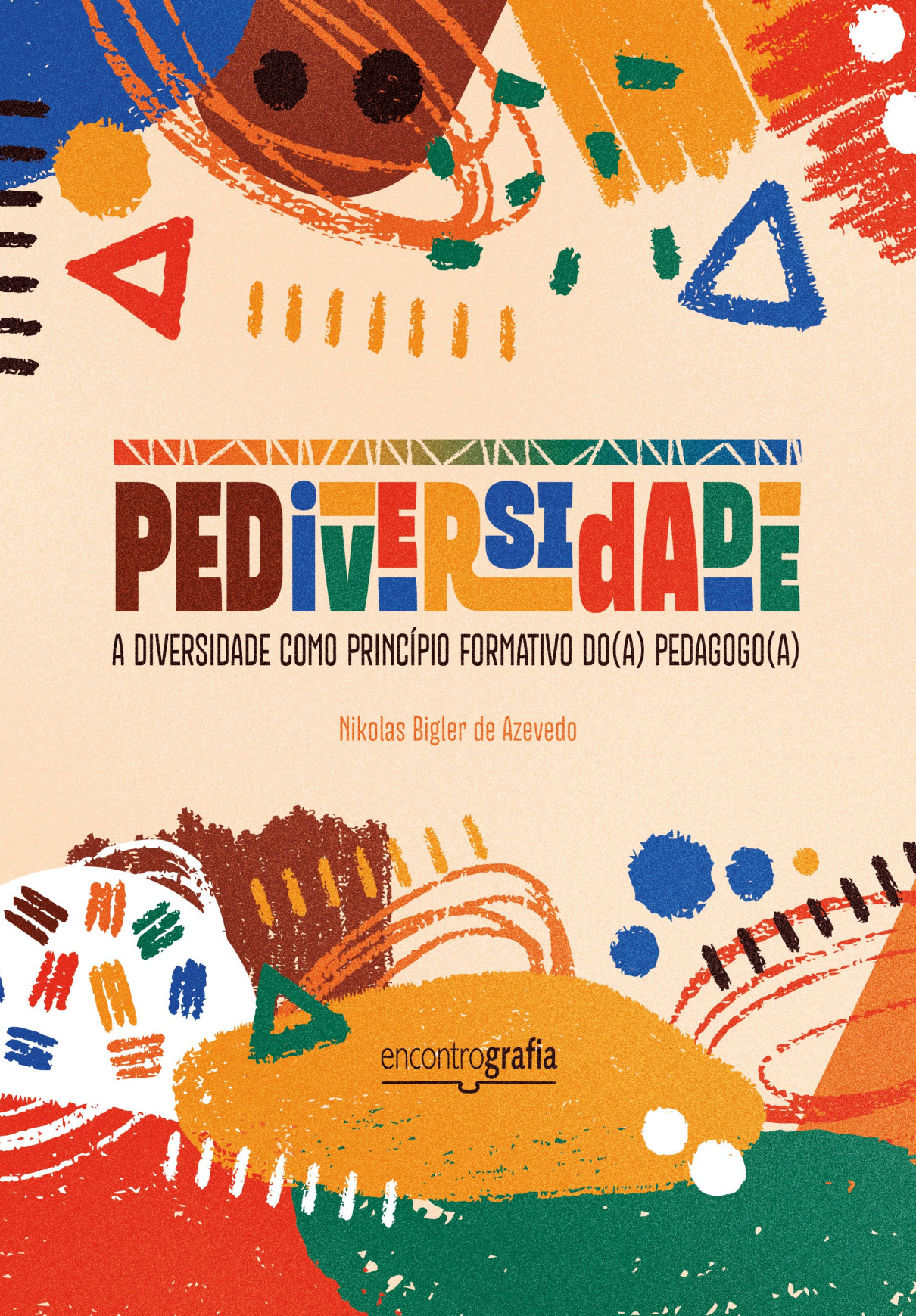




PEDiVERSIdADE

A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DO(A) PEDAGOGO(A)

Nikolas Bigler de Azevedo

encontrografia

The background of the cover is a complex, abstract composition of various geometric shapes and patterns. At the top, there are large, stylized, overlapping shapes in shades of gray and black, some resembling eyes or masks. Below these, there are several triangles and a series of vertical lines. The central part of the cover features a horizontal band with a repeating geometric pattern. Below this band, the title 'PEDiVERSIdADE' is prominently displayed in a large, bold, sans-serif font. The word 'PEDiVERSIdADE' is written in a dark gray color, with the 'i' and 'd' in a lighter shade. Below the title, the subtitle 'A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DO(A) PEDAGOGO(A)' is written in a smaller, black, sans-serif font. The author's name, 'Nikolas Bigler de Azevedo', is centered below the subtitle in a smaller, black, sans-serif font. At the bottom of the cover, there is a large, stylized, abstract shape that resembles a mask or a face, with various patterns and colors. The overall design is modern and artistic, with a focus on geometric forms and a limited color palette of black, white, and gray.

PEDiVERSIdADE

A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DO(A) PEDAGOGO(A)

Nikolas Bigler de Azevedo

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Azevedo, Nikolas Bigler de
Pediversidade [livro eletrônico] : a diversidade
como princípio formativo do(a) pedagogo(a) /
Nikolas Bigler de Azevedo ; [editor científico
Décio Nascimento Guimarães]. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-144-0

1. Diversidade 2. Educação 3. Pedagogia como
profissão 4. Pedagogos - Formação profissional
I. Guimarães, Décio Nascimento. II. Título.

25-310618.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : Formação humana : Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-144-0

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	12
Introdução.	15
I. A história do curso de Pedagogia e a formação de pedagogos(as) no Brasil.	20
1.1 O que é Pedagogia?.	20
1.2 História do curso de Pedagogia no Brasil.	28
1.3 Debates contemporâneos sobre a formação de pedagogos(as) no Brasil.	37
1.4 Afinal, quem são os(as) pedagogos(as)?	43
II. Diálogos sobre diversidade na formação do(a) pedagogo(a) .	48
2.1 O que é diversidade?.	48
2.2 Diversidade na perspectiva dos Direitos Humanos	54
2.3 Diversidade e Educação no Brasil	60
2.4 Diversidade e formação do(a) pedagogo(a)	67

III. Percursos metodológicos	70
3.1 O que é método?	70
3.2 Análise documental	74
3.3 Análise de entrevista	77
3.4 Análise de conteúdo, formação de categorias e subcategorias . . .	85
IV. O curso de Pedagogia do <i>campus</i> Nova Iguaçu da UFRRJ . . .	92
4.1 A universidade na Baixada Fluminense	92
4.2 A história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a criação do <i>campus</i> Nova Iguaçu	96
4.3 Nascimento do curso de Pedagogia do <i>campus</i> Nova Iguaçu da UFRRJ	106
4.4 A mudança do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia de 2019	111
4.5 Análise do currículo do curso de Pedagogia pela perspectiva da diversidade	119
4.5.1 Diversidade na concepção do curso de Pedagogia	120
4.5.2 Diversidade em disciplinas e atividades específicas obrigatórias	122
4.5.3 Diversidade em disciplinas específicas optativas.	129
4.5.4 Diversidade de modo parcial em disciplinas e atividades obrigatórias	133

Considerações finais	136
Referências	.141
Apêndice I	.155
Apêndice II.	158
Sobre o autor	160

Este livro tem como base a pesquisa desenvolvida na tese de doutoramento defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), no dia 28 de fevereiro de 2024, sob a orientação da professora Márcia Denise Pletsch (UFRRJ). As professoras Lucília Augusta Lino de Paula (UERJ), Denize Aguiar Xavier Sepulveda (UERJ), Mariana Correa Pitanga de Oleira e o professor Carlos Roberto de Carvalho (UFRRJ) compuseram a banca examinadora. A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

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.

Prefácio

É com imensa alegria e satisfação que aceitei fazer o prefácio do livro *PEDiversidade: a diversidade como princípio formativo do(a) pedagogo(a)*, de autoria de Nikolas Bigler de Azevedo, que foi meu aluno em diversas disciplinas na graduação em Pedagogia e a quem tive o prazer de orientar nos últimos anos de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

Nikolas, nascido e morador da Baixada Fluminense, agora meu colega no curso de Licenciatura em Educação Especial, é um profissional que sempre teve muitos interesses em seu percurso formativo. Participou de inúmeros projetos de pesquisa e extensão, assim como de vários grupos de pesquisa de várias áreas diferentes no campo da Educação, arte, cultura, diversidade e inclusão, todos com foco em investigações que articulavam conhecimentos locais com abordagens globais. Certamente, essa diversidade constituiu e continua constituindo o Nikolas professor e pesquisador de uma universidade pública localizada no coração da Baixada Fluminense.

Nesta obra, a partir de um estudo de caso sobre a reforma curricular do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, do *campus* de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nikolas nos apresenta uma importante discussão sobre a formação da(o) pedagoga(o), considerando a diversidade e a inclusão em sua multiplicidade.

Ao longo da pesquisa, os dados vão revelando inúmeras disputas conceituais, teóricas e ideológicas sobre o que seria formar uma(um) pedagoga(o). Os dados, entre tantos outros aspectos, provocam-nos a refletir sobre a disputa histórica no processo formativo das(os) pedagogas(os) no Brasil, que se centra na superação da perspectiva de que existe separação entre teoria e prática. Isto é, a pesquisa mostra que essa disputa, muitas vezes velada, ainda hoje se faz presente. De um lado, os que defendem a ampliação de disciplinas e/ou conteúdos centrados nos fundamentos; de outro, aqueles que pensam que formar pedagogas(os) exige ampliar experiências formativas práticas e diversas. Ou seja, é uma visão mais bacharelesca em detrimento de uma mais voltada para o processo formativo de professoras(es), demandada pela realidade social.

O livro ainda nos presenteia com uma revisão histórica sobre a constituição do curso de Pedagogia e a formação da(o) pedagoga(o) no Brasil, abordando aspectos conceituais e legais em diálogo com as discussões da literatura científica contemporânea. Na mesma direção, mostra como a diversidade, entendida no campo dos Direitos Humanos, foi sendo incorporada na formação da(o) pedagoga(o) e quais desafios são colocados para esse debate na formação desse profissional no contexto de disputas ideológicas sobre o tema.

Nessa direção, a investigação mostra, a partir do estudo de caso do curso de Pedagogia ofertado no *campus* da UFFRJ de Nova Iguaçu, as diversas nuances do processo de reforma curricular participativa desenvolvida sob a coordenação do curso no período, com participação docente e discente, sobretudo. Aqui é importante destacar, ainda, o desafio posto para essa metodologia, pois se, por um lado, favoreceu ampla discussão e reflexão coletiva do processo e do projeto pedagógico a ser adotado no curso, por outro lado, acirrou disputas políticas que pouco contribuíram para as mudanças necessárias num curso de formação de Pedagogia localizado num território periférico.

Para finalizar, destaco que o livro apresenta uma discussão contemporânea sobre a formação de professores de Pedagogia, considerando perspectivas importantes do campo dos Direitos Humanos, como, por exemplo, a inclusão de pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, assim como de grupos LGBTQI+, estudos étnico-raciais e indígenas. Nessa direção, a obra contribuiu para a nossa reflexão sobre a importância da diversidade como constitutiva do humano e que integra o projeto político-pedagógico do curso analisado.

Os leitores deste livro têm em mãos uma pesquisa importante sobre a formação inicial da(o) pedagoga(o), seus desafios e perspectivas para o tempo presente e o futuro próximo.

Desejo aos leitores uma instigante e boa leitura!

Nova Iguaçu, julho de 2025.

Márcia Denise Pletsch

Professora Associada do Instituto Multidisciplinar
e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc – UFRRJ).

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 de uma questão pela qual 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 àquilo que nos aparece no seu ser-sendo no tempo e no espaço. A formação de que tratamos neste livro é 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 à 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 a natureza transdisciplinar do campo da educação, compreendemos o(a) pedagogo(a) como um sujeito articulador dos vários saberes (Libâneo, 2010), que, desse modo, contribui para o desenvolvimento humano nas suas principais esferas da vida: 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, art. 2). Onde há educação, há um processo social que confere um campo de atuação para o(a) pedagogo(a).

Frente à relevância social do campo de trabalho do(a) pedagogo(a), torna-se necessária uma reflexão, dado o seu caráter inesgotável, a partir de sua formação. Nesta pesquisa, voltamo-nos 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 de uma instituição de Ensino Superior, devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Esse documento, o diploma, supõe que o(a) seu/sua portador(a) foi certificado(a) e qualificado(a) 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 doutor 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 este livro 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) 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 à 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) disponibilizadas na página digital do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. 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” (Boni; 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. É nesse sentido que pensamos ser possível compreender os campos ideológicos do curso de Pedagogia sobre a formação do(a) pedagogo(a).

Cabe o apontamento de que partimos para a análise da formação do(a) pedagogo(a) no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ tendo como premissa uma compreensão de formação na e pela diversidade (Candau, 2008, 2012a, 2012b), em que 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 no país, 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. Nesse 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 à diversidade.

No capítulo IV, apresentaremos os dados coletados a partir do exame dos documentos oficiais que compõem o curso de Pedagogia em questão, além de dialogar com as entrevistas das 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).

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 necessária uma investigação sobre o que é a Pedagogia, a 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 à sua casa. Normalmente, era um sujeito escravizado ou servil, não necessariamente

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

intelectualizado (Marrou, 1975). De certa forma, podemos dizer que, no passado, o pedagogo era aquele que direcionava a criança para o saber. Com esse panorama, conseguimos perceber que, da antiguidade na Grécia à contemporaneidade no Brasil, a Pedagogia é um saber correlato à 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 maternos e encaminhamentos da criança, ao longo do tempo, foram chamados de educação (Rousseau, 2017a). 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), a educação é uma arte que considera “o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (Kant, 1999, p. 20).

Considerando a educação como um fenômeno necessário e intrínseco à 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 ou influências da cultura. Quando habitamos a Terra, ao andar pela rua, ou assistindo a uma série em uma plataforma de *streaming*, ou em um almoço de família, ou no transporte público, somos permeados por informações/dados que nos atravessam e reverberam 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), em que 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 tradicional realizado 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 outros.

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), 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” (Saviani, 2012, p. 1).

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 às práticas educativas intencionais para uma determinada finalidade. Esse campo de saber está atrelado às metodologias práticas para a implementação de um processo educacional. Ou como resume Saviani (2012): “Em suma, a pedagogia não é outra coisa senão uma filosofia aplicada” (Saviani, 2012, p. 119). Podemos dizer que o nascimento da Pedagogia ocorre quando a humanidade decide pela implementação de um sistema educacional com uma determinada finalidade. No 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). Ele 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 à 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 é a publicação de *Didática Magna*, de Comenius (2011). Isso 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, estratificada e organizada por séries e idades, aproxima-se daquilo que podemos observar nas escolas na atualidade, 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, foi sendo criada uma série de pedagogias. 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, na 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, seja em escolas ou em 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 dela (Gadotti, 1994). Considerava o professor uma espécie de arquiteto da mente, que deveria apresentar apenas as ideias que deveriam ser introduzidas na mente das crianças. Herbart também partia do princípio de 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 de que o(a) discente é uma espécie de banco no qual o(a) professor(a) deposita conhecimento, tal como denunciado pelo professor Paulo Freire (2015a) no século XX. Graças a essas ponderações, Herbart será considerado 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 da 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 promovida 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 dessa perspectiva, o controle do corpo e do pensamento das mãos do Estado.

A pedagogia liberal apoiava que a escola deveria preparar os estudantes para cumprirem o seu papel social, de acordo com as suas aptidões, estabelecendo, assim, uma cultura individualizada (Luckesi, 2011). Uma compreensão de que você é o(a) único(a) responsável pelo seu sucesso e profissionalização, manifestando, assim, o próprio entendimento estabelecido pelo liberalismo econômico. Isso 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 de 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 compreensão filosófica, 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), com a formação da 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, no fazer com que o(a) aluno(a) aprenda o conteúdo de modo mais rápido e eficiente. Dessa maneira, toda a consciência política e o 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, 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, 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(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, com outros educadores, lançou 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 proposta 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 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, um forte pensamento pedagógico crítico surge na década de 1960, que irá apontar a existência e os desdobramentos do utilitarismo do capital nos processos educacionais. Nessa conjuntura, a educação é uma chave mestra no capital utilitarista (Frigotto, 2010). Nesse contexto, destaca-se 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 de a escola ser um templo do saber, com todo o conhecimento concentrado nesse lugar. O(a) professor(a) é dono(a) desse saber, uma espécie de “banco de dados”, alguém completo(a). O(a) aluno(a) é “ser sem luz”, que é totalmente incompleto(a), necessita do conhecimento do(a) professor(a).

Nessa conjuntura, a educação se torna uma transação, na qual o(a) aluno(a) recebe um “depósito” de conhecimento do(a) professor(a). Tudo isso baseado em uma didática de exposição do conhecimento a partir da qual o(a) discente memoriza tudo, de modo absolutamente mecânico. Essas circunstâncias tornam 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 de que todo esse conhecimento transmitido de modo bancário na escola é desconectado da realidade sociocultural dos(as) educandos(as), de forma que o próprio processo de aprendizagem não se torna possível, configurando a tese de Freire em relação a uma pedagogia do oprimido. Assim, Freire (2015a) propõe uma pedagogia libertadora que coloque o(a) discente em uma ação intencional quanto ao seu processo educacional, deixando de ser objeto da educação de outrem e se tornando sujeito de seu próprio processo educativo (Freire, 2014). Consequentemente, o autor sugere uma educação problematizadora, baseada em uma reflexão crítica sobre questões sociopolíticas da realidade dos(as) educandos(as), de modo a romper com a distância entre a escola e a vida dos sujeitos.

É a partir dessa demanda da escola problematizadora que Freire (2011) irá sugerir que a didática ocorra por temas geradores, que consistem em palavras do cotidiano dos(as) educandos(as) que serão sugeridos por eles/elas, de modo a introduzir a sua realidade na escola. Imagine que um aluno seja pedreiro.² A palavra geradora poderá ser *tijolo, areia, pedra, pá, cimento*; palavras e temas que pertençam à 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 influência no Brasil para mostrar que, quando falamos de pedagogia, na verdade, falamos de um conjunto plural e complexo com inúmeras finalidades e metodologias. Elas se alteram ao longo do tempo e dos espaços. Não falamos apenas de uma pedagogia, e, sim, de *pedagogias*. Interessante essa observação, pois um dos elementos-chave desse estudo é compreender quais são as pedagogias implementadas no curso

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

de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. 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 que engloba todos os processos educacionais intencionais, desde os objetivos, finalidades e estruturas até as metodologias didáticas (Libâneo, 2010). A pedagogia e 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: nas escolas, nas universidades, nas empresas, em todos os lugares.

Dessa forma, essa ciência ganha espaço no ambiente universitário, sendo necessária 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 isso, 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 à 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. 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 marcado pelo governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934). No início da década de 30, ocorreram importantes transformações sociopolíticas no Brasil. 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 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 nº 1.190/1939, que regularizou a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturando-a em 4 seções. Entre elas, está a seção de Didática, que era considerada “seção especial”, na qual 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). Esse currículo ficou conhecido como “esquema 3+1” (Saviani, 2012). O título de licenciatura só foi possível com a obtenção do título de bacharel, entretanto, até o Decreto-lei nº 3.454, de 1941, era possível cursar a licenciatura de forma concomitante ao bacharelado, sem a necessidade de aguardar três anos para iniciá-la (Saviani, 2012). Nessa direção, antes de 1941, era possível cursar Pedagogia em 3 anos. Após o decreto, o curso passa a ter, necessariamente, a duração de 4 anos.

Frente à criação do curso de Pedagogia em 1939, cabem as indagações: qual era a função do(a) pedagogo(a)? Qual era a sua área de atuação? O(a) bacharel(a) em Pedagogia era entendido(a) como *um(a) técnico(a) em educação* (Saviani, 2012; Libâneo, 2010). Segundo Gomes (2021), sua função exata não foi definida na época. Já o pedagogo(a)-professor(a), pessoa portadora do título de bacharel(a) 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 deste capítulo, persistem até os dias atuais e foram discutidos a cada nova legislação do curso de Pedagogia. Em seu início, o currículo 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, destacamos que o Decreto-lei nº 1.190/1939 foi o primeiro marco curricular do curso de Pedagogia, que 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(a) atuasse como professor(a) na Educação Básica primária (da primeira à quarta série).

O novo currículo estabeleceu um total de 5 disciplinas obrigatórias e 11 opcionais, 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 à primeira proposta curricular do curso de Pedagogia de 1939. Além da adição de novos conhecimentos, como cultura brasileira, higiene escolar, técnicas audiovisuais de educação e introdução à 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 de o 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).

O terceiro marco legal do curso de Pedagogia vem com a publicação do Parecer nº 252, de 1969, do CFE, novamente de autoria de Valmir 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. Com isso, o curso se firmou como uma 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 e Durli (2021) destacam o fato de a disciplina de didática ser obrigatória, dada a definição do curso de Pedagogia enquanto uma licenciatura.

Uma das principais mudanças propiciadas pela Resolução CFE nº 2, de 1969, foi a criação das habilitações no curso de Pedagogia. Além das disciplinas obrigatórias, os(as) estudantes escolhiam uma ou mais habilitações nas 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 a 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 (Brasil, 1969, art. 3).

Podemos observar outra mudança no artigo 4 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 uma ou mais habilitações e, no total, deveria 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 defini-lo como uma licenciatura e ao criar as habilitações. Autores como Saviani (2012), Libâneo (2010) e Gomes (2021) destacam as críticas em relação à 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 às 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 da graduação em Pedagogia, passando de 138 cursos nos anos de 1970 para 513 em 1996 (Scheibe; Durli, 2021). Segundo as autoras Brandt, Hobold e 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. Relevantes discussões 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 de que instituições que não estavam ligadas a universidades ofertassem cursos

de licenciatura. É nesse contexto que foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISEs), que desenvolveram e ofertaram o curso Normal Superior (Saviani, 2012). Autoras como Gomes (2021) e Scheibe e 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 e Durli (2021) a esse 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 impedisse, 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 (Scheibe; Durli, 2021, p. 39).

Segundo Gomes (2021), a criação dos ISEs e Normal Superior poderia 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 nº 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). A defesa de instituições, como a ANFOPE (1998), era que a

base de identidade de todo(a) educador(a) é a docência. Já autores 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 posicionarem a função do(a) pedagogo(a), implicariam, 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, das 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 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 de 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, art. 4, inc. I-III).

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 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(a) e educacional, supervisor(a) educacional, inspetor(a), “e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 1969, art. 1).

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 às 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, art. 6, inc. I-III).

Frente ao texto da DCNCP, fica patente a mudança curricular no que se refere às matrizes 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 evidenciada também a liberdade de cada instituição em relação à construção do seu currículo, tendo mais 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):

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 (Saviani, 2012, p. 58–59).

Podemos conceber que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as novas DCNCP, foi um relevante marco regulatório do curso que rege as estruturas das graduações em Pedagogia. Todavia, como já afirmado e notório ao longo da história dos cursos de Pedagogia no Brasil, o entendimento sobre o(a) pedagogo(a) ser 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 às novas demandas, tornando-se uma licenciatura plena. Na década seguinte à publicação da resolução, o Brasil passa por graves problemas políticos, iniciados com as manifestações de junho de 2013 e presentes até os dias atuais. Após as eleições de 2014, da qual a presidente Dilma Rousseff foi a vencedora, o pleito é questionado pela oposição, movimento que culminou

no golpe de 2016 na democracia brasileira e na ascensão da extrema-direita no Brasil (Lino *et al.*, 2022). Nesse período, diversas ações vão impactar diretamente a educação brasileira e os cursos de Pedagogia, com maior destaque para a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019.

A Resolução CNE/CP nº 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 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 diminuía a distância da teoria e da 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 e 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 à *diversidade*, como os direitos humanos, relações étnico-raciais, de gênero, sexual e religiosa, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outras. Esses conteúdos 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 país, Dilma Rousseff, sofre um processo de *impeachment*, que, segundo Brandt, Hobold e Farias (2021), foi um golpe de estado “jurídico-midiático-parlamentar”. Com a retirada da presidente democraticamente eleita, assume 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 determinado significativamente por uma agenda do capitalismo mundial, principalmente em relação à concepção de formação por competências (Lopes; Rivas, 2021). Cabe ressaltar 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 esse documento, sendo o principal instrumento na contrarreforma da educação brasileira. Se a BNCC implica diretamente nas concepções formativas e curriculares na Educação Básica, seria uma questão de tempo para implicar, também, necessariamente, na formação de professores(as) realizada no Ensino Superior. Em paralelo a essas mudanças, em 2018, foi eleito presidente Jair Bolsonaro, líder da extrema-direita no Brasil, concretizando o golpe de 2016 (Berbara *et al.*, 2022).

No apagar das luzes do ano de 2019, de forma silenciosa e monocrática, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que passa a articular a formação de professores(as) à 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 defendido pelas principais entidades educacionais do país é substituído por um 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 e Durlí (2021), Gomes (2021) e Portelinha, Borssoi e Sbardelotto (2021) destacam que a BNC-Formação representa um forte retrocesso na formação de professores(as), e, em especial, nos cursos de Pedagogia, foco deste livro. Isso se dá pelo fato de que, ao vincular a formação de professores(as) à BNCC, a formação universitária estaria ligada apenas às lógicas de uma pedagogia de competências estabelecida pela BNCC, rompendo com uma perspectiva ligada aos múltiplos saberes, interdisciplinaridade e *práxis*.

Enquanto a DCNFP de 2015 defendia mais 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 neotecnicista 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 de todos os cursos de licenciatura, deixando-a novamente exclusiva 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 aprendizagem 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, art. 22, grifos nossos).

Esse “aprofundamento de estudos nas áreas” cria a possibilidade do retorno das habilitações extintas na DCNCP de 2006, o que é considerado, por Sheibe e 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):

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 (Sheibe; Durli, 2021, p. 31).

Na prática, a BNC-Formação fragmenta ainda mais a formação de professores(as), em especial do curso de Pedagogia, que, para se adequar às novas mudanças, deveria retornar as habilitações, vistas as determinações realizadas pelos artigos 13 e 22 do documento. Frente a tantos retrocessos para a educação brasileira, diversos grupos, educadores(as), instituições, fóruns e acadêmicos(as) da área da formação têm se movimentado de modo contrário a Resolução de 2019. A ANFOPE (2019, 2020) se posicionou totalmente contrária à 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), de prejuízo à autonomia didático-científica, de desvalorização profissional e possível perda de direitos trabalhistas historicamente conquistados ao longo do tempo.

Diante do ataque da BNC-Formação à educação nacional, inferimos que, novamente, o curso de Pedagogia está e continua em questão (Scheibe; Durli, 2021). No tópico 1.2 deste capítulo, percebemos que, ao longo da história do curso de Pedagogia no Brasil, houve uma série de disputas e avanços históricos, que podem ser ceifados, representando uma sequência de retrocessos de décadas no curso e na frágil educação brasileira. Existe um forte movimento para a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, realizado pela ANFOPE e ANPEd. Todavia, no raiar do ano de 2024, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, que fixa a data de 20 de março de 2024³ para que as instituições de Ensino Superior implementem a BNC-Formação.

Além dos debates sobre as DCNFP de 2015 e a BNC-Formação de 2019, autores como Pimenta, Pinto e Severo (2022) destacam a relevância estrutural do curso de Pedagogia, isto é, qual é o impacto dele para o Ensino Superior brasileiro. Desde 2011, o curso de Pedagogia se apresenta entre os três que registram mais matrículas. Em 2020, passou a ocupar o primeiro lugar, mas, em 2021, foi ultrapassado pelo curso de Administração.⁴ Segundo Pimenta, Pinto e Severo

3 Um ano após a data estipulada, os cursos de licenciatura ainda se encontram em um processo de adaptação para a BNC-Formação.

4 INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em: janeiro de 2023.

(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 1.851 cursos de Pedagogia, sendo 468 (25,29%) em instituições públicas e 1.383 (74,71%) em instituições privadas. Dentro desse universo, observa-se que 390 cursos (21,06%) são ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD). Desses, 65 (17,10%) são ofertados por instituições públicas enquanto 325 (82,90%) são ofertados por instituições privadas. Um detalhe curioso nos dados do censo disponibilizados pelo INEP é a existência de 5 cursos de bacharelado em Pedagogia na rede privada, mesmo sendo a graduação, desde 2006, 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 de instituições públicas e 660.666 (83,71%) de 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%) em instituições públicas e 557.273 (93,14%) em instituições privadas. Como é perceptível, o crescimento das matrículas nos cursos de Pedagogia se dá em um contexto também de 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 cursam na modalidade EaD. Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2022), a expansão do curso de Pedagogia se deu, principalmente no setor privado, através de instituições pertencentes a conglomerados econômicos que tratam as graduações como mercadoria e bens de consumo, com foco principal no lucro financeiro. Os(as) autores(as) também destacam que os cursos de Pedagogia da modalidade EaD apresentam mais fragilidade em sua estrutura curricular, concluindo que eles, nos quais atualmente 75,81% dos(as) estudantes estão matriculados(as), oferecem uma Educação Superior mais precária.

Podemos, portanto, perceber que, se a maior parte da formação do curso de Pedagogia — aproximadamente 7 em cada 10 estudantes — encontra-se exposta a uma educação precarizada na modalidade EaD, isso impacta diretamente em toda a Educação Básica nacional. O que temos é um volume considerável de futuros(as) profissionais que não têm a formação adequada para

o magistério Na Educação Básica, gerando um lucro considerado para alguns conglomerados de instituições privadas.

Outro ponto de 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 de o público ter condições desfavoráveis para acesso e permanência nos cursos de Pedagogia na modalidade EaD, encontra, 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 nº 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 esse 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 deste capítulo, observamos o surgimento da Pedagogia e de seu respectivo curso no Brasil. Percebemos que a figura do(a) pedagogo(a) e as suas devidas funções, no desenrolar de cada momento, eram alvos de dúvidas, tensões e questionamentos. Notamos que, desde o início do curso, na divisão histórica da formação entre bacharelado e licenciatura, a percepção sobre o lugar de atuação do(a) pedagogo(a) e os seus papéis nos processos de escolarização e formação de professores ainda não estavam elucidados, sendo objeto de discussão na contemporaneidade. Esse 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 deste capítulo, que a Pedagogia é uma filosofia prática que 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 que amplia as possibilidades de ação do(a) pedagogo(a) em diversos espaços para além da escola. Nas palavras de Libâneo (2001):

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 (Libâneo, 2001, p. 162).

Para nos ajudar a elucidar e ponderar sobre as funções dos(as) pedagogos(as), iremos dialogar com José Carlos Libâneo (2001, 2010, 2013), pesquisador 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 formadas ou não em cursos de Pedagogia, sendo necessário apenas que elas realizem atividades ligadas à educação dentro de uma prática formativa,

sistematizada. Pelas definições apresentadas, mesmo que essas pessoas não sejam formadas em Pedagogia, elas 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) realizada em universidades, em especial no 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 artigo, é destacado que a atuação do(a) pedagogo(a) pode ser realizada em “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Isso significa que o(a) pedagogo(a) pode ser docente no Ensino Superior? Sim, desde que em áreas nas 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 (Brasil, 2006a, art. 4, inc. I-III).

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, compõe 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 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, 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 à maior parcela da empregabilidade dos(as) egressos(as) dos cursos de Pedagogia. A pesquisa de Gomes (2021), realizada com egressas de Pedagogia da UFRRJ do *campus* Seropédica, constatou que 70% 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, que aponta 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 Mulyaert (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 de que o foco dos cursos de Pedagogia deva ser, de fato, a formação de professores(as), como defende a ANFOPE (1998) e se observa nos documentos legais do curso de Pedagogia a partir de 2006. Todavia, as pesquisas citadas também apontam uma série de egressos(as) 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).

Com essa demonstração das outras funções desempenhadas pelo(a) pedagogo(a), 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, tanto na escola, em funções como gestão, supervisão, coordenação pedagógica, orientação educacional, orientação pedagógica, atendimento educacional especializado, secretário(a) escolar, 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, há processos educacionais intencionais e sistematizados. Isto é, pedagogias. Seja na escola, em centros culturais, instituições filantrópicas, empresas, museus, organizações não governamentais, forças armadas, terreiros de candomblé, federações esportivas, universidades, centros de detenção, associações populares, editoras ou clínicas médicas de reabilitação. Em qualquer lugar no qual sejam demandados os saberes educacionais, tal como estabelecido no artigo 4º da DCNCP de 2006, há um campo de exercício para o(a) pedagogo(a).

Tendo em vista a função ampliada do(a) profissional a partir da compreensão de pedagogo(a) *lato sensu* e *stricto sensu*, categorizados pelo professor José Carlos Libâneo (2001, 2010), 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 consegue incluir as mais variadas possibilidades de atuação profissional do(a) pedagogo(a), dados 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.

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 da cronologia observada, são adotadas posturas e perspectivas próprias de seu tempo em direção a um objetivo social. Neste livro, observaremos o curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ a partir da perspectiva da *diversidade*, o que leva à necessidade de esmiuçar 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?

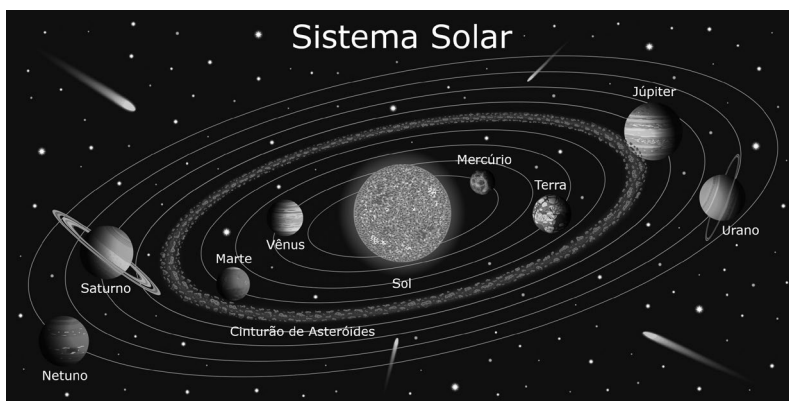
Na contemporaneidade, seja nas autarquias públicas, espaços de convivência, legislações ou nos meios audiovisuais de comunicação, a palavra *diversidade* se faz presente e operante. Etimologicamente, ela provém do latim *divertere*, que significa “voltar-se em diferentes direções”: o prefixo *dis-* indica “lado” e, junto ao termo *vertere*, que significa “virar-se”, forma 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 de 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 da sua superficialidade à 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, 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 existirem anéis circundando-os (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: 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 1 — Ilustração dos planetas no sistema solar



Fonte: Infoescola.

O terceiro planeta em equidistância da estrela Sol é a Terra. A água representa mais de 70% de sua superfície. Estima-se que haja em torno de 3 a 30 milhões de espécies de vidas diferentes (Cortella, 2016). 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 há 65 milhões de anos e gerou a extinção dos dinossauros, 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. 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 Unidas,⁵ a expectativa é de 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 este livro, outro(a), no caso você, está lendo.

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 à 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, determinados pelos cromossomos X e Y (Zabole; Mansk; Galak, 2021). Nascermos com uma determinação do sexo a partir de uma combinação de cromossomos: fêmeas têm 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 femininos e masculinos, sendo chamados de intersexo (Souza; Lima; Borges, 2022). Segundo

5 Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/07/1794942#:~:text=Pesquisar-,Popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial%20deve%20ultrapassar%20marca%20de%208%20bilh%C3%B5es%20ainda,BR&text=Secret%C3%A1rio-geral%20da%20ONU,%20Ant%C3%B3nio,-triplicou%20entre%201950%20e%202020>. Acesso em: jul. 2022.

as autoras, essas 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 têm menos de 1 metro. Algumas pessoas têm um organismo com alto poder de absorção de nutrientes; outras têm 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 em tons mais escuros, devido à 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. 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, apresenta uma incrível e *valiosa* variedade. Por esse 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 definem 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 xingua 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 (Laraia, 2004, p. 17-18).

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 no pleno desenvolvimento e ser um elemento que aprofunda nossas diferenças.

Segundo Pletsch (2020), 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” (Pletsch, 2020, p. 70). Dessa forma, temos a cultura como o principal elemento que diferencia as pessoas; nesse sentido, também principal fundamento na desigualdade/diferença entre as pessoas (Rosseau, 2017). Quanto a essas afirmações, cabe a indagação sobre o que é cultura e o como ela 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 esse caminho, temos que a palavra *cultura* se refere 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 de que a cultura é exclusiva da espécie *Homo Sapiens Sapiens*, de modo que isso 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. Ou seja, é na e pela linguagem que o(a) *Homo Sapiens Sapiens* produz, recebe e reverbera tudo aquilo que fez/faz ao longo de milênios de conhecimentos e existência. Desse modo, desde o nascimento de uma criança, ela 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.

Percebemos que as pessoas têm uma série de atravessamentos culturais, que 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 serão completamente diferentes ou opostos às 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, 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, empurrando 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 têm características plurais, contraditórias e não fixadas. Ao tratarmos de identidades culturais, com o objetivo de compreender o conceito de diversidade discutido neste livro, estamos nos referindo a alguns grupos identitários específicos, que são:

1. Identidades étnico-raciais: baseadas 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, referimo-nos 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, bân-binários; enquanto a identidade sexual se refere à orientação sexual, como heterossexual, homossexual, bissexual, unissexual, pansexual, entre outras possibilidades (Louro, 2014).
5. Pessoa com deficiência: aquela “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 esse caminho, 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 na presença de tudo aquilo que existe no universo e, por consequência, se manifesta em toda a sua complexidade no planeta Terra, em especial para este livro, na espécie *Homo Sapiens Sapiens*. Mesmo a vida se manifestando de modo tão distinto e plural, sendo esta uma característica tácita à 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), contra a população LBTQUIA+⁶ (Tavares; Sousa, 2022), contra os povos indígenas (Kopenawa; Albert, 2015; Krenak, 2020a, 2020b); por índices elevados de violência e assassinatos contra mulheres (Caicedo-Roa;

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

Bandeira; Cordeiro, 2022), intolerância religiosa, sobretudo contra praticantes de religiões de matrizes afro-brasileiras (Nogueira, 2020), violência contra as classes populares e trabalhadoras (Souza, 2018), exclusão de pessoas com deficiência (Pletsch; Souza, 2021); entre outros grupos identitários historicamente marginalizados e excluídos de seus direitos básicos. Nesse contexto brasileiro, observamos que diversos grupos identitários têm ameaçado o seu direito à 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 de que a questão dos Direitos Humanos é um dos eixos fundamentais dos desafios da sociedade contemporânea do século XXI, seja no mundo ou no Brasil (no caso do estudo em tela, na região da Baixada Fluminense). Por mais que, na atualidade, existam direitos como os estabelecidos no artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil,⁷ é sabido que nem sempre 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 longo do tempo, são praticamente uma invenção da modernidade. Estão em uma disputa permanente para o seu estabelecimento, fortalecimento 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 outro contexto. Enquanto esse estudo foi produzido, a Suprema Corte dos Estados Unidos permitiu que empresas neguem atendimento para casais do mesmo sexo.⁸

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 colocada em questão e derrubada em um país que a mídia hegemônica tradicional brasileira apresenta como “modelo de democracia e liberdade”. Como exposto por Candau e Sacavino (2013), 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” (Candau; Sacavino, 2013, p. 60). A região

7 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)” (Brasil, 1988, art. 5).

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

da Baixada Fluminense é uma área que historicamente sofre violação constante dos Direitos Humanos, com destaque para a violência policial contra grupos minoritários, particularmente contra a população negra, além de essa 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 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 no qual 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 1789,⁹ produzido pela Assembleia Nacional da França durante a Revolução Francesa (1789 – 1799). Além de pregar a liberdade e a igualdade entre os homens, a declaração assegura algumas garantias, como o direito à propriedade, à segurança e a resistência à opressão. Segundo Maciel (2023), esse documento será de extrema relevância “por ter inaugurado simbolicamente a moderna concepção dos Direitos Humanos” (Maciel, 2023, p. 28).

Outro documento relevante da mesma época é a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia,¹⁰ de 1776, elaborado a partir da Revolução Americana (1775 – 1783). Maciel (2023) nos alerta que, mesmo que esses dois documentos representassem um arcabouço legislativo das discussões envolvendo os Direitos Humanos no Ocidente, foram produtos, principalmente, de uma burguesia que desejava a ruptura da opressão feita pelas monarquias vigentes, como também a implementação dos Estados liberais e do livre mercado.

Todavia, o estabelecimento global da existência e o comprometimento dos países em relação aos Direitos Humanos vêm a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pela ONU, em 1948. A publicação da DUDH acontece após a 2ª 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), 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” (Candau, 2012a, p. 716). Nessa direção, os Estados que apoiaram a DUDH se comprometeram 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 que demonstra o contexto marcado por países em sistemas coloniais e ditatoriais (Fernandes, 2020).

A seguir, destacamos alguns artigos da DUDH:

9 O documento pode ser acessado em: <https://shre.ink/H9I>.

10 O documento pode ser acessado em: <https://shre.ink/lwNR>.

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 (ONU, 1948, art. 1).

Artigo 2º 1 Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades 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. 2 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 (ONU, 1948, art. 2).

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 deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU, 1948, art. 26, inc. I).

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 2 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 à compreensão do direito universal à educação.

Por esse mesmo caminho, apontamos a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, ocorrida em Viena, no ano de 1993, em comemoração aos 45 anos da DUDH. Para Candau e Sacavino (2013), 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” (Candau; Sacavino, 2013, p. 60). Cabe o apontamento de que a conferência enfatizou que o sistema democrático está diretamente relacionado com a defesa dos Direitos Humanos.

De 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, relacionada 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 sadio; 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 necessária 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 de 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, mas, sim, uma “igualdade na diferença” (Candau, 2012a, p. 719). É a possibilidade de 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 esse caminho desloca uma consciência dos Direitos Humanos focados apenas no indivíduo, de modo unitário, e passa a se pensar de modo coletivo, visando 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 ao encontro da 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.

2.3 Diversidade e 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 esse caminho, temos a educação no centro das políticas públicas que envolvem a diversidade e 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, reproduz a violência da sociedade brasileira contra os grupos minoritários. A esse respeito, novamente citamos Louro (2014):

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 (Louro, 2014, p. 89–90).

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). Nessa direção, ao refletir acerca das 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), isso não é uma tarefa simples, o que necessita de algumas premissas e observações.

O termo diversidade, como temos trabalhado ao longo deste estudo, é referente a uma pluralidade do ser humano, seja do ponto de vista biológico, cultural ou social, de modo a contemplar a sua complexidade existencial em sua totalidade. Contudo, a pesquisa realizada Moehlecke (2009) nos mostra que, normalmente, é possível identificar, em 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” (Moehlecke, 2009, p. 465). Na análise documental realizada na legislação brasileira, a autora observou que a diversidade é associada em três sentidos: “a) a ideia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença” (Moehlecke, 2009, p. 461).

Por mais que todos os sentidos apontados por Moehlecke (2009) estejam dentro do escopo da diversidade, os assuntos se apresentam nos documentos sem mais desdobramentos ou conceituações. O exame realizado por Moehlecke (2009) nos alerta para os apontamentos que faremos em relação à 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 à diversidade e 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 e 214, é encontrada a seção da educação, na 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 que permite ou indefere as ações do Estado, as leis complementares dão mais profundidades a certos temas como a educação. Em função disso, o documento que expande as compreensões sobre a Educação no Estado Brasileiro é a LDB de 1996. A LDB, além de reafirmar aquilo que foi estabelecido pela Constituição Federal, expande e define os conceitos.

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 (Brasil, 1996, título II, art. 2).

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, nos quais 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 ideias 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 (Brasil, 1996, título II, art. 3, inc. I-XIV).

De 1996 até 2021, os princípios educacionais foram sendo atualizados. Destacamos a inclusão dos princípios XII, XIII e XIV, que buscam contemplar 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 e diversidade “humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, título II, art. 3, inc. XIV).

O princípio XIV trata, de modo mais amplo, do conceito da diversidade, não somente citando o termo, mas também definindo do que se trata. Destacamos ainda o artigo 58º, que trata da 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” (Brasil, 1996, cap. V, art. 58).

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

Em relação às questões que envolvem as identidades étnico-raciais, é possível notar duas relevantes leis no Brasil: a) Lei nº 10.639, de 2003; b) Lei nº 11.645, de 2008. A Lei nº 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, 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 nº 11.645/08 alterou a Lei nº 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 que trabalhamos dialoga diretamente com a perspectiva dos Direitos Humanos. Por esse viés,

apontaremos as principais políticas públicas em relação à Educação em Direitos Humanos no Brasil; 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 três atualizações em 2006, 2013 e 2018; todavia, não representaram 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 de que a Educação em Direitos humanos tem “a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (Brasil, 2012b, art. 3). 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, art. 3).

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

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, art. 6).

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 esse mesmo caminho em relação à garantia dos Direitos Humanos, de fato, para todas as pessoas, destacaremos duas relevantes legislações recentes em atendimento às 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, importante demanda histórica da população LGBTQUIA+ de ser nomeada pelo nome que contemple de modo mais adequado o gênero com que se identifique. Outra legislação que destacamos é a Lei nº 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 instituiu 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 (PNEEPI), de 2008; c) Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. A Lei nº 10.436 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. Também destacamos o artigo 4º da Lei nº 10.436/02, que aborda os desdobramentos educacionais em relação à 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, art. 4).

Como podemos observar a partir da Lei nº 10.436/02, os cursos de graduação, em especial os vinculados à carreira de magistério, devem incluir em seus currículos o ensino de LIBRAS. Além disso, a lei garante o atendimento e tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva em todas as instituições de atendimento público, seja referente à educação, saúde, justiça ou 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 PNEEPI de 2008 é um importante documento que efetivou aos estudantes atendidos 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), “nesta política os sistemas de ensino eram orientados a transformarem-se em sistemas educacionais inclusivos, já em sintonia com os princípios dos Direitos Humanos” (Pletsch; Souza, 2021, p. 11).

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, art. 27). A lei garante e promove as condições necessárias de igualdade, visando a sua inclusão social e exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiência. Essa lei representou um “avanço extraordinário para a garantia dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência [...]” (Pletsch; Souza, 2021, p. 9).

Buscamos, neste tópico do livro, 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 esse mesmo caminho, 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 nº 1, de 15 de maio de 2006; b) Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; c) Resolução CNE/CP nº 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, cinco vezes a palavra diversidade e não aborda, especificamente, o termo “Direitos Humanos”.

No que se refere à diversidade, a DCNCP estabelece, no artigo 4º, que a profissão do(a) pedagogo(a) engloba alguns conhecimentos a partir dos quais 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, art. 4). 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, art. 6) também deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Pedagogia, seja no planejamento, na criação, no uso de materiais didáticos ou na avaliação.

Na DCNFP de 2015, a palavra “diversidade” aparece 16 vezes e o termo “Direitos Humanos”, 5 vezes. Percebe-se que esse 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 e também como elementos-chave do Estado Democrático de Direito e do exercício pleno da cidadania. O conceito de diversidade apresentado dialoga diretamente com a perspectiva dos Direitos Humanos, viés pelo qual também trabalhamos neste estudo. Observa-se que a diversidade multicultural contempla os mesmos grupos citados na DCNCP de 2006, além de o 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, art. 14, inc. II).

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), nos quais se inclui o curso de Pedagogia. Cabe 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 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, e 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 à diversidade. Além disso, a diversidade é apresentada principalmente em relação às “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 esse 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 esse 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, neste capítulo, como a diversidade é trabalhada nos principais documentos referentes à Educação brasileira, de modo que, apesar dos retrocessos dos 4 anos de (des)governo Bolsonaro, sobretudo em relação à BNC-Formação de 2019 e outras áreas, a diversidade e os Direitos Humanos continuam como elementos fundantes das perspectivas educacionais, além de fazerem parte das legislações que compõem a formação inicial e continuada de professores(as); no caso deste estudo, dos(as) pedagogos(as). Em vista do que foi trazido conceitualmente nos capítulos I e II deste estudo, iremos nos direcionar para o curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, sendo necessário o desenvolvimento de nossas técnicas metodológicas de pesquisa.

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. Neste livro, investigamos como a diversidade se manifesta no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Torna-se necessário explicitar os percursos metodológicos para que o objetivo geral e os objetivos específicos em tela possam ser alcançados. Por esse caminho, 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”. Assim, 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 de chegada. Caminhamos em direção a algum lugar, a 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? Isso depende do sentido. Para cada forma de se locomover, há uma *gração*, 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 acima 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. Isso 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 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” (Rosa, 2019, p. 53).

Neste texto, falamos sobre método, que tem a ver com caminho. Método 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 compreensível.

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 como iremos observar, compreender um fenômeno, devemos utilizar um método previamente estabelecido, ordenado. Método que, ao longo da história do pensamento da humanidade, encontra-se 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 isso 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 demonstrar outra coisa com a utilização de outra forma de medida, nova ou consagrada? A resposta é, provavelmente, sim (Foucault, 2014).

Nesse viés, observamos alguns dilemas do fazer científico. Afinal de contas, dependendo do método utilizado, os resultados, a compreensão do fenômeno, entre outros aspectos, serão diferentes. Morin (2014) também nos alerta de 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 como 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), ser feita a pergunta: “Qual é o seu método de pesquisa?”. O foco maior da

ciência está direcionado ao seu método (Morin, 2014; Foucault, 2014; Alves, 2015). Podemos observar que a qualidade da pesquisa existe a partir da rigidez do método utilizado. E a resposta se é o método ou o 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 à exclusão do próprio fenômeno estudado (Alves, 2004). Se os fenômenos, tudo aquilo que existe no universo, seguem a possibilidade de alteração ao longo do tempo e do espaço (Hawking, 2015), os métodos deveriam se adaptar ou deveriam ser criados métodos que passassem 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 pelo método em relação 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 como se utiliza um método, ele 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 e as formas desse método são outra história, que, por vezes, também, não é considerada. Ou são apenas considerados esses 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 poderia 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. E 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 este estudo, desde que esteja em diálogo completo com o fenômeno estudado. Pois, caso contrário, o método se sobrepõe ao fenômeno, direcionando-nos para um erro fundamentado e publicado em revistas.

O que demarcamos aqui não é a condenação e a 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 coerente com os desafios que nossos objetivos propõem. Vistas as especificidades de um estudo científico, 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, a seu Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPPC). Segundo Libâneo (2013), esse documento é o responsável pelo planejamento das atividades do curso, de modo a definir 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 deste livro. A deliberação 140 da UFRRJ para os cursos de licenciaturas considera as condições prévias dos(as) estudantes, visando a uma educação democrática, isto é, um processo pedagógico que possibilite o acesso, a permanência e a 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 nas quais esse curso se constrói, seja do ponto de vista das características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes, da região atendida ou das estruturas do patrimônio disponível. Por esse caminho, temos o PPPC e a grade curricular como sendo os principais documentos que formam o sustentáculo no qual 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 realizada uma seleção de uma série de assuntos e perspectivas que serão abordados e outros que não serão mencionados ou ganharão menos destaque. Ou, como nos afirma Silva (2016), “o currículo é, em suma, um território político” (Silva, 2016, p. 148). 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 definem a identidade de um curso, a trajetória, a biografia, as relações de poder, as epistemologias ou cosmovisões, entre outros aspectos. Assim, a análise documental dessas fontes escritas é primordial na investigação de como a diversidade se manifesta no curso de Pedagogia em exame. Além disso, Bardin (2020) nos mostra que a análise documental é a “fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (Bardin, 2020, p. 47). Dada 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 de 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 são apontados 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 dos documentos a serem analisados deve ir ao encontro dos objetivos traçados pelo estudo. No caso deste estudo, os documentos analisados serão o PPPC e a grade curricular, pois nos encaminham para o objetivo geral e específico deste estudo, tal como foi dialogado no início deste 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, de 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 mostrar 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, investigamo-lo 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 esse caminho, 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 deste livro, 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 à 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. Assim, 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, bibliografias, estágios e atividades complementares ou se há 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 à diversidade mais frequentes e seus contextos. Ludke e André (1986) sinalizam que esse é um movimento “essencialmente indutivo” (Ludke; André, 1986, p. 42), no qual o(a) pesquisador(a) orienta seu olhar a partir das perspectivas adotadas e, consequentemente, constrói categorias e tipologias. A criação de categorias foi orientada segundo a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2020), cujos 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 documental, assim como Ludke e André (1986) sugerem a análise de conteúdo como técnica para o processamento dos dados relativos à análise documental.

Por fim, acreditamos que a técnica da análise documental nos permitiu produzir dados que nos direcionam para lograr os objetivos gerais e específicos deste estudo, de modo a demonstrar 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 deste 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 constatada a riqueza de dados presentes nos PPPCs 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 permitam acessar dados com uma riqueza ímpar, é interessante abordar o tema considerando outros tipos de fontes para além das documentais.

Uma outra forma de buscar dados para uma análise mais completa de um fenômeno é por meio de entrevistas. Segundo Manzini (2020), 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” (Manzini, 2020, p. 17). Em

suma, a entrevista pode ser entendida como “a versão de alguém sobre um evento ou fato” (Manzini, 2020, p. 17). 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.

A análise de entrevista evidencia um movimento interessante e necessário para explorar a manifestação da diversidade no curso de Pedagogia em questão, de forma a pontuar conflitos, escolhas e opções políticas realizados durante a elaboração do último PPPC e que não estão expressamente presentes no documento. Para nos auxiliar no entendimento da análise de entrevista, 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, que envolve outros fenômenos da natureza humana, como língua, linguagem e fala. 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) é que, durante uma entrevista, existe uma “série de considerações sobre dados ou informações não verbais” (Manzini, 2020, p. 28), isto é, há uma série de comportamentos do(a) entrevistado(a) que nos auxilia no entendimento daquilo que investigamos. A postura corporal, um silêncio, 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.

Manzini (2020) as terminologias *diretiva*, *semidiretiva*, *não diretiva*, *aberta*, *livre*, *fechada* e *semiaberta* apresentam problemas de ordem terminológica. É orientada a utilização dos termos *estruturada*, *semiestruturada* e *não estruturada* por ser tratarem de termos mais adequados e mais interessantes na literatura contemporânea. Seguindo essa orientação, 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, nessa modalidade, o ideal é que seja realizada com poucos participantes devido à produção volumosa de dados a partir da fala dos(as) entrevistados(as).

Já a *semiestruturada* tem presença de um roteiro previamente elaborado com perguntas abertas. Nesse tipo de entrevista, o roteiro apresenta perguntas principais para o alcance dos objetivos pretendidos, que podem ser complementadas por outras questões pertinentes que possam surgir na interação

momentânea da entrevista (Manzini, 1990). 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 o formato o “campeão” entre os(as) pesquisadores(as) de mestrado e doutorado. Cabe apontar que essa 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 à 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 utilizada na área da educação, normalmente, é indicada 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 e 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, limitando-se às opções de respostas, casualmente apresentadas.

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 à execução da análise de entrevistas é a ausência de uma abordagem teórica para nortear a coleta e a análise de dados. Por esse caminho, dialogamos com a perspectiva da *fenomenologia* (Husserl, 2020; Manzini, 2020).

Segundo Manzini (2020), a perspectiva da fenomenologia aplicada como abordagem teórica para entrevistas tem 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. De acordo com Manzini (2020):

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, ao 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 (Manzini, 2020, p. 54).

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 esse viés, 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 necessária uma série de *cuidados*, ou algo que é e 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 adequadas. 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 na linguagem utilizada, destacando 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, o autor afirma que o objetivo da entrevista seria “atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais” (Manzini, 2020, p. 69). Levando esses pontos em consideração, a construção e a redação das

perguntas de um roteiro devem ser realizadas 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 trazer, 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, selecionamos para uma entrevista as duas coordenadoras responsáveis pelos ritos e mudanças do último PPPC, 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. Seguindo os preceitos de roteiro estabelecidos por Manzini (2020), o quadro 2 apresenta as questões que foram levadas 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 acerca 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. 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 <i>campus</i> 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) aponta que a elaboração do roteiro corresponde à primeira parte dos procedimentos de pesquisa; a “segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados” (Manzini, 2020, p. 126).

Para essa fase, torna-se necessária 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). Realizamos as entrevistas com a gravação de áudio e vídeo utilizando o aplicativo de reuniões Zoom. Segundo Manzini (2020), 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 cientificidade dos dados coletados” (Manzini, 2020, p. 114).

Outro procedimento ético apontado pelo autor 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” (Manzini, 2020, p. 110). 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. 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 e 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 e Carvalho (2019), essa 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, na qual afirmamos os cuidados e procedimentos éticos e que se encontra disponível no apêndice II deste livro.

Observados os procedimentos da segunda fase da entrevista, Manzini (2020) salienta que a terceira fase é referente ao “processo de transcrição” (Manzini, 2020, p. 126). 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, 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). Assim, 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 doutora Ana Maria Marques, no dia 26 de outubro de 2023, por 1 hora e 10 minutos. Sua entrevista foi transcrita na íntegra e participará da análise realizada no próximo capítulo. A segunda entrevistada, a professora doutora 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, com total de 8 minutos.

Por mais que Manzini (2020) nos alerte da imprescindibilidade da gravação da totalidade da entrevista, em casos como esse, no qual parte ou a totalidade da gravação é perdida, é sugerido que se utilize o diário de campo e/ou anotações realizadas durante a entrevista. No processo, foi feita pelo entrevistador uma série de anotações das falas da professora, 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. 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.

Também destacamos que a professora Sandra disponibilizou alguns documentos dos planejamentos e pautas realizados nos seminários de elaboração do novo PPPC do curso de Pedagogia. Vistos os processos de captação de dados, 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 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 da análise de entrevista, é possível gerar um conjunto de informações e dados qualitativos que, com a devida intencionalidade do(a) pesquisador(a), encaminha-nos 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 à 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). Essa análise pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos 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 PPC do curso de Pedagogia quanto a análise das entrevistas geraram uma quantidade significativa de dados qualitativos, que foram simplificados e categorizados de modo a favorecer a sua leitura.

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, por meio do 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.

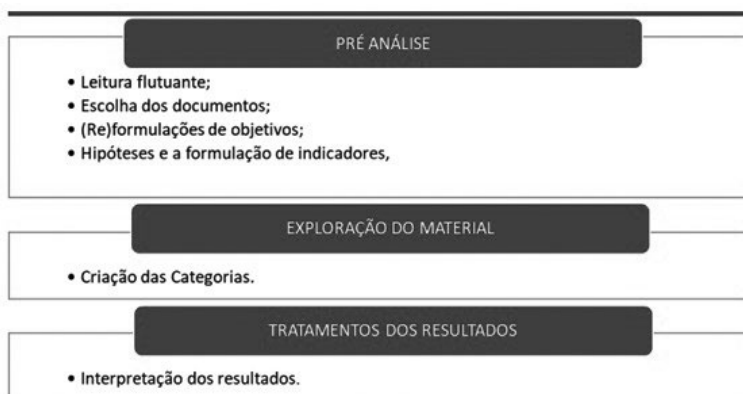
Percebe-se que o principal elemento de investigação na análise de conteúdo são as comunicações, de modo que, segundo Bardin (2020), a análise “é um conjunto de técnicas das comunicações” (Bardin, 2020, p. 33). A autora compreende as comunicações como todo tipo de linguagem verbal ou não verbal, desde os elementos presentes em imagens aos códigos da linguagem escrita ou falada. Segundo Bardin (2020), “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” (Bardin, 2020, p. 34).

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, em 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), a inferência permite uma transição “explícita e controlada” entre etapas de uma investigação, de modo que, após a descrição dos dados apresentados, evolui 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, 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 determinado a partir de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, de modo que cada fase tem suas especificidades e deve ser realizada respeitando o fenômeno estudado. Na figura 3, é possível observar a sistematização da análise de conteúdo de modo simplificado, sendo perceptível a sua sequência entre as fases da técnica.

Figura 2 – 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 da pesquisa. 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 à análise documental, selecionamos o projeto político-pedagógico de 2019 do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRJ como o documento que contempla os objetivos e finalidades deste estudo. Frente a esse documento, temos como hipótese que o curso em questão adota múltiplas abordagens em relação à diversidade. Nosso objetivo é desvelar essas perspectivas, demonstrando epistemologias, cosmovisões, caminhos e formas como a diversidade é desenvolvida e se manifesta no curso de Pedagogia. Todavia, Bardin (2020) afirma que “não é obrigatório ter-se como guia um *corpus* de hipóteses, para se proceder à análise” (Bardin, 2020, p. 124).

Estabelecido o *corpus* da pesquisa, isto é, o conjunto dos documentos que serão submetidos à análise, é realizada uma *leitura flutuante*. Para Bardin (2020), 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” (Bardin, 2020, p. 122). Essa 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 necessária 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 à exploração do material. Sobre essa etapa, 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 (Bardin, 2020, p. 127).

É fundamental a percepção de que as 3 fases da análise de conteúdo se complementam entre si, de modo que a etapa da pré-análise e da exploração do material são indissociáveis. Quando o(a) pesquisador(a) tem contato com o *corpus* da pesquisa, logo começa a sua investigação, processando todos os dados utilizando e adaptando as fases da análise de conteúdo. Também é imprescindível salientar que as fases se adaptam para atender ao 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):

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 [...] (Bardin, 2020, p. 129).

Essa representação do conteúdo bruto como algo mais simplificado é o eixo central da análise de conteúdo, como afirmamos anteriormente. 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 correspondem aos conteúdos que serão analisados, geralmente relacionados ao tema central da pesquisa. Esses conteúdos devem ser identificados, separados e organizados com base nos contextos em que os termos ou expressões ocorrem. No estudo em questão, por exemplo, a palavra diversidade pode surgir de diferentes formas: nos objetivos do curso, como disciplina específica ou presente na ementa de diversas matérias. Assim, observava-se sua ocorrência em contextos variados e heterogêneos. Segundo Bardin (2020), a homogeneidade entre termos e contextos é um elemento fundamental para a definição das unidades de registro e a posterior formação de categorias.

Depois da realização das unidades de registro, são realizadas 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 “Direitos Humanos” apareça 10 vezes no documento e, 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 empreendida 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 à formação das categorias. Segundo Bardin (2020), “a

divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo” (Bardin, 2020, p. 145). 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 mais visibilidade a índices que estão dispersos. A categorização cria rubricas ou classes aos dados, que 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, na qual 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 à divisão de elementos diferentes; a homogeneidade, que é a junção dos dados que se assemelham; a pertinência, quando há elementos suficientes para formar uma categoria; a objetividade e fidelidade, nas quais 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 as análises documental (Ludke; André, 1986), de entrevistas (Manzini, 1990, 2004, 2012, 2020) e de conteúdo (Bardin, 2020), foi possível desvelar o fenômeno da diversidade, ressaltando 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.

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 à 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 demonstra a população residente em cada município e o Índice 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 residentes, sendo a cidade de Nova Iguaçu a segunda mais populosa, com 785.882 habitantes. Gomes (2021), Souza (2022) e Alves (2015) destacam que a 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 e teatros, além de sua maior riqueza: as pessoas. Quem nasceu, vive ou trabalha na Baixada Fluminense adquire uma identidade de pertencimento que engloba todas as peculiaridades de se viver na região.

Um dos principais municípios da Baixada Fluminense é Nova Iguaçu. Essa 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 apresenta algumas das principais instituições de Ensino Superior com cursos presenciais na cidade de Nova Iguaçu.

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior com cursos presenciais 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). O estudo realizado por Souza (2022) sobre a expansão do Ensino Superior na Baixada Fluminense aponta que as instituições públicas federais chegam a Nova Iguaçu a partir do “Projeto de Expansão do Ensino Superior ocorrido a partir do ano de 2003 no Governo Lula” (Souza, 2022, p. 103). 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 a Nova Iguaçu no ano de 2005, com a fundação do CEFET/RJ *campus* Nova Iguaçu e a expansão da UFRRJ, na criação do Instituto Multidisciplinar, em 2006. Essas instituições começam a ganhar mais força e a se 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 da Baixada Fluminense é predominantemente de moradores(as) da região. Constata-se que “a proporção aumentou para 78,7% em 2014 e 80,8% em 2017” (Souza, 2022, p. 233). A autora fez um recorte em seu

estudo, considerando o local de moradia, raça, gênero e classe social, no qual foi possível averiguar 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 verificado que a maioria absoluta do público atendido pelas universidades da Baixada Fluminense são pertencentes às classes populares; trabalhadores(as) que têm renda familiar de até 3 salários-mínimos. É possível comprovar 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) a respeito de 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 (Gomes, 2021, p. 117).

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

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 (Souza, 2022, p. 239).

Ou seja, por mais que o perfil do(a) estudante universitário(a) 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 mais vulnerabilidade social ocupam cursos ligados, principalmente, às licenciaturas e concentrados no período noturno (Souza, 2022).

O 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 aos apresentados por Souza (2022) e Gomes (2021). As autoras Lima e Souza (2020) mostram que 80,6% dos(as) ingressantes do curso são mulheres, 74,2% realizaram seus estudos de nível médio na educação pública. 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 de 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 agrônomo no Brasil.

A partir desse documento, 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 agro-nomia, sendo “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, o então presidente da república, Getúlio Vargas, empenha-se para achar um local apropriado para o funcionamento da escola. 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).

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. A mudança para UR veio para legitimar e unificar as políticas de Educação Superior agrária.

A UR atendia às 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 à 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 que, “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, as mulheres adentram a universidade; curso este voltado para a formação de mulheres em funções domésticas no espaço rural.

Outro ponto relevante é a existência da Lei nº 5.465/1968, popularmente conhecida como “Lei do Boi”, que estabeleceu, 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 que a URB atendia, principalmente, uma elite agrária,

sendo os cursos de Agronomia e Veterinária os principais meios de manutenção das hegemonias sociais. Segundo Oliveira (2021), 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 (Oliveira, 2021, p. 134).

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 militar, 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 documento, 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 mais uma e 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 (Brasil, 1968b), 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, que se viu obrigada a ofertar formações em áreas do conhecimento para além das vinculadas às ciências agrárias e medicina veterinária.

Segundo Oliveira (2021), é nesse contexto em 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 (Oliveira, 2021, p. 129).

Relevante ressaltar que, em um período marcado por uma forte repressão contra movimentos sociais, estudantes e professores da UFRRJ, é criada 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. 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 a 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 manterem 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 permitiu uma entrada expressiva da classe trabalhadora (Gomes, 2021).

Oliveira (2021) aponta que houve, na UFRRJ, dois grandes movimentos de expansão. O primeiro ocorreu 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; a 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 na criação do *Fórum Pró-Universidade Pública na Baixada Fluminense*, que auxiliou no fomento e desenvolvimento do Ensino Superior público na Baixada Fluminense. Sobre esse processo, Souza (2016) 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 Luiz 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) (Souza, 2016, p. 38).

Com essas movimentações em prol da UPB, 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 210ª 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 sua criação, houve uma série de concursos para docentes e desenvolvimento dos projetos curriculares dos cursos. Além disso, todas essas movimentações culminaram na designação de uma diretora *pro tempore* para esse novo instituto, ficando a cargo da Prof. Dra. Lucília Augusta Lino de Paula. Souza (2016) destaca que, inicialmente, os projetos curriculares dos cursos 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 às elaborações dos PPPC's, respeitando, assim, a autonomia docente. Ao todo, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu contou inicialmente com 6 cursos, explicitados no quadro 5.

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, perto de seu encerramento (Souza, 2016).

Com o início da implementação do Instituto Multidisciplinar em 2005, ainda sem instalações físicas definitivas, a Prefeitura de Nova Iguaçu cedeu temporariamente para o funcionamento do instituto o Colégio Municipal Monteiro Lobato (CMML), “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 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 de o 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 vizinho ao CMML. Sobre esse dia, Souza (2016) diz:

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 (Souza, 2016, p. 51).

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 CMML começou a não atender mais à demanda acadêmica, sendo necessário expandir o espaço até então disponível. Nesse contexto, no ano de 2008, a administração superior da UFRRJ alugou um espaço que pertencia à Diocese da Igreja Católica de Nova Iguaçu: um prédio localizado na Rua Capitão

Chaves, nº 60, no centro de Nova Iguaçu, próximo ao CMML (Souza, 2016). A partir daquele momento, o Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu passa a ocupar dois prédios de modo provisório. 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 CMML e o prédio da Diocese, passam a não atender à demanda necessária para o pleno funcionamento do Instituto. Em 2009, a UFRRJ aluga um terceiro prédio: 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 aguardando a instalação definitiva em construção. Nesse mesmo período, 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, de junho de 2009 a junho de 2013 (Souza, 2016).

As instalações definitivas do Instituto Multidisciplinar só ficaram prontas e foram ocupadas no primeiro semestre de 2010. Souza (2016) comenta que a implementação apressada do Instituto Multidisciplinar ratifica a compreensão de que, para o desenvolvimento de um projeto com as proporções realizadas, necessita-se 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 abertura do polo, 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 sensu*, oferta cursos de especializações *lato sensu* e uma série de ações extensionistas, como o curso preparatório para o Enem e a Escola Popular de Artes. Em 2021, o *campus* contava com 5.071 alunos(as) matriculados(as), com a oferta anual de 765 vagas para novos(as) ingressantes (UFRRJ, 2021a).

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 aponta 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 promovida pelo REUNI. Esses investimentos significaram, 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 *et al.*, 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 nº 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 do 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 doutora Joyce Alves, tornou-se a primeira pessoa transexual a se tornar mestra¹¹ 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 antirracistas e em prol da diversidade.

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, 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 ou por um(a) coordenador(a) de curso. Há também a possibilidade de solicitação pelo programa de tutoria. O NAI é dividido em 8 grupos de trabalhos

11 Defesa de mestrado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KER1lfrR51c>. Acesso em: 01 nov. 2023.

(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 sofreu ameaças em suas redes sociais por suas atividades na universidade, fator 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 dessas ações. Por outro lado, há resistência de grupos conservadores de dentro e de fora da universidade, não somente contrários às ações em favor da diversidade, mas também às pessoas fora do padrão cis-heteronormativo ocupando espaços de poder institucional na UFRRJ e na sociedade brasileira em geral.

Neste subcapítulo, 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* é implementado, história que será dissertada no próximo subcapítulo.

4.3 Nascimento do curso de Pedagogia do *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ

O PPPC de 2019 aponta que a gênese 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 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 para a criação de um curso de Pedagogia. Naquele contexto, foi apresentada uma proposta de implementação do curso ao Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CONSU), que foi inicialmente recusada. Uma nova apreciação do projeto foi aprovada no ano seguinte, em 1976. Segundo Gomes (2021), mesmo aprovado, o curso continuou sendo apenas um sonho que não integrou as listagens das graduações da UFRRJ. 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 em níveis nacional, regional e local (Gomes, 2021). Essa dinâmica vem atender a uma demanda histórica da região de Seropédica e 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, que buscavam atender às 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 do *campus* Seropédica terá forte influência na criação do de 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 apresentava apenas as disciplinas dos 2 primeiros períodos, cabendo a docentes recém-chegados(as) à universidade realizarem 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 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 por docentes do Instituto de Educação da UFRRJ, considerando que os(as) novos(as) docentes do IM iriam elaborar um 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. Assim, 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 do curso de Pedagogia previa a formação em 10 semestres no *campus* Nova Iguaçu, distinto da proposta do *campus* Seropédica, que previa a conclusão em 7 semestres, representando uma considerável distinção em relação à carga horária de cursos semelhantes da 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 realidade;
- 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 de 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 devido 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 instituiu mudanças de nomenclaturas de disciplinas básicas de ensino e 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 PPC 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 para as quais os saberes pedagógicos são necessários. O currículo era constituído por núcleos de aprendizagens dentro de uma perspectiva multidisciplinar comum a outras licenciaturas da UFRRJ, além de abarcar os conhecimentos próprios da formação do curso de Pedagogia.

Por esse caminho, três 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 estabeleciam alguns ritos na produção científica dos(as) graduandos(as), sobretudo na implementação dos NEPEs, atendendo também às disciplinas básicas das licenciaturas, como os ensinamentos de filosofia, sociologia, psicologia e didática.

Existiam 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. Eles ampliavam a formação comum às outras licenciaturas da UFRRJ, de modo a propiciar as especificidades da profissão do(a) pedagogo(a) estabelecidas pelas DCNCP de 2006. Além disso, consistiam 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.

Ao observar a distribuição da carga horária do curso de Pedagogia da UFRRJ em 2009 podemos observar que mais da metade da carga horária do curso é dedicada às funções específicas da profissão do(a) pedagogo(a). Cabe o apontamento de 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 se observa que, para a conclusão do curso, são necessárias a apresentação e a defesa de uma monografia. Segundo o PPC de 2009, essa obrigatoriedade dialoga com a perspectiva de que o curso forma professores(as) e pesquisadores(as).

Em relação à perspectiva da diversidade, aponta-se que o termo não aparece em nenhum momento no PPC de 2009 (é necessário considerar que o PPC 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 PPC de 2009 era considerado progressista por contemplar uma série de demandas e legislações vigentes, cujas atualizações legislativas já estavam presentes no documento elaborado em 2009. Esse currículo esteve em vigência por 10 anos, sendo o que mais formou pedagogos(as) no *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ, até ser substituído pelo PPC de 2019, o atual currículo do curso de Pedagogia.

Dentro do contexto histórico do curso, também cabe listar os(as) coordenadores(as) em ordem cronológica, tal como observamos no quadro 7.

Quadro 7 — Coordenadores(as) do curso de Pedagogia do *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ (continua)

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

Quadro 7 — Coordenadores(as) do curso de
Pedagogia do *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ (conclusão)

2010 – 2011	Dr. Carlos Roberto de Carvalho	Dra. Marília 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. Diante das novas perspectivas, esses cursos 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 as 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 iria realizar pequenas mudanças pontuais, visto que o PPPC de 2009 já atendia a 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 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 (Ana Maria Marques Santos, 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 resistências/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 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, inclusive durante a campanha de eleição, a reformulação curricular estava presente no plano de gestão.

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. 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 à tarde com professores(as) e estudantes do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas da UFRRJ e uma conferência, à noite, para toda a comunidade acadêmica em relação às mudanças curriculares nas licenciaturas devido à DCNFP de 2015.

Nesse contexto, desde o início das discussões, houve movimentos de críticas contrárias à 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 as 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-o de uma forma mais basal. Mas todas as discussões de que 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 oportunidade desse aluno, que, futuramente pedagogo, pedagoga, tivesse para fazer as suas atuações. Então, a primeira estrutura do primeiro seminário foi essa (Ana Maria Marques Santos, 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

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 ele, contou-nos a professora Ana Maria Marques Santos:

[...] uma noite de discussão, em que as professoras coordenadoras dos cursos diziam ali, para 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 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 (Ana Maria Marques Santos, 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. Há uma percepção de 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, e 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 nem 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" (Sandra Regina Sales, 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 às 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 ficaram constatadas as necessidades de mudanças por causa das DCNFP de 2015 e das experiências curriculares de

outros cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro, foram construídos os seminários de reforma político-curricular do curso de Pedagogia. Os seminários ocorreram nos dias 10 e 11 de junho de 2019, sendo o período da tarde (das 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 às questões étnico-raciais. Em relação ao estágio, tinha uma questão sobre a possibilidade de encaixá-lo 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 o estágio.

Outro ponto era em relação à possibilidade de os estágios serem realizados em duas ou três escolas do entorno do *campus* Nova Iguaçu para propiciar um intercâmbio maior entre escola e a universidade. Todavia, isso não favorecia os(as) estudantes, que poderiam realizar o estágio em escolas/instituições próximas às suas residências. Nesse debate, ficou constatada 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 das culturas afro-brasileira e indígena, com uma disciplina de 30 horas dedicada a cada uma delas. 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 esse assunto. Todavia, aconteceu uma forte pressão para uma carga horária maior sobre o tema, que 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 esses impasses, as decisões foram tomadas e validadas em assembleia.

Esses 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. O PPPC de 2009 afirmava que o curso se destinava à “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 recorrente na profissão, como observamos no capítulo I. Outro ponto é o ingresso anual de estudantes no curso. Anteriormente, ocorriam duas entradas de 40 estudantes somente no período noturno, mas passou a ter, em um semestre, 40 vagas para o período vespertino e, no outro semestre, 40 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 da mudança em relação ao trabalho de conclusão de curso (TCC). O PPPC 2019 ampliou as possibilidades de trabalho. Antes, eram aceitas 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 devido à possibilidade de diminuição da qualidade da formação, ou até mesmo a dificuldade em relação à avaliação, haja vista 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. 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. Nesse sentido, como afirmado há 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 e máximo de 12 semestres. Todavia, em relação à carga horária total do curso, houve uma alteração de 3.305 horas (UFRRJ, 2009) para 3.370 (UFRRJ, 2019). No fluxograma do curso de Pedagogia, 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, permitem ao(à) aluno(a) montar sua trajetória acadêmica, de modo a focar em assuntos de mais interesse. O quadro 8 apresenta os núcleos do currículo e a sua respectiva carga horária.

Quadro 8 — Curso de Pedagogia: núcleos e carga horária

Núcleos RESOLUÇÃO CNE/CP N° 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)	4	160 P	160 P
		Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	2	120 P	120 P
		Seminários de Educação e Sociedade	3	120 P	120 P
		Estágio Supervisionado Obrigatório	5	400 P	400 P
	Atividades autônomas		1	200 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, disciplinas do núcleo básico, algumas estabelecidas pela Deliberação n° 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. Esse campo 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 n° 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, art. 4). 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” (UFRRJ, 2019, art. 5). Cabe o apontamento de que, além das 337 horas de ações extensionistas, também foram mantidas 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 especificidades de cada tipo de formação estão bem claros no PPC 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 os ligados às artes e à 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 PPC de 2019, cabe observar que o novo PPC 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 desgaste acentuado, seja do ponto de vista institucional ou do ponto de vista da saúde das coordenadoras. As coordenadoras afirmaram que nenhum currículo é perfeito, não é possível atender a todas as demandas e especificidades. Todavia, o PPC de 2019 ousou contemplar ao máximo as demandas constatadas ao longo dos seminários de mudança curricular, e o documento final foi aprovado em assembleia.

Considerando as mudanças identificadas no PPC de 2019, apresentaremos no próximo subcapítulo a análise do Projeto Político-Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia do *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ, sob a 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 às identidades de classe, gênero, étnico-racial, religiosa e de pessoas com deficiência. A partir delas, 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. Ao enveredarmos pelo PPPC de 2019 do curso de Pedagogia, fomos elaborando as categorias de acordo com o sentido ao qual as palavras pesquisadas estavam associadas. No quadro 9, elencamos as palavras pesquisadas e o número de vezes que a palavra aparece no PPPC de 2019. Salientamos que o quadro apresenta a repetição de palavras cujo sentido está diretamente ligado ao fenômeno de estudo. Outros sentidos possíveis para o mesmo termo foram descartados da análise.

Quadro 9 — Palavras associadas à diversidade e o número de vezes em que se manifestou no PPPC

Palavra associada à 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 associado à perspectiva da Educação Inclusiva. Outro termo que ganha destaque é Direitos Humanos, que, como tratamos 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 necessária uma abordagem a partir de uma série de termos que constituem um conceito mais amplo de diversidade. Por esse caminho, abordamos a diversidade a partir dos 12 termos presentes no quadro 9, que possibilitam um exame amplo e assertivo em relação ao fenômeno de estudo. É necessário afirmar que esses 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, presentes em partes diferentes. Segundo Bardin (2020), a formação de categorias se dá pela associação que as unidades de registro têm em comum, isto é, há uma característica que agrupa as unidades em uma determinada categoria. Por esse viés, a principal característica de agrupamento das unidades está 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 desses princípios, 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

Essa 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 à diversidade que estão distribuídas do corpo do PPC de 2019, referentes às 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 atrelada aos princípios da diversidade, com destaque para 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-la, como, por exemplo, os(as) discentes do curso de Pedagogia provenientes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).¹² O(a) pedagogo(a) formado(a) nesse *campus* 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 nº 140, que estabelece o Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ. A deliberação nº 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 nº 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**

12 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.

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.

É necessário frisar que os termos que mais aparecem na concepção do curso de Pedagogia ligados à diversidade são relacionados à Educação Inclusiva e Direitos Humanos. Como afirmado anteriormente, a Educação Inclusiva ganha aqui dois sentidos: um ligado à 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 à concepção da dignidade humana e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tal como apontamos no subcapítulo 2.3 deste estudo.

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 à diversidade que devem se manifestar nas disciplinas de modo integral e/ou transversal. Por esse viés, indicamos nesta categoria, as disciplinas obrigatórias que contemplam de modo integral temáticas ligadas à diversidade. O quadro 10 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 religiosas. - Educação Inclusiva	40 Horas
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 aspectos trabalhados por este estudo. Consideramos as disciplinas e atividades cujas 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 a abordam de modo parcial é uma ação complexa, separada por uma linha tênue que necessita do olhar atento, intuitivo e consciente do(a) pesquisador(a) para a tomada de decisão. Essa 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 a 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 Candau (1993), Alves e Garcia (2011), Libâneo (2013) e Pacheco (2014), destacam a imprescindibilidade da unidade do currículo na formação inicial docente, unidade que orienta o trabalho de professores(as) que irão ministrar o curso em prol da concretização do objetivo geral.

O quadro 10 apresenta 14 disciplinas e atividades que dialogam integralmente com aspectos da diversidade, representando 28,57% do total do curso. Em relação à carga horária, observa-se que são dedicadas 670 horas, o que representa 19,88% da carga horária total. A partir desses 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 à 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 à 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 com os clássicos da perspectiva histórico-cultural, como Lev Vigotski, além da legislação brasileira atual na área da Educação Especial. Constata-se também que a perspectiva adotada pela Educação Inclusiva, nesse 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 à Educação Inclusiva é a que se apresenta em 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 do curso de Pedagogia segue o mesmo entendimento adotado por este estudo e amplamente explicado 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 outros(as), que fomentam a discussão da Educação Inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos. O curso de Pedagogia apresenta 4 disciplinas/atividades obrigatórias, que simbolizam 8,16% do total de disciplinas/atividades. A carga horária dedicada aos Direitos Humanos é de 180 horas, o que equivale a 5,34% do total do curso.

As concepções priorizadas no campo das relações étnico-raciais buscam a valorização de grupos étnicos historicamente excluídos, sobretudo a valorização cultural da população negra e indígena. As disciplinas apresentam a Lei nº 11.645, de 2008, que 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, art. 1, § 1º-2º).

As disciplinas e atividades que dialogam com as relações étnico-raciais acompanham o entendimento epistemológico e/ou a cosmovisão estabelecida pela Lei nº 11.645/08, tal como pode ser observado na citação 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 refletem 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.

Em entrevista, ambas as coordenadoras do curso afirmaram que esse tema foi o mais debatido e tenso na reforma curricular e 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 às relações étnico-raciais. O que nosso estudo mostra 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 foram o estágio e a questão das disciplinas que estariam ligadas à perspectiva étnico-racial. Mas... eu penso que esse... é claro que o debate e o espaço são importantes. O problema é 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 a totalidade? A totalidade não é tudo, é a totalidade, é o máximo que envolve uma pesquisa, é o máximo que você consegue... congrega 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? (Ana Maria Marques Santos, entrevista em 26 de outubro de 2023).

Como exposto no comentário da vice coordenadora, havia uma forte presença discente para a criação de disciplinas com assuntos envolvendo as relações étnico-raciais. O debate virou uma batalha cujo objetivo principal era “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 contempla a temática do início ao fim, de forma a estar completamente integrada à 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 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 esses 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 à carga horária, há 260 horas dedicadas à questão das relações de classe, o que representa 7,71% do total.

Por fim, destacamos as disciplinas e atividades obrigatórias que dialogam com as questões que envolvem gênero e sexualidade. Nas ementas, são destacadas as correntes conceituais dos estudos de gênero, a construção das teorias (trans)feministas, relações entre a família e a escola frente às 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 Beauvoir, Michel Foucault, Chimamanda Ngozi Adichie, entre outros(as). O quadro 10 aponta a existência de 3 disciplinas e atividades sobre essa temática, o que consiste em 6,12% do total do curso. Em relação à carga horária desses temas, há 140 horas, que representam 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 trazem em suas ementas as perspectivas a partir das quais o tema deve ser desenvolvido, além de os 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 a nosso critério metodológico a partir das

unidades de registro. Acreditamos que a seleção realizada contempla os objetivos gerais e específicos deste estudo, considerando 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 de que, em nosso cálculo em relação à quantidade de disciplinas e carga horária, contemplaram-se algumas disciplinas em mais de uma temática, isto é, uma mesma disciplina e carga horária foram somadas em mais de uma temática que envolve a diversidade. Frente à 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. Essa 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, no próximo subcapítulo, apresentaremos uma nova categoria com 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 PPC 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 PPC de 2019, a carga horária total de disciplinas optativas passou a ser 450 horas, um aumento de 200% no total em relação ao PPC anterior. Segundo a vice coordenadora em entrevista, esse aumento significativo veio para dar mais autonomia na escolha formativa do(a) discente do curso. O(a) estudante de Pedagogia pode 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. 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 era ofertada no período vespertino, isto é, fora do seu horário regular noturno. Com o PPC de 2019, há um compromisso

docente em relação à oferta das disciplinas no turno correspondente à formação do(a) estudante de Pedagogia.

Com a reforma curricular de 2019, houve também uma expansão em relação às opções de disciplinas optativas. Com essas devidas observações, apresentamos o quadro 11, no qual constam 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 à 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; dessas, 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 em que utilizamos as unidades de registros presentes no quadro 9. Na categoria anterior, exposta no subcapítulo 4.5.2, os assuntos ligados à 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 à diversidade que mais ganham destaque entre as disciplinas optativas são as relações de classe e as relações étnico-raciais. Em relação às 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 esse conteúdo. Cabe o apontamento de que o tema que envolve as relações entre trabalho, capital e educação é o mais presente entre as 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 às 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 à cultura afro-brasileira. Ao todo, o PPPC exhibe 6 disciplinas optativas que dialogam com esse 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 às disciplinas optativas é que elas seguem as mesmas perspectivas e bibliografias apresentadas pelas obrigatórias. O único tema que se desdobra de forma específica é o da Educação Inclusiva, contemplado por duas disciplinas que apresentam uma proposta própria, alinhada à mesma compreensão epistemológica e bibliográfica discutida no subcapítulo anterior. As demais reproduzem, de modo geral, algo que já é apresentado pelas disciplinas obrigatórias, que 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 elas uma expansão de conteúdo e carga horária daquilo que já é ofertado pelas disciplinas obrigatórias. Observa-se também que, entre as disciplinas obrigatórias, há mais equilíbrio em relação aos assuntos que compõem a diversidade; entre as optativas, há um destaque mais específico para dois assuntos.

Em entrevista, a professora Ana Maria Marques Santos destacou a dificuldade em relação à expansão das optativas, pois depende do corpo docente. Isto é, para que sejam criadas e ministradas, são necessários(as) professores(as) com esses 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.

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. 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 está na pós-graduação. [...] Então, assim, como é que tu faz? É adocimento na certa! Estou falando assim de cadeia, é adocimento na certa. Então, não tem como dar conta disso (Ana Maria Marques Santos, 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 contemple diversas perspectivas no curso, há uma série de entraves que precisam ser superados para que aquilo que foi construído ao longo das reformas curriculares seja, de fato, implementado no curso de Pedagogia. Ao examinar a grade curricular, 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 à 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 esmiúçam 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 da 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 abordada 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 foram determinadas 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 nessa categoria atual, nas quais as unidades 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. Desse modo, o quadro 12 apresenta disciplinas e atividades obrigatórias que dialogam parcialmente ou transversalmente os temas ligados à diversidade.

Quadro 12 — Disciplinas e atividades obrigatórias cuja temática da diversidade se apresenta de modo parcial

Disciplina/Atividade	Código	Período de oferta	Temáticas ligadas à 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 às 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 mais desdobramentos ou direcionamentos sobre como o assunto será abordado.

Já o tema da diversidade se apresenta de modo parcial em 4 disciplinas e atividades obrigatórias ligadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como o público atendido pela EJA é bastante plural em relação à 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 esse caminho, as disciplinas oferecem uma formação que contemple a diversidade presente nessa modalidade de ensino. Na bibliografia, ganham 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 por uma resposta a alguma questão ou a procura de algum sentido, um movimento de exame do ser da uma coisa que existe no mundo. Neste estudo, nosso fenômeno de investigação é a formação. Não qualquer formação, mas 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 uns com os outros 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. Essa formação, ao longo da história da educação brasileira, mostra um cenário que exhibe uma série de tensões e desafios. Destacamos, neste estudo, a história do curso de Pedagogia do *campus* Nova Iguaçu da UFRRJ, 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, mas também o fomento do Ensino Superior público na Baixada Fluminense, sobretudo nas áreas ligadas à 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, demonstrou-se valiosa. 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. As entrevistas realizadas com as coordenadoras ampliaram os dados expostos no PPPC, demonstrando um caminho necessário e inestimável para o alcance dos objetivos deste estudo, permitindo a contemplação de um panorama amplificado.

Nessa 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 maneira mais organizada, como a perspectiva da diversidade é trabalhada no curso de Pedagogia.

Neste estudo, 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, é rito 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, o 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, desvelando-se em cada disciplina e atividade, seja de cunho obrigatório ou optativo. E cada disciplina, cada proposta de atividade e estágio, contribui para as perspectivas adotadas na filosofia e cosmovisões da formação do(a) pedagogo(a).

O tema da diversidade se apresenta como uma perspectiva indispensável na educação no século XXI. Como destacamos no capítulo II, a diversidade é um elemento condicionante de tudo aquilo que existe no universo, sobretudo ao observar a 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 por meio das quais vê e compreende o mundo; identidades que nos identificam e pelas quais somos identificados(as).

A educação, a escola e a sociedade são espaços nos quais a diversidade deve ser valorizada, celebrada como algo que contribui para o bem-estar social pleno das pessoas, para a cidadania de todos, todas e todes dentro de um Estado Democrático de Direito. Assim, ao adotar a diversidade pela perspectiva dos Direitos Humanos, direcionamo-nos para o entendimento da necessidade do reconhecimento da dignidade humana em sua totalidade, 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 demonstrou ser 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), mostrando 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 cosmovisões adotados quando o assunto é a diversidade. Produzimos aqui mais uma visão daquilo que é realizado na formação inicial do(a) pedagogo(a).

Ao atentarmos para as categorias de análises do capítulo IV, somos apresentados a uma variedade de formas nas quais os elementos que dialogam com a diversidade estão ali retratados 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 ou também das disciplinas, estágios e atividades, obrigatórias ou optativas.

A categoria de análise principal está relacionada aos conteúdos expostos em disciplinas e atividades obrigatórias, apontados no subcapítulo 4.5.2. Nossa pesquisa demonstrou que o curso dedica quase 1/3 de disciplinas a assuntos diretamente ligados à 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 prático em atividades de estágio, sobretudo relacionado à Educação Inclusiva e Direitos Humanos.

Ao observarem-se as outras categorias relacionadas às disciplinas específicas optativas ligadas à diversidade e outras disciplinas e atividades obrigatórias que dialogam de modo parcial ou transversal, percebemos que os assuntos ligados à diversidade têm espaço e vez durante todo o processo de formação inicial do(a) pedagogo(a). 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 está exposto é algo que é encaminhado como o corpo teórico, que organiza a prática dos(as) docentes do curso e 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 que 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 a disciplina. Esta pesquisa teve a pretensão de demonstrar a postura oficial que o curso apresenta à sociedade em relação às discussões que envolvem a diversidade, tendo esse objetivo em tela concluído. Além do mais, é notório que o tema deste estudo é contemplado em uma série de atividades acadêmicas regulares, como seminários, congressos e fóruns, e em atividades extensionistas, como cursos, rodas de conversas e atividades artísticas-estéticas-culturais.

Por fim, esperamos que este livro contribua para a sociedade e para a ciência, de modo a impulsionar 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, no 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 tanto na formação do(a) pedagogo(a) como em sua prática no e com o mundo.

Referências

ALMEIDA, Miro Souza; SILVA, Maria Eneida da; KOCHHANN, Andréa. Curso de Pedagogia no Brasil: Algumas discussões sobre as políticas de formação. **Formação em Movimento**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 152-164, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/download/736/1054/>. Acesso em: jan. 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://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32558/18693>. Acesso em: 25 jun. 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.

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. Salvador: 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.

ARENDT, 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. 49 f. Monografia (Graduação em 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. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

AZEVEDO, Nikolas Bigler de; PLETSCHE, 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. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2023.

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

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

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: ALES JUNIOR, Antônio José; 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: 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**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Curso de pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Formação em Movimento**, [S. l.], v.3, i.1, n.5, p. 50-70, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1910.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1939.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. **Lei Delegada nº 9, de 11 de outubro de 1962.** Reorganiza o Ministério da Agricultura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1967.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II.** Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2002a. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 jul. 2025

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

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. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/7742>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 31 jul. 2025

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7177.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP/CNE nº 08/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC; CNE, 2012. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-0082012-de-06-de-marco-de-2012-diretrizes-nacionais-para-educacao-em>. Acesso em: 31 jul. 2025.

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. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/PNEDH2013.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2015>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2025.

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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 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. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025

BRASIL. **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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC–Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 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, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2025.

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://www.scielo.br/j/ref/a/8GzxSjtLX-7P3ryZrBtsvmH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **A didática em questão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, p. 45–56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67B-jtC/?format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul./set. 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJyWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CANDAUI, 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://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPMwbhP8B4Qd-N8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, S. Educação em Direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Florianópolis, v.36, p. 59–66, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319/8741>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CANDAUI, 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://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/27869/19179>. Acesso em: 24 jun. 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://www.scielo.br/j/ensaio/a/4ZGD7MQpY-WjwRWJjCDxRTJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2023.

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

CHAUI, 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.

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://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: janeiro de 2023.
- ESTADOS UNIDOS. Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia (1776). In: BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 211–214.
- 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 Còllege de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FRANÇA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Paris, 1789. In: BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 215–218.
- 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 e 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: Vozes, 2015.

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

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**, Curitiba, v. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LV-JRY5pPJfXxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 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**, Teresópolis, n. 4, p. 42-52, 2020. Disponível em: <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaformacaoepraticaunifeso/article/view/1873/828>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LINO, Lucília Augusta; NAJJAR, Jorge; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; RIZO, Gabriela; CAMPOS, Pedro. A educação e o golpe: desmontes e retrocessos. In: ALES JUNIOR, Antônio José; 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: 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**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 71–91, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/685>. Acesso em: jan. 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- 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://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004.
- MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, p. 149–171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d85db-4c1-65d1-42ef-828b-fa03fe746527/content>. Acesso em: 10 jul. 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, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6sqK6cXTNSSdGNVCRxzHmML/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 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; GALLEGO, 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, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Y3nYtM7LsfjKKTQZrRjDlp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 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. 259 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) — Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. ONU: Viena, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

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

PAULA, Lucília Lino. O curso de pedagogia da UFRRJ: a criação de um curso. In: RAMOS, Lillian Maria Paes de Carvalho; HALLAK, Luciana Hallak (orgs.). **Memórias a 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**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari; CONCEIÇÃO, Sueli. “LINDA E PRETA”: discutindo questões químicas, físicas, biológicas e sociais da maquiagem em pele negra. **Conex. Ci. e Tecnol.** Fortaleza, v.13, n. 5, p. 07-13, dez. 2019. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1759/1376>. 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://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 10 abr. 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://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126/11006>. Acesso em: 10 jun. 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**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 92-113, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/download/769/1061/>. 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 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, 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 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 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**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 29–49, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/881/1089/>. Acesso em: jan. 2023.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A pedagogia plena: uma proposta unitária de Formação. **Formação em Movimento**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 29–49, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/768/1060/>. 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, v. 01, p. 24–35, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/579/579>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SOUZA, 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, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049>. Acesso em: 15 mar. 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 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 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, p. 1200–1223, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/5kpG9zNjYGTcSHf-vX98bY4c/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, Renan Arjona de. **O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense–RJ**. 2022. 269 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 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://www.scielo.br/j/tla/a/knWTktF9X5yzLSxrjWgmKmj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 38, de 20 de julho de 2005**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005. Disponível em: http://ufrrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/consu/Deliberacoes_2005/Delib38-2005.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 04, de 30 de março de 2006**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2006. Disponível em: http://ufrrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/consu/Deliberacoes_2006/Delib04-2006.pdf. Acesso em: 03 out. 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**, de 11 de dezembro de 2008. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2008. Disponível em: https://r1.ufrrj.br/graduacao/arquivos/docs_academico/delib_cepe_138_2008.pdf. Acesso em: 10 out. 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://cursos.ufrrj.br/grad/pedagogiani/files/2020/06/PPC-Pedagogia-2009-final-2.pdf>. Acesso em: 03 out. 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://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2013/11/RG2012UFRRJ2506131.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 43 de 29 de julho de 2014**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2014. Disponível em: <https://institucional.ufrrj.br/soc/files/2016/04/Delib043CONSU2014.pdf>. Acesso em: 03 out. 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, 2019a. Disponível em: <https://cursos.ufrrj.br/grad/pedagogiani/files/2020/09/PPC-Pedagogia-2019-final-3.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, UFRRJ. **Deliberação nº 140 de 12 de novembro de 2019**. Programa Institucional de Formação de Professores para Educação Básica da UFRRJ. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2019b. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2021/09/delib-cepe-140-2019.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Catálogo Institucional 2021**. Seropédica, RJ: Coordenadoria de Comunicação Social da UFRRJ, 2021a. Disponível em: <https://institucional.ufrrj.br/ccs/files/2021/04/Cat%C3%A1logo-Institucional-2021.jpeg>. Acesso em: 20 out. 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://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2021/11/PLANO-DE-ACESSIBILIDADE-DA-UFRRJ-OK.pdf>. Acesso em: 20 out. 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://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2022/03/manual-basico_curricularizacao-da-extensao_ufrrj.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 22, de 03 de fevereiro de 2023**. UFRRJ, 2023a. Disponível em: <https://institucional.ufrrj.br/soc/files/2023/02/Delib-22-CONSU-2023.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Deliberação CONSU nº 556, de 03 de outubro de 2023**. UFRRJ, 2023b. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2023/11/DELIBERACAO-No-556-2023-SAOC.pdf>. Acesso em: 20 out. 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://www.scielo.br/j/ref/a/bg8BWq-dPg6GXCMCQB5GTTwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 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 UFRJ. 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: marciadenise-pletsch@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 DEMANDAS 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.

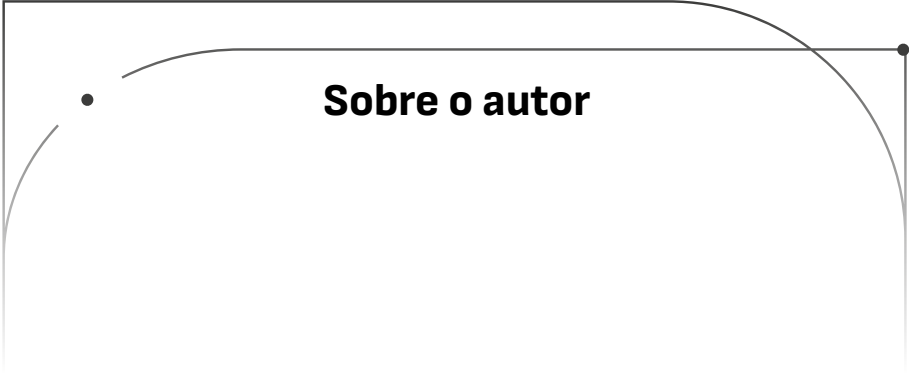
Como utilizamos uma pesquisa com entrevistas, foram tomadas as seguintes medidas éticas com os(as) participantes: consentimento, transparência, direito de retirar-se da pesquisa, benefícios gerados pela pesquisa, riscos que podem emergir da participação na pesquisa, relevância do estudo, armazenamento 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)



Sobre o autor

Nikolas Bigler de Azevedo

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Especialista em Gestão Escolar: Administração, Orientação e Supervisão; Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior; ambas as especializações pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Prominas. É graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFRRJ. Pesquisador integrante do comitê gestor do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ na licenciatura em Educação Especial. Principais temas de pesquisa: Educação Especial, Formação do(a) Pedagogo(a), Atendimento Educacional Especializado, Diversidade, Arte e Neuropsicopedagogia.



Nas últimas décadas, os debates em torno da formação do(a) pedagogo(a) assumiram novas dimensões, revelando a necessidade de uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, políticas educacionais e os próprios sentidos atribuídos à profissão. Apesar de mais de oitenta anos da criação do curso de Pedagogia, a identidade e a função do(a) pedagogo(a) continuam sendo objeto de disputas, tensões e interpretações diversas, o que evidencia a complexidade desse campo de atuação.

Este livro examina os principais desafios da formação inicial de pedagogos(as) na contemporaneidade, com especial atenção à experiência desenvolvida em uma universidade federal situada na região da Baixada Fluminense. Ao articular teoria, prática e contexto social, a obra oferece ao leitor um olhar crítico sobre os caminhos, limites e possibilidades da formação docente no Brasil atual.

Trata-se de uma contribuição relevante para acadêmicos, educadores, pesquisadores e gestores comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade, mais democrática e socialmente justa.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia