados. Essa inferência, isto é, esse movimento intencional do(a) pesquisador(a) é de extrema relevância para desvelar o fenômeno estudado, de modo a se direcionar para os objetivos e finalidades propostas por um estudo, neste caso em tela, sobre a Diversidade presente no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

A Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2020) é estruturada em 3 fases: 1) Pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Segundo a autora o sucesso ou a validação científica da técnica é determinada a partir de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, de modo que cada fase tem suas especificidades e deve ser realizado respeitando o fenômeno estudado. Na figura 3 é possível observar a sistematização da Análise de conteúdo de modo simplificado, no qual é perceptível a sua sequência entre as fases da técnica.

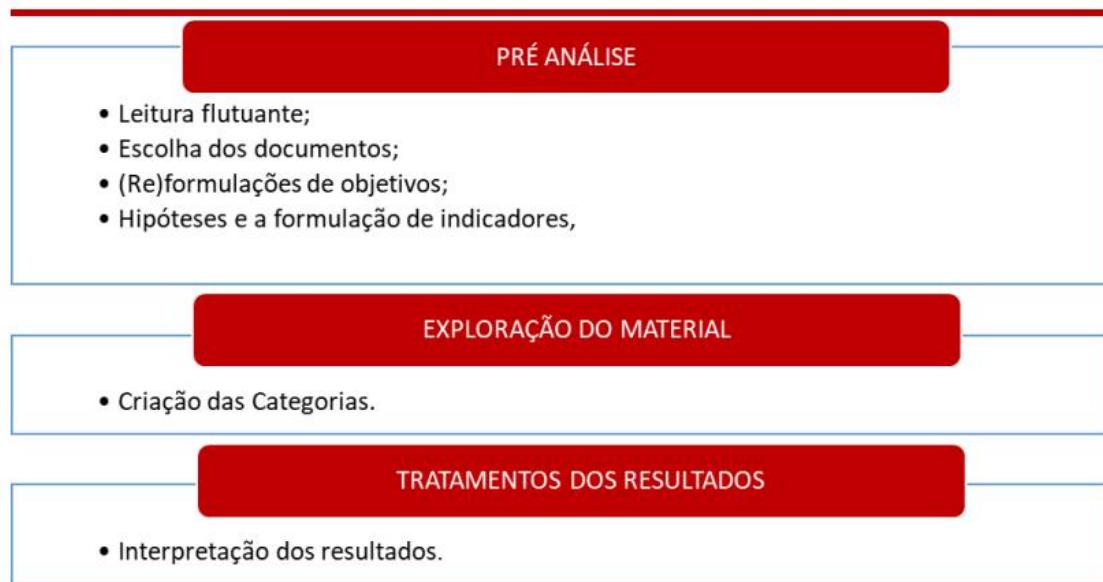


Figura 3 - Sequência da técnica da Análise de Conteúdo
Fonte: Bardin (2011 apud Sousa e Santos, 2020)

Como é possível observar na Figura 3 e anteriormente afirmado, a fase da Pré-análise é relativa à organização do estudo. A partir de intuições, objetivos e finalidades, estruturamos os caminhos aos quais a pesquisa irá caminhar. Para Bardin (2020), esse primeiro momento tem três missões: 1) a seleção dos documentos que serão submetidos para análise; 2) A formulação das hipóteses e objetivos em relação à investigação; 3) Elaboração de indicadores que irão fundamentar a análise final. Como dissertado no tópico 3.2 em relação a Análise Documental, selecionamos o Projeto Político Pedagógico de 2019 do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ como o documento que contempla os objetivos e finalidades desta tese. Frente a esse documento, temos como hipótese que o curso de Pedagogia em questão adota múltiplas abordagens em relação a Diversidade, no qual nosso objetivo é desvelar essas perspectivas, demonstrando epistemologias, cosmovisões, caminhos e formas nas quais a Diversidade é desenvolvida e se manifesta no curso de Pedagogia. Todavia, Bardin (2020, p. 124) afirma que “não é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses, para se proceder à análise”.

Estabelecido o *corpus* da pesquisa, isto é, o conjunto dos documentos que serão submetidos para análise; é realizada uma *leitura flutuante*. Para Bardin (2020, p. 122) a leitura flutuante é o contato com o *corpus* da pesquisa de modo que, durante a leitura, o(a) pesquisador(a) se deixe “invadir por impressões e orientações”. Esta leitura deve ser repetida por diversas vezes até a exaustão, de modo que não deixemos passar qualquer elemento relevante para a pesquisa. Durante as (re)leituras do *corpus*, é necessário a elaboração de índices e indicadores que serão observados ao longo do texto. Segundo a autora, “o índice pode ser menção explícita de um tema numa mensagem” (Bardin, 2020, p. 126). Como afirmado no subcapítulo 3.2, nossos índices são os termos ligados à Diversidade, tal como desenvolvido no capítulo II; isto é, focamos nossa leitura nos termos que compõem o conceito de Diversidade utilizado por este estudo.

Relevante salientar que tanto no momento da Pré-Análise como em toda a técnica da Análise de Conteúdo, o objetivo central é a simplificação das mensagens, isto é, pegar um material bruto e simplificá-lo de modo que demonstre a essência daquilo que pesquisamos, de forma que aqueles(as) que não tiveram acesso aos dados, tenham um

extrato fidedigno do corpus da pesquisa. Após a realização da fase da Pré-análise, a etapa seguinte corresponde a Exploração do Material.

Sobre a etapa da Exploração do Material, afirma Bardin (2020, p. 127):

Se as diferentes operações da Pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou em função de regras previamente formuladas.

É fundamental a percepção que as 3 fases da Análise de Conteúdo se complementam entre si, de modo que entre a etapa da Pré-análise e Exploração do Material são indissociáveis. No momento em que o(a) pesquisador(a) tem contato com o corpus da pesquisa, logo começa a sua investigação de modo a processar todos os dados utilizando e adaptando as fases da Análise de Conteúdo. Também é imprescindível salientar que as fases se adaptam para atender o fenômeno analisado, tal como foi afirmado no início deste capítulo. O(a) pesquisador(a) deve ter ciência da totalidade dos processos das técnicas de pesquisa para que possa realizar as etapas respeitando e explorando ao máximo o potencial dos dados disponíveis.

Após realizar a Pré-Análise em conjunto com a Exploração do Material, é chegada a hora de realizar a terceira fase da Análise de Conteúdo, a etapa do Tratamento dos Resultados. A partir da inferência dos dados brutos coletados, o(a) pesquisador(a) começa a codificar o material. Vejamos o que diz a respeito Bardin (2020, p. 129):

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...).

Essa representação do conteúdo bruto em algo mais simplificado é o eixo central da Análise de Conteúdo, como afirmamos anteriormente. Por este caminho, a codificação é compreendida em três fases: 1) O recorte, no qual ocorre a escolha das unidades de registro;

2) A enumeração, que é a escolha das regras de contagem; 3) A classificação e a agregação, em que são formadas as categorias.

As unidades de registro, nada mais são, do que os conteúdos que iremos examinar, normalmente ligados pelo tema central da pesquisa, que serão separados e ordenados. Essa separação e ordenação podem e devem ser separadas a partir dos contextos nos quais os termos ou frases aparecem. Por exemplo, no estudo em tela, a palavra Diversidade pode aparecer como uma palavra recorrente nos objetivos do curso, como uma disciplina ou na ementa de distintas matérias; por esta linha de raciocínio, a palavra ou frase aparece em diversos contextos heterogêneos. Inclusive, para Bardin (2020), a homogeneidade dos contextos e termos são elementos cruciais para a formação de unidades e categorias.

Depois da realização das unidades de registro, é realizada as enumerações. Que são registros das palavras e termos ao longo do texto, tal como sugerido por Ludke e André (1986) na Análise Documental. É necessário apontar a presença ou ausência dos termos investigados, a frequência em que se apresentam e a ordem, isto é, em qual lugar na sequência dos dados os termos aparecem. Para exemplificar, digamos que o termo “Direitos Humanos” apareça 10 vezes no documento, ao invés de estar distribuído ao longo do texto, o termo esteja concentrado na ementa de apenas uma disciplina. Isso é um elemento que iremos apontar, pois há uma relevante distinção e significação na distribuição dos termos e palavras na análise do corpus de uma pesquisa. Cabe (re)afirmar que a inferência empreendido(a) pelo(a) pesquisador(a) está presente em todo o processo, pois é a partir da análise qualitativa desses dados que é possível o registro das unidades e de outros dados referentes ao exame.

Ao realizar essas unidades de registro, o(a) pesquisador(a) tem elementos suficientes para dar início a formação das categorias. Segundo Bardin (2020, p. 145) “a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”. Todavia, a categorização permite criar um conjunto de diferenciações e equiparações que facilitam a leitura dos dados coletados, cujo resultado possibilita um processamento mais completo do corpus da pesquisa, dando maior visibilidade a índices que estão dispersos. A categorização cria rubricas ou classes aos dados, no qual são agrupados a partir de vínculos em comum entre

si, o que diferencia de outros grupos com outras características em comum. “O que vai permitir o seu agrupamento é a parte em comum existente entre eles.” (Bardin, 2020, p. 146).

Para Bardin (2020) o processo de categorização é do tipo estruturalista que contém duas etapas: 1) o inventário, no qual os dados são isolados; 2) a classificação, os dados são repartidos e organizados. Essas categorias serão formadas a partir das unidades de registro, levando em consideração algumas propriedades: a exclusão mútua, referente a divisão de elementos diferentes; a homogeneidade, é a junção dos dados que se assemelham; a pertinência, quando há elementos suficientes para formar uma categoria; a objetividade e fidelidade, no qual as categorias são formadas a partir dos mesmos critérios utilizados em toda a análise dos dados; e a produtividade, isto é, a categoria que se forma nos auxilia na leitura dos dados referentes ao corpus da pesquisa. Todos esses preceitos e princípios auxiliam o(a) pesquisador(a) durante a elaboração das categorias de análise.

Como observado ao longo do Capítulo III, realizamos a pesquisa em tela considerando uma série de preceitos e cuidados para desvelar o fenômeno investigado, neste caso, a Diversidade presente no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Com o auxílio de técnicas metodológicas consagradas como a Análise Documental (Ludke; André, 1986), Análise de Entrevistas (Manzini, 1990; 2004; 2012; 2020) e a Análise de Conteúdo (Bardin, 2020); foi possível desvelar o fenômeno da Diversidade, deflagrando suas especificidades epistemológicas e práticas. No próximo capítulo apresentamos o processamento dos dados coletados, além da realização de um discurso crítico-reflexivo sobre os resultados da Análise.

CAPÍTULO IV

O CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS NOVA IGUAÇU DA UFRRJ

Após compreender o desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil, as características do conceito de Diversidade e os caminhos metodológicos da pesquisa em tela; é chegado o momento de desvelar o curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Neste capítulo, iremos apresentar a análise realizada a partir da perspectiva da Diversidade, além de desenvolver os contextos sociais, culturais e históricos sobre a estrutura com a qual o curso de Pedagogia está vinculado.

4.1 – A universidade na Baixada Fluminense

O curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ está vinculado ao Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, localizado no Bairro Moquetá na cidade de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu compõe a região da Baixada Fluminense, que engloba 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Mesquita, Magé, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Seropédica e São João de Meriti. O quadro 3 a seguir, demonstra a população residente em cada município e o Indice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Quadro 3 – Municípios da Baixada Fluminense e população residente

Município	População residente (2022)	IDHM (2010)
Belford Roxo	483.087	0,684
Duque de Caxias	808.152	0,711
Guapimirim	51.696	0,698
Itaguaí	116.841	0,715
Japeri	96.289	0,659
Mesquita	167.128	0,737
Magé	228.127	0,709
Nilópolis	146.774	0,753
Nova Iguaçu	785.882	0,713
Paracambi	41.375	0,720
Queimados	140.523	0,680
Seropédica	80.596	0,713
São João de Meriti	440.962	0,719

Fonte: IBGE, 2023a. Elaborado pelo Autor

Segundo o último Censo da população Brasileira de 2022 (IBGE, 2023a), a região da Baixada Fluminense tem 3.587.432 pessoas residentes na região, sendo a cidade de Nova Iguaçu a segunda mais populosa com 785.882 habitantes. Gomes (2021), Souza (2022) e Alves (2015) destacam que a região da Baixada Fluminense é marcada por problemas sociais crônicos e históricos, com uma forte violência urbana, sobretudo com presença de milícias na região, além de conflitos ambientais e depauperamento histórico de serviços e acessos à saúde, educação, moradia, transporte e lazer de sua população. Isto é, a região da Baixada Fluminense tem um “contexto de vulnerabilidades” (Gomes, 2021, p. 88). Todavia, a região também se destaca pela presença de indústrias da área cosmética, alimentícia, entre outras, universidades públicas e privadas, parques ambientais, espaços culturais, cinemas, teatros, além de sua maior riqueza: as pessoas. Para quem nasceu, vive ou trabalha na Baixada Fluminense, adquiri uma identidade de pertencimento que engloba todas as peculiaridades de se viver na região.

Um dos principais municípios da Baixada Fluminense é Nova Iguaçu. Esta cidade tem um território de 520.581 km² (IBGE, 2023b), sendo o maior município da Baixada Fluminense em território, com um índice de escolarização da população de 96,2% (IBGE, 2023a). Souza (2022) destaca a presença de universidades privadas e públicas na região da Baixada Fluminense, sobretudo na cidade de Nova Iguaçu. O Quadro 4 a seguir, apresenta algumas das principais instituições de ensino superior com cursos presenciais presentes na cidade de Nova Iguaçu.

Quadro 4 – Instituições de ensino superior com cursos presenciais presentes na cidade de Nova Iguaçu.

INSTITUIÇÃO	SIGLA	CARACTERÍSTICA
Universidade Iguaçu	UNIG	PRIVADA
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	PRIVADA
Centro Universitário Geraldo Di Biase	UGB	PRIVADA
Universidade Estácio de Sá	UNESA	PRIVADA
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	CEFET/RJ	PÚBLICA
Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro	UFRRJ	PÚBLICA

Fonte: Elaborado pelo autor

A instituição de ensino superior mais antiga da cidade de Nova Iguaçu é a Universidade Iguaçu fundada em 1970 (Souza, 2022). No estudo realizado por Souza (2022, p. 103) sobre a expansão do ensino superior na região da Baixada Fluminense, aponta que as instituições públicas federais chegam à cidade de Nova Iguaçu a partir do “Projeto de Expansão do Ensino Superior ocorrido a partir do ano de 2003 no Governo Lula”. Com várias fases, o projeto visava à criação e expansão de instituições de ensino superior, além de fomentar o ensino técnico e profissional. O Projeto chega em Nova Iguaçu no ano de 2005 com a fundação do CEFET/RJ campus Nova Iguaçu e a expansão da UFRRJ para Nova Iguaçu, na criação do Instituto Multidisciplinar em 2006. Essas instituições começam a ganhar mais força e expandir a partir da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que permitiu, por exemplo, a construção do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. (Souza, 2022).

Também na pesquisa de Souza (2022) é possível constatar que o público que frequenta as universidades na Baixada Fluminense é predominantemente de moradores(as) da região, onde constata-se que “a proporção aumentou para 78,7% em 2014 e 80,8% em 2017” (Souza, 2022, p. 233). Souza (2022) fez um recorte em seu estudo considerando o local de moradia, raça, gênero e classe social; no qual foi possível constatar que:

Sobre os ingressantes por raça e sexo, no ano de 2003, os cursos de graduação presenciais da Baixada Fluminense tinham, em sua maioria, ingressantes do sexo feminino. Nos demais anos referência da pesquisa, as mulheres continuaram a ser maioria, tanto moradoras da Baixada Fluminense quanto oriundas de fora da região. A participação de mulheres e negros (pretos/pardos), que já dominavam dentre os ingressantes em 2003, se consolidou ao longo do período da pesquisa. (Souza, 2022, p.237-238).

Também foi constatado que a maioria absoluta do público atendido pelas universidades da Baixada Fluminense são pertencentes as classes populares, trabalhadores(as) que tem renda familiar de até 3 salários-mínimos, em que é possível constatar que “o maior crescimento proporcional ocorreu na faixa de renda de até 1 salário-mínimo” (Souza, 2022, p. 238). Dados similares também são encontrados nos estudos de Gomes (2021, p. 117) a respeito dos(as) ingressantes do curso de Pedagogia do Campus Seropédica da UFRRJ:

os ingressantes são oriundos da classe econômica baixa e média baixa, ou seja, da classe trabalhadora. São do sexo feminino em sua maioria, egressos da educação básica com muitas dificuldades na prática da leitura e escrita, dificuldades de raciocínio crítico e criativo e muita influência ideológica de religiões cristãs (neopentecostais). Muitos deles são os primeiros das suas famílias a ingressarem na educação superior, sendo na maioria moradores da região da Baixada Fluminense.

Observando os estudos de Souza (2022) e Gomes (2021) é possível verificar que o público atendido pelas universidades da Baixada Fluminense são em sua maioria composta por mulheres, pessoas negras, pertencentes às classes trabalhadoras e oriundas da própria região da Baixada Fluminense. Todavia, Souza (2022) nos alerta que essas configurações se alteram de acordo com a área do conhecimento escolhida pelos(as) ingressantes. Em suas palavras, Souza (2022, p. 239):

Dentre os ingressantes com o perfil mais privilegiado, a maior parte, integrante das classes econômicas A e B, não residem na Baixada Fluminense. As escolhas pelos ingressantes mais privilegiados se concentram na área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, com 59,6% do número de ingressantes no ano de 2017. A área de saúde também se consolida no ano de 2017 como a segunda principal escolha dos indivíduos de perfil menos privilegiado. Em seguida, as áreas de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ e ‘Engenharia, Produção e Construção’ se consolidam também como opção de escolha pelos ingressantes mais privilegiados. São dominantes, nestas áreas, a escolha dos ingressantes com este perfil, pelos cursos mais concorridos de Direito e Engenharia.

Ou seja, por mais que o perfil do(a) estudante universitário da Baixada Fluminense contemple as camadas sociais mais vulneráveis e identidades historicamente excluídas dos ambientes universitários, esse perfil ainda se concentra em áreas e cursos menos privilegiados e com o acesso que tenha menor concorrência. É perceptível que as pessoas com maior vulnerabilidade social ocupam cursos ligados, principalmente, as licenciaturas e concentrados no período noturno (Souza, 2022).

No estudo realizado por Lima e Souza (2020) com ingressantes do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ no período 2017.2 e 2018.2, curso este que é o foco central de nosso exame, apresenta dados equivalentes com os apresentados por Souza (2022) e Gomes (2021). As autoras Lima e Souza (2020) mostraram que 80,6% dos(as) ingressantes do curso são mulheres, 74,2% realizaram seus estudos de nível médio na educação pública, onde a maioria absoluta “está nas classes modais que equivalem a

menos que quatro salários-mínimos por família, tendo em vista o salário-mínimo atual, do ano de 2018, que é de R\$954” (Lima; Souza, 2020, p. 46). Também é possível constatar que a média de idade ficou em 23 anos de idade. Nesse estudo realizado por Lima e Souza (2020) não há dados a respeito da identidade étnico-racial dos(as) estudantes de Pedagogia.

4.2 – A história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a criação do Campus Nova Iguaçu

Após compreender as especificidades da região da Baixada Fluminense e o público atendido pelas universidades, é crucial o diálogo com a história da UFRRJ e os contextos de criação do Campus Nova Iguaçu. A UFRRJ tem sua origem a partir do Decreto nº 8.319 de 1910 que estabelece a criação do ensino agronômico no Brasil. A partir desse decreto é criada a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) que estava vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Essa instituição ofertou cursos de medicina veterinária e agronomia, sendo esta “a primeira instituição federal representante da educação superior agrícola brasileira” (Oliveira, 2021, p. 125).

Desde a sua criação em 1910 até a década de 1940, a ESAMV passou por uma série de endereços em cidades diferentes como Rio de Janeiro e Niterói. Devido a essas dificuldades em relação a um local de funcionamento da ESAMV que o então presidente da república Getúlio Vargas empenha-se para achar um local apropriado para o funcionamento da escola, no qual seu Ministério da Agricultura inicia obras de um campus em 1938 no endereço no Km 47 da Estrada Rio-São Paulo (atualmente BR 467), que foi inaugurado em 1947 (Oliveira, 2021; Gomes, 2021). A figura 4 a seguir, registra a visita do presidente Getúlio Vargas às obras do Campus Seropédica da UFRRJ em 1939.

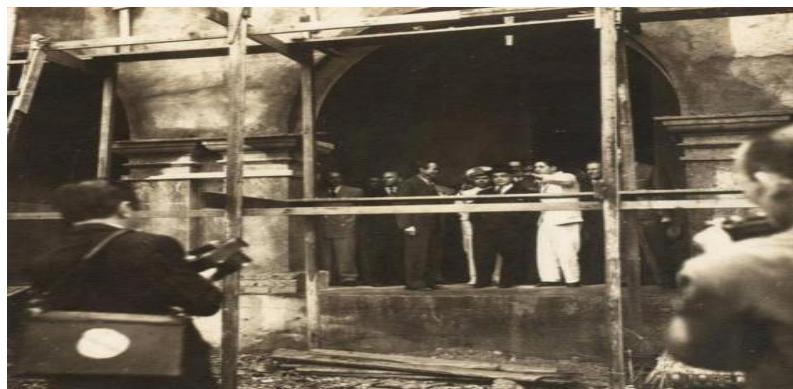


Figura 4 - Visita do Presidente Getúlio Vargas às obras do campus Seropédica em 1939.

Fonte: Centro de Memória da UFRRJ, autor desconhecido.

Antes da inauguração em 1947, a ESAMV passa a se chamar Universidade Rural (UR) em 1943 ao unificar instituições como as “Escolas Nacionais de Agronomia e Veterinária, juntamente com os Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, Cursos de Extensão, Serviço Escolar e Serviço de Desporto” (Oliveira, 2021, p. 126). Segundo Oliveira (2021) a ESAMV já operava dentro dos modelos universitários baseados no ensino, pesquisa e extensão; em que a mudança para UR veio para legitimar e unificar as políticas de educação superior agrária.

A UR atendia as demandas de formação e desenvolvimento da agricultura do país, desde a instalação da ESAMV em 1910. Em 11 de outubro de 1962 a UR passou a ser denominada Universidade Rural do Brasil (URB), devido a Lei Delegada nº 9 (BRASIL, 1962), ainda vinculada ao MAIC. Autoras como Oliveira (2021) e Gomes (2021) destacam algumas características do público da universidade, como o fato de “até 1963 a Universidade possuía somente estudantes e professores do sexo masculino” (Oliveira, 2021, p. 127). Só com a criação do curso de Ciências Domésticas em 1963 que as mulheres adentram a universidade, curso esse voltado para a formação de mulheres em funções domésticas no espaço rural. Outro ponto relevante apontado é a existência da Lei nº 5.465/1968, popularmente conhecida como “Lei do Boi”, legislação essa que estabeleceu que em “universidades públicas que ofereciam cursos de Agronomia e Veterinária, garantia de 50% das vagas para agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residissem na zona rural; e 30% aos que residissem em locais sem escolas de ensino médio” (Gomes, 2021, p. 93). Percebemos aqui que a URB atendia, principalmente, a uma elite

agrária, sendo os cursos de Agronomia e Veterinária os principais meios de manutenção das hegemonias sociais.

Segundo Oliveira (2021, p. 134) a Lei do Boi:

(...) serviu para beneficiar os filhos dos grandes proprietários de terra e donos de cabeças de gado, que passaram a ter facilidades no concorrido e difícil vestibular da Universidade Rural. Temos casos relatados de pais de candidatos que às vésperas do vestibular compravam alguns alqueires de terra ou cabeças de gado para garantir a entrada dos filhos na conceituada Universidade Agrícola.

A Lei do Boi vigorou até 1985, quando foi finalmente revogada no momento de transição da política após a Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985). No período da Ditadura Militar no Brasil houve relevantes modificações no funcionamento da URB. Primeiramente, já no ano de 1967 a partir do Decreto nº 60.731, as instituições de ensino vinculadas ao Ministério da Agricultura são transferidas para o Ministério da Educação. Além disso, o Decreto em seu 2º artigo altera a nomenclatura da Universidade Rural do Brasil, que passa a se chamar Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Com este ato legal, a Universidade que era a mais importante no Ministério da Agricultura, passou a ser apenas uma das menores vinculadas ao MEC. Sua mudança de status ocasionou uma redução de verbas, que segundo as Atas do CONSU da época, analisadas por Otranto (2010, p. 20) representaram 50% a menos nas verbas para manutenção da Instituição. Isto culminou na diminuição do número de vagas para ingresso de calouros em 1967, de 500 para 185 (...) (Oliveira, 2021, p. 129).

Em 1968 entrou em vigor a Lei nº 5.540, conhecida como Lei da Reforma Universitária, que fixou novas normas de funcionamento do ensino superior. Essa reforma estabeleceu que as universidades deveriam ampliar a oferta de cursos em diversas áreas do saber, além da criação de departamentos. Em decorrência dessa lei, tivemos uma forte expansão da UFRRJ, na qual se viu obrigada a ofertar formações em áreas do conhecimento para além das vinculadas as ciências agrárias e medicina veterinária.

Segundo Oliveira (2021, p. 129) é nesse contexto que são criados o:

Instituto de Ciências Humanas e Sociais, o Instituto de Educação, que oportunizaram a abertura de cursos nas áreas, tal como os Cursos de Licenciatura

em Ciências Agrícolas e o de Economia Doméstica. O Instituto de Educação abrigou os Departamentos de Teoria e Planejamento de Ensino e Psicologia e Orientação Educacional. E no período de 1968 a 1976 foram criados os cursos de Química, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geologia, Zootecnia, Educação Física e as Licenciaturas em Física e em Matemática. Aliás, é interessante mencionar que a criação desses dois Institutos não foi tarefa simples, para uma instituição com tradição na área de agrárias. Eles ocuparam um prédio construído para ser uma unidade de saúde do Município de Itaguaí.

Relevante ressaltar que em um período marcado por uma forte repreensão contra movimentos sociais, estudantes e professores da UFRRJ; que são criados a Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ADUR-RJ), no ano de 1979. Já em 1984 foi criada a Associação dos Servidores da Universidade Rural (ASUR), que em 1994 mudou para a nomenclatura Sindicato de Técnicos Administrativos da UFRRJ (SINTUR). Tanto a ADUR-RJ quanto o SINTUR são representações dos(as) trabalhadores(as) da UFRRJ, que desde a sua criação até a contemporaneidade, lutam em prol de melhores condições de trabalho, ensino público, gratuito e de qualidade.

Todo esse movimento de expansão de cursos na UFRRJ gerou um aumento significativo no quantitativo de alunos(as) da universidade, no qual a UFRRJ “evoluiu de uma instituição de pequeno porte com cerca de 2000 alunos de graduação no final dos anos 1970 para uma instituição de médio porte, com cerca de 8000 alunos no ano 2000” (Souza, 2016, p. 36). Desde 1963, quando ainda se chamava Universidade Rural do Brasil, existia uma assistência estudantil em relação ao alojamento, ensino, assistência médico-odontológica e refeições a preços reduzidos; além da oferta de auxílios financeiros aos alunos(as) que não tinham recursos suficientes para se manter nos cursos (Oliveira, 2021). Com o passar do tempo, a UFRRJ abriu a possibilidade de cursos noturnos, o que gerou não só uma expansão do número de alunos(as), como também esse movimento permitiu uma entrada expressiva da classe trabalhadora (Gomes, 2021).

Oliveira (2021) aponta que houve na UFRRJ dois grandes movimentos de expansão, o primeiro ocorrendo em 1968 com a Lei da Reforma Universitária, e o segundo com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o chamado REUNI em 2007. Com a Eleição do Presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva em 2003, ocorreu o início de um forte movimento de expansão do ensino tecnológico e do ensino superior, sendo a região da Baixada Fluminense um polo no qual

essas políticas ganharam relevante projeção. Segundo Souza (2022) ocorreram a expansão da UFRRJ, culminando na criação do Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu; expansão da rede federal de ensino técnico com a implementação da unidade descentralizada de Nova Iguaçu do CEFET/RJ, a expansão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para a cidade de Duque de Caxias, expansão do ensino superior e técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) nos Campus Nilópolis, Duque de Caxias, Paracambi, Belford Roxo, Mesquita e São João de Meriti.

Todavia, Souza (2016) destaca que a implementação do Campus Nova Iguaçu também é fruto de movimentações anteriores ao REUNI, apontando uma série de ações de universidades como a Universidade Federal Fluminense (UFF), UFRJ, UERJ e UFRRJ; na implementação de ações de ensino superior, pesquisa e extensão na Baixada Fluminense. Essas movimentações culminaram com a criação do *Fórum Pró-Universidade Pública na Baixada Fluminense*, que auxiliou no fomento e desenvolvimento do ensino superior público na região da Baixada Fluminense. Sobre esse processo Souza (2016, p. 38) sinaliza que:

Esse Fórum chegou colher 80 mil assinaturas em um abaixo assinado entregue ao Ministério da Educação (MEC). A mudança no governo federal, com o início do mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003), favoreceu a aceitação das propostas emanadas dos movimentos sociais organizados, inclusive esse abaixo assinado, fundamental para garantir os recursos provenientes da emenda parlamentar do deputado federal Lindberg Farias, que assegurou a criação do Consórcio Universidade Pública da Baixada (UPB).

Com essas movimentações em prol da UPB que a UFRRJ se posicionou para promover a implementação do Instituto Multidisciplinar, fruto, também, de movimentações de docentes, técnicos(as)-administrativos(as), e suas representações sindicais, como a ADUR-RJ e SINTUR (Souza, 2016).

Segundo Paula (2014) a institucionalização do campus de Nova Iguaçu foi realizada em tempo recorde, para que a UFRRJ pudesse se inserir no Programa de Expansão das IFES promovido pelo MEC, e assim fazer jus às verbas para a implantação da nova unidade. Assim, foi oficializada na 210^a reunião ordinária do Conselho Universitário da UFRRJ (CONSU), realizada no dia 20 de julho do ano de 2005, a unidade de Nova Iguaçu, sob a denominação de Instituto Multidisciplinar (IM), já que apontava para a diversidade curricular de seus primeiros cursos. O Instituto Multidisciplinar nasceu como a décima unidade

desta instituição, o que requereu ajustes no Estatuto e Regimento Geral para alocar o novo instituto. O reconhecimento oficial como Campus Nova Iguaçu da UFRRJ só aconteceu com a reforma do Estatuto e do Regimento Interno da UFRRJ, aprovada no ano de 2012. (Souza, 2016, p. 45).

A implementação do Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu da UFRRJ ocorreu com uma sequência de desafios. Para a criação desse novo instituto ocorreu uma série de concursos para docentes e o desenvolvimento dos projetos curriculares dos cursos, além disso, todas essas movimentações culminaram na designação de uma diretora *pro tempore* para este novo instituto, ficando a cargo da Prof. Dra. Lucília Augusta Lino de Paula. Souza (2016) destaca que inicialmente os projetos curriculares dos cursos desse novo instituto tinham apenas as grades iniciais dos primeiros e segundos períodos. Essa configuração era necessária para dar início aos novos cursos, cabendo aos novos(as) docentes concursados(as) dar prosseguimento nas elaborações dos PPPC's dos cursos, respeitando assim a autonomia docente. Ao todo, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu contou inicialmente com 6 cursos, explicitados no quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Cursos de Graduação do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ – 2006

CURSO	MODALIDADE	CRIAÇÃO UFRRJ
Administração	Bacharelado	Delib. CONSU 33/2005
Turismo e Hotelaria	Bacharelado	Delib. CONSU 36/2005
Ciências Econômicas	Bacharelado	Delib. CONSU 34/2005
Pedagogia	Licenciatura	Delib. CONSU 38/2005
História	Licenciatura	Delib. CONSU 37/2005
Matemática	Bacharelado/ Licenciatura	Delib. CONSU 35/2005

Fonte: Souza, 2016. Elaborado pelo autor.

A proposta de criação do novo instituto da UFRRJ previa a construção de instalações físicas que ficaram inicialmente orçamentada em “R\$ 13.256.000,00 (treze milhões e duzentos e cinquenta e seis mil reais)” (Souza, 2016, p. 47). As edificações seriam construídas numa área de 35 mil metros quadrados na Avenida Governador Roberto Silveira, sem número. Todavia, essas instalações só foram ocupadas pela comunidade acadêmica no primeiro semestre de 2010, por movimentações docentes, discentes, funcionários e direção do instituto; mesmo com as obras ainda inacabadas, próximo de seu encerramento (Souza, 2016).

Com o início da implementação do Instituto Multidisciplinar em 2005, ainda sem instalações físicas definitivas, a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu cedeu temporariamente para o funcionamento do instituto o Colégio Municipal Monteiro Lobato (CML), “com cinco salas cedidas para trabalho administrativo-acadêmico, e o uso de salas de aula no período noturno” (Souza, 2016, p. 50). O espaço funcionava como uma escola de educação básica atendendo crianças e adolescentes no período matutino e vespertino, no qual o período noturno as salas eram ocupadas pelo ensino superior. Essa conjuntura gerava uma série de tensões e desafios que eram tolerados e superados sobre a premissa do espaço ser provisório. A aula inaugural do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ aconteceu no dia 17 de abril de 2006, na quadra da Vila Olímpica de Nova Iguaçu, espaço esse vizinho ao CML. Sobre esse dia Souza (2016, p. 51) diz que:

No dia do seu início oficial, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu contava com apenas 7 técnicos administrativos e 8 docentes em efetivo exercício, pois já empossados. Na semana seguinte mais 11 professores entram em exercício, e na próxima, mais 4 docentes tomam posse, totalizando 23 docentes empossados no mês de abril. Alguns desses começaram a atuar como voluntários enquanto aguardavam a nomeação e a posse. Nos meses de maio, junho e julho de 2006, outros docentes são empossados, completando as 35 primeiras vagas.

Com o desenvolvimento do Instituto Multidisciplinar e a chegada de novos(as) docentes, novos(as) técnicos(as)-administrativos(as), e, principalmente, novos(as) alunos(as); o CML começou a não atender mais a demanda acadêmica sendo necessário expandir o espaço até então disponível. Nesse contexto que no ano de 2008 a administração superior da UFRRJ alugou um espaço que pertencia a Diocese da Igreja Católica de Nova Iguaçu, um prédio localizado na Rua Capitão Chaves, nº 60, no centro de Nova Iguaçu, próximo ao CML (Souza, 2016). A partir daquele momento o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu passa a ocupar dois prédios de modo provisório, no qual as edificações da Diocese da Igreja Católica permitiram a possibilidade de ofertar cursos nos períodos diurnos e noturnos.

Desde a sua criação em 2006, a cada semestre que passava, o Instituto Multidisciplinar crescia e expandia sua comunidade acadêmica. Novamente, as estruturas provisórias disponíveis, o CML e o prédio da Diocese, passam a não atender a demanda

necessária para o pleno funcionamento do Instituto. Em 2009 a UFRRJ aluga um terceiro prédio, no caso parte da estrutura de um colégio particular chamado Colégio Leopoldo, localizado na Avenida Getúlio de Moura, nº 1074, centro de Nova Iguaçu (Souza, 2016). Nesse momento o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu conta com três edificações provisórias, distanciadas por um quarteirão, ainda no aguardo da instalação definitiva em construção. Nesse mesmo período de 2009 o Instituto Multidisciplinar promove um processo eleitoral para a eleição de um(a) novo(a) diretor(a), em que é eleita diretora do Instituto a Professora Dra. Leila Dupret Machado, tendo como vice o Professor Dr. Carlos Roberto de Carvalho, para um mandato de 4 anos, período esse de junho de 2009 a junho de 2013 (Souza, 2016).



Figura 5 - Instalações definitivas do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.
Fonte: Acervo da UFRRJ, autor desconhecido.

A figura 5 apresenta as instalações definitivas do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, ocupadas a partir do primeiro semestre de 2010. Souza (2016) comenta que a implementação apressada do Instituto Multidisciplinar ratifica a compreensão que para o desenvolvimento de um projeto com as proporções realizadas necessita de um tempo maior para o fomento de uma expansão universitária. Outro ponto relevante sobre as estruturas do Campus é a existência de um Restaurante Universitário, inaugurado em 2 de abril de 2012, uma conquista marcante para os(as) estudantes que desde a inauguração, reivindicavam um espaço e alimentação a preço acessível (Oliveira, 2021). Atualmente o Campus Nova Iguaçu conta com 13 cursos de graduação, 2 programas de pós-graduação stricto senso, oferta cursos de especializações lato senso, e uma série de ações extensionistas como o

curso preparatório para o Enem e a Escola Popular de Artes. Em 2021 o Campus Nova Iguaçu contava com 5.071 alunos(as) matriculados(as) com a oferta anual de 765 vagas para novos(as) ingressantes (UFRRJ, 2021a).

Por este caminho percebemos que o REUNI na UFRRJ teve como principal obra a Construção do Campus Nova Iguaçu, todavia destaca-se também a construção do Instituto de Três Rios (ITR) em 2008, edificações de novos prédios no campus Seropédica, além de novos cursos na área da licenciatura, principalmente no período noturno, com destaque para o último curso criado em 2023 de Licenciatura em Educação Especial. O quadro 6 a seguir, a ponta as principais obras do REUNI no Campus Seropédica.

Quadro 6 - Principais obras do REUNI no Campus Seropédica

Edificação	Valor em R\$ (inicial)
Complementação da Nova Biblioteca Central	3.536.051,20
Construção do Prédio de Anatomia Animal e Humana	7.479.833,49
Construção do Hotel Escola da UFRRJ	5.630.324,07
Construção do Pavilhão de Aulas Teóricas	4.431.387,82
Construção do Pavilhão de Aulas Práticas	10.466.275,38
Construção de Novo Restaurante Universitário	4.848.662,24
TOTAL	36.392.494,20

Fonte: Relatório de Gestão da UFRRJ 2012, elaborado pelo autor

Como podemos observar no Quadro 6, a UFRRJ recebeu um significativo aporte financeiro do governo federal para a expansão promovido pelo REUNI. Esses investimentos significou na prática um crescimento que dobrou o número de matrículas em oito anos. Percebe-se que em “2006 a UFRRJ possuía 6.684 estudantes e, em 2019, o número de estudantes matriculados subiu para 24.000” (Oliveira, 2021, p. 135). Entretanto, com toda a conjuntura do Golpe no Brasil em 2016, tal como apontamos no capítulo I, além do período de desmonte do ensino superior promovido pela gestão de Jair Bolsonaro de 2019 a 2022; observamos os investimentos no ensino superior, sobretudo na UFRRJ, diminuírem consideravelmente (Lino; Najjar; Arruda; Rizo; Campos, 2022).

Mesmo com os recursos escassos e com a diminuição de verbas para o funcionamento pleno da universidade, a UFRRJ não deixou de avançar nas pautas sociais nesse mesmo período, sobretudo no que se refere à Diversidade. Em 2014 foi aprovado a Deliberação nº 43 de 29 de julho de 2014 que assegura aos alunos(as) matriculados(as) na

universidade o direito ao uso do nome social para travestis e transexuais. Todavia, o uso do nome social só era permitido após a matrícula, sendo o(a) discente matriculado(a) com o nome que constava em sua certidão de nascimento. Isso só foi corrigido recentemente em 2023 com Deliberação nº 22 de 03 de fevereiro de 2023 que além de permitir uso de nome social no ato da matrícula, estabeleceu também a criação de banheiros neutros e o uso de banheiro/vestiário de acordo com a identidade de gênero autodeterminada. Em outubro a Deliberação 556 de 03 de outubro de 2023 aprovou normas de ações afirmativas em cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, assegurando reservas de vagas para “negros (pretos e pardos); indígenas; quilombolas; travestis, transexuais; refugiados e pessoas com deficiência” (UFRRJ, 2023b).

Essas conquistas históricas no ano de 2023 estão sendo conduzidas pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), em especial pelas ações da Pró-reitora Adjunta Joyce Alves da Silva, primeira mulher trans/travesti a ser pró-reitora de uma universidade no Brasil. Ela é líder fundadora do Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX), grupo de pesquisa que produz uma série de ações extensionistas e de pesquisa na universidade em prol da Diversidade. Em 31 de Outubro de 2023, a discente Florence Belladonna Travesti, membra do LEGESEX e orientanda da professora Dra. Joyce Alves, se tornou a primeira pessoa transexual a se tornar Mestra⁹ na UFRRJ. Além disso, a PROAES junto com membros(as) do LEGESEX tem atuado em atividades de formação e de extensão em áreas como o combate ao assédio institucional na universidade, letramento racial, ações anti-racistas e em prol da Diversidade. A figura 6 mostra uma das formações/cursos realizados pela PROAES.

⁹ Defesa de mestrado disponível em: <https://shre.ink/UIRo>. Acesso em: 01 de novembro de 2023.



Figura 6 - Atividade de formação continuada em Diversidades para Guardas universitários da UFRRJ.
Fonte: Leandro Rodrigues

Além disso, de modo mais histórico, há um relevante espaço de militância acadêmica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que é o Laboratório de Estudos AfroBrasileiros (LEAFRO). Fundado em 2006 no Campus Nova Iguaçu, o LEAFRO é um centro de “estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais e de implementação de políticas públicas em educação, bem como na formação de professores na Baixada Fluminense” (Siss; Fernandes, 2016, p. 25). Esse laboratório desenvolve uma série de ações extensionistas e eventos acadêmicos promovendo um amplo debate, sobretudo considerando as dimensões raciais e étnicas, de classe, cultura, gênero e crença religiosa, associadas ao processo educativo (Siss; Fernandes, 2016).

Também destacamos a criação em 2012 do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) na UFRRJ, núcleo esse que auxilia alunos(as) com deficiência em sua trajetória acadêmica. Esse serviço pode ser solicitado pelo(a) aluno(a) no ato da matrícula na UFRRJ, solicitado por um(a) coordenador(a) de curso, há também a possibilidade pelo programa de tutoria. O NAI é dividido em 8 grupos de trabalhos (GT), sendo eles: GT de Acessibilidade Física, GT de Acolhimento, GT de Acessibilidade Curricular e Pedagógica, GT de Formação Continuada, GT de Comunicação, Informação e Tecnologia, GT de Políticas de Estágio, GT de Ingresso e GT LIBRAS, Inclusão e Educação de Surdos. O NAI atende discentes de graduação e pós-graduação, além de participar das bancas de ingresso na universidade, atuando nos campi Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios (UFRRJ, 2021b).

Cabe ressaltar que mesmo com esses avanços históricos em pautas que envolvem a Diversidade e a inclusão, há também casos de transfobia contra as ações em favor da Diversidade promovidas pela PROAES na figura da Pró-reitora Adjunta Joyce Alves da Silva. Em 2023 a Pró-reitora Joyce tem sofrido ameaças em suas redes sociais por suas atividades na universidade, fator esse que demonstra a necessidade das ações em prol da Diversidade na UFRRJ e na sociedade brasileira. Na última década, a UFRRJ tem sido pioneira em inúmeras ações em prol da Diversidade, por outro lado, há resistência de grupos conservadores de dentro e de fora da universidade, não somente contrária às ações em favor da Diversidade, como também, contra pessoas fora do padrão cisheteronormativo, ocupando espaços de poder institucional na UFRRJ e na sociedade brasileira em geral.

Neste subcapítulo 4.2 buscamos apresentar a história da UFRRJ e do Campus Nova Iguaçu, ressaltando, também, as ações das últimas décadas em favor da Diversidade. É a partir desses contextos e espaços que o curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ é implementado, história essa que será dissertada no próximo subcapítulo.

4.3 – Nascimento do Curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

O PPPC do curso de Pedagogia de 2019 aponta que a génesis institucional do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ se inicia em 1975 no Campus Seropédica, sem sucesso (UFRRJ, 2019). Essa história é mais ampliada nos estudos de Gomes (2021) e Paula (2014) que apontam que em 1975 houve a iniciativa de professores(as) do Instituto de Educação da UFRRJ na criação de um curso de Pedagogia. Naquele contexto foi apresentado uma proposta de implementação do curso ao Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CONSU) que foi inicialmente recusada, sendo uma nova apreciação do projeto aprovada no ano seguinte em 1976. Segundo Gomes (2021), mesmo aprovado o curso continuou sendo apenas um sonho que não integrou as listagens dos cursos da UFRRJ e acabou que seu conteúdo prescreveu e ficou nessa condição “adormecida” por mais de 20 anos.

Todavia, uma nova movimentação em 2003, realizada por professores do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ, produz um novo projeto de curso de Pedagogia, contextualizado com as novas demandas e legislações da educação a nível nacional, regional e local (Gomes, 2021). Essa dinâmica vem atender uma demanda histórica da região de Seropédica, como, também, dos(as) docentes da UFRRJ. Em 2004 foi apresentada uma minuta do projeto do curso de Pedagogia do Campus Seropédica e debatida em um seminário. Inicialmente, o curso teria duas habilitações: o Magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão do Trabalho Pedagógico; habilitações essas que buscavam atender as demandas profissionais da região. O curso de Pedagogia do Campus Seropédica foi implementado oficialmente no ano de 2007.

Por mais que o foco de nosso estudo esteja direcionado ao curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, a trajetória do curso de Pedagogia do Campus Seropédica terá forte influência na criação do curso do Campus Nova Iguaçu. A proposta pedagógica apresentada em 2005 no Instituto de Educação será o ponto de partida para a criação do curso no recém-criado Instituto Multidisciplinar (Paula, 2014). Como apontado no subcapítulo anterior, a grade curricular dos 6 novos cursos do IM apresentavam apenas as disciplinas dos 2 primeiros períodos, cabendo aos docentes recém-chegados(as) a universidade, realizar as discussões e elaboração de um PPPC para os respectivos cursos. Essa grade inicial contendo as disciplinas está presente na Deliberação do CONSU nº 04, de 30 de março de 2006. A tabela 1 a seguir, apresenta as disciplinas iniciais do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

Tabela 1 - Grade curricular inicial do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar

Curso de PEDAGOGIA (Bacharelado e Licenciatura Plena)
(Gestão e Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ens. Fund.)

1º Período	CH (CR)	2º Período	CH (CR)
História das Instituições Educativas	60 (4)	História da Educação	60 (4)
Filosofia da Educação	60 (4)	Sociologia da Educação	30(2)
Psicologia do Desenvolvimento	30(2)	Psicologia da Aprendizagem	60 (4)
Antropologia Social	60 (4)	Organização e Política da Educação	60(4)
Pesq. Educacional e Prática Educativa I (PPE I)	30(2)	Pesq. Educacional e Prática Educativa II (PPE II)	30(2)
Universidade, Conhecimento e Sociedade	60 (4)	Ética, Cultura e Cidadania	60 (4)
SUB-TOTAL	300 (20))	SUB-TOTAL	300 (20)

Fonte: UFRRJ, 2006

Inicialmente o curso foi concebido a partir da base elaborada pelos(as) docentes do Instituto de Educação da UFRRJ, considerando que os(as) novos(as) docentes do IM iriam elaborar um novo PPPC próprio, que começou a ser realizado já na primeira reunião do colegiado do curso de Pedagogia (Paula, 2014). De acordo com o PPPC de 2009, a elaboração do 1º PPPC teve duas preocupações centrais: 1) A elaboração de uma proposta completa de curso, para além de apenas completar o quadro inicial de disciplinas; 2) Não impactar ou amenizar a transição curricular das primeiras turmas do curso para a nova proposta curricular. Por este caminho que o novo PPPC foi aprovado em 19 de julho de 2006 pelo colegiado dos(as) professores(as) do curso de Pedagogia do IM, coordenado pelo professor Dr. José dos Santos Souza. Também cabe destacar que a nova proposta de formação do curso de Pedagogia previa a formação em 10 semestres no Campus Nova Iguaçu, distinto da proposta do campus Seropédica que previa a conclusão do curso em 7 semestres, representando uma considerável distinção em relação a carga horária em cursos semelhantes na mesma instituição (Paula, 2014).

Segundo Paula (2014) esse novo documento atendeu a demandas histórias da região de Nova Iguaçu e de pautas ligadas a entidades como a ANFOPE e o FORUMDIR em relação à formação docente. Assim, o PPPC elaborado em 2006 continha os 5 princípios de formação docente defendidos pela ANFOPE, que são:

- Assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico que materializa a complexidade;
- Valorizar o trabalho pedagógico partilhado/coletivo;
- Dotar o curso de sólida formação teórica articulada à prática consequente;
- Assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realizada;
- Garantir flexibilidade curricular no curso.

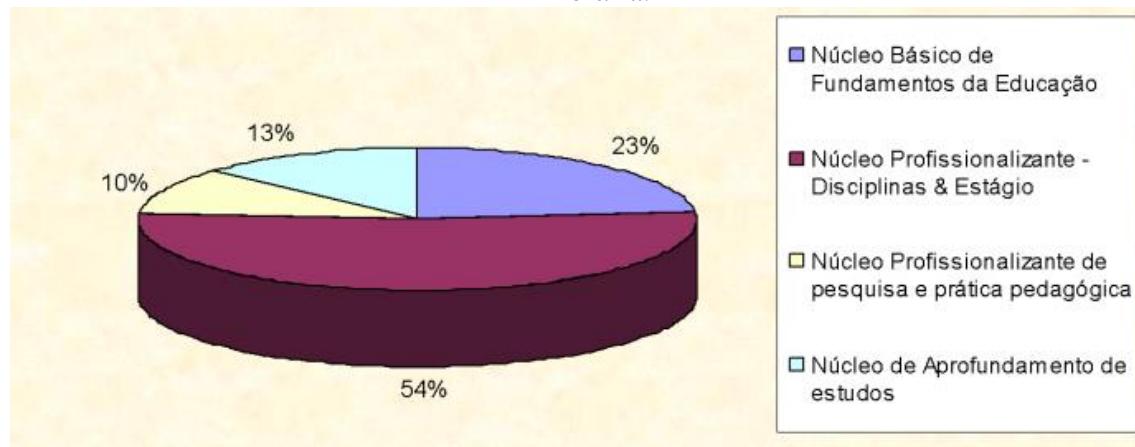
O novo PPPC elaborado em 2006 dialogava diretamente com as DCNCP de 2006, além de reforçar a compreensão da ANFOPE que a formação do(a) Pedagogo(a) tinha como principal foco o exercício da docência. Além disso, destaca-se o movimento de unir a formação profissional docente do(a) pedagogo(a) e a formação para a pesquisa, outro ponto defendido historicamente pela ANFOPE, como observamos no capítulo I. Mesmo o PPPC de 2006 adotando uma postura progressista e em diálogo com os principais pontos de defesa de movimentos sociais de formação de professores, o Curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ passou por uma nova atualização curricular no ano de 2009. Essa revisão curricular foi necessária devida às deliberações do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CEPE) nº 138/2008, de 11 de dezembro de 2008, que instituía mudanças de nomenclaturas de disciplinas básicas de ensino, mudanças nas cargas horárias, estágio supervisionado obrigatório e a criação dos Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPEs). A Deliberação 138 também foi responsável pela criação da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), importante delegação que fomenta um conjunto de ações, políticas institucionais e propostas pedagógicas para consolidar a formação de professores na UFRRJ.

O PPPC de 2009 apresentava que a formação do(a) pedagogo(a) tinha como objetivo principal a formação docente para atuar na educação básica pública, tendo como objetivos específicos uma formação ampla contemplando a docência na educação infantil, ensino fundamental, gestão escolar, além de funções nas quais os saberes pedagógicos são necessários. O currículo era constituído por núcleos de aprendizagens dentro de uma

perspectiva multidisciplinar comum com outras licenciaturas da UFRRJ, além de abranger os conhecimentos próprios da formação do curso de Pedagogia. Por este caminho 3 núcleos formavam o campo comum com outras licenciaturas: 1) Núcleo profissionalizante de pesquisa e prática pedagógica; 2) Núcleo básico de Fundamentos da Educação, Didática e Metodologias de Ensino; 3) Núcleo de atividades Acadêmico e Científico-Cultural. Esses três núcleos estabeleciam alguns ritos na produção científica dos(as) graduandos(as), sobretudo na implementação dos NEPEs; atendendo também as disciplinas básicas das licenciaturas como os ensinos de filosofia, sociologia, psicologia e didática.

Existia também outros três núcleos de formação específicos do curso de Pedagogia: 1) Núcleo Básico Complementar de Fundamentos da Educação; 2) Núcleo de Formação de Habilidades e Competências para Docência e Gestão Educacional; 3) Núcleo de Aprofundamento de Estudos. Esses núcleos ampliavam a formação comum as outras licenciaturas da UFRRJ, de modo a propiciar as especificidades da profissão do(a) pedagogo(a) estabelecidas pelas DCNCP de 2006. Além disso, consistia em saberes específicos da área da gestão escolar, saberes da função do(a) pedagogo(a), além de estágios nas áreas da educação infantil, ensino fundamental, gestão escolar e estágio supervisionado complementar. O gráfico 1 a seguir, apresenta a distribuição da carga horária do curso de Pedagogia da UFRRJ em 2009.

Gráfico 1 - Núcleos de Formação do Curso da Pedagogia e respectivos percentuais de carga horária.



Fonte: UFRRJ, 2009

Como podemos observar no gráfico I, mais da metade da carga horária do curso é dedicada às funções específicas da profissão do(a) pedagogo(a). Cabe o apontamento que o curso tem uma carga horária total de 3.305 horas, distribuídas em 8 semestres de formação, com a extensão máxima de até 12 semestres. Anualmente são ofertadas 80 vagas noturnas, divididas em duas entradas semestrais. Também observa-se que para a conclusão do curso é necessário a apresentação e defesa de uma monografia, que segundo o PPPC de 2009, essa obrigatoriedade dialoga com a perspectiva que o curso forma professores(as) e pesquisadores(as).

Em relação à perspectiva da Diversidade, aponta-se que o termo Diversidade não aparece em nenhum momento no PPPC de 2009 (é necessário considerar que o PPPC de 2009 não apresenta as ementas das disciplinas). Todavia, o conceito de Diversidade adotado por este estudo está presente em uma série de disciplinas específicas que abordam temas que valorizam a diversidade. Há disciplinas que contemplam áreas como a Educação Especial, Cultura Afro-brasileira, Cultura Indígena, questões políticas de classes sociais e questões que envolvem o corpo. O PPPC de 2009 era considerado progressista por contemplar uma série de demandas e legislações vigentes, cuja atualizações legislativas já estavam presentes no documento elaborado em 2009. Este currículo esteve em vigência por 10 anos, sendo o currículo que mais formou pedagogos(as) no Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, até ser substituído pelo PPPC de 2019, o atual currículo do curso de Pedagogia.

Dentro do contexto histórico do curso também cabe listar os(as) coordenadores(as) do Curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ em ordem cronológica, tal como observamos no quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Coordenadores(as) do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Vigência do Mandato	Coordenador(a)	Vice-coordenador(a)
2006 – 2007	Dr. José dos Santos Souza	Dra. Gabriela Rizo
2007 – 2009	Dra. Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos	Dra. Anelise Monteiro do Nascimento
2009 – 2010	Dr. Carlos Roberto de Carvalho	Dra. Cassia Maria
2010 – 2011	Dr. Carlos Roberto de Carvalho	Dra. Marilia Campos & Dra. Flavia Miller Naethe Motta
2011 – 2013	Dra. Monica Pinheiro Fernandes	Dr. Jonas Alves da Silva Júnior
2013 – 2014	Dra. Gabriela Rizo	Dra. Anelise Monteiro do Nascimento
2014 – 2016	Dra. Gabriela Rizo	Ms. Leandro Machado dos Santos

2016 – 2018	Ms. Leandro Machado dos Santos	Dra. Adriana Carvalho Lopes
2018 – 2020	Dra. Sandra Regina Sales	Dra. Ana Maria Marques Santos
2020-2021	Dra. Ligia Cristina Ferreira Machado	Dra. Mônica Pinheiro Fernandes
2022 -	Dr. Fabio Jose Paz da Rosa	Dra. Adilbenia Freire Machado

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 – A mudança do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2019

Como dissertamos no capítulo I, as DCNFP de 2015 alteraram as perspectivas da formação de professores no Brasil impactando os cursos de licenciatura em solo brasileiro. Diante das novas perspectivas, os cursos de licenciatura deveriam se adequar adicionando disciplinas relacionadas à gestão, direitos humanos, LIBRAS; além de reduzir o espaço entre a teoria universitária e o chão da escola, entre outras orientações como observadas no capítulo I. Tanto o PPPC do curso de Pedagogia de 2019 como as coordenadoras em entrevista apontam que inicialmente o colegiado do curso de Pedagogia iria realizar pequenas mudanças pontuais, visto que o PPPC de 2009 já atendia uma série de perspectivas e disciplinas estabelecidas pelas DCNFP de 2015. Todavia, ao adentrar nas discussões em reuniões de colegiados, percebeu-se que o que seria apenas uma reforma pontual deveria se tornar uma reforma mais ampla e estrutural.

Sobre esse momento, a professora Ana Maria Marques Santos disse:

(...) participamos do fórum das licenciaturas dentro da universidade, também foi outro espaço muito importante para discutir o que havia de demanda urgente, que era a 2 de 2015, que era a deliberação que propunha alterações curriculares do curso de pedagogia. Então esse debate foi muito acentuado dentro da universidade e fora da universidade. Nós entramos, então em 2018 e... Essa demanda estava retida desde 2015. Essa deliberação era de 2015, mas é... não era uma característica apenas da universidade rural, vários cursos e aí eu vou me referir ao Rio de Janeiro... Vários cursos no Rio de Janeiro também não haviam promulgado as suas reformas curriculares. Havia muitas críticas ali, inicialmente. Se pensando.... Se a 2 de 2015 não seria funcional a uma pretensa mudança da Base Nacional Curricular Comum, né? Que veio a acontecer posteriormente (Entrevista em 26 de outubro de 2023).

Como pontuado pela vice-coordenadora do curso de Pedagogia, a DCNFP de 2015, mesmo se tratando de um documento construído historicamente por movimentos nacionais docentes como a ANFOPE, teve resistência/críticas de diversos cursos de licenciatura da

Universidade Rural, além dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Também é possível observar que entre os anos de 2015 e 2018 a reforma curricular foi sendo tratada no Campus Nova Iguaçu de forma paulatina nas reuniões de colegiado do curso de Pedagogia. Com a eleição das professoras Sandra Regina Sales e Ana Maria Marques Santos, a reforma caminhou para uma reestruturação mais ampla do currículo. Essa reestruturação era uma demanda do curso, e que durante a campanha de eleição da nova gestão do curso de Pedagogia, a reformulação curricular estava presente no plano de gestão, como pode ser observado no Anexo I.

Frente às dúvidas em relação aos procedimentos da reformulação, a coordenação do curso promoveu dois seminários com agentes externos para fomentar o debate em torno da construção da reforma curricular em novembro de 2018. O primeiro seminário ocorreu no dia 06 de novembro de 2018 com a participação do professor Dr. Luiz Fernandes Dourado, Professor Emérito da Universidade Federal de Goiás e ex-Membro do CNE. Nesse dia, o professor realizou duas atividades, uma roda de conversa a tarde com professores(as) e estudantes do curso de pedagogia e outras licenciaturas da UFRRJ, além de uma conferência a noite para toda a comunidade acadêmica em relação às mudanças curriculares nas licenciaturas devido a DCNFP de 2015.

Nesse contexto, desde o início das discussões, houve movimentos de críticas contrárias a reformulação do curso como é possível observar na fala da professora Ana Maria Marques Santos:

As áreas mais, vou chamar assim, as áreas políticas mais à esquerda e mais...mais radicalizadas... vou chamar assim, com todo o respeito, batiam de frente e tinham muitas questões em relação a 2 de 2015 que é assim, tentando dizer que nós estaríamos... é... depreciando o curso ou descascando o curso. Vamos dizer assim, colocando ele de uma forma mais basal. Mas todas as discussões onde a gente participava entendiam da necessidade da realidade dos nossos alunos trabalhadores, mas não apenas no sentido de rebaixamento, de termos de tempo, mas da oportunização desse aluno, que futuramente pedagogo, pedagoga, tivesse para fazer as suas atuações. Então, a primeira estrutura do primeiro seminário, foi esse (Entrevista em 26 de outubro de 2023).

Após esse primeiro seminário foi realizado um segundo seminário no dia 26 de novembro de 2018 com a presença das coordenações dos Cursos de Pedagogia da UFRJ, da UFF e da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, para conhecimento e debate das

experiências das reformas em andamento nos respectivos cursos de pedagogia das universidades citadas. A figura 7 a seguir apresenta o folder de divulgação para os seminários da reforma curricular do curso de Pedagogia.



Figura 7 – Folder de divulgação dos Seminários para a reforma curricular do curso de Pedagogia da UFRRJ.
Fonte: Sandra Regina Sales.

Em entrevista, as coordenadoras afirmaram que esse segundo seminário foi de extrema relevância para compreender a experiência dos cursos de Pedagogia das outras universidades públicas em suas reformas curriculares. Sobre esse segundo seminário, nos contou a professora Ana Maria Marques Santos:

(...) uma noite de discussão, em que as professoras coordenadoras dos cursos diziam para ali alunos, professores, quais eram as experiências delas na universidade no curso de pedagogia. Como é que estava acontecendo lá? Tipo assim: “me mande notícias do lado de lá”. Como é que vocês estão lidando com isso? Como é que vocês estão fazendo e inclusive fazendo também um recorte no tema estágio. Que era um tema caro! É um tema preconizado pela UFRJ, que começou a estabelecer uma forma diferenciada de estágio, já pensando quase que em uma forma de residência pedagógica. Claro que ainda não tinha surgido a “residência pedagógica”, mas eles já tinham uma perspectiva desse

acompanhamento. Era uma forma diferenciada (Entrevista em 26 de outubro de 2023).

Com a conclusão do segundo seminário ficou claro para os(as) envolvidos(as) na mudança curricular que a reforma deveria ser mais ampla e estrutural, necessitando, assim, da participação, em sua totalidade, dos(as) docentes e discentes do curso de Pedagogia. Tanto a professora Sandra Regina Sales como a professora Ana Maria Marques Santos destacam a parceria necessária das duas no processo de reformulação, na qual juntas coordenaram os seminários. Em nossa percepção com as entrevistas e com a leitura minuciosa do PPPC, as coordenadoras desenvolviam um trabalho distinto no processo de reestruturação curricular, na qual há uma percepção que a professora Sandra Regina Sales articulava as mudanças de forma mais institucional, em diálogo com docentes do curso, CEPE e com a Pró-reitoria de Graduação; já a professora Ana Maria Marques Santos atuou de forma mais externa, principalmente com a representação no Fórum das Licenciaturas, trazendo os debates da reforma curricular nacional e regional para o curso de Pedagogia. Todavia, também é perceptível que essas funções não foram fixas e dicotômicas, o que ocorreu foi o desenvolvimento de um trabalho cooperativo de forma a atingir uma reestruturação curricular dentro de uma perspectiva democrática, em diálogo permanente com discentes e docentes.

Sobre este momento, a professora Sandra Regina Sales disse:

(...) E aí foi um trabalho junto com o departamento, porque a gente não podia... Nem deixar nada descoberto em criar uma coisa que depois não ia ter quem desse, né? E... É... e nem deixar o professor sem Carga horária. Era o medo de alguns deles lá, tipo... teve um que falou isso: “Se eu ficar sem carga horária, a responsabilidade vai ser de vocês” (Entrevista em 13 de novembro” de 2023).

Como podemos observar, a mudança curricular gerava uma série de receios e sentimentos em discentes e docentes, sendo necessário um movimento dialógico para atender as demandas de diferentes grupos sociais. Ao longo da entrevista, a professora Sandra Regina Sales ressaltou a participação efetiva de modo colaborativo e deliberativo dos(as) docentes do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, em sua maioria absoluta vinculados ao Departamento de Educação e Sociedade (DES). Ao final do segundo seminário, no qual ficou constatado as necessidades de mudanças por causa das

DCNFP de 2015 e as experiências curriculares de outros cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro, foi construído os seminários de reforma político curricular do curso de Pedagogia. Os anexos II e III apresentam, respectivamente, o documento de organização e o folder de divulgação dos seminários. Eles ocorreram nos dias 10 e 11 de junho de 2019, sendo o período da tarde (13h30 às 17h30) reservado para discussão em grupos de trabalhos com temas específicos, e o período da noite (a partir das 18h30) para debates e aprovação em assembleia das propostas realizadas nos GTs. Ao todo ocorreram 9 GTs em 2 dias, gerando demandas e propostas para o currículo construídas de modo coletivo.

Em entrevista, as coordenadoras afirmaram que foram duas as principais discussões envolvendo as mudanças curriculares, uma envolvendo o estágio e outra acerca das disciplinas, em especial com temas ligados as questões étnico-raciais. Em relação ao estágio tinha uma questão em sobre a possibilidade de encaixar dentro da grade curricular no período regular de aula, isto é, ao invés de ter as aulas regulares durante toda a semana, uma parte seria dedicada, em determinado período, para as aulas. Outro ponto era em relação a possibilidade dos estágios serem realizados em duas ou três escolas do entorno do Campus Nova Iguaçu para propiciar um maior intercâmbio entre escola e universidade, todavia, isso não favorecia os(as) estudantes, que poderiam realizar o estágio em escolas/instituições próximas de suas residências. Nesse debate, ficou constatado a criação do estágio em Educação de Jovens e Adultos, além do Estágio em Educação Inclusiva e Direitos Humanos, em substituição ao Estágio Supervisionado Complementar.

Já a questão étnico-racial foi o principal ponto de disputas no novo currículo, sendo os debates em relação a esse ponto bastante acalorados. O PPPC de 2009 já contemplava as questões da cultura afro-brasileira em uma disciplina de 30 horas e sobre cultura indígena, com uma disciplina de 30 horas. No novo currículo, foi criada uma disciplina a mais para a cultura afro-brasileira, história e cultura da África, totalizando uma carga horária de 60 horas para este assunto. Todavia, aconteceu uma forte pressão para uma carga horária maior sobre este tema, sendo que o tema é recorrente em todo o curso, seja em outras disciplinas ou em seminários e eventos formativos. Segundo as coordenadoras, foram embates fortes com os(as) estudantes que defendiam uma carga horária ampliada para além

da duplicação realizada. Entretanto, para cada nova disciplina ou ampliação da carga horária de um determinado assunto, não havia mais espaço na grade para a totalização do curso em 8 períodos e não havia interesse da ampliação do tempo de formação de 4 para 5 anos. Frente a estes impasses que as decisões foram tomadas e validadas em assembleia.

Estes dois pontos foram centrais nas disputas em relação ao novo currículo, todavia ocorreram outras mudanças cruciais que necessitam de destaque. O objetivo geral do curso de Pedagogia mudou, no qual o PPPC de 2009 afirmava que o curso se destinava a “formação de docentes” (UFRRJ, 2009, p. 10), e passou para “formação de profissionais da educação” (UFRRJ, 2019, p. 15) no PPPC de 2019. Segundo a professora Sandra Regina Sales, essa mudança ocorreu para demarcar a função do(a) pedagogo(a) para além da docência, debate esse recorrente na profissão do(a) pedagogo(a) como observamos no capítulo I. Outro ponto é o ingresso anual de estudantes no curso, que anteriormente ocorria 2 entradas de 40 estudantes somente no período noturno, passando a ser em um semestre 40 acessos para o período vespertino, e no outro semestre 40 acessos para o período noturno. Observa-se que as optativas foram incluídas na grade curricular regular, não sendo necessário o(a) discente cursar uma disciplina fora do horário regular de aula.

Também cabe o apontamento a mudança em relação ao trabalho de conclusão de curso (TCC), no qual o PPPC 2019 ampliou as possibilidades de trabalho, no qual anteriormente era aceito somente monografias. No atual PPPC, são aceitos além de monografias, “Artigo, Projeto de Ação Pedagógica, Memorial Acadêmico, Produção audiovisual e Ensaio Fotográfico” (UFRRJ, 2019, p. 21). Ademais, outras formas de TCC podem ser aceitas, desde que sejam aprovadas em reunião de colegiado. Em entrevista, a professora Sandra Regina Sales destacou o receio de alguns/algumas docentes na expansão do TCC para além de monografias vide a possibilidade de diminuição da qualidade da formação, ou até mesmo a dificuldade em relação a avaliação, haja visto que alguns modelos de TCC estão em outros campos de saber, como as artes. Entretanto, diversos e distintos grupos de pesquisa do DES dialogam com linguagens e produções para além do modelo acadêmico tradicional, no qual a mudança ratificou e legitimou as produções já realizadas no curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

O PPPC de 2019 manteve os princípios e diretrizes presentes no PPPC de 2009, sobretudo os que estão associados a movimentos sociais como a ANFOPE. Neste sentido, como afirmado a pouco, o objetivo geral do curso se alterou, tendo como foco central a formação dos(as) profissionais da educação, para além da formação docente. O novo PPPC conservou a duração do curso com o mínimo de 8 semestres, com duração máxima de 12 semestres. Todavia, em relação a carga horária total do curso, houve uma alteração de 3.305 horas (UFRRJ, 2009) para 3.370 (UFRRJ, 2019). No anexo IV apresentamos o Fluxograma do curso de Pedagogia, no qual é possível observar o encaixe das disciplinas optativas na grade curricular a partir do 3º período. Segundo o PPPC de 2019 e as coordenadoras em seus depoimentos, as optativas ao longo da formação permite o(a) aluno(a) montar sua trajetória acadêmica, de modo a focar em assuntos de maior interesse. O quadro 8 a seguir, apresenta os núcleos do currículo e a sua respectiva carga horária.

Quadro 8 – Curso de Pedagogia: núcleos e carga horária

Núcleos RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006	Núcleos UFRRJ	Número de Disciplinas/ Atividades acadêmicas	Carga horária (T/P)	Carga horária total	
Núcleo de estudos básicos	Específico obrigatório	34	1.920 T	1.920 T	
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	Específico optativo	-	450 T	450 T	
Núcleo de estudos integradores	Atividades Acadêmicas	Núcleos de Ensino Pesquisa e Extensão (NEPE) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Seminários de Educação e Sociedade Estágio Supervisionado Obrigatório Atividades autônomas	4 2 3 5 1	160 P 120 P 120 P 400 P 200 P	160 P 120 P 120 P 400 P 200 P
Carga horária total			2.370h T 1.000h P	3.370 T/P	

Fonte: UFRRJ, 2019

Como podemos observar no quadro acima, o núcleo de estudos básicos continua representando a maior parte da formação. Todavia, algumas disciplinas do núcleo básico, algumas estabelecidas pela Deliberação 140 da UFRRJ, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Gestão Escolar, Currículo e História da Educação; tiveram a carga horária diminuída pela metade, passando de duas disciplinas de 60 horas para apenas uma disciplina de 60 horas. Esse movimento criou espaço para a criação do Estágio em Educação de Jovens e Adultos, além da distribuição de optativas pela grade curricular. Também destacamos a exclusão da disciplina “Estética e Educação”, o que reduziu a carga horária referente ao campo das artes, campo este que foi objeto de estudos anteriores (Azevedo, 2019) em que o campus Nova Iguaçu da UFRRJ se destaca em relação a outros cursos de Pedagogia das universidades públicas da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Outro ponto relevante a ser apontado é a curricularização da Extensão determinada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, “que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira prevê que 10% (dez por cento) das atividades totais do Curso, devem ser norteadas pelas ações de extensão” (UFRRJ, 2019, p. 34). Ao todo serão 337 horas que o(a) estudante deverá participar de ações extensionistas nas seguintes atividades: “I) Programas; II) Projetos; III) Cursos; IV) Eventos; V) Prestação de serviços; VI) Publicações e outros produtos acadêmicos” (Ibidem). Cabe o apontamento que além das 337 horas de ações extensionistas, também se manteve as Atividades Complementares com carga horária de 200 horas ao longo do curso, sendo que as atividades extensionistas e complementares são distintas e não cumulativas, isto é, um curso ou atividade só valerá para uma das modalidades. Os eixos e suas especificidades de cada tipo de formação está bem especificado nos anexos do PPPC de 2019 e no Manual Básico para a curricularização da Extensão da UFRRJ (UFRRJ, 2022). A curricularização da Extensão abre caminho para a ampliação de uma série de campos do saber como as ligadas as artes e a própria Diversidade. Mesmo ocorrendo a supressão de parte da carga horária dedicada ao campo das artes, o campus Nova Iguaçu da UFRRJ oferta uma série de atividades artísticas-estéticas a partir do projeto de Extensão Escola Popular de Artes.

Por fim, a respeito da mudança do PPPC de 2019, cabe observar que o novo PPPC foi construído coletivamente seguindo os ritos democráticos. Os tensionamentos foram cruciais para a elaboração do documento final, sendo o produto fruto daquilo que poderia ser feito considerando as demandas institucionais, acadêmicas, recursos humanos docentes e as especificidades dos(as) discentes. A professora Ana Maria Marques Santos destacou que esse período foi um momento de um desgaste acentuado, seja do ponto de vista institucional, como do ponto de vista da saúde das coordenadoras. As coordenadoras afirmaram que nenhum currículo é perfeito, não é possível atender todas as demandas e especificidades, todavia, o PPPC de 2019 ousou contemplar ao máximo as demandas constatadas ao longo dos seminários de mudança curricular e o documento final foi aprovado em assembleia.

Vide a constatação do processo de mudança ocorrida para o PPPC de 2019 que apresentaremos no próximo subcapítulo a análise do PPPC do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ pela perspectiva da Diversidade.

4.5 – Análise do currículo do curso de Pedagogia pela perspectiva da Diversidade

Neste momento iremos analisar os dados presentes no PPPC de 2019 do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ pela perspectiva da Diversidade. Como indicamos no capítulo II, mais especificamente no subcapítulo 2.1, o conceito de Diversidade que adotamos neste estudo dialoga com questões sociais referentes as identidades de classe, gênero, étnico-racial, religiosa e de pessoas com deficiência. A partir destas identidades iremos identificar como o curso de Pedagogia dialoga com a Diversidade.

Como afirmado por Bardin (2020) as fases da pré-análise e exploração do material ocorrem de forma concomitante, no qual ao enveredar pelo PPPC de 2019 do curso de Pedagogia, fomos elaborando as categorias de acordo com o sentido em que as palavras pesquisadas estavam associadas. No quadro 9 a seguir, elencamos as palavras pesquisadas e o número de vezes que a palavra aparece no PPPC de 2019. Salientamos que o quadro 9 apresenta a repetição de palavras cujo sentido está diretamente ligado com o fenômeno de

estudo desta tese, no qual outros sentidos possíveis para o mesmo termo foram descartados da análise.

Quadro 9 – Palavras associadas a Diversidade e o número de vezes em que se manifestou no PPPC

Palavra associada a Diversidade	Quantidade de vezes em que apareceu no documento
Diversidade	23
Direitos Humanos	37
Multiculturalismo	14
Classe	18
Gênero	24
Sexualidade	9
Religião	3
Religiosidade	2
Étnico	15
Pessoas com deficiência	3
Inclusão	17
Inclusiva	39

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao observar o Quadro 9 percebemos que a palavra que mais ganha destaque no documento é o termo “Inclusiva”, que está associada a perspectiva da Educação Inclusiva. Outro termo que ganha destaque é Direitos Humanos, que como dialogamos no subcapítulo 2.3, constitui nossa perspectiva principal do conceito de Diversidade. Como apontado nos estudos de Moehlecke (2009), ao buscar compreender a Diversidade em documentos oficiais é necessário uma abordagem a partir de uma série de termos que constituem um conceito mais amplo de Diversidade. Por este caminho que abordamos a Diversidade a partir destes 12 termos presentes no Quadro 9, que possibilitam um exame amplo e assertivo em relação ao fenômeno de estudo. É necessário afirmar que estes termos funcionam como as *unidades de registros*, tal como nos sugere Bardin (2020) na análise de conteúdo.

As unidades de registro se manifestam ao longo do documento, no qual é perceptível que estão presentes em partes diferentes do documento. Segundo Bardin (2020), a formação de categorias se dá pela associação que as unidades de registro tem em comum, isto é, há uma característica que agrupa as unidades em uma determinada categoria. Por este viés, que a principal característica de agrupamento das unidades estão em relação na posição que a palavra ocupa no texto, seja como parte dos objetivos ou filosofia do curso, seja no título de uma disciplina, ou ementa, ou bibliografia.

Diante destes princípios que temos a formação das seguintes categorias: 1) Diversidade na concepção do Curso de Pedagogia; 2) Diversidade em disciplinas e atividades específicas obrigatórias; 3) Diversidade em disciplinas específicas optativas; 4) Diversidade de modo parcial em disciplinas e atividades obrigatórias.

4.5.1 - Diversidade na concepção do Curso de Pedagogia

Esta categoria é formada por unidades de registro que estão presentes na concepção do Curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, isto é, palavras associadas a Diversidade que estão distribuídas do corpo do PPPC de 2019 referentes as perspectivas acadêmicas, diretrizes e filosofia do Curso.

No objetivo principal do curso, temos os seguintes dizeres:

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do IM/UFRRJ destina-se à formação de profissionais da educação aptos a identificar **problemas socioculturais** e educacionais com postura investigativa, **inclusiva, integrativa** e propositiva em seu cerne educativo, **frente a realidades complexas, com vistas a contribuir para superação das múltiplas formas de exclusões que permeiam a sociedade**. (UFRRJ, 2019, p. 15, grifo nosso).

Percebemos que a formação do(a) pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ está totalmente atrelado aos princípios da Diversidade, em destaque as questões que envolvem problemas socioculturais, dentro de uma perspectiva da educação inclusiva. Relevante apontar que a educação inclusiva, nessa perspectiva, vai além do público atendido pela Educação Especial, está caminhando para uma compreensão de reconhecimento e valorização das diferenças. Em entrevista, a professora Ana Maria

Marques Santos destacou que compreendia que a inclusão do curso acontece quando pessoas historicamente excluídas da universidade, passam a frequentá-las, como, por exemplo, os(as) discentes do curso de Pedagogia provenientes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹⁰. Por este caminho, o(a) pedagogo(a) formado(a) neste campus universitário, tem como princípio fundante o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que reconhece e valoriza a Diversidade.

Destacamos que a perspectiva da Diversidade utilizada pelo PPPC de 2019 está sustentada em dois documentos que são: 1) DCNFP de 2015; 2) Deliberação UFRRJ N° 140, que estabelece o Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ. A deliberação N° 140 está sustentada a partir da DCNFP de 2015, que por sua vez é fruto de uma construção coletiva de relevantes entidades educacionais como a ANFOPE e ANPED, como indicamos no capítulo I.

No artigo 10 da Deliberação 140, constatamos que os cursos de licenciatura da UFRRJ devem apresentar:

(...) conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.** (UFRRJ, 2019b, p. 6, grifo nosso).

O artigo 10 da deliberação da UFRRJ repete aquilo que está presente no 2º inciso do 14º artigo da DCNFP de 2015. De qualquer maneira, percebemos um compromisso do PPPC de 2019 em contemplar disciplinas que irão dialogar diretamente ou de modo transversal, com uma série de assuntos que contemplam a perspectiva da Diversidade. Nota-se também que o curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ segue os princípios regulamentares nacionais e institucionais da UFRRJ, de modo a ir além do básico necessário para a existência do curso.

¹⁰ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

É necessário frisar que os termos que mais aparecem na concepção do curso de Pedagogia ligados a Diversidade são relacionados a Educação Inclusiva e Direitos Humanos. Como afirmado anteriormente, a Educação Inclusiva ganha aqui dois sentidos: um ligado a perspectiva da Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência, e outro ligado ao acesso e permanência de grupos historicamente excluídos dos processos educacionais, seja na universidade ou na educação básica. Já o conceito dos Direitos Humanos está ligado a concepção da dignidade humana e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tal como apontamos no subcapítulo 2.3 deste estudo em tela.

Destacamos nesta categoria as unidades de registro que se manifestaram na concepção, diretrizes e perspectivas filosóficas que fundam o curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Todavia, as unidades de registro estão mais concentradas nas disciplinas, ementas e bibliografias básicas de cada disciplina.

4.5.2 - Diversidade em disciplinas e atividades específicas obrigatórias

Como observamos no subcapítulo anterior, tanto as DCNCP de 2015 como a Deliberação nº 140 da UFRRJ, estabelecem uma série de conteúdos ligados a Diversidade que devem se manifestar nas disciplinas de modo integral ou/e transversal. Por este viés que indicamos nesta categoria as disciplinas obrigatórias que contemplam de modo integral temáticas ligadas a Diversidade. O quadro 10 a seguir, especifica as disciplinas obrigatórias presentes no currículo do curso de pedagogia.

Quadro 10 – Disciplinas e atividades obrigatórias cuja temática central dialoga com a Diversidade

Disciplina/Atividade	Código	Período de oferta	Temáticas ligadas a Diversidade	Carga Horária
Antropologia e educação	TM166	1º Período	- Multiculturalismo - Relações Étnico-raciais	60 Horas
Gênero e Educação	TM168	1º Período	- Gênero - Sexualidade	60 Horas
Educação, História e Cultura Afro-brasileira e Africana I	TM169	2º Período	- Relações Étnico-raciais	30 Horas
Seminário Educação e Sociedade II	AC728	2º Período	- Direitos Humanos - Relações de Classe, gênero, sexualidade, étnico-racial e	40 Horas

			religiosas. - Educação Inclusiva	
Política e Organização da Educação I	TM186	3º Período	- Relações de Classe	60 Horas
Prática de Educação Inclusiva e Direitos Humanos	TM190	3º Período	- Educação Inclusiva - Direitos Humanos	30 Horas
Estágio em Educação Inclusiva e Direitos Humanos	AC722	3º Período	- Educação Inclusiva - Direitos Humanos	80 Horas
Seminário Educação e Sociedade III	AC729	3º Período	- Direitos Humanos - Relações de Classe, gênero, sexualidade, étnico-racial e religiosas - Educação Inclusiva	40 Horas
Política e Organização da Educação II	TM187	4º Período	- Relações de Classe	60 Horas
Educação, História e Cultura dos povos indígenas	TM171	5º Período	- Relações Étnico-raciais	30 Horas
Educação, História e Cultura Afro-brasileira e Africana II	TM170	6º Período	- Relações Étnico-raciais	30 Horas
Educação Especial	TM175	7º Período	- Educação Inclusiva	60 Horas
LIBRAS	TN602	7º Período	- Educação Inclusiva	30 Horas
Economia Política da Educação	TM174	7º Período	- Relações de Classe	60 Horas
Total de Disciplinas e Atividades: 14		Carga Horária Total: 670 Horas		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como afirmamos anteriormente, o quadro 10 apresenta disciplinas e atividades que dialogam integralmente com a Diversidade, em pelo menos um dos seus aspectos trabalhados por este estudo. Consideramos para este quadro as disciplinas e atividades cuja ementa e bibliografia estejam permeadas pelas *unidades de registros* presentes no quadro 9. É fato que algumas outras disciplinas poderiam estar aqui presentes, entretanto, criamos outra categoria para contemplar as disciplinas que dialogam com as temáticas da Diversidade de forma parcial ou transversal, que estarão esmiuçadas no subcapítulo 4.5.4. É necessário frisar que a separação entre aquelas que de fato dialogam com a Diversidade e aquelas que abordam de modo parcial, é uma ação complexa na qual é separada por uma linha tênue que necessita do olhar atento, intuitivo e consciente do(a) pesquisador(a) para a tomada de decisão. Esta dificuldade na separação das disciplinas e atividades nos acena para um acontecimento relevante: *a constituição de um currículo uno na perspectiva da Diversidade*.

É notório que a construção da formação do(a) pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ está alinhada em uma proposta que do início ao fim, forma o(a) aluno(a) dentro do objetivo geral do curso. A totalidade da formação se manifesta nas disciplinas e as disciplinas juntas, constituem a totalidade. Aqui cada disciplina e atividade estão a serviço de um propósito, representando a unidade daquilo que foi realizado democraticamente na reforma curricular do PPPC em 2019. Autores(as) como Candaú (1993), Alves e Garcia (2011), Libâneo (2013), e Pacheco (2014), destacam a imprescindibilidade da unidade do currículo na formação inicial docente, unidade essa que orienta o trabalho de professores(as) que irão ministrar o curso, em prol da concretização do objetivo geral do curso.

O quadro 10 apresenta 14 disciplinas e atividades que dialogam integralmente com aspectos da Diversidade, no qual representam 28,57% do total do curso. Em relação a carga horária, observa-se que são dedicadas 670 horas, o que representa 19,88% da carga horária total do curso. A partir destes dados, podemos observar que assuntos que compõem a Diversidade correspondem a uma parte significativa da formação do(a) Pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Também destacamos que os assuntos mais trabalhados se referem a Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Relações Étnico-raciais e Relações de Classe.

A Educação Inclusiva, como abordamos anteriormente, ganha uma dupla possibilidade de entendimento. Uma é ligada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “que busca efetivar aos estudantes atendidos(as) pela Educação Especial o direito ao ensino-aprendizagem na rede regular de ensino” (Azevedo; Pletsch, 2023, p.3). As disciplinas que dialogam com a Educação Inclusiva apresentam um panorama histórico da Educação Especial no Brasil, de modo a esmiuçar conceitos, desafios e práticas de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência. As bibliografias são atualizadas e correlatas, dialogando com autores(as) como Rosana Glat, Mônica Kassar, Márcia Denise Pletsch, Flávia Faissal de Souza e os clássicos da perspectiva histórico-cultural como de Lev Vigotski; além da legislação brasileira atual na área da Educação Especial. Contata-se também que a perspectiva adotada pela Educação Inclusiva por este viés dialoga com a promoção da acessibilidade, em suas diferentes dimensões

(arquitetônica, comunicacional, tecnológica, metodológica/pedagógica e atitudinal) A outra perspectiva da Educação Inclusiva é a partir do conceito de inclusão ligado aos Direitos Humanos, que busca contemplar “outros grupos historicamente marginalizados como grupos indígenas, quilombolas, LGBTQUIAPN+, entre outros grupos e assuntos” (Azevedo; Pletsch, 2023, p. 12). O tema da Educação Inclusiva apresenta 6 disciplinas/atividades, o que caracteriza 12,24% do total de disciplinas/atividades. A carga horária dedicada a Educação Inclusiva é a que se apresenta em um maior quantitativo, que é de 280 horas, equivalente a 8,30% da carga horária total do curso. A Educação Inclusiva ganha uma visibilidade maior dentro da perspectiva da Diversidade no PPPC por causa da existência do estágio específico na área.

Em relação aos Direitos Humanos, a perspectiva adotada pelo curso de Pedagogia segue o mesmo entendimento adotado por este estudo e amplamente minuciado no subcapítulo 2.2. Todavia, de 4 disciplinas/atividades obrigatórias, apenas as duas ligadas ao “Estágio em Educação Inclusiva e Direitos Humanos” apresentam bibliografia que dialogam com autoras como Mônica Kassar, Márcia Denise Pletsch, Flávia Faissal de Souza, Rosana Glat, entre outras(as); que fomentam a discussão da Educação Inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos. O curso de Pedagogia apresenta 4 disciplinas/atividades obrigatórias, que simboliza 8,16% do total de disciplinas/atividades. A carga horária dedicada aos Direitos Humanos é de 180 horas, o que equivale a 5,34% da carga horária total do curso.

As concepções priorizadas no campo das Relações Étnico-raciais buscam a valorização de grupos étnicos historicamente excluídos, sobretudo na valorização cultural da população negra e indígena. As disciplinas apresentam a lei 11.645 de 2008 que em seu primeiro artigo apresenta a seguinte obrigatoriedade no currículo da educação básica:

§ 1º 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.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008b, p.1)

As disciplinas e atividades que dialogam com as relações étnico-raciais acompanham o entendimento epistemológico e/ou a cosmovisão estabelecidas pela lei 11.645/08, tal como pode ser observado na citação da lei acima. A bibliografia é atual e dialoga com autores(as) como Ahyas Siss, Maria Catarina Zanini, Ana Canen, Aracy Lopes da Silva, entre outros(as). Ao todo, a formação do(a) pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ apresenta 6 disciplinas/atividades obrigatórias que reflete 12,24% do total do curso. Já a carga horária que aborda as Relações Étnico-raciais é de 270 horas, o que corresponde a 8,01% da carga horária total do curso. Em entrevista, ambas as coordenadoras do curso afirmaram que este tema foi o mais debatido e tenso na reforma curricular, em que, inclusive, foram insultadas de “*racistas*” por estudantes do Centro Acadêmico de Pedagogia por não defenderem um quantitativo maior de disciplinas e carga horária para os assuntos relacionados as Relações Étnico-raciais. O que nosso estudo monstra é que o tema, junto com a Educação Inclusiva, é o que mais ganha destaque quando o assunto é Diversidade na formação do(a) Pedagogo(a), integrando assim uma concepção de educação em Direitos Humanos. Também devemos considerar que a temática se apresenta em um volume considerável de disciplinas optativas de forma integral, e em outras disciplinas e atividades obrigatórias de forma transversal, além de fazer parte de inúmeros eventos acadêmicos e ações extensionistas que acontecem no Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Sobre as tensões na reforma curricular, em especial a questão das Relações Étnico-raciais, comentou a vice coordenadora Ana Maria Marques Santos em entrevista:

Olha, Nikolas, eu lembro de 2 focos ali grandes: que foi o estágio e foi a questão das disciplinas; que estariam ligadas à perspectiva étnico-racial. Mas... eu penso que esse... é claro que o debate e o espaço é importante. O Problema é o como é então que a gente... tipo assim, não importa como eu vou ganhar a luta de qualquer jeito, não é? Então é isso, é isso é que complica... Um pouco é a questão que esses debates, eu lembro que eles foram colocados e foram assim apresentados, discutidos. Vou começar pela questão étnico-racial, porque o que acontece é o seguinte, se a gente não conseguisse ver o processo formativo de uma forma ampliada como um todo, vou buscar o que o Karel Kosik quando ele

fala da totalidade, o que é que é a totalidade? A totalidade não é tudo, é a totalidade, é o máximo que envolve uma pesquisa, é o máximo que você consegue... Congregar e direcionar daquele fenômeno, daquela questão. E é pontual, porque é... o processo é histórico e é dinâmico, então o grande perigo ali inicial e que eu acho que deixaria a discussão muito rasa, era cada um querer defender a sua área, porque cada um ia querer 3 disciplinas para sua área. Só que isso não comporta nem num curso de 5 anos. E era isso que a gente perguntava: como é que a gente faz? (Entrevista em 26 de outubro de 2023).

Como exposto no comentário da vice coordenadora, havia uma forte pressão discente para a criação de disciplinas com assuntos envolvendo as relações étnico-raciais, no qual o debate virou uma batalha cujo objetivo principal é “ganhar”, de forma a não considerar a formação do(a) pedagogo(a) em sua totalidade. Entretanto, percebe-se que o PPPC do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ contempla a temática do início ao fim do curso, de forma a estar completamente integrada a formação do(a) pedagogo(a). Como pode ser apreciado na entrevista da professora Ana Maria, é necessário observar pontualmente cada temática no currículo, sem deixar de considerar a totalidade da formação. Como testemunhamos ao longo deste trabalho, a perspectiva da Diversidade, mais especificamente nesse debate, a questão das relações étnico-raciais; está contemplada na totalidade do curso, do início ao fim.

O quadro 10 também apresenta disciplinas que dialogam com a questão das Relações de Classe. Nessas disciplinas destacam-se as relações que envolvem a criação do Estado, Capitalismo, Trabalho e Educação, e como estes se desenvolvem na sociedade contemporânea e historicamente. Observa-se um forte debate a respeito das classes sociais, desigualdades sociais e diferenciação escolar no sistema capitalista. As bibliografias são atuais, contendo o debate produzido por autores(as) como Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Karl Marx, Lúcia Neves, José dos Santos Souza, Demerval Saviani, Louis Althusser, Barbara Freitag, entre outros(as). Dentre as disciplinas e atividades obrigatórias, constata-se 5 disciplinas, representando 10,20% do total de disciplinas e atividades obrigatórias do curso. Em relação a carga horária, há 260 horas dedicadas a questão das Relações de Classe, o que representa 7,71% da carga horária total.

Por fim destacamos as disciplinas e atividades obrigatórias que dialogam com as questões envolvem gênero e sexualidade. Nas ementas é destacado o estudo das correntes conceituais dos estudos de Gênero, a construção das teorias (trans)feministas, relações entre

a família e a escola frente as questões de gênero e sexualidade, além das questões que envolvem a prática pedagógica considerando essas temáticas. A bibliografia é atual, dialogando com autores(as) como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Angela Davis, Bell Hooks, Simone de Beauvouir, Michel Foucault, Chimamanda Ngozi Adichie, entre outros(as). O quadro 10 aponta a existência de 3 disciplinas e atividades sobre esta temática, o que consiste em 6,12% do total do curso. Em relação a carga horária para estes temas nota-se 140 horas, que representa 4,15% da carga horária total do curso.

A temática da identidade religiosa aparece de modo específico em duas atividades obrigatórias nos Seminários de Educação e Sociedade I e II, com carga horária total de 80 horas. Esses seminários não apresentam em suas ementas as perspectivas no qual este tema deve ser desenvolvido, além dos seminários não apresentarem bibliografia de referência. Dentre os assuntos principais que consideramos em nosso conceito de Diversidade, apontado no subcapítulo 2.2, a questão da identidade religiosa parece ser a menos trabalhada no curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Todavia, o tema é recorrente em assuntos que permeiam as relações étnico-raciais, além de ser um assunto chave dentro dos estudos da Antropologia e do Multiculturalismo. Mesmo não apresentando uma disciplina obrigatória própria, o assunto ganha destaque de forma transversal na formação do(a) pedagogo(a) do campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Ao final da apresentação e discussão dessa categoria envolvendo a Diversidade em disciplinas e atividades obrigatórias do curso de Pedagogia, é necessário reafirmar a dificuldade na seleção que apresentamos no quadro 10, em que selecionamos as disciplinas que atenderam nosso critério metodológico a partir das unidades de registro. Acreditamos que a seleção realizada contempla os objetivos gerais e específicos desse estudo, ainda mais que outras disciplinas serão apresentadas e discutidas em outras categorias, constituindo-se assim a totalidade da formação inicial do(a) Pedagogo(a). Também cabe o apontamento que em nosso cálculo em relação a quantidade de disciplinas e carga horária contemplou algumas disciplinas em mais de uma temática, isto é, uma mesma disciplina e carga horária foi somada em mais de uma temática que envolve a Diversidade. Frente a impossibilidade de desmembrar uma disciplina para contemplar uma ou outra temática, somamos uma mesma disciplina com a sua respectiva carga horária em mais de uma temática que dialoga

com uma das perspectivas da Diversidade. Esta ação busca constatar a discussão da temática em diversas disciplinas, considerando também a sua respectiva carga horária total, de modo a apresentar um panorama mais completo do assunto nas disciplinas e atividades obrigatórias do curso.

Frente a essas observações, que no próximo subcapítulo apresentaremos uma nova categoria que apresenta as disciplinas optativas específicas que dialogam com a Diversidade.

4.5.3 - Diversidade em disciplinas específicas optativas

Após constatar as disciplinas e atividades obrigatórias que trabalham especificamente a perspectiva da Diversidade, é chegado o momento de mudar o foco para as disciplinas optativas. O PPPC de 2009 do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ estabelecia a obrigatoriedade mínima de 5 optativas, o que significaria na prática uma carga horária total de 150 horas. Com a mudança curricular do PPPC de 2019, a carga horária total de disciplinas optativas passou a ser 450 horas, um aumento de 200% na carga horária total em relação ao PPPC anterior. Segundo a vice coordenadora em entrevista, esse aumento significativo veio para dar mais autonomia na escolha formativa do(a) discente do curso, na qual o(a) estudante de Pedagogia poderia montar a sua trajetória acadêmica de acordo com assuntos que mais lhe interessam.

Outro ponto a ser destacado é que as disciplinas optativas estão presentes na grade curricular regular do curso, no qual o(a) discente não precisa cursar necessariamente uma disciplina optativa fora do horário do curso. O que acontecia anteriormente era que o(a) aluno(a) trabalhador(a) não conseguia concluir as disciplinas optativas, visto que boa parte das disciplinas optativas eram ofertadas no período vespertino, isto é, fora do seu horário regular no período noturno. Como o PPPC de 2019 há um compromisso docente em relação a oferta das disciplinas no turno corresponde a formação do(a) estudante de Pedagogia.

Com a reforma curricular de 2019 houve também uma expansão em relação as opções de disciplinas optativas. Com essas devidas observações, apresentamos a seguir o

quadro 11 no qual consta as disciplinas optativas que dialogam de modo específico com a perspectiva da Diversidade.

Quadro 11 - Disciplinas específicas optativas cuja temática central dialoga com a Diversidade

Disciplina Optativa	Código	Temáticas ligadas a Diversidade	Carga Horária
Cultura Afro-brasileira	TM195	- Relações Étnico-raciais	30 Horas
Cultura Afro-brasileira e Africana	IM188	- Relações Étnico-raciais - Religiosidade	30 Horas
Educação e Relações Raciais no Brasil	TM135	- Relações Étnico-raciais - Relações de Classe	30 Horas
Educação em Sociedades Indígenas	IM198	- Relações Étnico-raciais	30 Horas
Estudos Culturais e Educação	TM709	- Diversidade - Relações Étnico-raciais	30 Horas
Filosofia, marxismo e educação	TM135	- Relações de Classe	30 Horas
Juventude e Sociedade	IM183	- Gênero e Sexualidade - Religiosidade	30 Horas
Materialismo Histórico e Educação	TM140	- Relações de Classe	30 Horas
Multiculturalismo e Educação	TM713	- Multiculturalismo - Relações Étnico-raciais	30 Horas
Política e Organização da Educação II	IM531	- Relações de Classe	30 Horas
Políticas Públicas de Trabalho, Qualificação e Geração de Renda	TM141	- Relações de Classe	30 Horas
Sociologia e Educação II	IM127	- Multiculturalismo - Relações de Classe	60 Horas
Teoria e Política	IM520	- Relações de Classe	30 Horas
Tópicos Especiais em Educação Especial: Deficiências, Ling. E Distúrbios	TM110	- Educação Inclusiva	30 Horas
Tópicos Especiais em Educação Especial: currículo e processos de avaliação (PNEE'S)	TM111	- Educação Inclusiva	30 Horas
Total de Disciplinas Optativas: 15		Carga Horária Total: 480 Horas	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao todo o PPPC do curso de Pedagogia apresenta 74 disciplinas optativas, das quais 15 dialogam diretamente com a perspectiva da Diversidade, o que representa 20,27% do total de disciplinas optativas. Novamente frisamos que a seleção exposta no Quadro 11 segue o mesmo critério adotado anteriormente na qual utilizamos as unidades de registros presentes no Quadro 9. Na categoria anterior, exposta no subcapítulo 4.5.2, os assuntos ligados a Diversidade que mais ganharam destaque no currículo são as áreas dos Direitos

Humanos e Educação Inclusiva. Ao observar o Quadro 11, percebemos que não há nenhuma disciplina que dialogue, diretamente de modo explícito, com o viés dos Direitos Humanos. Também destacamos que a área da Educação Inclusiva apresenta apenas duas disciplinas optativas.

Em contrapartida, os dois assuntos ligados a Diversidade que mais ganham destaque entre as disciplinas optativas são as Relações de Classe e as Relações Étnico-raciais. Em relação as questões que envolvem Classe, percebe-se que existem 7 disciplinas que apresentam as unidades de registro, nas quais constatou-se uma carga horária total de 240 horas para este conteúdo. Cabe o apontamento que o tema que envolve as relações entre trabalho, capital e educação, é o mais presente entre as disciplinas optativas, pois encontram-se diversas disciplinas que não entraram nessa seleção por não contemplarem as unidades de registro presentes no quadro 9. As disciplinas relacionadas as Relações de Classe seguem a mesma epistemologia e bibliografia das disciplinas obrigatórias apontadas no subcapítulo 4.5.2.

O segundo assunto que mais ganha destaque são as Relações Étnico-raciais, sobretudo as ligadas a cultura afro-brasileira. Ao todo, o PPPC exibe 6 disciplinas optativas que dialogam com este conteúdo, com uma carga horária que totaliza 180 horas. Tal como nas Relações de Classe, as epistemologias, cosmovisões, perspectivas e bibliografia seguem os mesmos vieses das disciplinas obrigatórias expostas no subcapítulo 4.5.2.

O que se observa em relação as disciplinas optativas é que elas seguem as mesmas perspectivas e bibliografias apresentadas pelas disciplinas obrigatórias. O único assunto que se apresenta como um desdobramento específico do assunto são as disciplinas ligadas a Educação Inclusiva, que trazem duas disciplinas com uma proposta específica, seguindo a mesma compreensão epistemológica e bibliográfica do assunto da Educação Inclusiva como no subcapítulo anterior. As demais reproduzem, de modo geral, algo que já é apresentado pelas disciplinas obrigatórias, na qual se constituem como uma expansão do mesmo assunto sem algo, necessariamente novo ou específico, pelo menos de acordo com aquilo que pode ser constatado nas ementas das disciplinas.

Em relação a essa categoria, percebe-se que o(a) discente de Pedagogia tem uma gama de disciplinas optativas que dialogam com a Diversidade, sendo estas disciplinas uma

expansão de conteúdo e carga horária daquilo que já é ofertado pelas disciplinas obrigatórias. Observa-se também que entre as disciplinas obrigatórias há um maior equilíbrio em relação aos assuntos que compõem a Diversidade, na qual entre as optativas há um destaque mais específico para dois assuntos. Em entrevista, a professora Ana Maria Marques Santos destacou a dificuldade em relação a expansão das optativas pois depende do corpo docente, isto é, para que sejam criadas e ministradas são necessários professores(as) com estes conhecimentos específicos. Ela destaca que, dependendo da área ou assunto, são poucos(as) docentes aptos(as) para as disciplinas que envolvem a Diversidade, como assuntos ligados a Gênero, Sexualidade ou Religiosidade.

Em entrevista, comentou a vice coordenadora:

Então, Nikolas, isso, assim, foram muitas questões, então eu diria para você que ficou para nós, para mim e para a professora Sandra, e eu acredito que para os professores, foi ainda achar os percursos formativos, que podem se encaixar no curso, que seria a escolha que o aluno faria das disciplinas ofertadas como optativas. A gente precisa alargar o leque de optativas para todo o semestre. Todo o semestre. Só que isso ainda esbarra numa coisa chamada números de docentes e carga horária. Porque, por exemplo, o governo anterior, ele é o chicote no mundo. Ele entende que você tem 40 horas e que você tem que dar uma série de disciplinas. Só que o professor, ele está dando disciplina na graduação ou nas graduações. Ele está nessas graduações orientando. Ele está fazendo pesquisas. Às vezes ele está fazendo extensão e ele está na pós-graduação. (...) Então, assim como é que tu faz? É adoecimento na certa! Estou falando assim de cadeira, é adoecimento na certa. Então não tem como dar conta disso (Entrevista em 26 de outubro de 2023).

Como podemos observar a partir da entrevista e ao longo deste estudo, é perceptível que mesmo com movimentos de discentes e docentes para um processo formativo que contemplam diversas perspectivas formativas de curso, há uma série de entraves que precisam ser superados para que aquilo que foi construído ao longo das reformas curriculares, seja, de fato, aquilo que é implementado no curso de Pedagogia. Ao examinar a grade curricular presente no Anexo IV, percebe-se um claro movimento de estruturar uma proposta formativa que coloque o(a) aluno(a) como protagonista de seu processo formativo, principalmente em relação a disposição das disciplinas optativas, que se apresentam na grade a partir do 3º período.

No próximo subcapítulo apresentaremos a categoria de disciplinas obrigatórias que trabalham com assuntos que envolvem a Diversidade de modo parcial.

4.5.4 - Diversidade de modo parcial em disciplinas e atividades obrigatórias

Ao longo da apresentação das categorias que esmiuçam como o curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ dialoga com a perspectiva da Diversidade, percebemos que as unidades de registro se concentram em diversos pontos específicos. Nos subcapítulos anteriores apontamos como a Diversidade se manifesta ao longo a proposta formativa do curso, do ponto de vista de suas diretrizes e filosofia; também indicamos a Diversidade em disciplinas e atividades obrigatórias específicas em que é abordado de modo integral, além de apresentar a disciplinas optativas que dialogam com a Diversidade e Direitos Humanos.

Nessa categoria atual, apresentamos as disciplinas e atividades obrigatórias que abordam temáticas que envolvem a Diversidade de modo parcial e/ou transversal. Essa parcialidade e transversalidade foi determinada a partir do volume de unidades de registros encontradas em cada disciplina. As disciplinas expostas no Quadro 10 no subcapítulo 4.5.2, apresentam um volume considerável de unidades de registro, diferente do que ocorre nesta categoria atual nas quais as unidades de registro aparecem apenas uma vez. Além disso, dentro do contexto das ementas é perceptível que os assuntos que envolvem a Diversidade serão assuntos secundários e não centrais na disciplina. Deste modo, o Quadro 12 apresenta disciplinas e atividades obrigatórias que dialogam parcialmente ou transversalmente os temas ligados a Diversidade.

Quadro 12 - Disciplinas e atividades obrigatórias cuja temática da Diversidade se apresenta de modo parcial

Disciplina/Atividade	Código	Período de oferta	Temáticas ligadas a Diversidade	Carga Horária
Seminário Educação e Sociedade I	AC727	1º Período	- Relações de Classe	40 Horas
Sociologia e Educação	TM719	2º Período	- Relações de Classe	60 Horas

Educação de Jovens e Adultos	TM177	6º Período	- Diversidade	60 Horas
Prática de Educação de Jovens e Adultos	TM191	7º Período	- Diversidade	30 Horas
Estágio em Educação de Jovens e Adultos	AC721	7º Período	- Diversidade	80 Horas
Juventudes e Educação	TM184	8º Período	- Diversidade	30 Horas
Total de Disciplinas/Atividade: 6		Carga Horária Total: 200 Horas		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos observar no Quadro 12, existem 6 disciplinas e atividades obrigatórias que dialogam com assuntos que permeiam a Diversidade, de modo mais específico as relações de Classe e a própria Diversidade. Em relação as questões de Classe, percebe-se que na disciplina “Sociologia e Educação” o tema é abordado de modo transversal a partir das teorias sociológicas que se apresentam na ementa da disciplina. Já no caso da atividade “Seminário Educação e Sociedade I” o tema das Relações de Classe aparece sem maiores desdobramentos ou direções aos quais o assunto será abordado.

Já o tema da Diversidade se apresenta de modo parcial em 4 disciplinas e atividades obrigatórias ligadas a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como o público atendido pela EJA é bastante plural em relação a faixa de idade, a Diversidade aparece como um tema recorrente pelo fato de a EJA atender alunos(as) em contextos de vida completamente distintos. Por este caminho que as disciplinas oferecem uma formação que contemple a Diversidade presente nessa modalidade de ensino. Na Bibliografia, ganha destaque autores(as) como Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro e Sandra Regina Sales.

Em síntese, a Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos no curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ se apresenta de modo integrante em toda a formação inicial do(a) pedagogo(a). Seja nas disciplinas específicas de modo direto, em disciplinas gerais de modo indireto, ou na filosofia de formação adotada pelo curso, a Diversidade se faz presente sendo um elemento chave nas discussões pedagógicas do curso. O(a) discente formado(a) nesse curso tem elementos para o fomento da Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos na educação básica, contribuindo assim para a cidadania e plenitude dos sujeitos na sociedade, sobretudo para a população da região da Baixada Fluminense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas”.
Clarice Lispector

Ao enveredar em uma pesquisa de doutoramento temos a difícil missão de produzir um discurso científico-racional sobre algo, de modo a desvelar em uma série de páginas e capítulos a busca de uma resposta de alguma questão ou a procura de algum sentido, um movimento de exame do ser da uma coisa que existe no mundo. Neste estudo em tela, nosso fenômeno de investigação é a formação. Não qualquer formação, é sobre a formação acadêmica, de modo específico, a formação do(a) pedagogo(a). De modo ainda mais especial, a formação realizada no curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ.

Como observamos no capítulo I, o(a) pedagogo(a) é um(a) profissional central no processo educacional, não somente do ponto de vista da compreensão da complexidade de um sistema educacional nacional, como também na elaboração de uma série de ações pedagógicas em prol de um determinado objetivo, nesse caso, o fazer educacional. Educação, que tem como pilar o desenvolvimento pleno das pessoas, de modo a fomentar a cidadania, isto é, a capacidade do ser humano de conviver um(a) com os(as) outros(as) em uma sociedade organizada por direitos e deveres. Observamos que este personagem, o(a) pedagogo(a), tem o seu papel ainda indefinido em uma trama que dura mais de 80 anos, sem perder o protagonismo no grande palco da educação brasileira.

Ao olhar para o(a) pedagogo(a), neste estudo, focamos em sua formação inicial. A formação inicial do(a) pedagogo(a) ao longo da história da educação brasileira mostra um cenário que exibe uma série tensões e desafios. Destacamos neste estudo a história do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ, curso esse que nasce de um movimento que buscava expandir o ensino superior na região da Baixada Fluminense, contemplando assim, um público historicamente excluído das vagas universitárias públicas. Não somente isso, como o fomento do ensino superior público na Baixada Fluminense, sobretudo nas áreas ligadas a educação, contribuindo para o fortalecimento das redes de ensino públicas da educação básica na região.

A proposta de exame da formação do(a) pedagogo(a) a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, se demonstrou valiosa, na qual o documento apresenta uma volumosa arquitetura de dados e perspectivas que demonstram a proposta de curso e de formação profissional. De fato, o PPPC revela a compreensão oficial do curso, suas diretrizes e filosofia pela qual existe e opera. As entrevistas realizadas com as coordenadoras do curso de Pedagogia ampliaram os dados expostos no PPPC, se demonstrando como um caminho necessário e inestimável para o alcance dos objetivos desse estudo, permitindo a contemplação de um panorama amplificado.

Nesta direção salientamos que as escolhas metodológicas em relação à Análise Documental, Análise de Entrevista e Análise de Conteúdo; possibilitaram uma investigação consciente e plena, de maneira a revelar o fenômeno de estudo de modo integral. Ressaltamos que os cuidados realizados na coleta de dados e em seu processamento posterior foram cruciais para o desvelar dos objetivos do estudo em tela, mesmo com os possíveis desvios e adaptações indispensáveis para contemplar o fenômeno examinado em sua totalidade. O olhar intencional do(a) pesquisador(a) é um ponto de extrema relevância, visto que é a partir do movimento de investigação desse sujeito que a pesquisa se desenvolve e estabelece as categorias dos dados analisados. A separação em categorias auxiliou na simplificação objetiva dos dados de modo a demonstrar de modo mais organizado como a perspectiva da Diversidade é trabalhada no curso de Pedagogia.

Nessa tese testemunhamos o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Percebemos que a construção coletiva dos espaços de discussão, unindo coordenação de curso, docentes, discentes e comunidade externa; são ritos do processo democrático que contribui para a consolidação de um projeto pedagógico que necessita dessas articulações políticas e acadêmicas de forma intencional. É a partir dessa construção coletiva que é possível a criação de uma unidade de curso, que apresenta uma compreensão de uma homogeneidade na formação. Homogeneidade essa que não significa a exclusão das diferenças e/ou a compactação máxima de conteúdo, e sim a consolidação da totalidade, de uma coerência no trabalho pedagógico em prol dos objetivos do curso. O que é perceptível com este estudo é que o curso de Pedagogia pesquisado tem uma proposta que se manifesta do início ao fim do curso, se desvelando em cada disciplina

e atividade, seja de cunho obrigatório ou optativo. E a cada disciplina, a cada proposta de atividade, estágio, contribui para as perspectivas adotas na filosofia e comosvisões da formação do(a) pedagogo(a).

O tema da Diversidade se demonstra como uma perspectiva indispensável na educação no século XXI. Como destacamos no capítulo II, a Diversidade é um elemento condicionante em tudo aquilo que existe no universo, sobretudo ao observar a sua pluralidade de possibilidades na espécie *Homo Sapiens Sapiens*. Somos diferentes. Cada pessoa que está lendo estas considerações tem um conjunto complexo de identidades culturais específicas com os quais vê e comprehende o mundo. Identidades estas que nos identificam e pelas quais somos identificados(as). A educação, a escola, a sociedade; são espaços nos quais a Diversidade deve ser valorizada, celebrada como algo que contribui para o bem-estar social pleno das pessoas, algo que contribui para a cidadania para todos, todas e todes dentro de um Estado Democrático de Direito. Por este caminho, ao adotar a Diversidade pela perspectiva dos Direitos Humanos, nos direcionamos para o entendimento da necessidade do reconhecimento da dignidade humana em sua totalidade, o do enaltecimento das diferenças na busca de ações que consolidam a equidade, em prol de uma sociedade baseada na justiça social.

A escolha de explorar o curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ pela perspectiva da Diversidade se demonstrou uma ação assertiva e bem sucedida. Em estudos anteriores abordamos o curso a partir dos saberes da Arte (Azevedo, 2019) e pela perspectiva da Educação Inclusiva (Azevedo; Pletsch, 2023), demonstrando que há várias formas de se observar algo e que algo pode ser observado por diversos vieses. Cada pesquisador(a) que produz uma pesquisa, apresenta algo específico que revela uma percepção de mundo, uma apreensão do que seja a existência de algo. Acreditamos que o estudo em tela desvela uma proposta progressista e contemporânea de curso de Pedagogia realizada na cidade de Nova Iguaçu, sobretudo apresentando uma análise detalhada das epistemologias e comosvisões adotados quando o assunto é a Diversidade. Produzimos aqui mais uma visão daquilo que é realizado na formação inicial do(a) pedagogo(a).

Ao nos atentar para as categorias de análises apresentadas no capítulo IV, somos apresentados a uma variedade de formas nas quais os elementos que dialogam com a

Diversidade estão ali retratadas no currículo. Percebe-se que as unidades de registro que dialogam com a Diversidade estão presentes nos objetivos principais do curso de Pedagogia, e reverberam em todo o PPPC, seja do ponto de vista das diretrizes, filosofias e procedimentos adotados pelo curso, como também nas disciplinas, estágios e atividades, sejam elas obrigatórias ou optativas.

A categoria de análise principal está relacionada aos conteúdos expostos em disciplinas e atividades obrigatórias, apontado nesse estudo no subcapítulo 4.5.2, nas quais nossa pesquisa demonstrou que o curso dedica quase 1/3 de disciplinas a assuntos diretamente ligados a Diversidade, o que se constitui em uma carga horária de aproximadamente 1/5 do total do curso de Pedagogia. Também se observa que essas disciplinas e atividades estão distribuídas ao longo de toda a formação do(a) estudante de Pedagogia, sendo os assuntos apresentados e trabalhados do ponto de vista teórico e práticos em atividades de estágio, sobretudo o relacionado a Educação Inclusiva e Direitos Humanos.

Ao se observar as outras categorias relacionadas às disciplinas específicas optativas ligadas a Diversidade e outras disciplinas e atividades obrigatórias que dialogam de modo parcial ou transversal, percebemos que os assuntos ligados a Diversidade tem espaço e vez durante todo o processo de formação inicial do(a) Pedagogo(a) do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Além disso, é notório que os assuntos, legislações e bibliografias são atuais, promovendo assim debates valiosos dentro das demandas contemporâneas que os assuntos apresentam para a sociedade, sobretudo para a área da educação.

É preciso frisar que o PPPC, o currículo do curso de Pedagogia, reproduz um discurso oficial. Ou seja, aquilo que ali está exposto é algo que é encaminhado como o corpo teórico que organiza a prática dos(as) docentes do curso, que orienta a formação dos(as) discentes em seu percurso acadêmico. Como observamos, sobretudo em relação aos processos de mudança curricular evidenciados no capítulo IV, o PPPC foi construído coletivamente, tendo seu conteúdo edificado e legitimado por alunos(as) e professores(as). Todavia, a prática docente pode ser diferente daquilo que está exposto no currículo oficial. Também há a possibilidade de uma série de assuntos que dialogam com a perspectiva da

Diversidade esteja sendo abordada em disciplinas e atividades, de cunho obrigatório ou optativo, que não foram evidenciadas nas categorias propostas por esta pesquisa, dependendo da prática e concepção do(a) professor(a) que ministra uma disciplina. Esta pesquisa teve a pretensão de demonstrar a postura oficial que o curso apresenta a sociedade em relação às discussões que envolvem a Diversidade, tendo esse objetivo em tela concluído. Além do mais, é notória que o tema deste estudo é contemplando em uma série de atividades acadêmicas regulares como seminários, congressos e fóruns; como em atividades extensionistas como cursos, rodas de conversas e atividades artísticas-estéticas-culturais.

Por fim, esperamos que esta tese contribua para a sociedade e para a ciência de modo a deflagrar a construção democrática e coletiva de um curso de Pedagogia da região da Baixada Fluminense. Percebemos que mesmo dentro desses moldes progressistas, a ação democrática tem a sua complexidade e apresenta tensões próprias de seu movimento ritualístico. A Diversidade neste curso examinado, não é apenas um mero conteúdo, é a essência de algo que se manifesta nas ações da reforma curricular, nas compreensões de formação do(a) pedagogo(a), nas próprias formas de avaliação, na prática docente, no acesso e permanência do(a) discente, como, também, na abrangência de possibilidades de trabalho de conclusão de curso. A Diversidade é algo presente que reverbera na formação do(a) pedagogo(a) como em sua prática no e com o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miro Souza; SILVA, Maria Eneida da; KOCHHANN, Andréa. Curso de Pedagogia no Brasil: Algumas discussões sobre as políticas de formação. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 152-164, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://bitlybr.com/eTnGl>. Acesso em: janeiro de 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2018.

ALVES, José Cláudio Souza. Baixada Fluminense: Reconfiguração da violência e impactos sobre a educação. **Movimento: revista de educação**, Niterói, n. 3, p.1-28, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/l2Hk> Acesso em: 25 de junho de 2023.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: Alves, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-94.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e a suas regras. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Educadores. **Documento Final IX Encontro Nacional**. Campinas: ANFOPE, 1998.

ANFOPE. **Boletim Anfope n.4** - Ano 2019. Descaracterização da Formação de professores: Aprovação do Parecer 22 - a BNC da Formação. Anfope, 2019.

ANFOPE. **Boletim Anfope n.5** v.30 - Ano 2020. Mais ataques à Formação vindos do CNE. Anfope, 2020.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARENKT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do Mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AZEVEDO, Nikolas Bigler de. **Samba-enredo e Lei 10.639**: possibilidades de mudanças intrapsicológicas do sujeito. 2015. 49p. Monografia. Curso de Pedagogia. Instituto Multidisciplinar – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Nova Iguaçu, 2015.

AZEVEDO, Nikolas Bigler de. **A formação do Pedagogo**: o desvelo da arte nos cursos de pedagogia. 2019. 91p Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

AZEVEDO, Nikolas Bigler de; PLETSCH, Márcia Denise. A formação do(a) pedagogo(a) em Educação Especial na Baixada Fluminense pela perspectiva da Educação Inclusiva. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 10, 2023, São Carlos - SP. Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos - SP: UFSCar, 2023. p. 1-15. Disponível em: <http://bit.ly/3v70sEW>. Acesso em: 15 de dezembro de 2023.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é e o que não é. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética, na espiritualidade. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.

BERBARA, Ricardo; FORTES, Alexandre; RIZO, Gabriela; CAMPOS, Pedro. A universidade brasileira e o golpe de 2016. In: JUNIOR, Antônio José Ales; CAMPOS, Pedro Henrique, Pedreira; JORGE, Vladimir Lombardo (orgs.). **O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil**: curso de extensão realizado na UFRRJ. 2. ed. Seropédica: Ed. Da UFRRJ, 2022. p.17-46.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://shre.ink/9UTM> Acesso em: 20 de outubro de 2022.

BRANDT, Andressa Graziele; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIA, Isabel Maria Sabino de. Curso de pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 50-70, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://bitlybr.com/OQVvM>. Acesso em: janeiro de 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Cria o Ensino Agronômico e aprova o respectivo regulamento. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, p. 9139, Brasília, DF, 02 nov. 1910.

BRASIL. Decreto-Lei no 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. 1939.

BRASIL. Lei Delegada nº 9, de 11 de outubro de 1962. Reorganiza o Ministério da Agricultura e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, p. 10686, Brasília, DF, 12 out. 1962

BRASIL. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, p. 5543, Brasília, DF, 22 mai. 1967.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 5537, 4 jul. 1968a.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, p. 10369, Brasília, DF, 29 nov. 1968b.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2002a.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 2002b

BRASIL. Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, 2003.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Seção 1, p.11. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF 16 mai, 2006a.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 1. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006b.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março De 2008. Altera a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, 2008b.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III. Atualizado pelo Decreto n. 7.177, de 12 de maio de 2010. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 2/2015, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Ministério da Educação, Brasília, 2015a.

BRASIL. Resolução n.º 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. Ministério da Educação, Brasília, 2015b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ministério da Educação, Brasília, 2015c. Acesso em: <https://shre.ink/ljtid>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bitlybr.com/sPXjp>. Acesso em: janeiro de 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 3. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei Nº13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº107/2020. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2024.

BRITO, Gleicelene Neri de. **Fundamentos da educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CAICEDO-ROA, Mônica; BANDEIRA, Lourdes Maria; CORDEIRO, Ricardo Carlos. Femicídio e Feminicídio: discutindo e ampliando os conceitos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 30, n.3, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/lajc> Acesso em: 20 de junho de 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A didática em Questão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, p.45- 56, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/llvm> Acesso em: 20 de junho de 2023

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 120, p.715-726, jul.-set. 2012a. Disponível em: <https://shre.ink/llvU>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.118, p.235- 250, jan./mar. 2012b. Disponível em: <https://shre.ink/llWI> Acesso em: 20 de junho de 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, S. Educação em Direitos humanos e formação de educadores. **Educação (PUCRS. Impresso)**, Florianópolis, v.36, p.59-66, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/llhg> Acesso em: 20 de junho de 2023.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARVALHO, Carlos Roberto; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Avaliação da educação em tempos sombrios a bomba, o mendigo, o cão e a pec 241. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 715-738, Mai/ago, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/lwDd> Acesso em: 24 de junho de 2023.

COMENIUS. **Didática Magna**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORRÊA, Carla Patrícia Quintanilha. Egressos de um curso de Pedagogia: trajetórias formativas e profissionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.30, n.114, p. 161-181, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://bitlybr.com/qkNDY>. Acesso em: janeiro de 2023.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNNINGHAM, William F. **Introdução à educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

HARARI, Noah Yuval. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 51. ed. Porto Alegre: L&PM, 2020.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOURADO, Luiz. Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <https://bitlybr.com/kNcxG>. Acesso em: janeiro de 2023.

FERNANDES, Yrama Siqueira. **Qualidades educacionais e Educação em Direitos Humanos: possibilidades para uma proposta contra-hegemônica de qualidade**. 2020. 197 f. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GOMES, Juaciara Barrozo. **O curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Seropédica, em questão**: narrativas e percepções de seus

egressos. 2021. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas** - "O diabo na rua, no meio do redemoinho..." 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – Uma breve história da humanidade**. 51. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2020.

HAWKING, Stephen. **Uma breve história do tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

HUSSERL, Edmund. **A ideia de fenomenologia**: cinco lições. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: População e Domicílios - Primeiros Resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Área territorial brasileira 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://bitlybr.com/fjxUl>. Acesso em: janeiro de 2023.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, v. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://bitlybr.com/ruAxw>. Acesso em: janeiro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Bruna de Fátima Santos de; SOUZA, Viviana da Silva Gmach. Análise do perfil dos alunos ingressos no curso licenciatura plena em pedagogia na UFRRJ-IM em 2017.2 e 2018.1. **Revista de Formação e Prática Docente**, n. 4, p.42-52, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/nuOD>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

LINO, Lucília Augusta; NAJJAR, Jorge; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; RIZO, Gabriela; CAMPOS, Pedro. A educação e o golpe: desmontes e retrocessos. In: JUNIOR, Antônio José Ales; CAMPOS, Pedro Henrique, Pedreira; JORGE, Vladimir Lombardo (orgs.). **O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil:** curso de extensão realizado na UFRRJ. 2. ed. Seropédica: Ed. Da UFRRJ, 2022. p.47-82.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 07-34.

LOPES, Yuna Lélis Beleza; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. Base Comum Nacional ou Base Nacional Comum para formação inicial de professores da educação básica: A quem interessa a inversão de nomenclatura? **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 71-91, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://bitlybr.com/ioMDV>. Acesso em: janeiro de 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUPETINA, Raffaela de Menezes. **Histórias de vida de indivíduos com surdocegueira adquirida.** Curitiba: Appris, 2020.

MACIEL, Talita Santana. **Educação em Direitos Humanos na educação superior:** análise de Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo. 2023. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Marília, 2023.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa em educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 205-211.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26, p. 149-158, 1990. Disponível em: <https://shre.ink/9cOU> Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais SIPEQ. Bauru: USC, 2004. Disponível em: <https://shre.ink/9cOZ> Acesso em 20 de janeiro de 2023.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso (online)**, Maringá, v.4, p.149 – 171, 2012. Disponível em: <https://shre.ink/azVa> Acesso em: 10 de julho de 2023.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARROU, Henri I. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1975.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade & A sujeição das mulheres**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de Diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://shre.ink/9bIz> Acesso em: 25 de junho de 2023.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MUELLER, Mariana Prado. **Diretrizes nacionais para educação em direitos humanos nas licenciaturas**: princípios e propostas. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

NASCIMENTO, Amanda José Pereira; et al. **Introdução à nutrição**: conceitos básicos. São Paulo: Martinari, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; BRAGA, Elizabeth dos Santos; GALLEGOS, Rita de Cassia. Egressas(os) do curso de pedagogia (2002 a 2012) na Faculdade de Educação da USP: impressões sobre a experiência formativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e246192, 2022. Disponível em: <https://bitlybr.com/RKosi>. Acesso em: janeiro de 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

OLIVEIRA, Olivia Chaves. A democratização da educação superior e as ações de assistência estudantil na história da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro

(UFRRJ). 2021. 259p. TESE (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <https://shre.ink/mXJkJ> Acesso em: 20 de junho de 2023.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. ONU, 1993. Disponível em: <https://shre.ink/9C7KLh> Acesso em: 20 junho de 2023.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAULA, Lucilia Lino. O curso de pedagogia da UFRRJ: a criação de um curso. In: RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho; HALLAK, Luciana Hallak. (Org.). **Memórias Da Pedagogia**: relatos pioneiros do IM/UFRRJ. 1. ed. Seropédica: EDUR, 2014, v. 1, p. 30-42.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista (Online)**, v. 38, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://bitlybr.com/sehhM>. Acesso em: janeiro de 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari; CONCEIÇÃO, Sueli. “LINDA E PRETA”: discutindo questões químicas, físicas, biológicas e sociais da maquiagem em pele negra. **Cnex. Ci. e Tecnol.** Fortaleza/CE, v.13, n. 5, p. 07 - 13, dez. 2019. Disponível em: <https://urlscurta.com/YPGsF>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://shre.ink/Qfzb> Acesso em: 10 de abril de 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/lISM> Acesso em: 10 de junho de 2023.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais n. 02 de 2019: a possível dissolução do curso de pedagogia. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 92-113, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://bitlybr.com/unrPZ>. Acesso em: janeiro de 2023.

PREDES, Fabiane da Silva de Lemos. **A implementação do Programa De Apoio a Planos De Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): consensos e dissensos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).** 2015. 161 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, Marcele Camargo. **Democratizar para resistir:** o impacto do Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na perspectiva de expansão das licenciaturas. 2021. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, Ana Paula Alves; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: EDIPRO, 2017a.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Porto Alegre: L&PM, 2017b.

SAGAN, Carl. **Pálido ponto azul:** uma visão do futuro da humanidade no espaço. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de pedagogia em questão: de volta para o passado? **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 29-49, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://bitlybr.com/ofDPT>. Acesso em: janeiro de 2023.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A pedagogia plena: uma proposta unitária de Formação. **Formação em Movimento**, v.3, i.1, n.5, p. 29-49, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://bitlybr.com/Wpinp>. Acesso em: janeiro de 2023.

SISS, Ahyas; FERNANDES, Ana Paula Siqueira. A experiência da UFRRJ com a implementação do curso de aperfeiçoamento em educação das relações étnico-raciais: em favor de um protagonismo afro-brasileiro na educação básica. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, Seropédica: UFRRJ, v.01, p. 24-35, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/rheM> Acesso: 15 de dezembro de 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de

Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/2D7e> Acesso em 15 de março de 2023.

SOUZA, Renan Arjona de. **O Significado Social dos cursos de Licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense.** 2016. 157 p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho:** sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Andrea Santana Leone de; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira; BORGES, Roxana Cardoso Brasileiro. A proteção dos direitos à identidade da criança intersexo: um olhar para além do registro civil. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 13, n.02, 2022, p.1200-1223. Disponível em: <https://bitlybr.com/vgPqj>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

SOUZA, Renan Arjona de. **O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ.** 2022. 269f. (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

TAVARES, Raylton Carlos de Lima; SOUSA, Rosângela do Socorro Nogueira de. Discursos sobre a criminalização da homofobia e da transfobia no portal de notícias o antagonista. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 61, n. 2, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/laqc> Acesso em: 10 de junho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 38, de 20 de julho de 2005.** Disponível em: <https://shre.ink/TYMC>. Acesso em: 03 de outubro de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 04, de 30 de março de 2006.** Disponível em: <https://shre.ink/TYdD>. Acesso em: 03 de outubro de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE (2008). Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRRJ. **Deliberação CEPE Nº 138/2008, de 11 de dezembro de 2008.** Disponível em: <https://shre.ink/r4pS> Acesso em: 10 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia.** Nova Iguaçu, RJ: Departamento de Educação e Sociedade, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/TYW8>. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Relatório de gestão exercício 2012.** Seropédica, RJ: Coordenadoria de Planejamento e Orçamento, 2013. Disponível em: <https://shre.ink/rENr>. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 43 de 29 de julho de 2014.** Disponível em: <https://shre.ink/UI2Z>. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE (2019), UFRRJ. **Deliberação Nº 140 de 12 de novembro de 2019.** Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ. Disponível em: <https://shre.ink/rRHx>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia.** Nova Iguaçu, RJ: Departamento de Educação e Sociedade, 2019. Disponível em: <https://shre.ink/TYWG>. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Catálogo Institucional 2021.** Seropédica, RJ: Coordenadoria de Comunicação Social da UFRRJ, 2021a. Disponível em: <https://shre.ink/rENM>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **PLANO DE ACESSIBILIDADE DA UFRRJ.** Seropédica, RJ: Coordenadoria de Comunicação Social da UFRRJ, 2021b. Disponível em: <https://shre.ink/rjG5>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Manual Básico para a curricularização da Extensão da UFRRJ.** Seropédica, RJ: Pró-reitoria de Extensão da UFRRJ, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/rENt> Acesso em: 01 de Dezembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 22 de 03 de fevereiro de 2023.** Disponível em: <https://shre.ink/UIkU>. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 556 de 03 de outubro de 2023.** Disponível em: <https://shre.ink/UIGX>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

ZABOLI, Fabio; MANSKE, George Saliba; GALAK, Eduardo. A generificação dos corpos de atletas trans e políticas de biologização do sexo. **Revista Estudos Feministas**,

Florianópolis, v. 29, p. 1-13, 2021 Disponível em: <https://bitlybr.com/yIgem>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 35-82.

APÊNDICE I



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANADAS POPULARES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Prezada participante,

Estamos convidando-a para participar da pesquisa intitulada: “Discurso Sobre a Diversidade na Formação do(a) Pedagogo(a) do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro” (Título Provisório).

O objetivo do estudo é: compreender e analisar como a Diversidade é trabalhada na formação inicial dos(as) pedagogos(as) do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Os objetivos específicos desse estudo são: a) avaliar os documentos oficiais do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ; b) identificar os elementos que dialogam com a perspectiva da diversidade presentes na formação ofertada pelo curso de pedagogia; c) compreender os vieses epistemológicos sobre formação e diversidade presentes no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia; d) analisar o depoimento das profissionais envolvidas na condução da última atualização curricular; e) produzir um discurso sobre o a formação inicial do(a) pedagogo(a) a partir da análise dos documentos e entrevistas.

A sua participação na pesquisa consistirá em um testemunho sobre as ações na construção do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ no ano de 2019. A entrevista é do tipo semi-estruturada e terão como técnicas metodológicas a análise de entrevista e análise de conteúdo. A entrevista será remota pela plataforma Zoom e terá o áudio e imagens gravadas, pois posteriormente será transcrita textualmente.

A participação não é obrigatória, isto é, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador e sua equipe. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento obtido na realização desta pesquisa dará maior clareza sobre a construção das propostas curriculares do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, em especial os aspectos que dialogam com o conceito da Diversidade. Essa pesquisa busca desvelar as escolhas realizadas durante esse processo, além de compreender os vieses epistemológicos empreendidos.

Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa podem estar relacionados ao desconforto de saber que sua fala está sendo gravada. Por outro lado, a sua participação na pesquisa poderá lhe dar a oportunidade de demonstrar os caminhos democráticos na construção de um projeto político pedagógico de um curso em uma instituição de ensino superior federal.

Os resultados da pesquisa serão apresentados à banca examinadora da tese. Pretende-se ainda publicar artigos em periódicos, além de disponibilizar uma cópia do trabalho final na biblioteca da UFRRJ e no site do programa.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com os(as) pesquisadores(as) Márcia Denise Pletsch pelo telefone: (21) 97621-8408, ou pelo e-mail: marciadenisepletsch@gmail.com. E o pesquisador Nikolas Bigler de Azevedo pelo telefone (21) 98055-7796 ou pelo e-mail: nikolas.bigler@gmail.com.

Após ter recebido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome da participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

Assinatura da participante da pesquisa

Nome do pesquisador:

Nikolas Bigler de Azevedo.

Data: ____/____/____.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANADAS POPULARES

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Eu, Nikolas Bigler de Azevedo, CPF: 117.788.707-08, discente de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, autor da tese intitulada: “Discurso Sobre a Diversidade na Formação do(a) Pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”, venho por meio dessa autodeclaração explicitar os princípios e procedimentos éticos realizados no desenvolvimento da pesquisa.

O objetivo principal do estudo é: compreender e analisar como a Diversidade é trabalhada na formação inicial dos(as) pedagogos(as) do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ. Os objetivos específicos desse estudo são: a) avaliar os documentos oficiais do curso de Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ; b) identificar os elementos que dialogam com a perspectiva da diversidade presentes na formação ofertada pelo curso de pedagogia; c) compreender os vieses epistemológicos sobre formação e diversidade presentes no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia; d) analisar o depoimento das profissionais envolvidas na condução da última atualização curricular; e) produzir um discurso sobre o a formação inicial do(a) pedagogo(a) a partir da análise dos documentos e entrevistas.

Para o desenvolvimento desse estudo temos como elementos norteadores o princípio da dignidade humana, considerando os seguintes aspectos: 1) respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; 2) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; 3) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; 4) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e 5) responsabilidade social.

Como utilizamos uma pesquisa com entrevistas, foram tomadas as seguintes medidas éticas com os(as) participantes: consentimento, transparência, direito de retirar-se da pesquisa, benefícios gerados pela pesquisa, riscos que podem emergir da participação na pesquisa, relevância do estudo, armazenamento de dados, divulgação dos dados obtidos, compromisso com os(as) participantes, devolutiva aos participantes. Tais compromissos estão expostos no Termo de Consentimento Livre, disponível no apêndice I do estudo referido.

Estou ciente do compromisso Ético estabelecido pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 196, de 10 de outubro de 1996, na qual elabora e implementa normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tanto para as pesquisas biomédicas quanto para as pesquisas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

Por fim desta autodeclaração, reafirmo o compromisso Ético com a referida pesquisa, com o respeito aos direitos humanos, à dignidade das pessoas, à diversidade e com a responsabilidade social.

NOVA IGUAÇU- RJ, 19 DE JANEIRO DE 2024.

Nikolas Bigler de Azevedo
(Assinado digitalmente através do GOV.BR)

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DE NOVA IGUAÇU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CURSO DE PEDAGOGIA

Em atendimento ao Edital de convocação de eleição para Coordenador(a) e Vice-Coordenador(a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, Campus Nova Iguaçu para o Biênio 2018/2019, segue apresentação de plano de Gestão.

Apresentação

Dra. Sandra Regina Sales (Coordenação de Curso – 2018-2019)

Possui graduação em Letras (1991), graduação em Pedagogia (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). Atualmente é professora Associada do Departamento Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar – IM no qual leciona as disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Organização do Trabalho Pedagógico. Também atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Transformação: pesquisas em educação e comunicação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Mídia e Educação e Políticas de Ação afirmativa. Sua experiência administrativa na UFRRJ compreende a coordenação do Curso de Letras (2009-2010) e do Curso de Pedagogia do PARFOR (2010-2014), a vice-chefia do Departamento Educação e Sociedade e também a coordenação do PIBID (2010-2012).

Dra. Ana Maria Marques Santos (Vice-Coordenação – 2018-2019)

Licenciada e Bacharel em Psicologia UFRJ/FAHUCE (1992), Formação em Psicólogo - UFRJ (1993). Mestre em Educação - área de concentração: Educação , Trabalho e Meio Ambiente, pela UNESA/RJ (2005). Doutora em Psicosociologia de Comunidades e Ecologia Social pelo Programa de Pós-graduação de Psicosociologia de Comunidades e Ecologia Social do EICOS/Cátedra da Unesco/UFRJ, na linha de pesquisa: Comunidades, Desenvolvimento, Meio Ambiente e Inclusão Social (2012). Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu - IM. Leciona

nos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, as disciplinas de Psicologia e Demandas Educacionais, Psicologia e Educação, e Trabalho, Educação e Meio Ambiente, e NEPES, em Pedagogia. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO da UFRRJ, na linha de pesquisa: Processos Formativos, Práticas e Ensino de Geografia. Atua principalmente nas seguintes áreas: formação de professores; psicologia sócio-histórica e educação, educação ambiental crítica e ações socioambientais participativas, políticas públicas em educação; ações político-pedagógicas em Educação Ambiental; ecologia social, espaço-território e ensino de geografia. É membro do GEPEADS - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade do IM/UFRJ, e compõem o LIEAS - Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade da FE/UFRJ. Coordenou o Curso de Pedagogia da UNESA (2001-2006). Sua experiência administrativa na UFRRJ compreende a Vice-Chefia do Departamento de Educação e Sociedade (2007-2008); a Coordenação Institucional do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (2012-2015), tornando-se, Coordenadora adjunta do Programa, de 2016 até o presente momento; Membro do Fórum Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – FORPARFOR (2012-atual), representante Sudeste do FORPARFOR (2016-2019), e representante da UFRRJ no Fórum Permanente de Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro – FEPAD (2012-atual); ,

Justificativa

Nossa candidatura à Coordenação do Curso de Pedagogia do IM ocorre em um cenário em que os processos de formação de professores no Brasil dos anos de 2016-2018 (pós-golpe), e mesmo antes dele, se alicerçam na complexa conjuntura de reformas iniciada na década de 1990, sob a orientação econômica, política, social e pedagógica dos organismos multilaterais, a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990). A formação docente, nos convoca a desafios ainda maiores dos que já ousamos até aqui, em ser Universidade Pública, gratuita e em busca permanente de qualidade socialmente referenciada.

Desvelar os impasses, contradições e desafios que marcam a formação docente no Brasil e, mais especificamente, problematizar os processos formativos nas licenciaturas, parecem ser fortes potenciais de análise dos elementos que envolvem a formação e as políticas públicas de formação. Discutir seus impactos no fazer docente nas redes públicas de ensino, em especial, da Baixada Fluminense – RJ, parece ser o grande desafio dessa formação.

Temos um Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e uma Reforma do Ensino Médio (2017), aprovados, sem a efetiva participação dos professores do país. Órgãos e representações nacionais, tais quais, Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE , entre outras entidades acadêmicas e científicas, veem denunciando as atuais políticas de formação docente do Ministério de Educação – MEC, e da Diretoria da Educação Básica –DEB,

cuja caracterização, tem demonstrado um estreitamento curricular, um alinhamento às políticas internacionais de avaliação, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e o detimento às políticas econômicas dos organismos internacionais.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil, sofre com isso, processos de alteração, aviltamento e impasses de continuidade.

Programas lançados, sob forma de editais, tais quais o novo PIBID, o Residência Pedagógica e a Formação Inicial, apenas, na modalidade à distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), reafirmam alinhamento para viabilização e implantação da BNCC, mas não para a formação de professores, em sua base.

Nesse sentido, a autonomia Universitária, encontra-se maculada. Os projetos dos cursos perdem sua capacidade formativa ampliada, para uma onda da “prática” como elemento essencial, diante da formação, chamada de conteudista pelo MEC. Isso implica numa visão reducionista da formação escolar básica, retirando-lhe a capacidade crítica, política e de cidadania emancipada.

Em suma, nos apresentamos como candidatas à Coordenação do Curso de Pedagogia do IM com o desafio político de mobilizar professores e estudantes na resistência e na consolidação de um Curso no qual os processos formativos são elementos da prática, mas também da práxis e, para tal intento, necessitam da fundamentação teórico-crítica, da reflexão da realidade, do seu diálogo, para uma práxis intencionada a transformação humano-social.

Breve panorama do Curso de Pedagogia do IM

O Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu foi o primeiro curso de Pedagogia criado na UFRRJ. O início de suas atividades data de 2006, antes mesmo do Curso de Pedagogia do *campus* de Seropédica iniciar suas atividades. Nesses 12 anos foi coordenado pelos professores Dr. José dos Santos Souza e Dra. Gabriela Rizo; Dra. Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos e Dra. Anelise Monteiro do Nascimento; Dr. Carlos Roberto de Carvalho e Dra. Cassia Maria, Dr. Carlos Roberto de Carvalho e Dra. Marilia Campos/ Dra. Flavia Miller Naethe Motta; Dra. Monica Pinheiro Fernandes e Dr. Jonas Alves Júnior; Dra. Gabriela Rizo e Dra. Anelise Monteiro do Nascimento; Dra. Gabriela Rizo e Ms. Leandro Machado dos Santos; Ms. Leandro Machado dos Santos e Dra. Adriana Carvalho Lopes (2016-2017)

Segundo o Sistema de controle Acadêmico – Módulo de Acadêmico Web da Universidade, atualmente o curso possui 380 estudantes ativos, sendo 335 mulheres e 45 homens e 24 trancados, dos quais 17 mulheres e 7 homens num total de 404 alunos.

Nossa experiência como professores do Curso e como membros da Coordenação do PARFOR, revela que estes estudantes apresentam um perfil variado no que tange à idade, faixa de renda, sexo/gênero, religião, trabalho, local de residência, maternidade/paternidade, chefes de família etc. Uma característica que chama a atenção é que são mulheres e residentes da Baixada Fluminense – RJ.

Também é característica do Curso, a presença de estudantes professores, especialmente a partir de 2010 quando o Departamento Educação e Sociedade – DES, aprovou a adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, que potencializou a presença de professores já existentes no curso em menor quantidade.

Em 2018.1 os 380 estudantes são distribuídos em 67 turmas, sendo 41 obrigatórias, 17 Atividades Acadêmicas – AA e AB (Seminários, Estágios e NEPEs) e nove disciplinas optativas. Essas disciplinas são oferecidas em sua maioria pelos professores do Departamento Educação e Sociedade – DES , mas duas são oferecidas pelo Departamento de Letras – DL (Teoria e Prática do Texto e Língua Brasileira de Sinais), uma pelo Departamento Tecnologias e Linguagens – DTL (Estatística Aplicada à Educação) e uma pelo Departamento de Geografia – DGeo (Educação e Meio Ambiente).

No que tange ao fluxo do Curso, dados consolidados pela atual Coordenação a partir do Sistema de controle Acadêmico – Módulo de Acadêmico Web da Universidade em 2017, revelam que de 2006 a 2017 ingressaram 1.173 alunos no curso de Pedagogia. Destes, 899 ingressaram mediante realização do vestibular ou do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), 222 pelo PARFOR e 52 através de outros mecanismos, como transferências interna e externa e reopção.

Ainda de acordo com dados do Sistema de controle Acadêmico – Módulo de Acadêmico Web da Universidade 368 concluíram o Curso, como demonstra a tabela abaixo:

Curso de Pedagogia IM – matriculados e graduados

Períodos	Entrada			Graduados
	Vestibular/E NEM	Outros	PARFOR	
2006.1	41			
2006.2	40			
2007.1	28	1		
2007.2	-	3		
2008.1	40	9		
2008.2	40	3		
2009.1	40	3		
2009.2	40			
2010.1	37	9	33	18
2010.2	40		44	19
2011.1	40	11	14	10
2011.2	40	1		5
2012.1	40	2		13
2012.2*	40	1		17
2013.1	40	6		14
2013.2	40	1	46	16
2014.1	39			46
2014.2	40		27	51
2015.1*	39	1		20
2015.2	39			37
2016.1	40			20
2016.2	40	1	58	32
2017.1	39			15
2017.2*	37			35
Total	899	52	222	368
	1173			

- Em 2007.2 não houve entrada de estudantes.

*Houve oferta do período especial em 2012, 2015 e 2017 nos quais um, cinco e sete estudantes concluíram o Curso respectivamente

Proposições

O Curso de Pedagogia do IM encontra-se plenamente consolidado. Assim, temos como objetivos principais dar continuidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido e buscar aprimorar dinâmicas, fluxos e processos com vistas à qualidade do curso e do seu enraizamento nas redes públicas da Baixada Fluminense – RJ. Destacamos a seguir os principais aspectos inerentes a essa consolidação:

✓ Efetivar a regularidade das ações colegiadas

Entre nossas prioridades está o restabelecimento da dinâmica de reuniões periódicas do Colegiado a partir da recomposição dos titulares e suplentes do Curso de Pedagogia, do DL, DTL e DGeo e da representação estudantil. Além disso, organizaremos o calendário de reuniões buscando a garantia da realização das reuniões colegiadas. Além do Colegiado, faz-se necessário reestruturação do Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE). Ambos colegiados serão designados através de Portaria.

Um outro elemento importante é a participação do Centro Acadêmico e dos estudantes em seu conjunto nos colegiados, de modo que estejamos afinados com suas demandas e necessidades.

Buscaremos ainda, estabelecer contato permanente com a chefia do DES, de modo a termos como rotina estabelecer pautas e/ou informes referentes ao Colegiado do Curso nas reuniões ordinárias de Departamento, já que muitas destas pertencem a esses dois fóruns.

✓ Consolidar gestão conjunta com o PARFOR

A partir de 2016, por decisão colegiada, a gestão do PARFOR Pedagogia passou a ser exercida pela coordenação SiSU, tendo como finalidade a integração, inclusão e consolidação das entradas diferenciadas no Curso, mas em busca da garantia de sua identidade formativa. Tal consolidação necessita de avanços, em especial, no que tange às especificidades dos professores com formação em serviço, suas relações mais diretas com as redes municipais e estaduais. Aspectos como acesso, permanência e egressos para formações futuras, também serão considerados.

✓ Buscar a integralidade do curso

A experiência com as turmas matutinas e vespertinas do PARFOR, bem como das disciplinas optativas nesses turnos tem indicado que os estudantes do Curso têm disponibilidade para estudar no período diurno. Assim, propomos estudar junto à PROGRAD e discutir internamente a transformação do Curso para integral, de modo a alternar entradas noturnas e diárias.

✓ Concluir a reforma curricular

Recuperar junto a coordenação atual os documentos referentes à reformulação curricular do Curso e estabelecer juntamente com o colegiado, cronograma para a finalização do processo. Dois elementos são fundamentais: a avaliação e discussão do modelo de NEPE em curso e o fluxograma de produção e estabelecimento de normas para elaboração de Monografias, revendo os componentes Seminário de Pesquisa e Seminários de Monografia I e II.

✓ Produzir informações sobre o sobre o Curso

Buscar junto a PROGRAD os instrumentos e indicadores já existentes sobre o perfil socioeconômico dos estudantes e construir outros como estudo dos egressos, motivos de abandonos, trancamentos, entre outros.

✓ Estimular a integralização do curso pelos estudantes

Sabemos que há estudantes ativos e inativos que acabam por não concluir o curso em oito semestres. Assim, buscaremos localizar tais estudantes e encorajá-los a concluir o curso.

✓ Estreitar a relação com as redes municipais da região

É notório o trabalho de professores de produzir pesquisa, extensão, estágios e Programas como PIBID e PAFOR voltados para os professores das redes públicas do entorno, especialmente, no atual contexto onde esses programas estão sendo reformulados e/ou extintos. De qualquer modo, os laços entre a Universidade e a escola necessitam ser mais estreitados, no sentido de que as pesquisas produzidas naquela possam chegar aos professores sem a intermediação do livro didático ou outros intermediários e também que os professores possam vir mais à universidade. Assim, cursos de formação, cursos de extensão, assessorias ou convites para participação em nossas atividades acadêmicas podem ser buscadas.

✓ Aproximar a Graduação da Pós-Graduação

A quase totalidade dos professores que atuam no Curso de Pedagogia atuam também em Programas de Pós-Graduação. Esse é um potencial que poderá ser explorado através de atividades conjuntas envolvendo professores e estudantes.

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto Multidisciplinar
Curso de Pedagogia

Organização do Seminário de Reforma político curricular do Curso de Pedagogia

1) Princípios básicos

- Proporcionar maior autonomia dos estudantes na construção do seu processo formativo;
Propiciar o contato dos estudantes com o campo de atuação profissional durante todo o curso
Evitar a concentração das disciplinas de fundamentos da educação no inicio do curso
Equilibrar as áreas de conhecimento na matriz curricular
Redefinir o processo e o produto do trabalho de final de curso
Institucionalizar os tempos de integração de saberes, áreas e sujeitos

2) Organização:

- Realização do seminário em dois dias (10 e 11 de junho de 2019), nos períodos vespertino e noturno.
No horário vespertino – realização de grupos de trabalho temáticos (com coordenador, relator e apoio) em salas de aula
No horário noturno – reuniões gerais no auditório.
O relator apresenta a sistematização do grupo de trabalho para discussão e debate. Os pontos divergentes serão resolvidos reunião de colegiado

3) Programação

- 10 de junho de 2019 – 13h30 às 17h30**
Grupos de Trabalhos sobre áreas de consolidação estratégicas do Curso
- ✓ GT1) Critério de distribuição das disciplinas por períodos (Patrícia, Aline, Ana, Lígia,

Acordos já aprovados: Estágios – sua função formadora e quando dever ser iniciado; Ensinos – distribuição ao longo do curso; NEPEs – ampliação de função formadora

Definir eixos temáticos articuladores do curso

Distribuir as disciplinas de Fundamentos ao longo do Curso

- ✓ GT 2) Atividades Autônomas e sua função formadora – amplitudes (Andreia, Ana e Sandra)
- ✓ GT 3) Trabalho de conclusão de curso – função acadêmico-social; distribuição de orientações por docentes; (Renato, Jonas, Aristóteles)
Acordos já aprovados:
 - repensar a prevalência do gênero monografia
 - rever o modelo de defesa do trabalho de final de curso

18h30 – Auditório – Plenária com apresentação dos relatores

11 de junho de 2019 – 13h30 às 17h30

Grupos de trabalho sobre Núcleos (ou áreas) que compõem a matriz

Objetivo: Debates e indicativos para as disciplinas

- ✓ GT 1) Fundamentos: Antropologia e Educação, Filosofia, e Educação, História e Educação, Psicologia e Educação e Sociologia e Educação
Professores envolvidos: Miriam de Oliveira Santos (em afastamento para Pós-Doutorado), Affonso Henrique Vieira da Costa, Ana Maria Marque Santos, Flávia Motta (em afastamento para Pós-Doutorado), Neide Ruffeil, Flávio Andrade e Ahyas Siss
- ✓ GT 2) 'Educações', Estágios e Práticas: Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Prática de Ensino na Educação Infantil, Prática de Ensino Fundamental, Prática de Educação Inclusiva e Direitos Humanos, Prática de Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva e Direitos Humanos e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos
Professores envolvidos: Anelise Nascimento, Jonas Alves da Silva Jr., Lígia Machado, Márcia Pletsch e Sandra Sales
- ✓ GT 3) Temáticas (Educação e Meio Ambiente: Teorias, métodos e práticas; Educação e Relações de Gênero; Educação das Relações étnico-raciais; Arte e Educação: Teorias, métodos e práticas; Juventudes e Educação)
Professores envolvidos: Mauro Guimarães (em afastamento para Pós-Doutorado), Jonas Alves da Silva Jr., Renato Nogueira, Miriam de Oliveira Santos (em afastamento para Pós-Doutorado) e Aristóteles Berino
- ✓ GT 4) Políticas, Gestão educacional e escolar: Política e Organização da Educação I, Política e Organização da Educação II, Economia Política da Educação, Gestão Educacional, Organização do Trabalho Pedagógico, Prática de Gestão Educacional, Estágio Supervisionado em Gestão Educacional)

Professores envolvidos: José dos Santos Souza, Leandro Machado dos Santos, Rodrigo Lamosa, Andreia Gomes da Cruz e Gabriela Rizo

- ✓ GT 5) Pesquisa e Linguagens (Metodologia Científica, LIBRAS, Tecnologia e Educação, Teoria e Prática do Texto, Alfabetização e Letramento, Seminário de Pesquisa, Seminário de Monografia I e Seminário de Monografia II, Seminário de Educação e Sociedade e NEPE I, II, III e IV)

Professores envolvidos: Aline Moura, Valter Filé, Mônica Pinheiro Fernandes, Carmen Pimentel e Jeannie Macedo

- ✓ GT 6) Ensinos (Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Introdução de Estatística à Educação, Ensino de História, Ensino de Geografia e Ensino de Ciências, Didática e Curriculo)

Professores envolvidos: Mônica Pinheiro Fernandes, Clézio dos Santos, Dora Soraia Kindel, Adeilton Pedro de Alcântara, Patrícia Bastos de Azevedo, Lígia Machado, Carlos Roberto de Carvalho e Aristóteles Berino

18h30 – Auditório – Plenária com apresentação dos relatores

ANEXO III

SEMINÁRIO DE REFORMA POLÍTICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA REFORMA

- Proporcionar maior autonomia dos estudantes na construção do seu processo formativo;
- Propiciar o contato dos estudantes com o campo de atuação profissional durante todo o curso;
- Evitar a concentração das disciplinas de fundamentos da educação no início do curso;
- Equilibrar as áreas de conhecimento na matriz curricular;
- Redefinir o processo e o produto do trabalho de final de curso;
- Institucionalizar os tempos de integração de saberes, áreas e sujeitos.

10 e 11 de Junho 2019 • UFRRJ

PROGRAMAÇÃO

10 de junho de 2019 - 13h30 às 17h30
Grupos de Trabalhos sobre áreas de consolidação estratégicas do Curso

GT1 Critério de distribuição das disciplinas por períodos
Sala: 209 - Multimídia
Coordenação e relatoria:
Ligia Machado e Patricia Bastos de Azevedo

GT 2 Atividades Autônomas e sua função formadora - amplitudes
Sala: 210 - Multimídia
Coordenação e relatoria:
Andreia Gomes da Cruz e Aline Moura

GT 3 Trabalho de conclusão de curso - função acadêmico-social; distribuição de orientações por docentes
Sala: 310 Multimídia
Coordenação e relatoria:
Renato Nogueira e Jonas Alves da Silva

18h30 - Reunião geral com apresentação dos relatores
Auditório Bruno de Almeida

11 de junho de 2019 - 13h30 às 17h30
Grupos de trabalho sobre Núcleos ou áreas que compõem a matriz

GT 1 Fundamentos
Antropologia e Educação, Filosofia e Educação, História e Educação, Psicologia e Educação e Sociologia e Educação
Sala: 207 Multimídia
Coordenação e relatoria:
Affonso Henrique Vieira da Costa e Flávio Andrade

GT 2 'Educações', Estágios e Práticas
Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Prática de Ensino na Educação Infantil, Prática de Ensino Fundamental, Prática de Educação Inclusiva e Direitos Humanos, Prática de Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva e Direitos Humanos e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos
Sala: 209 Multimídia
Coordenação e relatoria:
Ligia Machado e Sandra Regina Sales

GT 3 Temáticas
Educação e Meio Ambiente: Teorias, métodos e práticas; Educação e Relações de Gênero; Educação das Relações, Arte Educação: Teorias, métodos e práticas; Juventudes e Educação
Sala: 210 Multimídia
Coordenação e relatoria:
Jonas Alves da Silva e Renato Nogueira

GT 4 Políticas, Gestão educacional e escolar
Política e Organização da Educação I, Política e Organização da Educação II, Economia Política da Educação, Gestão Educacional, Organização do Trabalho Pedagógico, Prática de Gestão Educacional, Estágio Supervisionado em Gestão Educacional
Sala: 304 Multimídia
Coordenação e relatoria:
Andreia Gomes da Cruz Gabriela Rizo e Marcélia Amorim

GT 5 Pesquisa e Linguagens
Metodologia Científica, LIBRAS, Tecnologia e Educação, Teoria e Prática do Texto, Alfabetização e Letramento, Seminário de Pesquisa, Seminário de Monografia I e Seminário de Monografia II, Seminário de Educação e Sociedade e NEPE I, II, III e IV
Sala: 310 Multimídia
Professores envolvidos:
Patricia Bastos de Azevedo e Adriana Carvalho Lopes

GT 6 Ensinos
Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Matemática, Introdução de Estatística à Educação, Ensino de História, Ensino de Geografia e Ensino de Ciências, Didática e Curriculo
Sala: 103 Prédio da Pós-Graduação
Coordenação e relatoria:
Clézio dos Santos e Dora Soraia Kindel

18h30 - Reunião geral com apresentação dos relatores
Auditório Bruno de Almeida

Promoção e Organização:
Coordenação de Pedagogia

ANEXO IV

FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA

