

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS**  
**SOBRE UMA DISCIPLINA DE NÚCLEO COMUM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE**  
**GOIÁS, NOS CURSOS DE BACHARELADO.**

**Thiago Rodrigues Moreira**

**Anápolis-GO**

**2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIA SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,**  
**LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS**  
**SOBRE UMA DISCIPLINA DE NÚCLEO COMUM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE**  
**GOIÁS, NOS CURSOS DE BACHARELADO.**

**Thiago Rodrigues Moreira**

**Anápolis-GO**

**2019**

**THIAGO RODRIGUES MOREIRA**

**DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS  
SOBRE UMA DISCIPLINA DE NÚCLEO COMUM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS, NOS CURSOS DE BACHARELADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

**Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro**

**DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS  
SOBRE UMA DISCIPLINA DE NÚCLEO COMUM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS, NOS CURSOS DE BACHARELADO**

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Raimundo Marcio Mota de Castro  
(Universidade Estadual de Goiás-UEG/PPGIELT) - Orientador / Presidente

---

Prof. Dr. Marlene Barbosa de Freitas Reis  
(Universidade Estadual de Goiás –UEG/PPGIELT) - Membro Interno

---

Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa  
(Universidade Federal de Jataí– UFJ) - Membro Externo

---

Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar  
(Universidade Estadual de Goiás – UEG/PRG) - Membro Externo

Anápolis-GO, 25 de fevereiro de 2019.

*O povo, por ele próprio, quer sempre o bem,  
mas, por ele próprio, nem sempre o conhece.*  
Jean-Jacques Rousseau

## AGRADECIMENTOS

A Maria, minha mãe, que dentre muitas domésticas que trabalham por roupa ou comida teve a compreensão de que o estudo era a chave das amarras da desigualdade social em que vivemos no nosso país. Graças a ela ter gritado comigo por muitos anos, mandando estudar, consegui a disciplina para estudar por estudar.

Ao meu pai que no seu mister investiu em mim com todos os seus recursos e o meu maior fã em minhas conquistas.

À minha ídola, minha irmã, que é minha referência em dedicação aos saberes.

À minha esposa que aguentou por esse tempo empregado na escrita, a minha ausência e meus sentimentos negativos. Amo-te por entender como os meus estudos são importantes. O respeito por meu sonho faz de ti uma pessoa ímpar.

À minha Vó, Terezinha, que se aposentou lecionando na educação básica no Município do Rio de Janeiro e me fez pensar em ser professor, pois sua mente ainda é imbatível, mesmo depois dos 86 anos.

Aos meus professores da educação básica e superior que me conduziram aos saberes básicos que serviram para alicerçar a minha escolha de ser um colega da docência.

Aos meus professores do PGIELT, por terem planejado tantas problematizações com discussões que somente o tempo das aulas tornavam limitadas. O compartilhamento do conhecimento fez de mim, um ser diferente.

Ao meu orientador, que durante toda essa trajetória tornou-se um amigo, e que em nossas reuniões nos respeitamos e discutimos os nossos saberes. Obrigado pela paciência em orientar-me ao direcionamento do caminho do conhecimento científico. Compreendo o seu trabalho arduo, portanto agradeço os ensurdecidos mandos para ler e produzir.

Aos meus colegas de mestrado, que contribuíram para grandes discussões dos saberes, em que como expectador fiquei de boquiaberto com tantos temas da educação e linguagem, o que contribuiu para minha qualificação na docência. Em especial, ao meu grupinho (Gabi, Ivane e Ju), que em tantos trabalhos estávamos firmes e fortes para fazer a melhor apresentação e com o conteúdo mais aprofundado possível. Nunca falhamos!

À Universidade Estadual de Goiás por proporcionar um Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, bem como aceitar um aluno advindo das ciências jurídicas.

Às pessoas que participaram dessa pesquisa, seja nos seminários, publicações, conversas, e-mails, livros, em tudo que trouxe luz ao desenvolvimento desses saberes.

Aos Professores Doutores, Marlene Barbosa de Freitas Reis, Vanderlei Balbino e Rezende Bruno de Avelar, que retiram o seu tempo de descanso para poderem ler e analisar o presente trabalho para contribuir ao meu processo de qualificação e defesa final. O que torna meus agradecimentos as suas pessoas ainda mais intensas devido à responsabilidade de cumprir com os apontamentos científicos, do qual se torna extremamente significativo, pois a escrita não é para o autor e sim para o leitor.

Por fim, ao meu Deus, que me permitiu viver com saúde nesse processo de titulação desejável por qualquer um que procura a docência por amor ao aprendizado.

## RESUMO

MOREIRA, Thiago Rodrigues. **Diversidade, cidadania e direitos: concepções de professores/as sobre uma disciplina de núcleo comum da universidade estadual de Goiás nos cursos de bacharelado.** 2019. 144f

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019.

Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT). A problemática escolhida foi o desvelar sobre as perspectivas, prospectivas e desafios dos professores na disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no que tange à concepção de experiências, retratos e percepção de professores/as sobre a disciplina nos cursos de bacharelado, que é uma das disciplinas de núcleo comum da matriz (nova) curricular (BRASIL, 2014). Buscou-se compreender como os docentes que atuam nos cursos de bacharelado estabelecem seus saberes para ministrar a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos. Como percurso metodológico utilizou-se a abordagem qualitativa, na perspectiva de uma aproximação ao método fenomenológico, exploratória e bibliográfica. Apresentado o objetivo geral, foram estabelecidos os objetivos específicos que permearam a pesquisa em identificar os objetivos e competências institucionais da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos da (UEG), analisando os termos nucleares da disciplina e saberes docentes com os referenciais teóricos das autoras e autores: Andrade; Holanda (2010), Assman (1998), Bobbio (1992); Butler (2017), Bourdieu (2003), Candau (2009), Gatti (2010), Hawls (2000), Imbernón (2010) Locke (1983), Tardif (2002), Tavares (2007), Santos (1993), Saviani (2013), Sorj (2004), Shulaman (1986) entre outros, e refletindo os dados das entrevistas realizadas com duas pessoas que compõem a gestão da disciplina, assim como o resultado dos questionários enviados para os docentes que ministram a disciplina para os cursos de bacharelado. Em análise, desvelou-se os sentidos da concepção da disciplina pensado pela gestão, que compreende a disciplina como uma educação em direitos humanos. Emergiu-se os sentidos de cada termo (Diversidade, Cidadania e Direitos) de forma individualizada apresentada pelos docentes que ministram a disciplina e participaram do questionário. Em conclusão, compreendeu-se que a disciplina é inovadora e tem atendido a expectativa da educação em direitos humanos, porém a gestão deve intensificar a formação dos docentes que possuem interesse em ministrar a disciplina, exigindo desses a formação como um requisito para a permanência de alocação na disciplina.

Orientador: Raimundo Márcio Mota de Castro

Defesa: 25 de fevereiro de 2019.

**Palavras-chave:** Educação. Cidadania. Diversidade. Direitos humanos.

## ABSTRACT

MOREIRA, Thiago Rodrigues. **Diversidade, cidadania e direitos: concepções de professores/as sobre uma disciplina de núcleo comum da universidade estadual de goiás nos cursos de bacharelado.** 2019. 144f

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2019.

This research is the result of the Postgraduate Program in Education, Language and Technologies of the State University of Goiás (PPG-IELT), whose problem was to reveal the perspectives and challenges of teachers in the discipline of diversity, citizenship and rights of the State University of Goiás (UEG), regarding the conception of experiences, portraits and teacher's perception about the discipline in the baccalaureate courses, which is one of the common core discipline of the (new) curriculum matrix (BRAZIL, 2014). It was sought to understand how the teachers who work in the baccalaureate courses establish their knowledge to minister the discipline of Diversity, Citizenship and Rights. As a methodological course the qualitative approach was used in the perspective of an approach to the phenomenological, exploratory and bibliographic method. Having presented the general objective, it was established the specific objectives that permeated the research in identifying the objectives and institutional competences of the discipline of Diversity, Citizenship and Rights of the UEG; analyzing the core terms of the subject and teaching knowledge with the theoretical references of the authors and authors: Andrade; Netherlands (2010), Assman (1998), Bobbio (1992); Butler (2017), Bourdieu (2003), Candau (2009), Gatti (2010), Hawls (2000), Imbernón (2010) Locke (1983), Tardif (2002), Tavares (2013), Sorj (2004), Shulaman (1986), among others, reflecting data from interviews with two people that make up the discipline management, as well as the results of the questionnaires sent to the teachers who teach the discipline to the courses. bachelor degree. In the analysis the senses of the conception of the discipline thought by the management were revealed. This one that understands the discipline as an education in human rights. The meanings of each term (Diversity, Citizenship and Rights) emerged in an individualized way presented by the teachers that minister the discipline and participated in the questionnaire. In conclusion, it was understood that the discipline is innovative and has met the expectation of human rights education, but the management must intensify the training of teachers who have an interest in teaching the discipline, requiring them as a requirement for remaining to be allocated in the subject.

Orientador: Raimundo Márcio Mota de Castro

Defesa: 25 de february de 2019.

**Keywords:** Educations. Citizenship. Diversity. Human Rights

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIACES**

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Ensino a Distância

EMERJ – Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro

FC – Formação Continuada

FI – Formação Inicial

IE – Instituições de Ensino

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONU – Organização das Nações Unidas

PDD – Programa de Desenvolvimento de Docente

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Pessoa com Necessidades Especiais

PPGIELT – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

PUC-RJ – Pontifcia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RPA – Recibo de Pagamento de Autnomo

SENAC – Servio Nacional de Aprendizagem Comercial

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Informações da disciplina .....	21
Quadro 2 - Total de cursos de bacharelado da Universidade Estadual de Goiás .....	80
Quadro 3 - Faixa etária .....	87

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>O meu lugar de fala para essa pesquisa .....</b>	<b>14</b>
<b>A disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos. ....</b>	<b>19</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: MARCO TEÓRICO SOBRE DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES. ....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 A educação como um direito humano .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2. Finalidades do ensino e objeto da educação no contexto da universidade .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3. Formação de docente. ....</b>	<b>31</b>
1.3.1. A busca da Formação Oficial. ....	31
1.3.2. Os saberes e as suas importâncias. ....	36
1.3.3. A Visão da Educação como um Direito. ....	42
<b>1. 4. Diversidade, Cidadania e direitos.....</b>	<b>47</b>
1.4.1. Direitos .....	47
1.4.2. Diversidade.....	52
1.4.3. Cidadania.....	61
<b>2. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA DO CORPUS METODOLÓGICO .....</b>	<b>68</b>
<b>2.1. Aproximação do método fenomenológico. ....</b>	<b>68</b>
<b>2.2 A escolha da abordagem e da pesquisa quanto aos objetivos.....</b>	<b>74</b>
<b>2.3 Procedimentos e técnicas.....</b>	<b>76</b>
<b>3. DESVELAMENTO DOS SENTIDOS.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1. A emersão de sentidos: a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos.....</b>	<b>82</b>
<b>3.2. Perfil Docente .....</b>	<b>86</b>
<b>3.3. Desvelando as Concepções .....</b>	<b>91</b>
3.3.1. Desvelar das concepções de Direitos .....	91
3.3.2. Desvelar das concepções de Diversidade .....	94
3.3.3. Desvelar das concepções de Cidadania .....	98
3.3.4 Desvelar da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito: perspectivas prospectivas e desafios dos docentes .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

### O que se cala

Mil nações  
Moldaram minha cara  
Minha voz  
Uso pra dizer o que se cala  
O meu país  
É meu lugar de fala

Mil nações  
Moldaram minha cara  
Minha voz  
Uso pra dizer o que se cala  
Ser feliz no vão, no triste, é força que me embala  
O meu país  
É meu lugar de fala

Pra que separar?  
Pra que desunir?  
Por que só gritar?  
Por que nunca ouvir?  
Pra que enganar?  
Pra que reprimir?  
Por que humilhar?  
E tanto mentir?!  
Pra que negar  
Que o ódio é que te abala?

O meu país  
É meu lugar de fala  
[...]  
(SOARES, Elza)

Início este trabalho com um breve memorial da minha trajetória acadêmica, no sentido de demonstrar o meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), deixando assim ao leitor uma compreensão do processo de ressignificação que pode, de certa forma, ter influenciado minhas posições de pesquisador na busca da essência do fenômeno estudado.

## **O meu lugar de fala para essa pesquisa**

Este texto é o resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), na linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologia, na área de concentração: processos educacionais, linguagem e tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, e das inquietudes da minha prática como docente, por ser bacharel e atuar na docência em cursos técnicos. A partir da formação de bacharel, não compreendia a importância do estudo da didática e da metodologia a serem empregadas no aprendizado. Somente depois de muito tempo na docência fui reconhecer que o curso de Direito tinha trazido uma limitação no atuar como professor e passei a buscar formação docente como meio de qualificar o meu trabalho.

A formação de professores para os cursos de bacharelado (Direito) acontece no cotidiano do exercício docente, de forma generalizada, pois desconheço propostas pedagógicas que levem em consideração a necessidade de conhecimentos metodológicos e didáticos que garantam qualificação para ensinar. A proposta da formação em cursos de bacharelado é para profissionalizar os sujeitos nas devidas áreas de conhecimento, privilegiando-se os saberes disciplinares (TARDIF, 2002), fato que se estende inclusive nos cursos de Pós-graduação (Lato sensu e/ou Stricto sensu), que, quando muito, traz em seus componentes curriculares uma disciplina que se refere a docência no ensino superior.

No entanto, observa-se que a expansão dos cursos no ensino superior (SGHISSARDI, 2008) tem demandado profissionais para atuar como docente nos mesmos. Essa falta de formação faz pensar que as disciplinas são ministradas sem um pensar pedagógico que deveria ocorrer no plano da práxis (TARDIF, 2002), devido à falta de formação inicial e continuada para atuar na docência. Refletir sobre a formação inicial e continuada de professores bacharéis encontra-se nas percepções que fui construindo em minha atividade como docente, e que se remetem às raízes de meus anos de formação escolar como relato a seguir. Ao examinar a minha trajetória acadêmica busquei realizar um exercício de memória que possibilitasse compreender minhas referências de professor; percebi não se tratar de uma tarefa fácil, haja vista as inúmeras escolas que frequentei durante a educação básica e, posteriormente, na educação superior.

Por ser militar, meu pai se mudava, de quatro em quatro anos, por necessidade de serviço, e nossa família se mudava de um estado para outro, para acompanhá-lo. Essas mudanças foram determinantes para eu me reconhecer como sujeito na escola, esta instituição que sempre emergiu como um local de recomeço, ou seja, quando mudávamos, era no ambiente escolar que ocorria minha primeira socialização com as pessoas daquela cidade e sua cultura.

Lembro-me de que fui alfabetizado na cidade de São Paulo. Estudei numa escola privada, o Colégio Luiza Marillac. Depois, o Brasil sofreu uma crise econômica no Governo Collor, e meu pai não conseguiu mais pagar a mensalidade da escola. Ingressei numa escola pública, Escola Municipal de 1º e 2º graus Derville Allegretti.

Saímos de São Paulo para Belém (PA) e passei a estudar na Escola de Ensino 1º e 2º graus Tenente Rêgo Barros, escola pública militar, gerida pela Força Aérea Brasileira. Apesar de ser uma escola militar havia um corpo pedagógico na administração escolar. Antes de completar o 1º grau, mais uma mudança de estado, agora para a Bahia, quando voltei a estudar numa escola particular, bem pequena, na cidade de Salvador.

De Salvador, voltei para Belém, fiz o segundo grau inteiro, atual ensino médio na Escola de Ensino Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros e por influência familiar comecei a me preparar para prestar concurso público. Ao terminar o Ensino Básico, aos dezessete anos, voltei para o Rio de Janeiro. Sem muito direcionamento e com a obrigação de cursar uma universidade, escolhi o curso de Direito. Foi uma das melhores escolhas que fiz, embora eu não tivesse ideia do que a ciência jurídica poderia me proporcionar. Durante o curso de direito, tornei-me um aluno interessado. A leitura não era mais vista como uma obrigação, mas como um instrumento de trabalho que alegrava a compreensão. Assim fui me tornando um bacharel. Passei por alguns estágios em locais bem diversos, todos públicos, como: Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, Caixa Econômica Federal, Procuradoria-Geral do Estado do Rio de Janeiro.

Quando me formei, fui nomeado para Procurador do Município de Armação dos Búzios. Aprendi a advogar a qualquer tese, ou seja, defender algo mesmo que estivesse errado, mas que deve ser defendido por se tratar de ente estatal. Pouco antes de minha exoneração, resolvi abrir um escritório, para somente advogar, do qual até hoje milito.

Concomitantemente, resolvi voltar aos estudos e ingressei em curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Direito na Escola da Magistratura do Rio de Janeiro – EMERJ. Tornei-me especialista em Direito para Carreira da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Nessa formação de especialização, o ato mais importante foi estabelecer uma construção de conhecimento, sobretudo, ao que tange o direito como um ordenamento jurídico sistemático, ou seja, compreender que o direito não é um conhecimento estudado de forma isolada em cada ramo, mas interdisciplinar em seus ramos e em outras ciências.

Quando terminei a especialização, fui indicado para participar do processo seletivo de docentes da EMERJ, no qual tínhamos que realizar um curso de metodologia de caso concreto

e aula expositiva. Esse momento foi o marco da minha trajetória, pois comecei a olhar a docência como uma possível vertente da minha profissão. Acabei não sendo selecionado para a vaga de professor, pois eu não tinha experiência docente, porém esse fato foi fundamental para direcionar minha busca de conhecimento no exercício profissional.

Em 2013, participei de um processo seletivo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC –, pois lá havia vagas para professoras ou professores para lecionarem Direito Tributário. Passei no processo seletivo e fui selecionado para a vaga de docente.

No SENAC, tive dois momentos que posso entender como fases no processo de minha atuação como docente. O primeiro foi o meu ingresso como autônomo – RPA (Recibo de Pagamento Autônomo). Simplesmente, cadastraram-me no sistema e fui alocado para uma turma e assim sucessivamente. Não havia treinamento, eu não sabia o que era plano de aula, não sabia escrever em linha reta no quadro branco, mas fui achando que poderia realizar a construção do conhecimento. Nas primeiras aulas, o corpo tremia, a voz não entonava as palavras de forma completa, foi um desastre. Com o tempo fui criando minhas experiências e melhorando meu desempenho. Por quase um ano, eu acreditava que estava passando meu conhecimento para alguém. Passei mais tempo avaliando os discentes com problemas de aprendizado, do que verificando que eu não era um mediador do conhecimento.

Como RPA, o docente era tratado de forma livre, ou seja, ficávamos sem nenhuma subordinação da gestão da instituição. Éramos alocados por e-mail, ou seja, o SENAC na figura dos alocadores informavam que havia aula para o período e quem tivesse online respondia a disponibilidade. Era uma disputa para responder logo e ser alocado o quanto antes no módulo. Depois a professora ou o professor se encaminhava para a coordenação do campus para assinar contrato e pegar material roteirizado, caso não tivesse cópia. Quando terminava os módulos, os valores de pagamentos eram pagos acumulados em um período determinado no calendário.

Em 2014, o SENAC foi proibido de realizar contratação por RPA e assinou um termo de ajuste de conduta com o Ministério Público. Abriu-se, assim, um processo seletivo que me permitiu ingressar na docência como celetista. Nesse regime, fui contratado como instrutor; digo instrutor pois a expressão consta anotada em minha carteira de trabalho, o que me fez perder alguns direitos da categoria de professoras e de professores. Contudo, apesar de instrutor, as atividades de ensino eram as mesmas, continuava docente, mas vivenciando um processo de precarização (OLIVEIRA, 2004).

O regime celetista era diferente. O primeiro contato foi determinante para compreender que estar como colaborador havia uma significância maior. O docente celetista ingressava na

instituição e antes de entrar em sala de aula era obrigado a participar de um programa em Educação a Distância (EAD), chamado Programa de Desenvolvimento Docente (PDD). O curso tinha duração 3 (três) meses e todas as horas do curso eram pagas. No curso havia aprendizado do manual do professor e questões institucionais, sendo a sua maior parte uma discussão sobre a metodologia do aprender fazendo, como elaborar plano de aula, como se portar em situações de mediação em sala de aula convencional, como estabelecer as práticas de tutoria em plataforma de EAD e como a construção do conhecimento pode ser realizada a partir da teoria de aprendizagem de Vygotsky.

Ao concluir com êxito o PDD, entrei numa sala de aula de forma mais bem estruturada. Havia um planejamento dos conteúdos, ou seja, a aula tinha um começo, meio e fim. As aulas expositivas foram se tornando mais dialogadas e a mediação foi um método mais aparente nas minhas práticas, diferentemente de quando eu era RPA. A coordenação estava a todo momento realizando avaliação dos docentes; eles solicitavam por duas vezes no semestre um dia para assistir, de surpresas em nossas aulas. Nessas avaliações, os coordenadores verificavam se os docentes estavam seguindo o plano de aula ou roteiro da instituição e aplicando a metodologia do aprender fazendo. Com a avaliação, os docentes ganhavam uma pontuação que gerava um reflexo na participação dos lucros da empresa.

Com o tempo, interessei-me pela coordenação, mas a maior parte dos coordenadores possuíam curso de pedagogia e/ou mestrado. Então decidi procurar esse conhecimento. Como eu já havia passado por uma especialização, ter mais uma não modificaria meu ingresso numa instituição de ensino superior, então decidi fazer mestrado.

A princípio procurei algumas instituições que possuíam programas de mestrado em Direito, porém havia muitos programas em direito tributário e eu nem pensava em escrever um projeto de pesquisa nesse sentido, pois, apesar de ser um apaixonado por essa vertente do direito, em relação à pesquisa tenho mais interesse nas linhas da constitucionalidade. Acabei me inscrevendo no processo seletivo da Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC-RJ), para o programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Teoria do Estado e Direito Constitucional, no qual não fui aprovado, mas consegui certificado de proficiência na Língua Inglesa.

Não prestei mais nenhum processo seletivo, pois percebi que para ingressar no mestrado seria necessário um estudo mais aprofundado. Comecei a realizar um verdadeiro estudo dos programas de Direito do meu estado. Como resultado cheguei novamente ao programa da PUC/RJ – mestrado em Teoria do Estado e Direito Constitucional – e ao programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Não

passei nos processos seletivos. Resolvi buscar mestrados fora do estado. Nessas pesquisas me deparei com mestrados interdisciplinares, uma vertente nova para mim.

Como objeto de pesquisa, eu pensava em trabalhar o Direito em interdisciplinaridade com a Educação. Eu havia escolhido a Educação porque seria o meio para estudar as questões da docência sem perder de vista a área do direito. Surgiu uma problemática no Rio de Janeiro, pois nos resultados das minhas buscas não havia programas interdisciplinares em que eu pudesse trabalhar o Direito como tema transversal, somente um programa na UERJ que possuía um programa ligado à área de Letras com interdisciplinaridade para educação, que não se coadunava com meus objetivos.

Continuando minhas pesquisas e amadurecendo o meu entendimento sobre o que eu gostaria de pesquisar, encontrei o Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia na UEG. Nesse programa a proposta era a interdisciplinaridade entre a Educação, Linguagem e Tecnologia, e no edital aceitava pessoas de áreas afins.

Saiu o edital e não compreendia boa parte dos temas, mesmo tendo certa experiência como docente. Realizei a prova e apresentei meu primeiro projeto, que se pautava em analisar o Estado da Arte sobre o ensino religioso tendo como tema a laicidade do estado. No programa de mestrado tentei buscar uma formação para ser um docente melhor, encontrei certas dificuldades por não estar no local correto, uma vez que o mestrado não possui essa vertente para formação de professores, havia na realidade uma formação para a pesquisa. Assim, eu tive que buscar ainda mais leituras sobre a pedagogia e linguagem para poder compreender as disciplinas oferecidas.

Nessas novas significações, abandonei meu primeiro projeto, pois nele não havia uma coleta de dados de um pesquisador de campo, era uma pesquisa bibliográfica. Mudei o projeto no final do primeiro semestre de curso. Passei a elaborar o projeto sob o tema: “Professor@s homossexuais: Vivências e experiências”, em que por meio de narrativas de professores iríamos analisar o discurso de subalterno, mas o abandonei, faltava o meu interesse pessoal na pesquisa.

Como o objeto pessoal no mestrado era buscar conhecimento sobre as práticas docentes, meu orientador me sugeriu uma pesquisa em que eu poderia trabalhar a interdisciplinaridade do direito e da educação com relação a uma disciplina que se encontrava em todos os cursos de graduação da UEG. Ao começar a compreender o objetivo da disciplina, senti-me interessado em pesquisar esses sujeitos.

Assim surgiu a pesquisa diversidade, cidadania e direitos: concepções de professores/as sobre uma disciplina de núcleo comum da UEG nos cursos de bacharelado.

## **A disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos**

A disciplina surgiu como proposta de tratar questões de interesses comuns de todos os cursos oferecidos na UEG, a saber tecnólogos, bacharelados ou licenciaturas, bem como em suas divisões das ciências humanas, exatas ou biológicas. Ela foi pensada no início do ano de 2013, quando a UEG estava realizando uma modificação no currículo. Essas mudanças de matrizes curriculares ocorrem ordinariamente nas IES, pois elas devem atender às novas perspectivas da profissão, como uma forma de atualização do currículo, atendendo, assim, a sociedade.

Para tanto, a construção e modificação dos currículos na UEG ocorre de forma aberta aos docentes. Não é um ato meramente proposto pela gestão, mas é realizado por meio de discussões. Assim, foram realizadas reuniões sobre como iria ser desenvolvida essa análise de currículo entre os colaboradores-docentes da UEG e chegou-se inicialmente nas seguintes perguntas, conforme fala da Pró-reitora de Graduação da UEG – Gestora - 1: “Nós queremos formar para que? Nós queremos formar quem? Para que mundo? Para que sociedade?”

Diante desses questionamentos, foi produzida muitas mudanças no ano de 2013. Primeiro os cursos eram formatados em anuais e alguns eram semestrais, o que gerava um problema, pois os alunos que não conseguiam ter o rendimento necessário para aprovação nos cursos anuais eram obrigados a refazer um ano, em vez de um semestre. Então, além das mudanças do aspecto de todos os cursos serem semestrais, houve revisões de ementas, que atendem de certa forma essa visão das intenções questionadas na discussão.

A trajetória da construção da disciplina foi dimensionada não só para a profissionalização, mas também para possuir um aspecto de formação para a sociedade, o que se remete a uma questão cidadã. Como um primeiro resultado, o grupo de desenvolvimento do currículo apresentou várias possibilidades formativas. Dentre elas, foi levantado o meio ambiente como uma formação importante para qualquer área do conhecimento.

Houve muitas objeções por parte de alguns participantes (docentes) da mudança curriculares na graduação da UEG quanto à formação para o meio ambiente, pois esse tema já era contemplado como tema transversal da Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s.

Apesar de o tema meio ambiente estar na primeira configuração da discussão das mudanças, havia questionamentos sobre os temas de direito, princípio dos direitos humanos, ética e cidadania, esses que surgiram e não foram retirados como resultado das propostas de mudanças a serem desenvolvidas nos currículos, mas, ainda assim, a questão do meio ambiente não foi retirada plenamente como se verá na descrição da ementa da disciplina.

Como uma forma de amadurecer ainda mais a discussão, assim como torná-la mais democrática, no sentido da participação da comunidade acadêmica, a proposta inicial foi discutida em fóruns, seminários e, por fim, foi para o Conselho Universitário da UEG. O entendimento foi se direcionando em uma possível retirada da temática do meio ambiente, pois haveria cursos que já tinham essa visão em seus ementários, assim como isto já seria um tema a ser trabalhado por ser transversal. Então se iniciou a discussão da nomenclatura, ou seja, compreendia-se qual seria o objeto da disciplina, mas era necessário dar-se o nome para mesma.

De acordo com a Pró-reitora – Gestora - 1, na entrevista, foram manhãs inteiras de debates, muitos nomes surgiram como direitos humanos, direito e diversidade. Mudava-se a nomenclatura a todo instante, pois eram muitas concepções, muitas visões e possibilidades, até chegarem a nomenclatura de Diversidade, Cidadania e direitos.

Nos entendimentos da gestão, o nome traria uma carga intensa sobre os temas a serem trabalhados na disciplina, de modo que o nome da disciplina determinasse a sua construção e que o discente almejasse da mesma. Não se pode esperar que os conteúdos sejam diversos discriminadamente, mas, ao se associar diversos termos, espera-se que haja uma interdisciplinaridade desses conteúdos para que eles não sejam trabalhados de forma estanque.

Assim, nas palavras da pró-reitora de graduação percebe-se esse entendimento: “a diretriz da gestão da disciplina pensava em não estabelecer um minicurso de direito em poucas horas para os discentes”. A visão da gestão tem como premissa ampliar a discussão sobre a diversidade na sociedade, pois ela é heterogênea, abrindo discussões sobre os temas atuais de gênero, raça, a questão da adolescência, o que seria temas dos Direitos humanos e atendem a perspectiva da cidadania.

Dessas conclusões, decidiram, assim, inserir essa disciplina no núcleo comum<sup>1</sup>, ou seja, ela se tornou uma disciplina obrigatória para todos os cursos, sendo a mesma ementa aplicada nos cursos de bacharelado, licenciatura e de tecnologia. A disciplina foi aprovada com o nome de Diversidade, Cidadania e Direitos e possuía a seguinte ementa, conforme Anexo I:

---

<sup>1</sup> De acordo com a Resolução CsA n. 40 da UEG: art. 3º, o núcleo comum será composto por disciplinas com ementas e nomenclatura aprovadas pela Câmara de Graduação e Homologadas pelo Conselho Acadêmico (CsA) da UEG, que deverão ser oferecidas em todos os cursos de graduação da Universidade (BRASIL, 2014).

### Quadro 1 – Informações da disciplina

**Disciplina:** diversidade, cidadania e direitos  
**Créditos:** 4 (quatro)  
**Ementa:** Diversidade: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. Estado Democrático de Direito, democracia, movimentos sociais e cidadania. Constitucionalismo e Direitos: concepções, violações, promoção, defesa e garantias. Evolução do conceito: dos direitos: de liberdade ao direito planetário e à sustentabilidade

Fonte: Resolução CsA n. 2, de 12 de fevereiro de 2015.

A implementação da disciplina tem ocorrido conforme o seu modo de criação, e de certa forma a coordenação tem atuado com suporte às formações presenciais e com materiais de pedagógicos para os docentes, atendendo assim os objetivos da disciplina, o que se faz concluir que ela se encontra em plena execução, podendo ser objeto de análise.

Ao observar a ementa, objetivo e processo de criação da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos da UEG, muitas problematizações foram evidenciadas: Como têm sido preparadas as aulas? Como se tem constituído as práticas docentes para disciplina Cidadania, Diversidade e Direitos nos cursos de bacharelado da UEG? Com quais formações os docentes têm se habilitado na disciplina de Cidadania, Diversidade e Direitos nos cursos de bacharelado da UEG? Dentre tantos questionamentos, foi atribuída a esta pesquisa a questão problema: Qual a concepção de Diversidade, Cidadania e Direitos para os docentes dessa disciplina?

Partiu-se, ainda, da hipótese que os professores que atuam nos cursos de bacharelado possuem formação inicial em grau de bacharel, não se apropriando de uma formação inicial para a docência, constituindo-se como docente nas suas práticas quotidianas/experienciais. Diante dessa hipótese, chegou-se ao objetivo geral caracterizado pelo desvelar das concepções dos professores na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos na Universidade Estadual de Goiás nos cursos de bacharelado.

São objetivos específicos: identificar as finalidades e competências institucionais da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos na UEG nos cursos de bacharelados; compreender a disciplina na formação de valores e percepções nos direitos humanos; refletir sobre as perspectivas, prospectivas e desafios dos professores na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos na UEG nos cursos de bacharelado.

Para buscar os resultados perfilhado pelos objetivos, foi escolhida uma aproximação ao método fenomenológico, em que o objeto é pensado como um fenômeno e busca a redução desses fenômenos às suas essências nos sentidos dos sujeitos pesquisados.

No primeiro capítulo apresenta-se o referencial teórico partindo da educação como um direito humano; abordaremos saberes docentes sob a perspectiva de Tardif (2002), autor que adotamos como referencial e as concepções da nomenclatura da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos. O termo direito será tratado sob a vertente conceitual inicial do direito, que é uma norma advinda da moral, em que traz à tona a forma de regramento para uma determinada sociedade, mas que se relaciona na educação como uma vertente de direitos humanos.

A concepção da diversidade será evidenciada sobretudo nas referências de Clements e Jones (2002) e Hall (2000), além de outros autores que trazem a diversidade como questões das identidades. Em relação ao termo cidadania, optou-se por fundamentar a sua concepção em duas linhas dos conceitos de cidadania, uma relativa a concepção elaborada por Marshall (1967), na sua tricotomia de cidadania, democracia e direitos humanos, e a outra composta pelo conceito jurídico de cidadania, trazendo como referência Dallari (1998), inter-relacionando os termos da disciplina com educação.

No segundo capítulo apresenta-se o corpus metodológico, no qual se apresenta nossas escolhas e percursos de construção da pesquisa. Optamos pela aproximação do método fenomenológico, que trata o objeto como um fenômeno, ou seja, este é idealizado pelos significados da consciência, e o pesquisador busca a essência estrutural. A abordagem da pesquisa escolhida foi a qualitativa, a qual se pauta na análise dos dados de forma subjetiva do objeto. Como instrumento de pesquisa foi usada a coleta de dados de entrevista não estruturada para a compreensão da gestão da disciplina, em que a Pró-Reitora de Graduação da UEG, Gestora 1, e o Coordenador de Direitos Humanos e Diversidade, Gestor 2, foram entrevistados para declarar como ocorreu o pensamento estrutural da disciplina. Foi utilizada a coleta de dados sob forma de questionário aberto para o corpo docente no universo dos professores que lecionam a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos na UEG para os cursos de bacharelado.

No terceiro capítulo, buscou-se analisar como a disciplina foi pensada pela gestão, partindo-se dessa compreensão para o desvelar das concepções de forma individualizada e de forma inter-relacional de cada termo do nome da disciplina (Diversidade, Cidadania e Direitos) apresentados nos dados do questionário respondido pelos docentes participantes.

No último capítulo, apresentou-se as considerações transitórias da pesquisa, no sentido da reflexão de os docentes necessitarem de formações constantes para qualificação das concepções da disciplina se alinharem com os objetivos da gestão.

## **1. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO: MARCO TEÓRICO SOBRE DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Inicia-se esse capítulo realizando uma breve abordagem da educação como direito humano; eis que a gestão da disciplina pensou os conteúdos de diversidade, cidadania e direitos numa vertente dos direitos humanos, porque cada termo individualizado pela disciplina se remeterá a conteúdos díspares sem ligações se for trabalhado de forma estanque, ou seja, se for pensando em forma disciplinar, mas ao compreender os termos com a interdisciplinaridade no viés da educação como um direito humano, as inter-relações entre os termos transparecem e propõe o objetivo da disciplina que é ressignificar as relações na profissão para sociedade.

### **1.1 A educação como um direito humano**

Antes de adentrarmos na educação como um direito humano é necessário compreender o significado da educação para humanidade. Nesse sentido, a educação não se confunde com um lugar (escola, universidade, curso etc.), ela é algo inerente à humanidade no sentido do desenvolvimento do próprio ser, o que Fernandes (2013, p. 34) compreende em dizer que a educação está no lugar em que o ser humano se encontra: “A educação acontece onde e quando acontece o homem, ou seja, o que está em jogo, na educação, é a auto constituição do homem no vigor de seu ser, o perfazer-se em consumir-se do humano em sua humanidade.”

O ser humano nasce como um papel em branco, e passa a ser escrita a sua cultura e seus valores pelas relações sociais que apresentam durante a vida, ou seja, é por meio da educação que as pessoas vão se constituindo e ressignificando os sentidos das coisas. Por isso a educação não pode ser pensada com um ato que ocorre somente num lugar (escola, universidade, curso e etc), o ato de educar pode ocorrer em qualquer relação humana.

Vislumbra-se que a educação acaba se tornando intensificada em lugares como a escola e universidade, pois as relações humanas se tornam mais diversificadas, o que faz pensar que a educação se manifesta veementemente nesses locais, mas que não é somente neles que ocorre a educação: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2002, p. 9).

Essa preocupação de compreender que a educação pode ocorrer em qualquer meio de uma relação social muitas das vezes se torna reduzida pelas intenções de cada povo, isto é, há uma “visão” de que a educação nas escolas e universidades seriam responsáveis pelo treinamento das novas gerações, e não por uma educação de autoconhecimento do sujeito, que pode ocorrer em quaisquer lugares:

A sociedade, a escola e a universidade, porém estão mais preocupadas em *treinar* as novas gerações e os adultos, transmitindo-lhes *informações* e mostrando-lhes *produtos e resultados*, da ciência, tecnologias, letras, artes e filosofia, com vistas em sua instrumentalização para o sucesso no mundo do trabalho, dos negócios e do poder. Assim em vez de igualdade, liberdade, fraternidade e democracia, elas privilegiam o operacional, o planejamento estratégico, instrumentalizando as ideias e as práticas na esfera da cultura e da formação (COELHO, 2013, p. 3)

Essa busca da educação como uma agência de conhecimento tem sido criticada, por não atender a expectativa da formação de uma sociedade melhor, portanto os locais em que educação se manifesta deve ser pensada sob a premissa do aprender a aprender, o que gera uma autonomia da busca do autoconhecimento para o sujeito:

A escola não deve ser concebida como simples agência repassadora de conhecimento prontos mas como contexto e clima organizacional propício à iniciação em vivências personalizadas do aprender a aprender. A flexibilidade é um aspecto cada vez mais imprescindível de um conhecimento personalizado e de uma ética social democrática (ASSMANN, 1998, p. 33).

Para Brandão (2003), a educação é um gesto de formar as pessoas na inteireza de seu ser, um ato de se autodeterminar como pessoa humana perante uma sociedade. Portanto, não se pode atribuir para educação somente a intensão de ser um ato de capacitação de conteúdo para o trabalho: “a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis” (BRANDÃO, 2003, p. 21).

A educação é um ato singular a cada sujeito, ou seja, cada pessoa irá ter uma construção de significados culturais e de valores de acordo com sua realidade. Brandão (2003) compreende isso como uma experiência social pessoal:

A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente- novamente no singular e no plural – de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Sendo assim, seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há nelas de instrumental e utilitário é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre

o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser (BRANDÃO, 2003, 21).

Portanto, a educação é uma experiência humana que irá significar e ressignificar o sujeito durante toda a sua vida, e por se tratar de algo inerente aos valores culturais humanos restou caracterizado também como um direito humano, porque por meio da educação a autodeterminação dos povos ocorre e se faz ser reconhecido com um cidadão globalizado.

Foi com a globalização que os direitos humanos se tornaram mais difundidos e por meio da educação que se pode diminuir as diferenças causadas pelas violações dos valores ético-sociais da humanidade, o que Barbosa (2007, p. 160-161) estabelece uma relação entre um violação de direitos humanos necessita uma ação educativa permanente para evitá-la: “A tensão entre o crescente interesse pelos direitos humanos e sua reiterada violação impõe uma ação educativa permanente de valores éticos e sempre fundamentada na verdade e na memória histórica”.

Os direitos humanos criaram sua importância no sentido de serem reconhecidos como uma proposta reivindicatória social, política e jurídica, o que caracterizou seu marco, justamente na memória histórica do final da Segunda Guerra Mundial. Não que os direitos humanos inexistissem em tempos anteriores, mas pelo seu processo de discussão ter se tornado globalizado para evitar as atrocidades contra a humanidade ocorridas naquele período (PIOVESAN, 2017, p. 87). Estes direitos têm sua base na luta pelo reconhecimento para evitar as injustiças, seja advinda da guerra, seja pelas condutas Estatais que violentam as pessoas e foi por meio da educação que os direitos humanos se tornam cada vez mais reivindicado, pois a educação é a forma do sujeito no seu reconhecimento com ser de direito.

Dessa tensão de violações e reconhecimento de direitos criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), com o papel de buscar a paz mundial por meio da proposta de constituição do cidadão. Nesse sentido, nos tratados internacionais editados se iniciou a importância dos direitos humanos, numa visão de evitar condutas antidemocráticas do Estado.

Segundo Santos (2009), os direitos humanos se engrandeceram devido um hiato causado pela crise do socialismo, em relação ao processo emancipatório:

[a]s forças progressistas preferiram a linguagem da revolução e do socialismo para formular uma política emancipatória. E no entanto, perante a crise aparentemente irreversível desses projetos de emancipação, são essas mesmas forças que recorrem hoje aos Direitos Humanos para reinventar a linguagem de emancipação. É como se os Direitos Humanos fossem invocados para preencher o vazio deixado pelo Socialismo (SANTOS, 2009, p. 10).

O socialismo teve grande influência no mundo; sendo adepto ou não, é inegável que uma das suas reivindicações se trata do desenvolvimento da educação para todos. Essa pauta acabou traçando uma concepção de direitos humanos, sendo atualmente um dos seus papéis mais importantes. Ela tem sido pensada como um processo emancipatório de construção do cidadão do mundo, como se percebe no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

Artigo 26

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.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 6).

Nota-se que a educação é destinada a todas as pessoas, sem nenhum critério, o que demonstra uma característica dos direitos humanos, que é a sua universalidade. Porém, essa característica não tem uma visão absoluta, pois o ensino gratuito e obrigatório ocorre somente para a educação básica, o que insurge a pretensão promover à pessoa uma autonomia emancipatória nessa fase. Não se pode olvidar que o processo de construção do cidadão não ocorre somente pela educação oriunda das ações do Estado, inclui também a responsabilidade das famílias na condução dessa formação.

Portanto, as famílias são também os agentes da condução do ensino dos direitos humanos. As atitudes dos familiares são significantes para aqueles que estão de certa forma se tornando cidadãos. Não se pode colocar toda a responsabilidade nas escolas ou nas instituições de ensino superior (IES), no entanto, para está pesquisa não será aprofundada a participação da família, mas o ponto de vista da escola/IES nesse processo.

Partindo-se, então, para uma educação que delimite para a pessoa os entendimentos de uma democracia participativa, tem-se como premissa que as minorias não seriam excluídas por questão de diferenças, pois elas seriam reconhecidas nas suas desigualdades e protegidas em prol da igualdade, modificando assim as atitudes do sujeito, conforme Tavares (2007, p. 491) idealiza: “Educar dentro de um processo crítico-ativo significa modificar as atitudes, as condutas e as convicções, mas não pela imposição dos valores e sim por meios democráticos

de construção e de participação que busquem possibilitar a experiência cotidiana desses direitos”.

O sujeito educado com as intenções de respeito aos direitos do outro respeita as diferenças, pois suas atitudes são modificadas, ou seja, há uma melhor compreensão do lugar do outro. Para tais atitudes serem modificadas, não basta ter uma educação como mero propósito instrutório ou uma educação que capacite somente para uma habilidade e competência. É necessário criar condutas diversas, ou seja, para se formar um sujeito humanizado, os conteúdos ensinados necessitam ser também em direitos humanos, o que Tavares (2007, p. 487) entende ao afirmar que a educação em direitos humanos deve ser específica: “É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças”.

O Brasil tem avançado muito em suas reformulações sobre a visão da formação de professores que atuam na educação em direitos humanos, o que se pode inferir de Silva e Tavares (2013, p. 52): “É nessa direção que o Brasil é avaliado como o país latino-americano que mais avançou na implementação da educação em direitos humanos”. Isto decorre por vários elementos estruturantes, como raça, etnia, classes etc. terem sido introduzidos como parâmetros transversais nos currículos, ainda que de forma indireta. Essas mudanças ocorrem porque a formação docente deve atender às dinâmicas das questões sociais que ocorrem no âmbito da diversidade, cidadania e direitos, que são também influenciadas pelas relações profissionais.

Pensar nessa formação específica para esses docentes é um processo de idealização a princípio, pois não pode exigir somente desse docente o domínio dos conteúdos próprios de direitos humanos, é necessário ainda que o mesmo tenha suas condutas sociais conforme os direitos humanos. É importante que a pessoa aja de forma ética no seu dia-a-dia:

a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH, é o primeiro passo para sua implementação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionado à coerência as ações e atitudes tomadas dia-a-dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética (TAVARES, 2007, p. 487).

Segundo o autor, essa formação se torna muito complexa, porque o professor em educação em direitos humanos deve não só conhecer, mas também vivenciar o conteúdo de direitos humanos, ou seja, deve praticar o ato de respeito aos direitos humanos. Há uma exigência além das comunidades escolares como atributo para o formador em direitos humanos,

o docente não pode ser uma pessoa preconceituosa diante das diferenças, por exemplo, tem que respeitar as opiniões dos outros, ou seja, é necessária uma vivência nos âmbitos da cidadania.

Segundo Monteiro Silva; Tavares (2013), deve-se ocorrer uma mudança na cultura do docente para atingir o discente, em que as práticas sociais em respeito aos direitos humanos determinam uma cultura em prol dos direitos humanos:

O que a EDH pretende é a constituição de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos. Assim, sua finalidade é mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro (MONTEIRO SILVA; TAVARES, 2013, p. 55).

Nessa abordagem, as condutas dos docentes também são pensadas para o desempenho da atividade do ensino em direitos humanos como um modelo de práticas sociais, que se reiteram como fatos sociais (DURKHEIM, 2007), ou seja, por meio das atitudes a cultura se transforma. Nessa ótica, a educação se torna um meio condutor dos direitos humanos em busca do empoderamento do sujeito como cidadão, em que o docente necessita ser um sujeito também constituído das condutas de respeito ao outro, não bastando ser somente um conhecedor dos conteúdos próprios, mas que os pratica perante seus alunos.

Identifica-se, assim, que, diferentemente de outras disciplinas, o docente que se interessar em ensinar direitos humanos terá que ser uma pessoa que tenha práticas sociais em consonância com os conteúdos da disciplina, além de se preocupar com a formação exigida para ser docente, isto é, além dos saberes docentes, há necessidade de atitudes de cidadania, não pode ser uma pessoa que tenha condutas em contradição aos direitos humanos.

Portanto, a educação tem sido pensada como um direito humano, por se tratar de experiências humanas de composição de práticas sociais, o que deduz, ainda segundo Tavares (2007), que a educação deve ser também em direitos humanos, ou seja, pensa-se que deve haver conteúdos próprios para uma formação mais cidadã. Seguindo esses sentidos, se faz necessário compreender a finalidade do ensino e o objeto da educação para desvelar a existência de uma relatividade entre a educação em direitos humanos, o que será tratado no item a seguir.

## **1.2. Finalidades do ensino e objeto da educação no contexto da universidade**

Parte-se do pressuposto que o professor deve buscar sua formação oficial e constituir os seus saberes para aplicar nas suas práticas docentes, bem como na educação em direitos humanos o sujeito deve se comportar com um fim ético. Não estariam os docentes prontos para

desempenharem o seu trabalho se estes não compreenderem a finalidade do ensino e o objeto da educação.

Segundo Tardif (2002, p. 125), o docente tem a finalidade de ensinar e esta se conceitua como “perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades”. Na visão do autor, há um certo reducionismo na finalidade do docente, pois somente haveria preocupação com as questões de métodos de ensino, o que torna o docente um aplicador de passo a passo, em que se evidencia o formato da transmissão de conteúdo, em que todos apreenderão da mesma forma, bastando seguir os caminhos descritos nas lições.

Em contrapartida, o docente também se insere na figura de autor da finalidade da educação escolar, uma finalidade mais ampla, conforme Paulo Freire (1979) estabelece como uma ação docente para uma construção crítica, que seria o ensinar para atingir o sentido da construção de um conhecimento que trouxesse ao discente uma autonomia de uma conduta cidadã. A finalidade do ensino escolar em uma sociedade pensante não está pronta e acabada, trata-se de uma atividade que se questiona constantemente, para ressignificar os saberes:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.12).

O discente nesse cenário não seria um mero aprendiz dos métodos aplicados pelo docente. Ele é um produtor do saber assim como o docente, o que demonstra uma posição mais complexa do que vem a ser o ensino e sua finalidade. Segundo Saviani (1995) o objeto da educação escolar se dividiria em duas questões, uma relativa à produção dos saberes em um processo histórico e outra à forma mais adequada para atingir o objetivo de identificação elementos culturais:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Nota-se que posição do autor possui uma referência no sentido de tornar o discente um sujeito cultural que o torne mais sensível no sentido humano, no qual a educação seria um meio de produzir na pessoa os elementos culturais de cada indivíduo, o que se coaduna com a visão

de Freire (1996), de que a função do professor é tornar o discente um “cidadão”, ou seja, um sujeito que possua entendimento da dimensão social em que habita, por meio do conhecimento da cultura do seu povo, assim como seu poder de autonomia de decisão civil, havendo assim alguns pontos de interseção entre os entendimentos.

Assim, quando Saviani (1995) apresenta a expressão de “ato de produzir”, demonstra sua preocupação com a posição que Tardif (2002) determina como finalidade do ensinar, em que o docente tem que ter a preocupação com meios, ou seja, a metodologia de ensino para atingir a finalidade.

A visão em que Saviani (1995) demonstra o objeto da educação aglutina a posição de Tardif (2002) no sentido da ação docente como suas questões metodológicas, assim como abrange a posição de Freire (1996) no sentido de dar mais autonomia ao sujeito. Nessa perspectiva, a função do professor não é colocar as informações da ciência escritas num papel, num arquivo de computador ou num projetor em uma tela, está além de mero conteúdo; o docente tem a função de problematizar e discutir o objeto da sua proposta disciplinar. O aluno teria que a todo tempo ser desafiado a compreender e produzir o conhecimento, tornando o discente um sujeito autônomo.

O processo crítico de compreensão do mundo pelo discente deve ser fomentado pelo docente, para que o mesmo não seja um reproduzidor de senso comum, mas seja estabelecido na construção conhecimento do sujeito um senso de questionamento que gere uma linha de raciocínio para o exercício da cidadania.

Para isso, o processo de formação do professor não pode ser algo diverso da implementação do processo crítico do discente, pois o ensino e aprendizagem pode ser visto de uma forma cíclica, em que, se o docente não foi ensinado/estimulado a produzir o conhecimento, essa repetição poderá, de certa forma, estar arquitetada para ser novamente o modelo de aplicação para os novos discentes. Na formação, o processo crítico deveria ser aplicado, criando novos saberes para uma prática docente crítica, atendendo a função do professor como mediador do saber.

De certa forma, os docentes que não utilizam todos os saberes de forma consciente (nos saberes disciplinares com os saberes pedagógicos/curriculares e com os saberes experienciais) podem não conduzir o discente a um cunho emancipatório, pois é por meio da educação que as pessoas conseguem se compreender melhor e os outros, como asseveram Reis; Lopes (2016, p. 151): “a Educação é o instrumento mais eficaz de formação individual e coletiva, e pode

possibilitar que as pessoas consigam compreender melhor a si mesmas e aos contextos em que vivem”.

Ao realizarem sua prática, alguns equívocos podem ocorrer por dar mais ênfase em alguns dos saberes. Como exemplo, pode ocorrer que docentes que utilizam a metodologia de aula expositiva, em que o conteúdo se torna mais evidenciado, devem mais vigor nos saberes disciplinares, deixando de lado outros saberes. Para Tezanos (2005), o professor necessita compreender como sua aula vai iniciar e como será finalizada:

Cuestionar la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario no es un mero tema especulativo en el ámbito de la enseñanza, puesto que en ella está implícita una práctica social teleológicamente definida. Esta práctica social está constituida desde contenidos sustantivos de la tradición que marcan y garantizan ciertas condiciones formales que pueden ser codificadas. El futuro maestro debe llegar a saber y manejar el cómo se inicia una lección, cuál es necesariamente el nudo central y cómo debe finalizarse (TEZANOS, 2005, p. 68).

A falta de uma preparação das aulas fundamentadas no uso dos saberes (curriculares e experiências) pode trazer problemas na construção do conhecimento, em que o discente pode não criar um raciocínio crítico, por não compreender o que o docente está apresentando, ou seja, o aprendizado se torna truncado, por não haver um início, meio e fim. Quando o docente não compreende sua função como mediador da construção do saber, o mesmo deixa de planejar com a base científica e aplica a mera repetição de formulários de passo a passo para o ensinar. E ao realizar essa prática a formação do cidadão não é atingida.

Uma melhor adequação dos saberes curriculares e experiências podem trazer um aumento do aprendizado, principalmente quanto a questão da formação de adultos, pois este tem um grau de input (CHOMSKY, 1981) menor do que o aprendizado infanto-juvenil. Portanto, para se formar um docente é necessário construir saberes sólidos, em todas as suas vertentes, mas para isso deve-se adequar esses saberes ao discente. Para compreender melhor esses saberes, passa-se no item a seguir a demonstrar a formação docente.

### **1.3. Formação de docente**

#### **1.3.1. A busca da Formação Oficial**

O docente é considerado o autor da complexa relação de aprendizado. Esse sujeito tem sido objeto de diversas pesquisas, em que se analisa vários fatores dentre as quais a formação. A formação para professor atualmente não é mais construída como uma contação de histórias

e tradições, como ocorria na antiguidade (BUSATTO, 2006). Houve um processo de influência da organização do trabalho nas suas significações da prática da docência, em que esta também se aglutinou no setor socioeconômico do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 21), e não seria diferente devido a educação ser uma atividade que possui um cunho lucrativo. Como o modelo econômico contemporâneo acaba atendendo as práticas sociais e ao capitalismo, conseqüentemente a formação docente se torna mais uma ciência de instrumento socioeconômico.

Nesse sentido, a formação do docente serve a cada sociedade e cultura de forma peculiar. Em uma sociedade que busca a formação como meio de instrução e profissionalização, tem-se tornado comum em todas as áreas e na formação de professores o interesse em formar-se para adquirir o título, ou seja, o sujeito está muitas das vezes deixando de possuir o conhecimento para lecionar em detrimento de uma comprovação da sua profissionalização (KUENZER, 2002).

Verifica-se, assim, que a formação do docente tem íntima relação com as políticas públicas de Estado, em que o percentual de gastos públicos está relacionado a disparidade entre os países, o que resulta uma divergência no âmbito da formação do docente:

A Unesco (1998) aponta que existem cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes segundo os países e as culturas. Tomando por base a OCDE a propósito dos indicadores da educação (1996; 2002), nota-se que, no conjunto dos países da OCDE, os agentes escolares que trabalham com o ensino primário e secundário representam em média 5,5% de toda a população ativa. Esses países destinam em média 4% de seu PIB ao ensino primário e secundário e 8,3% de seus gastos públicos para essas mesmas categorias de ensino (mas cerca de 14% na América do Norte e 10% para a União Européia) (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 21).

Nesse sentido, vislumbra-se que cada país tem o poder de decisão de gastar parte do seu Produto Interno Bruto (PIB) com a educação, assim como a cultura de cada um determinará o que se deve apreender, como e quem pode realizar as práticas docentes, tornando as condições dos docentes peculiaridade para cada país, devido à influência das decisões do Estado.

No Brasil, o ensino tem um viés pautado nas políticas públicas, ou seja, há uma oficialização da educação. O Estado brasileiro dispense recursos públicos para a educação, assim como permite que a livre iniciativa também promova o ensino (BRASIL, 1996). Na atuação do Estado na educação há uma dupla função: a atuação como agente legislador das diretrizes curriculares e agente de ensino, que dispõe de sua própria rede escolar.

Nesse sentido, ambos os agentes (Estado e iniciativa privada) se submetem aos requisitos legislativos para implementação da formação dos professores seguindo os ditames

oficiais de títulos. A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a mola mestra de todo sistema de ensino aplicado no Brasil, exige como formação de professores para rede básica de ensino, a formação em cursos de licenciatura<sup>2</sup>, o que numa leitura de interpretativa a contrário sensu demonstra que nos cursos de ensino superior, os professores podem ter sua formação em cursos de bacharéis e licenciaturas. Portanto, a licenciatura seria um curso exclusivo para a pessoa que optasse por ser docente da educação básica de ensino; nas outras formas de ensino, ocorreria por quaisquer tipos de curso superior.

A LDB faz essa diferenciação entre o curso de licenciatura e bacharelado no sentido de o licenciado ser formado para atuar em rede básica de ensino, ou seja, nas licenciaturas há uma habilitação para docência, enquanto que o curso de bacharelado é voltado para o mercado de trabalho.

Destaca-se, ainda, que a formação de professores pode ocorrer sob mais duas formas oficiais, são elas: Formação Inicial (FI) e Formação Continuada (FC) (IMBERNÓN, 2011, p.59-61). A FI e FC são as formações para qualificação profissional docente, esta seria a responsável para estabelecer os novos saberes para o docente relacionar as bases científicas, sendo a formação inicial estas bases científicas.

Na FC, verifica-se que a mesma é implementada para todos os níveis de educação como uma forma de trazer uma maior busca do conhecimento para os profissionais da educação, seja em que nível estiver. Essa formação não pode ser confundida como um treinamento, mas se deve caracterizar como uma formação relacionada às práticas da docência:

O tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de formação standard, baseado em um modelo de treinamento. Muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Em um curso ou uma “sessão de treinamento”, os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam ser definidos em termos de conhecimentos (IMBERNÓN, 2010, p. 53-54).

O docente pode receber treinamento, como tem sido muito comum na implementação de sistemas administrativos nas redes de educação. Segundo Imbernón (2010), a crítica da formação composta por treinamento é caracterizada por essa tentativa de transmissão do conhecimento e não uma formação de novos saberes para serem aplicados na prática docente. A formação continuada deve se estabelecer pela busca de novos saberes relacionados às práticas

---

<sup>2</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

da docência e não uma visão da profissionalização dos saberes, no que se refere à possibilidade de uma transmissão de conteúdo.

Quando se compreende que a formação de um professor pode ser constituída por um treinamento, estabelece-se uma incongruência de que a educação possui um único modelo de desenvolvimento do ser humano, que os saberes são produzidos somente num determinado ambiente de treinamento. Essa questão da profissionalização da formação da docência gera uma perda de possibilidade de construção de novos saberes pela criação de uma única possibilidade de ensino.

Definitivamente, a prática docente será relativa a cada cultura que a ela pertence e ao ser implementada a formação do professor como algo técnico/profissionalização, no sentido de treinamento, pode-se criar uma unificação do ambiente escolar que não poderia ser unificado devido a cada sujeito possuir interesses diversos na busca do conhecimento.

Segundo Saviani (1985), a busca do conhecimento é diversa até na perspectiva do cientista em relação ao docente:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação (SAVIANI, 1985, p. 19).

Não há melhor ou pior nesse comparativo, há formas diversas de busca do conhecimento, devido à complexidade humana, que conseqüentemente leva a criar-se práticas diversas de docentes para a formação dessas pessoas. Não se pode colocar todos numa mesma formação para serem treinados, somente por haver uma oficialização da formação da docência. A oficialização deveria atender aos interesses de cada sujeito que busca o conhecimento, gerando assim uma pluralidade de novos saberes que atendam às diversidades da humanidade.

Pode-se pensar que a profissionalização da docência está imbricada com a oficialização do ensino, mas esta não é uma verdade, pois há possibilidade de o ensino ser oficial e não ser idealizado como treinamento. A formação, apesar de sua oficialização, pode ser constituída para cada sujeito que trilha os caminhos da formação, a cultura da suposta transmissão do conhecimento não atende a novas perspectivas do ensino.

Esse tratamento da formação como um modelo de profissionalização acaba não atendendo a novas necessidades sociais, pois o mundo globalizado tem demandado um conhecimento interdisciplinar que não se comporta em um sistema de ensino tradicional. Não

se pretende nessa argumentação colocar uma barreira na formalização da formação, pois ela é necessária para as questões da empregabilidade, entretanto, o que se torna questionável é a forma com que se tem atribuído a construção dos novos conhecimentos como elementos estruturantes advindos da própria sociedade:

Não se trata de questionar se a educação é uma condição imprescindível para a empregabilidade. Portanto, tampouco se trata de questionar a urgência de novas ambientações e novas formas pedagógicas para fazer emergir experiências de aprendizagem nas quais estejam integradas as novas tecnologias, não como meros instrumentos, mas como elementos co-estruturantes (ASSMANN, 1998, p. 19-20)

Imbernón (2011) compreende que a docência tem essa ótica de profissionalização, em que se ritma ao conhecimento como algo sem questionamento, no sentido de refletir sobre (ser um sujeito autônomo/emancipado), o que não se deve ser destacado da profissão docente, pois esta estará associada à emancipação das pessoas, por ser uma ação de formação de cidadã:

Atualmente, há uma retórica sobre a profissão e a profissionalização (aumentada nesta época de reforma, como ocorreu em outros países em períodos similares) desprovida de reflexão crítica. Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “a frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

De certa forma, a formalização da formação de docente deve seguir as evoluções das necessidades sociais e não ser um retrocesso como um requisito de empregabilidade do sujeito que pretende ser um professor. Compreende-se que é necessário critério de iniciativas de políticas públicas, o que não obsta ao sujeito buscar o conhecimento como função primordial da sua formação, assim como a formação possuir o seu foco na construção dos saberes, pois é pelo professar que a cultura se tornará emancipatória.

A empregabilidade não pode estar em primeiro lugar no processo de formação do docente, pois, ao se colocar essa vertente como critério primordial, estará se estabelecendo um percurso de formação por mera conquista de título, ao qual os saberes docentes são menos importantes que os certificados, deixando as práticas docentes esvaziadas. Não obstante, a oficialização da formação não deve ser deixada, já que as Políticas Públicas de investimento na educação necessitam ter parâmetros para sua intervenção. A oficialização é necessária, o que

não pode ocorrer é uma banalização econômica de certificados em detrimento de construção de saberes.

### 1.3.2. Os saberes e as suas importâncias

Partindo do princípio que o ser humano é um sujeito político (ARISTÓTELES, 1997), no sentido de se relacionar para coexistir, não se vislumbra que o ser social construa seus saberes somente com o puro conhecimento sem que ocorra a influência da sua cultura e relações sociais.

Nesse sentido, os saberes de um docente possuem diversas construções que se compõem em várias concepções que criam elementos importantes nas práticas da docência. Nessa pesquisa, adota-se a concepção de saberes, conforme Tardif (2002, p. 36, grifos nossos): “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes **disciplinares, curriculares e experienciais**”.

Para compreender os saberes em espécie, é necessário se remeter à construção dos saberes antes da formação inicial, o que se corrobora o despertar do aluno para a formação profissional.

O processo de encontro com a docência verifica-se na existência de uma vivência do aluno em uma suposta “idolatria” à figura do professor, ou seja, o sujeito se compreende como um docente no que se remete ao querer para si. O aluno que tem pretensão de ser docente, se visualiza em uma referência de professor, o que de imediato já cria no sujeito um interesse no processo de construção do conhecimento.

Diferentemente das outras profissões, o docente possui a peculiaridade de saber por meio de suas vivências como discente, quais atividades do dia-a-dia são inerentes a prática docente. É plausível, nessa vertente, que haja um certo desconhecimento de como compreender quais serão as práticas de um engenheiro, médico, administrador, gestor, operador logístico, mas dificilmente haverá dúvida sobre o que um docente realiza em sala de aula. Pimenta (1999) retrata como os alunos possuem saberes sobre o que é ser professor antes do ingresso do curso da formação inicial:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em *didática*, isto é, contribuíram para sua formação

humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente (PIMENTA, 1999, p. 20).

A docência tem esse aspecto de o aluno não ser um papel em branco ao cursar a formação inicial (PIMENTA, 1999). Os significados do que é ser professor já se encontram em formação devido às experiências vividas por cada docente que contribuíram com a construção dos saberes. É lógico e fatídico que a formação de docente não pode ser baseada somente em experiências de uma vida de discente, nem que a prática da docência ocorra somente na sala de aula, mas essa vivência gera a determinação de busca por uma formação específica, ou seja, o sujeito se apaixona por uma disciplina, que conduz o mesmo em busca da construção dos saberes que auxiliaram inicialmente as questões dos saberes disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2002, p. 38).

Esses saberes se identificam com os campos do conhecimento científico, o que gera uma congruência aos primeiros objetivos da formação inicial, pois são os saberes que constituem os departamentos científicos que dividem os cursos nos âmbitos das universidades.

Os saberes disciplinares seguem uma perspectiva nos cursos das universidades pela visão iniciada por Descartes (2003), em que o sistema de conhecimento científico tornou-se disciplinar devido ao método linear da busca do conhecimento, ou seja, por uma verdade pura, em que o objeto de estudo não sofreria parcialidade alguma, seria a busca da razão pura do homem.

Em contrapartida, há uma proposta interessante advinda de Morin (2005) relativa ao pensamento complexo, que seria:

a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13)

Ele compreende a construção dos saberes como um todo, em que seria uma forma não linear de construção de conhecimento multirreferencial e multidimensional (SUANNO, 2013,

p. 69). Nessa ótica, o sujeito constrói a sua realidade com base no seu conhecimento pretérito e o produto do resultado do seu novo conhecimento é o processo de religação das diversas dimensões de saberes desse sujeito. A compreensão do saber ainda se formaria na forma multirreferencial, em que o sujeito religa conhecimentos fragmentários de diversas áreas do conhecimento, construindo assim sua nova realidade complexa. Importante descrever que o pensamento complexo não se confunde com a proposta de compreensão do ser complexo, mas num arcabouço teórico pedagógico de pensar:

A complexidade não é sinônimo de ser difícil: A complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, equívocos, as diversidades, por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo. Pensamento esse mais amplo, sistêmico, relacional e transdisciplinar, capaz de religar o que a ciência moderna fragmentou, nutrida pela complexidade, apoiada na busca de um novo olhar sobre a realidade (SUANNO, 2010, p. 208).

Na concepção do autor, o pensamento complexo seria um processo da transdisciplinaridade, ou seja, os saberes ocorreriam pelo tecimento do conhecimento além da separação das disciplinas, o que Moraes (2015) define como um processo de ressignificados não fragmentados:

Isto significa que o conhecimento transdisciplinar é produto de uma tessitura complexa, dialógica e auto-eco-organizadora entre sujeito e objeto, que emerge em um outro nível de materialidade diferente daquele que lhe deu origem. No ato didático, ele é tecido nos interstícios, nas tramas fronteiriças dos processos de ensino e aprendizagem, na intersubjetividade dialógica, nos meandros da pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa presente nos fenômenos, eventos e processos ocorrentes. Para tanto, não se opera aqui no nível da fragmentação da realidade, privilegiando, por exemplo, apenas os conteúdos disciplinares, mas na unidade do que é diverso, na unidade aberta do conhecimento. É, portanto, um conhecimento que é produto de interações ocorrentes entre os níveis de realidades representativas do objeto e os níveis de percepção do sujeito. É um conhecimento que estabelece a ponte entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito e a constrói a partir de uma dinâmica que envolve a articulação do que acontece nos níveis de realidade dos objetos e nos níveis de percepção dos sujeitos (MORAES, 2015, p. 10).

Apesar da existência de novas teorias educacionais, o sistema de ensino no Brasil encontra-se sob as perspectivas de separação de conhecimento em modo de disciplinas, em que o conhecimento é criado de forma fragmentada. O que conduz alguns docentes buscarem os saberes disciplinares como o primeiro atrativo. E tem sido por meio do conhecimento científico disciplinar que o sujeito se torna conquistado a buscar os saberes.

Ao se identificar com a disciplina específica, essa lhe acompanhará por toda a sua prática docente, devendo o docente realizar cursos de formação continuada para aprofundar ainda mais seus saberes disciplinares; eis que os cursos de formação inicial possuem a proposta de formação geral.

Nesse sentido, a diferença existente entre os cursos das licenciaturas e dos cursos de bacharelado encontra-se na proposta deste ser mais intensificado para os saberes disciplinares, isto é, nesses cursos há uma proposta pedagógica voltada para o ensino da ciência disciplinar e métodos de pesquisa, atendendo-se à perspectiva do saber científico para o uso da ciência aplicada. Isso não ocorre com os cursos de licenciatura, nos quais os saberes se intensificam no sentido dos saberes curriculares. Para Tardif (2002, p. 38), como

[e]stes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Nessa posição dos saberes curriculares, o docente é levado a apreender as questões técnicas de didática, metodologia, objetivos, conteúdos, ou seja, a forma de aplicabilidade dos saberes disciplinares no ensino pelo docente. Os saberes curriculares constituem a formação básica para a prática docente. O docente que não possui os saberes curriculares não compreende como a proposta de ensino e aprendizagem da escola ou IES devem ser seguidos.

A importância dos saberes curriculares se torna evidenciada nos cursos de licenciatura, em que há uma preocupação maior com a formação do sujeito para construção do conhecimento no sentido da proposta pedagógica, o que não se tem nos cursos de bacharelado de forma intensificada. Segundo Gauthier (1998), os professores devem possuir uma gama de conhecimentos que atendam toda uma dinâmica pedagógica

profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Os saberes vão se construindo de forma díspar entre os cursos de bacharelado e licenciatura por terem essa dinâmica de peso em determinados saberes. Os cursos de bacharelado possuem uma pequena parte de disciplinas sobre saberes curriculares, mas elas não são voltadas para o uso de práticas docentes. A linha de disciplinas em que se propõe os estudos de métodos, conteúdos e objetivos são direcionados para questões de pesquisa científica, o que não invalida a possibilidade de o bacharel buscar em outros cursos os saberes curriculares, mas

a sua formação básica não possui a vertente de formação das práticas docentes, no sentido dos saberes curriculares, como se pode compreender na construção dos cursos de licenciatura.

Para Gatti (2010), os cursos de licenciatura no Brasil seriam uma espécie de “minibacharelados”, pois haveria a retirada de alguns saberes disciplinares e a inserção de disciplina com a proposta de saberes curriculares. Essa forma de construção dos cursos de licenciatura na Brasil demonstra um certo descaso aos saberes curriculares, o que é comum na nossa questão cultural de compreender que o docente bem preparado é o sujeito que possui mais conteúdo, mas essa prática deve ser mudada, uma vez que os saberes curriculares são as diretrizes de formação para a prática da docência.

O docente deve atingir os saberes disciplinares e curriculares bem construídos, e na prática docente os usos desses saberes serão postos em prática, seja na relação entre instituição e docente, seja na relação docente e discente. Além dos saberes disciplinares e curriculares, o docente carrega consigo um saber que é individualizado, que pertence a sua persona, que tange aos saberes experienciais.

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 38-39).

Esses saberes são a forma empírica que o sujeito vivencia e transforma-se em um saber. Isto é o que diferencia cada docente no âmbito da sala de aula, cada forma personalizada de expor, dialogar, analisar, construir, falar, desempenhar, identificar e compreender os saberes disciplinares e aplicar os saberes curriculares.

Nesse saber, o sujeito constrói o conhecimento partindo do seu interno, o que ele compreende das suas vivências que deram resultado, o que não ocorre com os demais saberes que correspondem a ensinamentos exteriores, ou seja, os saberes disciplinares e curriculares são postos como algo externo.

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado (TARDIF, 2002, p. 41).

Os saberes experienciais não possuem uma sistematização que possa ser equacionada em um curso de formação. Muitas vezes há uma tentativa de construção desses saberes, quando a formação é pautada em narrativas de práticas docentes, mas, ainda assim, estaremos diante de uma colocação em que o sujeito compreenderá como uma técnica curricular ou disciplinar, pois a sua experiência de prática docente será exclusiva diante dos seus *habitus*<sup>3</sup> (TARDIF, 2002).

O *habitus* do docente é um caminho personalíssimo, que não possui um controle pleno de seus saberes. A cada momento sua formação se molda por suas experiências que são únicas, conseqüentemente, a triangulação dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais vão tomando uma forma na construção dos saberes do discentes. Importante dispor que nenhum saber pode sobrepor a outro. Um docente que se compreende com o saber exclusivo de suas experiências está fadado a deixar de construir o conhecimento científico, por não possuir os saberes disciplinares, assim como pode não atender à metodologia da instituição escolar, já que pode não possuir os saberes curriculares.

Shulman (1986) também delimita os saberes docentes sob uma perspectiva tríplice, em que haveria conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular. Ao primeiro, seria o conhecimento da estrutura da disciplina pelo professor, ou seja, a base do ensino; a segunda, consubstancia na forma de apresentação do conteúdo em que seja compreensível; e por último seria o conhecimento dos conjuntos programados para o ensino. O que não difere muito da visão de Tardif (2002).

A tricotomia dos saberes (disciplinares, curriculares e experienciais) apresentada por Tardif (2002) serve como uma base para a prática docente, devendo este estabelecer um equilíbrio entre eles para poder atuar na relação ensino-aprendizagem, e como se trata de uma *práxis* social, o processo de realização da prática cria a transformação do sujeito em si mesmo, pois o ensino tem como fundamento o social.

Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira (TARDIF, 2002, p. 104).

A congruência do plano social construirá cada sujeito de forma peculiar, pois nenhum conhecimento é produzido da mesma forma e contexto. Cada ser emanará no substrato social

---

<sup>3</sup> Bourdieu foi um dos primeiros autores a definir *habitus*: O *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU; MICELI, 2007, p. 191).

seus pensamentos de forma que a prática docente seja influenciada pelo discente, assim como o próprio docente, no processo cognitivo do conhecimento.

O contexto social moldará cada sujeito e determinará a prática docente pautada em cada saber. Sendo esses saberes plurais e personalizados, assim como diferentes no tempo, cada nova prática docente aplicada gera novas experiências ao sujeito e vai ressignificando em seu cognitivo os novos saberes. Logo, na educação em direitos humanos o formador deve compreender que suas práticas extraclasse também são elementos que se incorporam no processo de educação para cidadania. Esses saberes de certa forma não são estaques, eles devem seguir a finalidade da educação, que no Brasil é tratada como um direito.

### 1.3.3. A visão da educação como um direito

O cenário das instituições de ensino no Brasil sofreu uma complexa mudança no tempo. Saímos de uma colonização portuguesa, que criou no nosso sistema de ensino um legado de tendências pedagógicas de um ensino de tradição religiosa, em que a educação tinha como função servir aos interesses da Igreja Católica. Passou-se por uma Revolução Industrial, que trouxe um ensino mais tecnicista, chegou-se às evoluções de uma escola nova e estamos numa pedagogia produtivista, na qual a educação tem sido usada como um bem de produção (SAVIANI, 2013).

Esse processo histórico trouxe para as políticas públicas de ensino uma sistematização da rede particionada pelos entes da federação, em que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios<sup>4</sup> atuam em determinados segmentos para melhor atender à sociedade, isto é, o Brasil tem constitucionalizado a normatização da educação, o que trouxe para a educação um tratamento de Administração Pública.

Nessa conjectura, Saviani (2013) retrata o processo de institucionalização da educação, em 1946, quando se inicia a competência da União como ente de regência geral das normas da

---

4 Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988).

educação, ou seja, a União é a detentora da competência de criar as normas nacionais da educação:

Dos trabalhos da Constituinte resultou a nova Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946. Nessa Carta Constitucional restabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934: a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício dos magistérios (art. 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (artigo 174, parágrafo único); **a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea D)** (SAVIANI, 2013, p. 281, grifo nosso).

Antes não se tinha uma regência estatal determinada para educação, em que as instituições de educativas poderiam dispor sobre suas diretrizes de ensino. Com a Constituição de 1946, criou-se uma possibilidade de dispor de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual a União seria a detentora da normatividade. E para viabilizá-la, o Ministro da Educação e Saúde à época, Clemente Mariani, constituiu uma comissão com os principais educadores do país para elaborar o anteprojeto da LDB (SAVIANI, 2013, p. 281), porém houve algumas discussões na elaboração do referido, pois existia um embate entre os interesses das escolas particulares, muitas delas confessionais, e da rede pública, que deveria seguir a laicidade (SAVIANI, 2013, p. 284-293), o que inviabilizou a elaboração da LDB nesse período histórico. Somente no ano de 1961 a primeira LDB foi aprovada, após o manifesto de 1932, que discutiu mudanças nas diretrizes de ensino.

A LDB foi abandonada com o advento dos governos militares. Esses governos adotaram uma concepção da pedagogia tecnicista, pois entendiam na época que havia um baixo índice de produtividade do ensino, o que se identificava pelo baixo índice de escolaridade da população e era um entrave para o crescimento do país (SAVIANI, 2013, p. 367). A partir disso, práticas pedagógicas se orientaram para a pedagogia tecnicista:

Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 369).

Passados “os anos de chumbo”<sup>5</sup>, houve a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como a constituição cidadã. Nela, a educação foi disposta como um direito de todos e um dever do Estado e da família, assim como foi dado o aspecto do exercício da cidadania.

A Carta Magna não inovou na construção da educação como um direito de todos, nem como o dever do Estado, nesses fatores houve a mera reprodução de ditames constitucionais anteriores. A grande inovação foi a educação como um preparo para o exercício da cidadania conjugado com o a qualificação para o trabalho, texto nunca produzido nas constituições anteriores do Brasil.

Porém, para viabilizar essa nova perspectiva, seria necessário adaptar a LDB de 1961 ou criar uma nova, pois a LDB vigente à época não correspondia aos anseios do constituinte e havia novas demandas da educação, na visão do Estado:

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das Escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2013. p.439).

A LDB deveria ser editada como base na garantia do ensino para o exercício da cidadania, bem como uma nova sistematização do Estado na educação com base na concepção neoliberal do Estado regulador, em que a intervenção da administração pública atua de forma mínima, isto é, o Estado somente dita as regras e avalia o desempenho das instituições, medindo a eficiência e produtividade das instituições de ensino.

A nova LDB, numa tentativa de estabelecer uma regra nacional, influenciada até por questões internacionais (LOPES NETA; FIGUEIRA, 2016), se tornou um diploma legislativo de currículos mínimos para serem aplicados tanto pela rede pública de ensino quanto para rede privada.

Impulsionados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que foram definidos quatro pilares da educação que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, o Governo brasileiro sanciona, em 1996, a Lei que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

---

<sup>5</sup> Mezarobba (2010, p. 6-7): "Anos de Chumbo" foi o período da ditadura militar no Brasil, tendo início em 1968, com a edição do AI-5 em 13 de dezembro daquele ano, até o final do governo Médici, em março de 1974.

Junto à LDB, o governo elaborou pilares, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1996), como forma de orientar a estruturação curricular das escolas e padronizar o ensino no país, indicando competências, conteúdos, objetivos e orientações didáticas a serem trabalhados nas disciplinas.

Dois anos depois de sancionada a LDB, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um conjunto de normas obrigatórias que orientam as escolas sobre seus currículos e conteúdos mínimos. Nesse documento, é reafirmado o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e sinalizada a função social da escola, que deve ser materializada nos currículos. As DCN deixam os estados e o Distrito Federal livres para organizarem seus currículos, respeitando a diversidade nacional e o contexto em que os alunos estão inseridos, desde que respeitada a base nacional comum com o ensino centrado em competências, como aponta Garcia (2005). No próprio documento, observa-se a obrigatoriedade de todos os estados brasileiros organizarem suas propostas curriculares orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos (LOPES NETA; FIGUEIRA, 2016, p. 82).

Conforme as autoras mencionaram, a nova LDB teve sua construção ideal aos moldes internacionais, o que tem sido muito comum no cenário mundial, sob o aspecto dos direitos do trabalho, saúde e também na educação sobre os aspectos de atuação dos órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU).

Seguindo os ditames constitucionais, a LDB foi formulada considerando o aspecto do exercício da cidadania que aparece de forma direta em três itens:

Art. 2º 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).

Este é uma reprodução literal do artigo 205 da Constituição (BRASIL, 1988), o que não modifica a regência no sistema do ordenamento jurídico, porque não há nenhuma especificidade na interpretação da norma.

Seguidamente, os artigos 22 e 35 da LDB determinam a formação indispensável para o exercício da cidadania para educação básica e posteriormente para o ensino médio.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da **cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.[...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades [...]

II - a preparação básica para o trabalho e a **cidadania** do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Como se pode verificar, quando o diploma normativo da educação começa a reger a educação superior não dispõe nenhuma formação para cidadania de forma direta, como há nos demais.

Nesse silêncio eloquente, a formação universitária é tratada legislativamente somente na perspectiva da qualificação para o trabalho. No Ensino Superior também é o lugar para formar o cidadão para o exercício da participação do Estado. Não é somente pela educação que se forma o cidadão, mas com certeza está é um dos meios institucionais de formação oficial.

Não obstante a falta de regência normativa para as IES, sobre a cidadania, de forma implícita, elas podem se articular para atender o exercício da cidadania sobre o prisma dos direitos humanos, pois para o trabalho necessita ter por bases as concepções entabuladas pelos termos da diversidade, da cidadania e do direito. O fato de a LDB não prever o termo cidadania não retira da IES a responsabilidade social de conduzir o ensino baseado nas perspectivas da construção humana de valores sociais e respeito aos concidadãos.

Portanto, a educação como um direito também possui seus temas transversais, em que deve discutir as concepções de uma educação em direitos humanos para formar o cidadão em todos os níveis de ensino, porque se trata de conteúdos mínimos relativos a relações sociais. O ensino superior não seria algo imodificável para formação profissional pura e simples. Essa construção perpassa por um processo do sujeito civil.

Isto faz refletir a necessidade de a perspectiva da cidadania estar regulamentada de forma expressa, assim como a profissionalização, pois não há como formar um profissional sem que haja uma composição de formação de respeito ao outro e si mesmo como sujeito de direito. A falta de regência legal nos IES sobre a formação do cidadão demonstra que estamos num processo histórico de reconhecimento de direitos que são gradativamente construídos aos planos, em que a concepção de direito à educação ainda está desenvolvendo-se, ou seja, ainda não temos um reconhecimento da educação no ensino superior de formação cidadã, é basicamente uma formação para ofício.

Seguindo esse norte de referencial teórico sobre a educação em direitos humanos, assim como os saberes docentes, as finalidades do ensino e o objeto da educação, numa ótica da educação como um direito, passa-se a compreender no seguinte item as concepções dos termos da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos.

## 1. 4. Diversidade, Cidadania e direitos

Inicia-se este item informando que se buscou conceituar cada terminologia de forma particular (diversidade, cidadania e direitos), sob o prisma da educação em direitos humanos e suas interrelações.

### 1.4.1. Direitos

A concepção da palavra Direito é tão complexa quanto a cidadania. Para refletir a concepção daquele termo deve se ultrapassar boa parte da compreensão do senso comum, mas com ressalvas para não se reduzir a uma concepção que é dinâmica. Como todo conceito das ciências humanas, o Direito é fruto de um processo histórico, em que cada modo de tempo e lugar criam sua concepção:

O Direito que hoje estudamos não é, por certo, o Direito que existia no mundo romano, ou o seguido pelos babilônicos, no tempo do rei Hamurabi. Por outro lado, o que hoje está em vigor no Brasil não é o mesmo do tempo do Império, nem tampouco existe identidade entre a vida jurídica brasileira e aquela que podemos examinar em outros países, como a Itália, a Espanha, ou a China. O Direito é um fenômeno histórico-social sempre sujeito à variações e intercorrências, fluxos e refluxos no espaço e no tempo (REALE, 2002, p. 52).

O Direito pode ser uma regra de conduta moral, uma obrigação, uma posição no estrato social de uma determinada sociedade, uma solução de conflito, um casamento, pode ser qualquer fato que de certa forma seja criado pela pessoa humana como mandamento do Estado a ser seguido. Por isso, quando se pensa sobre o Direito para educação tem-se que o dimensionar sobre a perspectiva da Moral/Ética, ou seja, o Direito possui a sua origem nas relações sociais. Inclusive o Direito tem seu fundamento nas condutas ditas morais, pois pela regra moral é que o Estado cria suas normas que se tornam direitos para reger as pessoas.

Quando se relaciona a Moral/Ética<sup>6</sup> perante o Direito, três possibilidades podem ocorrer na disposição de onde o Direito se posiciona. A primeira possibilidade se consubstancia ao Direito como mínimo ético, isto é, o direito está contido nas normas morais:

A teoria do “mínimo ético” consiste em dizer que o Direito representa apenas o mínimo de Moral declarado obrigatório para que a sociedade possa sobreviver. Como nem todos podem ou querem realizar de maneira espontânea as obrigações morais, é indispensável armar de força certos preceitos éticos, para que a sociedade não soçobre. A Moral, em regra, diz

---

<sup>6</sup> Segundo Reale (2002, p. 93): “numa trama de valorações objetivas, a Ética assume duas expressões distintas: a da Moral Social (Costumes e Convenções sociais); e a do Direito.” Para o autor, a Moral encontra-se dentro da Ética, assim como o Direito, ou seja, a esta seria a forma geral, enquanto que a Moral e Direito seriam espécies.

os adeptos dessa doutrina, é cumprida de maneira espontânea, mas como as violações são inevitáveis, é indispensável que se impeça, com mais vigor e rigor, a transgressão dos dispositivos que a comunidade considerar indispensável à paz social.

Assim sendo, o Direito não é algo de diverso da Moral, mas é uma parte desta, armada de garantias específicas.

A teoria do “mínimo ético” pode ser reproduzida através da imagem de dois círculos concêntricos, sendo o círculo maior o da Moral, e o círculo menor o do Direito (REALE, 2002, p. 96).

Nessa possibilidade, o Direito é algo que nasce da moral e é compreensível por todos, pois há uma coincidência entre o Direito e a Moral/Ética, o que não ocorre de forma inversa, em que parte das regras da moral não são Direito, mas que o cidadão tem como boa parte de suas condutas, as regras tanto pelo direito quanto pela Moral/Ética. Apesar de o Direito estar contido na moral, ainda assim, o conflito social poderá existir, pois a humanidade, assim como busca a paz, também atrai a discordância e mudança de preceitos de convívio social. O caminho para a paz é sinuoso e estabelecido por conflitos humanos, não basta somente saber o direito.

Essa sinuosidade muitas das vezes ocorrem por violações de direitos humanos, por não respeitarem os outros quanto a sua diversidade.

Seguindo para a segunda possibilidade de comutação entre as Moral/Ética e o Direito, há a teoria do círculo secante, em que parte do Direito se encontra como a Moral/Ética, porém parte do Direito não é ética, assim como parte da ética não é direito (REALE, 2002, p. 99). Essa teoria demonstra que nem sempre o Direito tem sua fonte de criação perante as normas morais, o que gera uma incongruência do Estado, porque a função dele é reger seu povo para o povo. Ao dimensionar regras que não condizem com a moral, o Direito se distancia da Moral/Ética, o que fatalmente produzirá possíveis conflitos sociais, entre o Poder e a população.

Por fim, há o distanciamento completo do Direito para a Moral/Ética, em que se evidencia Estados totalmente distanciados do povo, há uma separação total das regras da Moral/Ética ao Direito. Essa vertente é meramente acadêmica, pois nenhum Estado é inteiramente regido por regras que não estão na moral, porque não haveria força para o mínimo de manutenção do próprio existir do Poder. Essa seria uma forma despótica da formação do Direito, pois haveria uma forma ideal de ruptura das regras morais e da moralidade reconhecida pelo Estado.

Tendo como as duas primeiras possibilidades inatas nos sistemas de Direitos, a primeira tange ao plano ideal, ao qual ela seria o melhor para todos, e o Direito seria algo que se encontra dentro das questões criadas pela própria Moral/Ética, em que o descumprimento de uma norma de Direito seria um descumprimento de uma norma moral, ao passo que o segundo seria o plano

real, ou seja, o que tem ocorrido no mundo atual, no qual o Direito tem se regido de forma diversa do que a Moral/Ética desejaria, mas que ainda há algo que é previsto como modo de interseção entre estas.

A busca do plano ideal entre Moral/Ética e Direito é um exercício de perspectiva da cidadania, em que a função do Estado atenderá a finalidade dos interesses do seu povo, mas nem sempre as condutas humanas estão na Moral/Ética e no Direito, o que Reale (2002) compreende como a imoralidade ou amoral:

Começemos por observar que fora da Moral existe o “imoral”, mas existe também o que é apenas “amoral”, ou indiferente à Moral. Uma regra de trânsito, como, por exemplo, aquela que exige que os veículos obedeçam à mão direita, é uma norma jurídica. Se amanhã, o legislador, obedecendo a imperativos técnicos, optar pela mão esquerda, poderá essa decisão influir no campo moral? Evidentemente que não (REALE, 2002, p. 103).

Para o autor, há algo que está fora do Moral/Ética, o que não necessariamente é ser contrário aos bons costumes, como o exemplo apresentado pelo autor, que relata a simples troca de fluxo de uma via pelo legislador. Nessa situação, se retira a conduta do direito, mas não a torna uma regra moralista. Nem poderia, pois a regra Moral/Ética é fruto de reiteradas ações humanas no tempo, então quando o legislador retira a regra do direito, ela se torna amoral. Somente será um ato moral se essa mudança for fundamentada pelo pleito do povo, no qual o legislador efetiva a mudança por força da sua representação.

Sabendo-se que o Direito tem essa íntima relação com a Moral/Ética, surge a possibilidade de diferenciá-las no âmago dos conceitos, em que o Direito é uma norma moral qualificada, pois na concepção de Moral, qualquer pessoa pode criar a regra, enquanto que no Direito somente pode ser emanado pelo Estado, o que traz para sua primeira concepção um elemento de quem pode criar o Direito (CUNHA, 2017, p. 27-28).

Diferentemente da norma de Direito, a moral não possui a característica da coercibilidade, ou seja, não se pode num descumprimento de uma regra moral aplicar-lhe uma penalidade. Por mais que ocorra uma exclusão social, não há o critério de penalidade, pois não há uma obrigatoriedade inerente e encontrada como há numa violação de Direito, em que o poder estatal poderá usar do seu *ius imperio* para conduzir o cumprimento da regra.

Nesse sentido, a regra Moral/Ética ou de Direito tem como seu surgimento uma condição filosófica de existência. Elas nascem com a função de dar à sociedade soluções de conflitos, em que as convivências entre pessoas possam ser resolvidas por meio de condutas morais pré-estabelecidas. Corroborando esse fato, Reale (2002) relata uma expressão latina sobre o direito, que tange essa compreensão da função do direito:

Daí a sempre nova lição de um antigo brocardo: *ubi societas, ibi jus* (onde está a sociedade está o Direito). A recíproca também é verdadeira: *ubi jus, ibi societas*, não se podendo conceber qualquer atividade social desprovida de forma e garantia jurídicas, nem qualquer regra jurídica que não se refira à sociedade (REALE, 2002, p. 33)

O diálogo entre sociedade e Direito mencionado acima não é algo indexado em posições diametralmente opostas, mas são correlacionados, em que um não existe sem outro. Onde houver sociedade existirá o Direito para estabelecer regras de convivência para evitar ou solucionar um conflito. O Direito, nessa vertente, somente cria sua existência sob a condição de mais de uma pessoa, o que se pode verificar é que não existirá Direito numa ilha com somente uma pessoa no local, porque nunca será concebido um poder coercitivo que traga a essa pessoa a obrigação de cumprir algo, que não é emanado por outro, ou seja, para que haja Direito em um determinado lugar, é necessário que haja a figura do outro para instaurar regras de convivência. Interessante reportar que a violação de um direito também só ocorre na presença de uma outra pessoa.

O Direito é dotado de uma imperatividade em que todos devem cumprir uma norma emanada do Estado e caso não ocorra o seu cumprimento haverá uma pena, que poderá ser aplicada para o sujeito violador para restaurar a paz social; esta que tem íntima relação com as propostas dos direitos humanos. O conceito de Direito, segundo Reale (2002), é estabelecido da seguinte forma:

“Direito” significa, por conseguinte, tanto o ordenamento jurídico, ou seja, o sistema de normas ou regras jurídicas que traça aos homens determinadas formas de comportamento, conferindo-lhes possibilidades de agir, como o tipo de ciência que o estuda, a Ciência do Direito ou Jurisprudência (REALE, 2002, p. 129).

O Direito não é meramente uma regra escrita denominada como Lei. Ele tange todo um ordenamento de normas que trata o comportamento humano de um determinado povo. Bobbio (1997) enfatiza a questão da sistematização da coordenação das normas:

Pode-se falar em Direito somente onde haja um complexo de normas formando um ordenamento, e, portanto, o direito não é norma, mas um conjunto coordenado de normas, sendo evidente que uma norma jurídica não se encontra jamais só, mas está ligada a outras normas com as quais forma um sistema normativo (BOBBIO, 1997, p. 21).

As normas não são regras de condutas escritas de forma estanque, há uma interação entre elas que cria o ordenamento sistêmico. Pensando desta forma, em nenhum conceito demonstrado há a inclusão da Justiça. Quando o cidadão sente que seu direito foi violado, a

primeira expressão que lhe vem à mente é querer fazer justiça. Há um flagrante equívoco nesse caso ao misturar o Direito como algo justo.

Para Ihering (2000), a Justiça (deusa) seria uma habilidade de manejar o Direito na representação da balança, e a espada que se transfigura como a coercibilidade, tudo ao mesmo tempo:

O direito não é uma idéia lógica, porém idéia de força; é a razão porque a justiça, que sustenta em uma das mãos a balança em que pesa o direito, empunha na outra a espada que serve para fazê-lo valer.

A espada sem a balança é a força bruta, a balança sem a espada é o direito impotente; completam-se mutuamente: e, na realidade, o direito só reina quando a força dispendida pela justiça para empunhar a espada corresponde à habilidade que emprega em manejar a balança (IHERING, 2000, p. 23).

Essa figura de justiça demonstra que o cidadão, ao pretender o uso da justiça, quer que o Estado maneja seu ordenamento jurídico para poder implementar a ordem àquele que descumpriu a norma, que assegure uma resposta. Entretanto, a concepção de Justiça se aproxima do Direito e acaba sendo confundida, porque o senso de justiça é uma proposta de pacto social, em que todos aceitam os princípios da justiça:

Meu objetivo é apresentar uma concepção da justiça que generaliza e leva a um plano superior de abstração a conhecida teoria do contrato social com se lê, digamos, em Locke, Rousseau e Kant. Para fazer isso, não devemos pensar no contrato original como um contrato que introduz uma sociedade particular ou que estabelece uma forma particular de governo. Pelo contrário, a idéia norteadora é que os princípios da justiça para a estrutura básica da sociedade são o objeto do consenso original. São esses princípios que pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, aceitariam numa posição inicial de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação (HAWLS, 2000, p. 12).

Quando as pessoas se associam, há uma pressuposição de uma constituição norteadora da justiça, em que quando ocorre uma violação do Direito e da Moral/Ética gera-se uma violação do senso de justiça do cidadão. Surge, então, o sentimento de injustiça, este que fere a concepção de pertencimento de uma pessoa ao Estado, pois o pacto social é considerado violado e para instaurar o estado anterior, o Estado usa o direito para solucionar os conflitos e atinge a paz social.

O Direito, portanto, é um instrumento que o cidadão possui para poder exigir o restabelecimento das violações de regras mínimas de convivência, o que baseia os seus direitos como seres humanos. Estas regras são o fruto da participação do povo na vida ativa do Estado, ou seja, é o exercício da cidadania que determina e provêm o respeito às identidades de cada sujeito, que se apresentam nas mais diversas relações, como na universidade, trabalho e

comunidade, mas que se tornam reivindicados quando se há uma educação emancipatória para se compreender como sujeito de direito.

Compreende-se que o termo direito tem várias formas de ser concebidas, podendo ser associado nessa pesquisa uma visão inter-relacional com cidadania, pois é por meio das regras da moral reivindicadas ao estado que o direito é criado e exigido. Nesse sentido, passa-se a desvelar a diversidade no item a seguir, que sobretudo forma a dimensão de regras morais que podem ou não se tornar um direito.

#### 1.4.2. Diversidade

O ser humano se constitui de muitas facetas, sejam elas físicas ou culturais, o que gera uma diversidade complexa. Cada pessoa pensa, age, vive, come, se veste e se comporta de forma peculiar, o que torna cada indivíduo único em sua essência. Alguns podem ter algumas semelhanças, que podem ser classificadas como: sexo, raça, etnia, nacionalidade, cultura, povo, religião, pobre, rico, pessoas com necessidades especiais (PNE), estas tem recebido tratamento diferenciado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), etc. Assim, as pessoas compõem modelos de grupos sociais, que agem na sociedade deixando seu traço cultural tanto de domínio ou quanto de submissão.

Segundo Reis (2013, p. 69), a diversidade “é tratada como valor, característica natural do ser humano, variedade e convivência de pessoas, de ideias diferentes”, o que se confirma sobre o aspecto de ser algo inerente ao plano das ideias, no sentido de que as diferenças ocorram por modelos de culturas. Nesse sentido, a sociedade tem se mostrado de forma heterogênea, o que tem se constituído o conceito inicial de Diversidade, “entendida a partir da observação de que somos diferenciados e unidos por diferenças e semelhanças de gênero, idade, idioma, cultura, raça, identidade sexual e nível de renda” (CLEMENTS; JONES, 2002, p. 13).

A Diversidade, sob esse prisma, tem sua referência sobre as questões externas do ser humano, ou seja, as diferenças são notadas por aquilo que a pessoa se declara ou apresenta ser, porém nem sempre somos aquilo que pensamos ser, pois a aparência pode determinar um caso em que o outro lhe interpreta de outra forma. Torna-se um semblante do que o outro vê em nós. Essa perspectiva mais externa demonstra as identidades que compõem a diversidade, mas nem sempre ela será um núcleo questionável, ou seja, aquilo que somos poderá ou não ser um empecilho no relacionamento humano. Pode haver diferenças que de tão simples que não são tratadas como hipóteses de diversidade.

Além do aspecto mais externo de definição da diversidade, verifica-se que há uma visão da conceituação, em que a sua manifestação tem referência a pontos que são estranhos à pessoa que fala, ou seja, aquilo que se difere do outro e que tem relação como a perspectiva das escolhas do sujeito.

Também é possível entendê-la a partir de uma definição mais abrangente, que destaca que a diversidade é a alteridade, ou seja, corresponde àquelas qualidades humanas que são diferentes das nossas e estranhas aos grupos aos quais pertencemos, mas que, ainda assim, estão presentes em outros indivíduos e grupos (CLEMENTS; JONES, 2002, p. 13).

Nessa posição conceitual, há uma ideia mais social de orientação de cada indivíduo aos grupos sociais que se apresentam na sociedade, o que depende da manifestação interna de cada pessoa. Existe sob essa ótica uma linha muito tênue entre o que somos externamente, pois podemos nos apresentar de certa forma, mas no nosso íntimo nos posicionarmos por algo que não necessariamente nos determina como o que aparentamos. A título de exemplo podemos numa eventualidade conhecer uma pessoa que na sua aparência é uma mulher. Uma aparência normativa que se cria como fato social<sup>7</sup>, em que se torna uma referência de aparência de uma mulher, podendo essa pessoa ao manifestar o seu íntimo demonstra que se determina como sujeito na sociedade com um gênero diverso do aparente. O íntimo da pessoa nesse caso torna-se a sua identidade por via de uma aparência externa, apesar de no seu simulacro ser diferente.

Nesse sentido, esses conceitos de diversidade não são algo antagônicos ao ponto de ocorrer uma anulação do outro, há neles uma subordinação entre os mesmos, ambos são conceitos que podem delimitar a diversidade sob os aspectos científicos de forma não excludente. Ora numa perspectiva mais externa do sujeito, ora numa questão mais interna, destacando-se que a diversidade ainda segue em processo de sua construção conceitual, isto é, não há um conceito pronto e acabado, mas essas visões têm sido o caminho do conceito da diversidade, como um ponto de partida.

Nesse conceito basilar, compreende-se que há uma disfunção do olhar do outro em que torna o ser humano diferente, e ser diferente tem ido de encontro com as questões de igualdade. Essas questões de ser diferente e buscar a igualdade foram temas iniciados nas teorias clássicas do liberalismo, esta que pelos princípios da liberdade criou-se o ideal da democracia participativa por meio dos direitos. No liberalismo há uma visão sob o embate entre a liberdade

---

7 Segundo Durkheim (2007, p. 12), fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença deste poder é reconhecível, por sua vez, seja pela existência de alguma sanção determinada, seja resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a violentá-lo.

e o poder do Estado, em que este não pode limitar os anseios do seu povo, pois ao limitar o cidadão não haverá direitos de todos para todos.

Segundo Locke (1983), as pessoas deveriam estar num estado absolutamente livre para decidir sobre todas as suas ações, somente limitados pelo direito natural, este que se coaduna ao direito primário de respeito à propriedade, à vida, aos direitos que todo o ser humano possui como núcleo universal.

Para compreender corretamente o poder político e traçar o curso de sua primeira instituição, é preciso que examinemos a condição natural dos homens, ou seja, um estado em que eles sejam absolutamente livres para decidir suas ações, dispor de seus bens e de suas pessoas como bem entenderem, dentro dos limites do direito natural, sem pedir a autorização de nenhum outro homem nem depender de sua vontade.

Um estado, também, de igualdade, onde a reciprocidade determina todo o poder e toda a competência, ninguém tendo mais que os outros; evidentemente, seres criados da mesma espécie e da mesma condição, que, desde seu nascimento, desfrutam juntos de todas as vantagens comuns da natureza e do uso das mesmas faculdades, devem ainda ser iguais entre si, sem subordinação ou sujeição, a menos que seu senhor e amo de todos, por alguma declaração manifesta de sua vontade, tivesse destacado um acima dos outros e lhe houvesse conferido sem equívoco, por uma designação evidente e clara, os direitos de um amo e de um soberano (LOCKE, 1983, p. 36).

Para Locke (1983), a liberdade é um plano ideal do homem poder decidir todas as suas escolhas. Haveria uma limitação ao exercício de escolha do sujeito quando se deparasse ao direito natural, que para autor este possui aspectos dos direitos fundamentados na divindade, o que ele argumenta em seus escritos com várias citações bíblicas, sobre as questões da propriedade privada, a vida, a subsistência humana (colheitas), mas que na atual leitura das argumentações do direito natural é vista como direitos universais ao ser humano, núcleos de defesa no mínimo existencial de cada pessoa, o que atualmente tem se construído na perspectiva dos direitos humanos (DIMOULIS; MARTINS, 2011).

Tomando como premissa a liberdade em contraposição ao poder, verificamos que as buscas da igualdade têm trazido fundamentos de acesso democrático que sustentam a formação cidadã. Nesse caso, esse poder não é necessariamente perpetuado pelo Estado, como se configura no liberalismo clássico, quanto se defende os direitos de liberdade ao sistema de governo. Apesar de Locke (1983) ter direcionado sua obra para demonstrar a liberdade e o poder do Estado, ele conceitua a terminologia “tirania” como um ato de uma pessoa, e não somente do Estado, que cometa um abuso do poder em face à liberdade, ou seja, qualquer pessoa que usurpe o direito de outrem poderá configurar um ato tirano. “Assim como a usurpação

consiste em exercer um poder a que um outro tem direito, a tirania consiste em exercer o poder além do direito legítimo, o que a ninguém poderia ser permitido” (LOCKE, 1987, p. 90).

No liberalismo clássico a diferença era traçada como um fato de poder, ou seja, buscava-se a mesma forma de tratamento do Estado para aqueles que não eram a elite. Por meio do liberalismo a igualdade começou a ser dimensionada como o direito de ser tratados de forma igual, por diferenças ainda não caracterizadas (raça, etnia etc.).

Relata o liberalismo nesse processo de entendimento da diversidade, pois a perspectiva da igualdade veio a ser questionada perante o Estado justamente no momento de discussão da liberdade, em que a humanidade tem lutado para estabelecer uma igualdade, que nos tempos atuais possivelmente não ocorre de forma plena na sua forma material (BOBBIO, 1992), tal qual seria o tratamento de todos da mesma forma, sem verificar suas desigualdades, o que não tem atendido a sociedade devida a existência da diferença entre as pessoas, o que gera tratamentos diferenciados.

Numa tentativa de diminuir essas diferenças de tratamento, estabeleceu-se uma igualdade formal, na qual deve-se tratar todos na medida das suas desigualdades (BOBBIO, 1992), ou seja, constituir-se-ia uma forma de instrumentalizar medidas que tratem as diferenças de modo que haja uma equidade entre as pessoas. Esta vertente tem sido muito explorada em nossas políticas públicas, como no sistema de quotas nas universidades, em empresas, no Estatuto do Idoso, sob o modo de trazer tratamentos diferentes para pessoas que possuem uma certa dificuldade na projeção social.

Segundo Cury (2005), as políticas públicas surgem de uma diversidade específica, que alcança de certa forma o direito:

Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas para focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas (CURY, 2005, p. 15).

As diferenças específicas têm se tornado ainda mais complexas no sentido de demandar tratamentos diferenciados para atender as demandas das diversidades apresentadas na sociedade, o que tem instaurado uma concepção da igualdade que se denomina pluralismo jurídico, pois a igualdade material e formal não consegue solucionar os conflitos sociais. Segundo Wolkmer (2001), o pluralismo jurídico ou igualdade pluralista tem reconhecido as desigualdades advindas da diversidade:

O primeiro momento será reconhecer a desigualdade dos desiguais, e a partir daí possibilitar o reconhecimento pleno já não do desigual senão do distinto portador da justiça enquanto outro. Ora, o espaço do pluralismo jurídico é onde nasce a juridicidade alternativa. O Estado não é o lugar único do poder político, tampouco a fonte exclusiva da produção do Direito. O pluralismo Jurídico expressa um choque de normatividades, cabendo aos pobres, como novos sujeitos históricos, lutar para “fazer prevalecer seu Direito (WOLKMER, 2001, p. 203).

Nessa perspectiva, a visão pluralista tem tratado as diversidades como uma forma inclusiva. Tem se estabelecido uma forma integradora do sujeito na sociedade, o que tem sido identificado com a expressão normativa dos pobres nesse novo contexto social.

Para Candau (2009), há uma visão integradora que se baseia na equidade:

Articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar outro, mas sim termos uma visão integradora, sem silenciar seus aspectos conflitivos, da relação entre igualdade e diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (CANDAU, 2009, p. 51).

Na proposta da autora, a igualdade deve ser demonstrada pelas diferenças, ou seja, para se criar uma igualdade deve-se concatenar as diferenças, estabelecendo meios para que a diversidade não seja negada, ou seja, não se pode anular um em detrimento do outro, deve-se encontrar a equidade pela articulação entre a igualdade e a diferença.

Por não haver essa integração das diversidades, esta acaba sendo tratada como motivos de separação da humanidade, o que gera profundas divergências nos aspectos sociais, pois o tratamento igualitário, que era para ser integrado sob o aspecto da diferença, tem colocado as pessoas à margem da sociedade, gerando essa problemática a ser inserida no âmbito da educação para que a formação do cidadão propicie o respeito ao próximo diante das questões de sexo, raça, religião, status social etc.

A diversidade de cada sujeito na sociedade tem se estabelecido academicamente sobre a vertente das identidades, o que seria uma forma de compreender melhor a representação de cada sujeito no mundo. Segundo Hall (2015), o processo histórico das identidades passa por três momentos de concepção: sujeito iluminista; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do infinito. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (HALL, 2015, p. 10).

Esse sujeito iluminista foi consolidado pela centralidade do homem, fundado na razão do conhecimento, em que a identidade do sujeito era centralizada e unificada, não se comportando de forma mutável. Essa concepção teve sua origem por volta do século XVII, no qual o homem era o centro da sociedade.

Na concepção sociológica, o sujeito não era somente um indivíduo conduzido pelas suas questões internas, havia uma relação entre o eu e a sociedade, fatores externos à sua própria verdade, que lhe modificava.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2015, p. 11).

O que era tangenciado por uma identidade unificada e estável começa a criar vários significados ao sujeito, tornando-se este um sujeito fragmentado. O homem já não era mais o sujeito centro do universo, já se questionava novas composições sociais e nesse processo surge o sujeito pós-moderno.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formulada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2015, p. 11-12).

O “eu” na visão do sujeito iluminista se modifica para o pós-moderno, e este possuirá diversas compreensões construídas que ora pode ser uma identidade, ora pode ser outra, até mesmo de forma antagônica. E essa mudança repentina se deve à evolução rápida que o mundo tem sofrido, em que a velocidade de informações, a diminuição dos espaços pelos meios de comunicação e transporte viabilizam novas relações humanas tornando a sociedade mais globalizada.

Nas sociedades tradicionais, o conservadorismo ocorria baseado nas experiências das gerações anteriores, em que não se ousava a mudança dos atos já perpetuados pelos ancestrais. Isso não ocorre na modernidade, pois as informações conduzem o sujeito a refletir suas práticas de forma diversa a cada momento.

Essa passagem de compressão do sujeito pós-moderno é importante para a diversidade, pois o discente que se apresenta nas IES possuem diversas identidades (BAUMAN, 2003), o

que cria para o docente uma necessidade de conduzir as suas práticas docentes também em função das mudanças. Não seria possível um docente planejar a aula com os aspectos e métodos clássicos para uma geração que possui identidades mutáveis.

Segundo Hall (2015), os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam rapidamente e nesse caso o docente tem um grande desafio de implementar sua *práxis*, pois não haveria somente uma forma de ensinar diante dessa diversidade.

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).

Para tanto, a questão identitária começa a ser mais relativizada pelo próprio sujeito, em que não mais se determina de forma linear, estando em todo momento num trânsito de processos de significações, o que bem é acentuado por Santos (1993, p. 31):

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em contraste processo de transformação, responsável em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

A identidade pós-moderna é fruto de um processo histórico em plena condução de mudança de forma infinita, em que a cada momento surge questões externas que influenciam o interno de cada sujeito, criando essa metamorfose intersubjetiva do indivíduo. As identidades se tornam plurais, mas, além de serem diversas, elas possuem uma obsessão pelas hierarquias de subordinação, o que cria uma hegemonia de uma diferença sobre a outra.

Sabemos também que as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação (SANTOS, 1993, p. 31).

A diversidade tem sido criada pela contextualização das identidades, mas, ao mesmo tempo, a diversidade vem sendo tratada como culturas de subordinação do outro, em que consta uma hegemonia da raça branca sobre a negra, do rico sobre o pobre, do homem sobre a mulher e tantas outras formas de domínio. Os fundamentos dessa contextualização de separação pela diferença têm sido modificados, ou seja, a íntima relação ao processo histórico alterou a

subordinação os conflitos existentes sobre as todas as diferenças. Sendo assim, atualmente a identidade vem se recontextualizando, ou seja, há um novo modo de racismo, disputas de classes, domínio do homem sobre a mulher, determinações religiosas etc.

Hoje, a subordinação da cultura não é somente voltada para uma questão de modo de produção, ou seja, há uma reformulação dessa recontextualização das identidades, que foram implementadas para grupos em todos os termos.

A recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas está conduzindo a uma reformulação das interrelações entre os diferentes vínculos anteriormente citados, ou seja, os vínculos nacional, classista, racial, étnico e sexual. Tal reformulação é exigida pela verificação de fenômenos convergentes ocorrendo nos mais díspares lugares do sistema mundo: o novo racismo na Europa. O declínio geral da política de classe, sobretudo evidente nos EUA, onde parece substituída pela política étnica do multiculturalismo ou pela política sexual dos movimentos feministas; os movimentos dos povos indígenas em todo o continente americano, que contestam a forma política do Estado pós-colonial; o colapso dos Estados-nações – afinal, multinacionais – e os conflitos étnicos no campo devastado do ex-império soviético; a transnacionalização do fundamentalismo islâmico; a etnicização da força de trabalho em todo o sistema mundial como forma de a desvalorizar; etc., etc. (SANTOS, 1993, p. 40)

A recontextualização em relação a questão do negro no Brasil, por exemplo, seguiu uma linha capitalista entre pobres e ricos, em que o negro é posto como “o pobre”, “o favelado” ou “o marginalizado”, ou seja, criou-se uma nova figura da questão identitária, em que não mais se molda a força de trabalho, mas as novas performances sociais. A certo ponto a hegemonia criada pelas diferenças parece ser as mesmas dos tempos remotos, no entanto há novas reiteraões que transformam as significações do sujeito, novos contextos.

Esses novos contextos chegam no sistema de ensino em diversas formas, pois a diversidade se constituirá como pequena amostragem da expressão estatística da sociedade. E nessa sala de aula a visão de formar um cidadão não tratará o desigual pela sua desigualdade, pois este local tem sido usado com a função de conservação social, conforme se pode constatar na posição de Bourdieu (2003, p. 53):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A formação de cidadão não tem andado paripasso com as relações das questões das identidades. Os docentes não conseguem acompanhar as mudanças dos discentes, pois ainda há uma formação em que o modelo de aprendizado perpetuado foi construído de forma que atenda às minorias de certa forma. Isso gera um equívoco, pois a autonomia só será alcançada se cada um usar seu senso crítico para poder decidir as suas próprias questões. Quando não há uma formação escolar pensada em todos, tem-se uma formação construída no conservadorismo não libertário. Ainda se forma as pessoas para atender o mercado de trabalho e não cidadão, o que gera uma formação como um instrumento para criar um sujeito determinado.

Segundo Bourdieu (2003), há um sistema que transforma os valores do sujeito para as questões aristocráticas:

Produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social. Além do mais, como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento as suas maneiras de julgar e de ensinar? Assim, no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério (BOURDIEU, 2003, p. 54).

O sistema de formação do cidadão não tem implementado o tratamento de diversidades sociais, porque as diferenças têm sido silenciadas no processo de formação dos docentes e esse processo se repete no ensino/aprendizado, ou seja, discute-se de forma tímida as questões da diversidade como modo de criar um pensamento crítico e autônomo. O que era para ser evidenciado no ensino como uma questão de integração do cidadão tem sido conduzido a tratar todos de forma uniformizada, o que gera uma interiorização e desempoderamento, tornando esse sujeito marginalizado e retirando o seu reconhecimento para o Estado.

Como o ensino tem dialogado com reservas ao empoderamento da condição de ser cidadão, as identidades que são criadas pelos valores vão se perdendo, pois, a diversidade deixa de ser algo discutido nos âmbitos do sistema de ensino, o que deixa de constituir um cidadão comprometido com a função de dispor os meios para decidir a vida ativamente do Estado de forma autônoma. O sujeito em sua maior parte se torna um sujeito moldado, não crítico, uma pessoa criada pela formação que não se reconhece no sistema.

A diversidade, então, tem sido tratada como as múltiplas identidades, que se tornam aparentes no contexto social e que demandam a sua proteção e reconhecimento pelo Estado, no sentido de se tornar também um interesse deste, eis que por meio do Estado as pessoas fazem

valer seus interesses. Há uma necessidade representação de todos os estratos, demonstrando suas identidades nas suas performances (BUTLER, 2017).

Nessa ótica, a Diversidade se torna uma perspectiva de fundamental importância para educação em direitos humanos, pois há diversas identidades que conduzem as pessoas e que deve ser respeitada pelo outro, o que se torna complexa a construção dessa mudança na dinâmica da cultura de aceitação pelo diverso, inclusive para os formadores que compreendem que a formação seria algo igual para todos, o que seria uma incompreensão das identidades no aprendizado.

Sob essa visão, pensa-se que a diversidade que se constitui vertente de regras morais/éticas, que são reivindicadas pela cidadania e que se formam em direito, mas que nem sempre as identidades serão algo que deve ser reivindicado, o que faz nos remeter ao entendimento do que vem a ser cidadania.

### 1.4.3. Cidadania

Cidadania vem do latim *civitas*. Na antiguidade se compreendia cidadão como a pessoa que nasce num determinado território/cidade, enquanto que, atualmente, a expressão evoluiu para uma carga semântica plural, na qual sua delimitação depende de suas contextualizações no tempo e no espaço<sup>8</sup>. A cidadania pode ser pensada em formas diversas no mesmo tempo, bastando mudar o espaço. Assim como pensar em um mesmo lugar, mas em tempo histórico diverso, o que se concluirá em concepções de cidadania diversos.

A cidadania, portanto, tem a sua concepção fundada em cada geração histórica de seu povo, o que no seu termo como expressão linguística possibilita a dinâmica da concepção do que pode ser considerado um ato cidadão, constituindo-se em múltiplas facetas de seu

---

8 Para Moraes (2005), o espaço em que a cidadania é exercida tem sido concebida com a expressão Estado e este possui 3 concepções segundo:

“O **conceito filosófico**, delineado por Georg Hegel (1770—1831), evidencia que o Estado deduziria a realidade da idéia ética, consistente na síntese do espírito absoluto, a partir da dialética entre a família (tese ou espírito subjetivo) e a sociedade (antítese ou espírito objetivo), de arte que “o Estado seria uma realidade da vida ética, da vontade substancial, em que a consciência mesma do indivíduo se eleva à comunidade e portanto, ao racional em si e para si”

O **conceito sociológico**, desenhado por Max Weber (1864 – 1920), expressa que o Estado detectaria o monopólio da força física legítima consubstanciado na institucionalização da violência pelo aparato estatal, de maneira que “o Estado seria um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou com êxito, monopolizar, nos limites de um território, a força física legítima como instrumento de domínio e que, tendo esse objetivo, reuniu nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão”

O **conceito estritamente jurídico**, desenvolvido por Georg Jellinek (1851 -1911), exprime que o Estado deteria o poder político, constituído sobre determinado território e dirigido a certa população, de sorte que “o Estado seria um fenômeno histórico no qual certa população, assentada em determinado território, é dotada de um poder originário de mando (MORAES, 2005, p. 20-21).

entendimento. Devido a esses vários entendimentos do que pode ser cidadania, Sorj (2004) considera difícil conceituar o termo devido a carga semântica ser eivada de senso comum.

O desafio que o conceito de cidadania apresenta para as ciências sociais é o de distinguir entre o significado associado ao seu uso pelo senso comum, com forte carga normativa, e uma noção mais rigorosa que possua um valor empírico-analítico. Trata-se de um problema particularmente agudo na América Latina, onde, nas últimas décadas, a cidadania ou o “acesso à cidadania” se transformou em sinônimo de acesso ao mundo ideal, sendo utilizado nesse sentido por praticamente todos os movimentos sociais, ONGs, mas também por empresas (“empresa-cidadã”), organismos internacionais e políticas públicas (SORJ, 2004, p. 21).

Essas associações linguísticas do senso comum e do conceito científico apresentado pelo autor demonstram como o signo linguístico da cidadania tem sido usado para uma perspectiva publicitária, em que os sentidos foram modificados ao sentido da cidadania para a mensagem de “acesso”, numa perspectiva do cidadão do mundo globalizado, entretanto, perspectiva do conceito de cidadania não corresponde somente ao acesso do cidadão.

O senso comum acaba criando várias facetas do que vem a ser cidadania, mas em contrapartida não se pode reduzir a semântica da palavra a somente alguns atos cívicos, como bem apresenta Pinsky (2011, p. 14): “tenho a impressão de que a cidadania, para alguns, tem a ver apenas com colocar a mão direita sobre o lado esquerdo do peito enquanto nosso hino nacional é executado”. Essa impressão cria um esvaziamento e desqualifica o processo histórico do ser cidadão de um Estado, que, ao se retirar alguns atos da concepção de exercício de cidadania, deixamos de reivindicar algo que poderia ou pode ser correspondido às atividades estatais, ou seja, a pessoa deixa de realizar o ato, pois este não corresponde à cidadania. Consequentemente, ao se retirar os sentidos oriundos do senso comum, pode ocorrer certo esvaziamento da compreensão da concepção, que é extremamente dinâmica.

De outra forma, a fluidez semântica da cidadania não se sujeita a ser algo indeterminado. O seu conceito somente não é algo pronto e acabado, o que abre uma possibilidade de buscar uma concepção de cidadania. Dallari (1998) compreende que a cidadania expressa um conjunto de direitos, que uma pessoa pode ou não possuir:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998, p. 14).

No início da conceituação do autor, verifica-se que a cidadania é uma expressão de direitos qualificada para participação ativa na vida do Estado. Qualificada no sentido de não ser

qualquer direito que levará ao exercício da cidadania, mas aqueles que delimitem uma participação ao governo. Acrescenta ainda o autor a forma negativa do que seria cidadania, no sentido de caracterizar a palavra por algo que ela não representa, isto é, estar sem a cidadania é ser uma pessoa excluída da vida social e da tomada de decisões de um grupo social. Simplesmente uma pessoa pode ser excluída dos atos de cidadão se ela não se inserir nas normatividades do Estado.

O autor não utiliza a organização estatal no conceito, embora seja legítima na construção da conceituação, porque o grupo social emana a normatividade de suas regras por meio de Estado. Sem a organização Estatal não há o conjunto de direitos formulados para serem objeto do exercício da cidadania.

Dallari (1998) vislumbra quais são os ideais da função do Estado, nos quais a cidadania é o modo de exercício de direito estabelecidos para o poder político do povo em um determinado território, no sentido de atender a finalidade de existência em sociedade. Assim, todo poder tem sua posição diametralmente distante para aquele em que não se encontra na possibilidade de participar das decisões estatais, ou seja, não será/estará cidadão.

A premissa de não ser cidadão não corresponde necessariamente um consectário de silogismo puro sem qualquer intencionalidade do próprio Estado em colocar um sujeito sob a marginalidade. O Estado, ao estabelecer quem pode exercer a cidadania, já cria a marginalização de quem não está inserido ao povo cidadão. Isto tem ocorrido de certa forma, desde o tempo da *polis*, quando a cidadania não era exercida de forma plena, pois os estrangeiros, os escravos e as mulheres não eram considerados pessoas que pudessem participar da vida política do Estado.

Pode-se verificar, assim, que alguns acabam se tornando privilegiados na luta pelo exercício da cidadania. Nesse sentido, a negação no conceito do termo é parte disposta a ser evidenciada na concepção, pois quando uma pessoa não consegue exercer a cidadania, há uma marginalização que vem a ser destacada por Dallari, como forma de explicitar o conceito.

Para Pinsky (2011), a cidadania pode ser vista de forma mais prática:

Operacionalmente, cidadania pode ser qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva. Nesse sentido, exercer a cidadania tanto é votar como não emporcalhar a cidade, respeitar o pedestre nas faixas de trânsito (haverá algum cidadão motorista?) e controlar a emissão de ruídos (PINSKY, 2011, p. 14).

Nessa visão, pode-se ressaltar que os atos de cidadania estabelecidos são atos que estão imbricados na finalidade do convívio social, no qual se coaduna com a finalidade do Estado. A

cidadania vai de uma escolha de pessoas para representação no governo a questão do convívio cotidiano, além de ser a exigência de direitos para com seus pares. Para o autor, há diversos contratos sociais estabelecidos como convivência em sociedade que pertence aos cidadãos (PINSKY, 2011, p. 15).

Ao se estabelecer que a cidadania é o respeito aos pactos sociais de uma determinada sociedade, em que o cidadão deve ter direito de participar da vida ativa do Estado, não permanecendo marginalizado, pode-se compreender que a concepção de cidadania englobaria tanto a perspectiva do conceito de cidadania de Dallari, quanto a de Pinsky. Para o primeiro estaríamos diante de um conceito mais voltado para relação cidadão-Estado, enquanto que o segundo afirma que haveria uma faceta mais pautada no convívio social.

Numa posição mais aprofundada da cidadania, Marshal (1967, p. 62) faz uma relação da cidadania com o sistema das classes sociais: “como eu diria, de cidadania – o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida”. Para ele, a cidadania tem um aspecto de igualdade, que pode ser criada até na dinâmica das classes sociais, ou seja, onde há a diversidade com forma de subordinação.

Numa forma mais didática para compreensão da cidadania, o referido autor reparte em três elementos o termo: civil, político e social. O primeiro seria as questões da liberdade individual, esta que tem referência com as questões do liberalismo que foi mencionada no item anterior, o qual Marshall (1967) descreve que a liberdade somente será plena se houver respeito às liberdades.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e do direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. (MARSHALL, 1967, p. 63)

No que tange ao elemento político, o autor traz as semelhanças do conceito de Dallari, em que a pessoa deve participar do exercício do poder político: “Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (MARSHALL, 1967, p. 9).

No último elemento, o autor compreende que as questões de bem-estar, econômicos e segurança de padrões social fazem parte do termo.

O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64)

Esta última tem uma relação com a posição de Pinsky (2011), no sentido de a cidadania também ser atos comuns, como cantar o hino nacional com uma simbologia de respeito. Na posição de Marshall (1976), a cidadania teria essas três vertentes em sua concepção (civil, política e social), o que de certa forma faz questionar quem seria o responsável pela formação dessa cidadania, principalmente para poder analisar as terminologias com a possível temática da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos. Esta tem sua perspectiva na educação, ou seja, ao seguir a formação cidadã, sob a visão autônoma do sujeito, seria um dever do Estado, da família ou da sociedade como um todo. Sendo do Estado a responsabilidade, a educação seria o meio de formação, mas que deve ser visto com certas reservas, conforme pensa Bourdieu (2003), uma vez que o ambiente de ensino é o lugar de conservação social.

Para tanto, pensando-se que o local de formação para cidadania seja a escola, a mesma deve ser projetada com esse fim. Em relação a isso, Padilha (2008) afirma que a escola deveria pensar como um todo o seu projeto pedagógico e curricular para atender de forma coletiva, o que seria um pensar na cidadania com base na diversidade.

Uma escola que, ao pensar o seu projeto e o seu currículo, trabalhe antes de tudo as relações pessoais e interpessoais entre os sujeitos, que direta ou indiretamente se encontram no espaço escolar e comunitário, organizando, através dos seus diversos colegiados escolares, os seus princípios de convivência e o seu regimento, construindo através do esforço coletivo, que aprende a participar participando e que, desta maneira, constrói e reconstrói, processualmente, a sua própria autonomia, jamais doada (PADILHA, 2008, p. 32).

Porém, a formação quanto à cidadania de uma pessoa deve ser de responsabilidade também da família, pois esta tem sido o núcleo mínimo da convivência humana. Nessa perspectiva, a família forma sua prole com o conhecimento inerente a sua cultura, suas crenças, suas superstições, seus hábitos, ou seja, conhecimentos que caracterizam a individualidade das famílias, o que seria para Marshall (1976) a cidadania com o seu elemento social. Como esta formação é muito peculiar a cada núcleo, a escola tem sido um dos meios para uma preparação para o exercício da cidadania, no aspecto tanto civil quanto político.

Além da previsão na Constituição acima, há esse princípio replicado na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) com modificações em sua redação, mas que na essência

não há mudanças, pois ainda assim, o diploma legal confirma a responsabilidade da educação para família e para o Estado.

Nesse sentido, aprofunda-se a responsabilidade da educação para exercício da cidadania, a qual Ribeiro (2001) compreende que não pode ser confundida com a própria constituição da cidadania, mas na escola o cidadão se formará com instrumentos básicos para poder expressar sua cidadania:

A educação, no entanto, não constitui a cidadania. Ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa atuar no sindicato, no partido político etc., é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar (RIBEIRO, 2001, p. 65).

Nesse sentido, a papel da escola é dar elementos básicos para o sujeito construir a possibilidade de exercer com autonomia a cidadania. Corroborando essa afirmação Freire (1996, p. 134) compreendeu: “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido”. O sujeito necessita fazer suas próprias escolhas e caminhos trilhados no exercício da cidadania. E para desempenhar essas informações básicas para a formação do sujeito, a escola deve lançar mão de diversos aspectos do conhecimento, que Machado (2016) elenca para uma realização plena da cidadania:

Múltiplos são os instrumentos para a realização plena da cidadania ativa: a alfabetização relativamente aos dois sistemas básicos de representação da realidade – a língua materna e a matemática, condição de possibilidade do conhecimento em todas as áreas; a participação do processo político, incluindo-se o direito de votar e ser votado; a participação da vida econômica, incluindo-se o desempenho de uma atividade produtiva e o pagamento de impostos; e naturalmente, o conhecimento de todos os direitos a que todo ser humano faz jus pelo simples fato de estar vivo (MACHADO, 2016, p. 107).

Nessa linha de compreensão, a Escola se torna uma formadora da cidadania, porque possui o papel de criar os meios do próprio cidadão compreender o exercício da cidadania, construindo-se assim o empoderamento para que ele escolha, use, reivindique os seus direitos perante o Estado e seus concidadãos de forma libertária. Como cabe a cada cidadão criar sua autonomia para a vida em comum, ao se dar os instrumentos para o exercício da cidadania, a escola cumpre o seu papel de formação se dimensionar ao cidadão o conhecimento para uso em prol das suas próprias escolhas.

A educação, então, preocupa-se com a formação do cidadão primordialmente nos componentes curriculares da rede básica de ensino, conforme se verifica da LDB (BRASIL,

1996), enquanto que na IES há uma vertente mais inclinada para a formação profissional, pois se pensa que a formação cidadã foi estabelecida, ou seja, na visão legal para a educação, a IES tem como função a profissionalização.

Portanto, a cidadania é uma questão do sistema educacional, por ser dever do Estado formar e preparar as pessoas para participar das relações sociais como um todo, seja no aspecto da diversidade em que se inserem no exercício da cidadania, seja nos moldes próprios das escolhas de forma autônoma e reflexiva.

A cidadania tem sua concepção estruturada numa relação entre as outras duas terminologias da disciplina objeto da presente pesquisa, isto é, por meio da cidadania há uma ponte entre a diversidade e o direito, que deve ser explorada nos cursos de formação de professores no sentido de constituir o acesso do povo aos poderes do Estado, de forma participativa, o que é um direito de todos.

Finda-se, assim, o referencial teórico, em que se buscou demonstrar os principais autores sobre as concepções dos termos apresentados no nome da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, além de referenciar a perspectiva de formação de professores. Segue-se aos entendimentos do corpus metodológicos no capítulo seguinte.

## **2. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA DO CORPUS METODOLÓGICO**

Após traçar o debate teórico em torno dos conteúdos semânticos que viabilizam o entendimento de diversidade, cidadania e direito, e estabelecer a intersecção desses termos num processo de compreensão da formação do professor levando em consideração seus saberes, o presente capítulo tem como objetivo apresentar as escolhas metodológicas empreendidas na excursão e consolidação da pesquisa.

Entende-se que um processo investigativo emerge a partir da necessidade de buscar resposta a uma questão que inquirir o sujeito. Nesse sentido, a pesquisa apresenta-se como em modo científico de obtenção do conhecimento. Pela pesquisa, abrem-se novas perspectivas de compreensão de fatos e fenômenos e estes serão sempre relativos. Considera-se que na ciência não há certezas absolutas. Desse modo, todo pensar investigativo exige escolhas que tem por finalidade explicar, o mais detalhadamente possível, os caminhos, os princípios metodológicos que se fazem presentes desde a escolha de método, pensando os procedimentos para recolher dados até a análise das coletas de entrevistas.

Por outro lado, compreende-se que em uma pesquisa educacional, como em todas as outras áreas da ciência, a escolha da metodologia apropriada é sempre relevante, ainda mais que são consideradas a compreensão de um fenômeno educativo como é o caso das práticas e entendimentos presentes na atividade docente. Deste modo, optou-se por uma aproximação do método fenomenológico, recorrendo a abordagem qualitativa, exploratória com procedimentos bibliográficos e empíricos, utilizando-se neste último como técnica de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionário. Passos que serão pormenorizados a seguir.

### **2.1. Aproximação do método fenomenológico**

A fenomenologia teve o seu início com o pensamento de Hegel (1992), quando este buscou em sua obra, “Fenomenologia do Espírito”, desenvolver o saber que retrata o conhecimento pelos sentidos. Hegel era um idealista no sentido filosófico, compreendia que o desenvolvimento da Mente ou Espírito ou Consciência Humana Coletiva se refletiria nas consciências individuais.

Pela obra de Hegel, Edmund Husserl desenvolveu ainda mais a fenomenologia, tornando esta não somente um sistema teórico, mas um método de investigação de pesquisa científica, com base no empirismo, construiu a fenomenologia pautada na busca de como as coisas do mundo se apresentam à consciência. Assim, segundo Moreira (2002), o método fenomenológico seguiu dois caminhos: o filosófico e o empírico:

Na qualidade de roteiro de procedimentos, o método fenomenológico desdobra-se em dois grandes caminhos: filosófico e o empírico. Em ambos os casos, o ponto de partida é a realidade e o objetivo é a sua compreensão. No âmbito filosófico, essa compreensão ficará sempre centrada naquele que conduz à análise. O filósofo (ou analista como se queira) apreende o objeto e pela reflexão chega a compreender sua estrutura (essência) (MOREIRA, 2002, p.1).

Independentemente do caminho escolhido, há na fenomenologia um ponto de partida, o que é determinante para sua aplicação, que consiste em estabelecer a realidade e o objetivo da compreensão. A realidade do objeto desta pesquisa desvela-se no pensar da Disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito nos cursos de bacharelado da UEG.

Com relação a essa compreensão, entende-se que o caminho empírico a se percorrer tem como vertente a visão pelos olhos do sujeito, em que o olhar do pesquisador estabelecerá o universo do outro, pois nos relatos das experiências apresentadas na recolha dos dados se tornaram parcela da visão do sujeito: “No âmbito empírico, entretanto, será necessária uma adaptação, pois o objeto, em primeira instância, é sempre o universo do outro, é sempre uma parcela do mundo vista pelos olhos do sujeito” (MOREIRA, 2002, p. I).

Este último caminho foi escolhido, justamente para estabelecer o lugar de fala do locutor das experiências relatadas, pois se pensa que os sentidos de uma vivência podem projetar sentidos no desvelar das coisas, o que torna as conclusões sempre transitórias, pois as intenções poderão refletir sempre um novo olhar.

É com base nesse olhar que no método fenomenológico se recorre ao significado do “o aparecer”, “aquilo que aparece” ou “o que aparece”. Segundo Galeffi (2000), há uma relação entre o que aparece, o sujeito do conhecimento e o mundo conhecido, isto é, o fenômeno é uma consciência do sujeito que compreende uma coisa como ela é para sua mente, esta relativa ao mundo conhecido, mostrando-se cognoscível ao sujeito.

Zilles (2011) interpreta Husserl e afirma:

Para Husserl, a fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência) e, como estrutura da consciência enquanto consciência, ou seja, como condição de

possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto consciência transcendental constitui as significações (ZILLES, 2011, p. 22).

Neste sentido a fenomenologia se estrutura por meio de fenômeno e este se constitui de consciência. Não seria somente um “aparecer” e sim um fluxo imanente de significados, ou seja, seria numa perspectiva mais profunda do que posição de Galeffi (2000) acima retratada. A consciência seria dimensionada para relação ao seu objeto, o que Galeffi (2000, p. 26): “A consciência é sempre consciência de alguma coisa”. Isto faz pensar que as significações de um objeto sempre geram a consciência, mas o inverso não ocorre, no sentido de a consciência de um fenômeno surgir por si mesma. Assim, compreende-se o porquê de o empirismo estar associado a fenomenologia, pois sem um objeto experimentado, não haveria a significação da consciência, eis que a mesma não é um fim em si mesmo.

Para entender a associação do empirismo na fenomenologia, precisa-se recorrer ao pensamento de Husserl (2002), que estabeleceu uma associação do método da razão ao mundo do humano, no sentido de uma crítica ao positivismo que compreendida as verdades num invólucro de ditos imparciais:

*A ratio* de que agora se trata não é senão a compreensão realmente universal e realmente radical de si do espírito, na forma de uma ciência universal responsável, no qual se instaura um modo completamente novo de cientificidade, na qual têm seu lugar todas as questões do ser, as questões da norma, assim como as questões do que se designa como existência (HUSSERL, 2002, p. 95).

As verdades criadas no positivismo nem sempre eram associadas ao empirismo. Husserl (2002) trouxe a razão entabulada pela fenomenologia em sua vertente nos significados que o sujeito possui ao seu objeto. Não se busca uma verdade universal, mas uma relatividade da consciência do sujeito para com objeto de seu mundo, uma razão humanizada, ligada à experimentação. Portanto, essa pesquisa visa se aproximar do método fenomenológico no sentido de buscar as intencionalidades nas manifestações do objeto:

Como um dos princípios fundamentais da fenomenologia é a da intencionalidade, o pesquisador entende que as coisas não podem ser isoladas de sua manifestação. Assim, ao elaborar o projeto, o pesquisador fenomenológico – diferentemente de seus colegas que adotam o modelo positivista – não tem como identificar previamente as decisões a serem tomadas ao longo do processo de pesquisa (GIL, 2010, p. 3).

Nesse sentido, não se comporta nessa pesquisa um prévio resultado em uma proposição verdadeira; a análise dos dados pode tomar rumos diferentes do pretendido, pois cada processo na pesquisa pode solicitar caminhos diversos, diferentemente da pesquisa positivista.

Para se aproximar ao método fenomenológico, precisa-se compreender que fenômeno é um reflexo da percepção do objeto em nossa consciência, o que Hurrerl (apud MOREIRA, 2002) em sua aula inaugural em Freiburg demonstra:

O primeiro e mais primitivo conceito do fenômeno referia-se à limitada esfera das realidades sensorialmente dadas, através das quais a natureza é evidenciada no perceber. O conceito foi estendido [...] para incluir qualquer espécie de coisa sensorialmente entendida ou objetivada. [...] Inclui então todas as formas pelas quais as coisas são dadas à consciência com todas as formas de estar conscientes de algo e todos os constituintes que podem ser imanentemente mostrados como pertencentes a eles. Que o conceito inclua todas as formas de esta consciente de algo quer dizer que ele inclui também qualquer espécie de sentimento, desejo e vontade, com seu comportamento imanente (HURRERL apud MOREIRA, 2002, p. 64).

Deste modo, o objeto de pesquisa analisado é pensado sob a perspectiva de ser um fenômeno, ou seja, o resultado do desvelar possui o seu substrato em uma percepção que o sujeito se compreende sobre o objeto. Segundo Moreira (2002), a consciência ultrapassa o plano empírico, pois no método fenomenológico há um aprofundamento da significação das vivências da consciência, em que essa consciência traz à tona as essências das coisas e significações.

A consciência, ao ser estudada em sua estrutura imanente, mostra-se como algo que ultrapassa o plano empírico e emerge como condição a priori de possibilidade do próprio conhecimento, ou seja, como consciência transcendental (MOREIRA, 2002, p. 70).

Nesse aspecto, a essência das coisas se compreende como sentido ideal ou verdadeiro de alguma coisa, o que estabelece o entendimento comum ao fenômeno investigado, ou seja, essas essências são vários modos de sentidos vistas por diferentes indivíduos ou vários modos de sentido vistas pelo mesmo indivíduo em diferentes atos, pois “quando um fato se nos apresenta à consciência, juntamente com ele captamos uma essência. A essência é a maneira característica do aparecer de um dado fenômeno” (MOREIRA, 2002, p. 84) A essência é a unidade mínima de significação do fenômeno.

A consciência para tanto é uma formação das essências apresentadas pelo objeto. Isso leva à necessidade de explorar o conceito de intencionalidade, pois esta vem sendo apresentada no método fenomenológico como uma característica da consciência, uma vez que toda consciência pressupõe a direção anterior a um determinado objeto. Segundo Moreira (2002), essa intencionalidade é um liame que existe entre o objeto e os sentidos para consciência e de como a consciência se reflete no objeto:

Dizer então que a consciência é intencional significa dizer que toda consciência é a consciência de algo. A consciência não é uma substância, mas

uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, volição, paixão, etc.) com os quais visa algo. A intencionalidade é de natureza lógico-transcendental, significando uma possibilidade que define o modo de ser da consciência como um transcender, como o dirigir-se a outra coisa que não é o próprio ato de consciência. Se a consciência é intencionalidade, só pode ser analisada em termos de sentido. A consciência não é coisa, mas aquilo que dá sentido às coisas (MOREIRA, 2002, p. 85).

A pretensão desta pesquisa foi buscar os sentidos de como a Disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos tem sido lecionada nos cursos de Bacharelado, caracterizando assim cada essência de reflexão quanto aos saberes dos docentes (disciplinares, curriculares e experienciais).

Dentre as variantes da fenomenologia, tem-se dois caminhos a trilhar nessa condução da pesquisa: Redução Fenomenológica e Redução Eidética. A primeira também é chamada de *epoché*, que tem sua estrutura identificada como um não envolvimento do sujeito, como fosse uma “suspensão” dos nossos conhecimentos de mundo.

Na *epoché*, o filósofo não dúvida da existência do mundo, mas essa existência deve ser colocada entre parênteses, exatamente porque o mundo existente não é o tema verdadeiro da Fenomenologia. Como sabemos, o real tema da Fenomenologia é a forma pela qual o conhecimento do mundo se revela. Na redução fenomenológica, suspendemos nossas crenças na tradição e nas ciências, com tudo o que possam ter de importante ou desafiador: são colocados entre parênteses, juntamente com quaisquer opiniões, e também todas as crenças acerca da existência externa dos objetos da consciência (MOREIRA, 2002, p. 88).

Nessa variante da fenomenologia não há uma interfase do sujeito na transcendência da consciência, ou seja, o mundo do conhecimento é deixado e os sentidos são caracterizados sem relatividades ao conhecimento do mundo. Para esta pesquisa entende-se que seria melhor realizar o processo significativo tanto do lugar de fala tanto da posição do objeto, quando do pesquisador, porque o olhar deste último acaba interferindo numa pesquisa, o que provavelmente haveria um desvio do percurso.

Escolheu-se a variação da fenomenologia de redução Eidética, pois esta consiste em dominar as essências como estruturas empíricas, em que as formas das coisas se moldaram na consciência demonstrando o que aparece ser para pesquisador

A redução eidética é a forma pela qual o filósofo se move da consciência de objetos individuais e concretos para o domínio transempírico das essências puras, atingindo a intuição do eidos (a palavra *eidos* significa “forma” em grego) de uma coisa, ou seja, do que existe em sua estrutura essencial e invariável, separado de tudo o que lhe é contingente ou acidental (MOREIRA, 2002, p. 89).

Nessa perspectiva, o método fenomenológico torna-se campo de passo-a-passo procedimental, ainda que de forma aproximada, tratando-se o objeto da pesquisa como um fenômeno, em que suas essências são desveladas pelos dados que emergem nas coletas, sem a especulação da cosmovisão, se tornando um saber de estrutura essencial e invariável (MOREIRA, 2002).

Nesse sentido de aproximação ao método, verifica-se a compreensão de Castro (2014) em não buscar apreender o fenômeno em seus aspectos totais, pois não se busca uma ideia absoluta, do qual atinge-se a razão kantiana:

Ao afirmar que busco apreender o fenômeno, não significa que pretendo abarcá-lo em sua totalidade. Se assim o pensasse, incorreria em uma postura oposta à de quem se avizinha da fenomenologia, ou seja, me aproximaria, na verdade, de uma análise reflexiva kantiana que, até onde minha interpretação permite compreender, rompe com o mundo em si; segundo esta concepção, é ela operação consciência que o mundo se constitui e promove a ideia de absoluto (razão) (CASTRO, 2014, p. 190).

Assim como Castro (2014), pensa-se que esta pesquisa não busca a verdade absoluta, mas uma reflexão sobre o fenômeno, pois se compreende que a aproximação tange a preocupação com os sentidos dos fenômenos, do que “aparece ser” numa vivência do sujeito. Conforme Silva (2017, p. 27): “tem por objetivo a análise das vivências e a compreensão do sentido dos fenômenos, uma vez que o mundo é um fenômeno e só tem sentido na vivência do sujeito”.

Seguindo a aproximação do método fenomenológico, busca-se a essência do fenômeno estudado passando por três passos: primeiro passo - a Redução fenomenológica, que apresenta a verdade do sujeito; segundo passo – A intersubjetividade, que é o liame entre o sujeito-pesquisador e o sujeito pesquisado, em que as vivências e experiências se encontram com as do meu sujeito-objeto; e terceiro passo – que é o retorno em si das coisas, este que o sujeito-pesquisado encontra a essência do objeto (ANDRADE; HOLANDA, 2010, p. 264-266). Seguindo essas premissas conduziremos a pesquisa partindo das análises das coletas de dados, explorando todos os sentidos e descrevendo os resultados de análise, para depois relatarmos a essência do nosso objeto.

Como o percurso metodológico perpassa uma aproximação ao método fenomenológico é importante demonstrar que o mesmo se aglutina a questão da abordagem qualitativa, que se passa a descrever a seguir.

## 2.2 A escolha da abordagem e da pesquisa quanto aos objetivos

A intensão dessa pesquisa é buscar o porquê das coisas, no sentido de compreendê-las de forma holística em suas diferentes abordagens humanas. Portanto, a investigação desse objeto partindo para uma pesquisa quantitativa pode não corresponder à realidade do mundo conhecido. Numa pesquisa estatística pode ocorrer uma certa ludibriação da realidade, pois o universo de amostragem pode não determinar os reais significados. Isso também se aplica, de certa forma, a pesquisa qualitativa, que possui resultados transitórios, pois os fenômenos em sua consciência podem mudar sua representação para cada sujeito como objeto, mas nesse tipo de pesquisa as análises se aprofundam nos sentidos.

Para Deslauriers (1991, p. 58), a pesquisa qualitativa sob a perspectiva dos cientistas, tem como característica um sujeito que ao mesmo tempo este é o sujeito e o objeto. Isso se dá pela forma como o conhecimento subjetivo do investigador tem relação com o mundo. O pesquisador cria significações que em torno dos ressignificados pelas novas informações de dados colhidos, onde o conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas são o fruto da produção subjetiva do investigador, este que não deixa de possuir suas intencionalidades ao buscar as essências dos fenômenos.

Nesse sentido, Minayo (2002, p. 14) apresenta questões de envolvimento do pesquisador quanto à pesquisa qualitativa no sentido de que o empirismo criado pela subjetividade tem certo elo emocional do pesquisador o que poderá não corresponder a uma análise real, pois o investigador estaria ressignificando seus próprios conhecimentos, o que Flick (2009) também compreende que o pesquisador se envolve com o seu objeto:

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir o processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc. tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou sem protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Nessa conjectura, ao assumirmos a posição de investigador, compreende-se que para chegar ao objeto delimitado de uma pesquisa, no qual se sofre as incertezas de como será elaborado todo o passo a passo metodológico, em um processo para executar as investigações, em que efetuamos escolhas de referenciais ou instrumentos de coletas, já estamos de certa forma

demonstrando nossas intencionalidades no objeto a ser investigado. O olhar do mundo conhecido do investigador já se torna envolvido ao objeto.

Minayo (2003) relata, ainda, em seu trabalho a relação entre a fenomenologia e abordagem qualitativa, o que aduz nossa condição inter-relacional entre as metodologias aplicadas:

Schutz trouxe para a sociologia a aplicabilidade do pensamento de Husserl (1980), tornando-se um dos teóricos fundamentais no renascimento dos métodos qualitativos na própria Universidade de Columbia, então dominada pelo pensamento quantitativista. A revalorização do método, por sua vez, alavancou as discussões sobre conceitos de operacionalização da pesquisa, problemas de amostragem, de generalização de formas de análise, e outros, registrados no livro *O Desafio do Conhecimento* (MINAYO, 2003, p. 128).

A autora compreende, ainda, que a fenomenologia seria uma vertente da pesquisa qualitativa, um modo de método a ser seguido. Destaca-se que a pesquisa qualitativa possui o intuito de produzir conhecimentos mais aprofundados da realidade que a apresentada pelo senso comum, porque há uma verdadeira extração de uma amostra de um objeto para compreender e refletir os seus significados, compondo assim o conhecimento científico de forma mais consolidada (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Afirma Minayo (2002) que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela objetivação do fenômeno no sentido de compreender as superposições do descrever, analisar, explicar as precisões do objeto de forma global e local, bem como observar as diferenças entre o mundo social e o mundo natural em relação aos objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, em que a busca de resultados sejam mais fidedignos possíveis.

Sendo assim, a abordagem segue a perspectiva qualitativa, no qual buscou-se um conhecimento aprofundado e subjetivo dos sentidos da concepção dos saberes dos docentes que lecionam a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito nos cursos de bacharelado na UEG.

No que tange aos objetivos da pesquisa, compreendemos que a perspectiva é exploratória, pois se coaduna com as intencionalidades da investigação. Nela visa-se proporcionar a finalidade de esclarecer um determinado fenômeno (GIL, 2008, p. 27).

Foi pensada a seguinte hipótese: as concepções e a prática docente dos/as professores/as que ministram a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos nos cursos de bacharelado possuem formação inicial em grau de bacharelado, em que muitos possuem formação no sentido dos saberes disciplinares e não os curriculares. Partindo-se dessa premissa, problematizou-se a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, no sentido do desenvolvimento dela ser

enaltecida quanto aos saberes disciplinares e não tão desenvolvido nos demais saberes docentes como todo (curriculares e experienciais), e por meio dessa problematização analisar se esses sentidos demonstram ou não suas essências fenomenológicas.

Como forma de proporcionar um dado analisado no sentido prático da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito, em relação a formação de professores e os entendimentos da gestão, a pesquisa corrobora-se como demonstra Gil (2008) em sua conceituação sobre pesquisa exploratória: “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. (GIL, 2008, p. 27).

Dessa forma, demonstrou-se como se caracterizou as concepções dos docentes quanto à disciplina, que estão dispostos no quadro de professores, ou seja, pela pesquisa exploratória foram analisadas delimitações das concepções dos núcleos da composição no nome da disciplina juntamente com a dinâmica das suas ementas, bem como caracterizou-se os perfis dos docentes, quanto aos seus saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A pretensão foi demonstrar as características dos docentes que pertencem ao quadro da disciplina e como eles tem compreendido a dinâmica da disciplina, para que seja possível pela gestão da disciplina compreender como pode ser desenvolvidos programas de formação continuada para melhoramentos na concepção da proposta da ementa da disciplina. Para poder-se analisar essa perspectiva, passa-se a demonstrar quais os procedimentos e técnicas que serão utilizadas.

### **2.3 Procedimentos e técnicas**

Com o intuito de gerar a compreensão da concepção dos termos da disciplina, foi escolhido os procedimentos classificados como bibliográficos (LAKATOS; MARCONI, 2019). Como a pesquisa foi pensada na articulação das concepções de Diversidade, Cidadania e Direito, foi necessário retirar do material escrito já elaborado conceitos e entendimento de bibliografias, ou seja, de livros e artigos científicos.

Como há um vasto material bibliográfico sobre as terminologias, o que nos proporcionou certas escolhas, verifica-se que pode insurgir em determinar certos posicionamentos na perspectiva do mundo que conhecemos, mas foi evitado a escolha de um referencial equivocado, como Gil (2008) bem acentua na problemática da pesquisa bibliográfica, quando se utiliza de autora ou autor que compreende de forma não científica:

Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas

fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente (GIL, 2008, p. 51).

Para não propagarmos o equívoco de uma bibliografia, foi escolhido autores de reconhecimento e que são citados na maior parte dos temas dispostos, atendendo assim uma construção dos conceitos das concepções dos termos diversidade, cidadania, direito, e formação de professores. Buscou-se explicitar a compreensão das reflexões para chegar a uma possível essência que servirá como nosso referencial conceitual de análise.

Partindo das reflexões conceituais da pesquisa bibliográfica, chegamos aos instrumentos que emergem os dados utilizados na pesquisa que será analisado. Para compreendermos como a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos foi pensada e criada, utilizou-se a entrevista não estruturada de duas pessoas responsáveis pela gestão dela.

Com o intuito de captar os sentidos de evidenciar sobre como a referida disciplina foi pensada, escolhemos realizar uma entrevista não estruturada e de forma individual para cada entrevistado, porque se compreende esta seria a melhor forma de desenvolver a posição da gestão na implementação da disciplina, bem como havia o conhecimento de que as pessoas que estão responsáveis pela coordenação e gestão como um todo da disciplina participaram de toda a sua criação, o que pode de certa forma demonstrar todo o processo de criação nas falas dos entrevistados.

A entrevista não estruturada é aquela que o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada (LAKATOS; MARCONI, 2019, 89). Foi utilizada com pretensão de desvelar como eles compreendiam a mesma. Ainda foi utilizado uma entrevista individual, ou seja, cada entrevista ocorreu de forma singular.

É claro que existem muitas semelhanças entre entrevistas individuais e em grupo. Em ambos os tipos de entrevistas o pesquisador não orienta a investigação a partir de um conjunto de perguntas predeterminadas como se faz em um levantamento ou questionário. Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir (BAUER; GASKELL, 2013, p. 73).

Pensou-se em utilizar uma entrevista individualizada pois há diferenças sobre o que é falado por uma pessoa em um ambiente em que o entrevistado se encontra sozinho com

entrevistador e que é falado em um ambiente com outros entrevistados. Bauer; Gaskell (2013) compreendem que é uma espécie de entrevista é mais intencional.

A entrevista individual ou de profundidade é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes da entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa. A entrevista começa com alguns comentários introdutórios sobre a pesquisa em falar, e um pedido para gravar a sessão (BAUER; GASKELL, 2013, p. 82).

Como foi relado pelo autor, foi produzida a entrevista seguindo os passos propostos. Houve uma solicitação de uma audiência com a Pró-reitora de Graduação da UEG (Gestora 1) e com o Coordenador de Direitos Humanos e Diversidade da UEG (Gestor 2) de forma individualizada. Informamos que a entrevista seria gravada em áudio por dispositivo eletrônico e esclarecemos o tema da pesquisa.

Como se tratava de uma entrevista não estruturada, somente relatamos nossa problemática no início da entrevista e deixamos que os entrevistados falassem todos os seus pensamentos sem interrupções.

Segundo Flick (2009), o sistema da entrevista não estruturada evita que ocorra a interferência do entrevistador nos pontos de vista do entrevistado, o que nos permite dizer que a consagração da fala dos entrevistados sejam o que realmente pensam sobre o assunto abordado:

Em primeiro lugar, utilizam-se perguntas não-estruturadas, introduzindo uma maior estruturação apenas posteriormente, durante a entrevista, evitando-se, assim, que o sistema de referência do entrevistador seja imposto aos pontos de vista do entrevistado (FLICK, 2009, p. 144).

As entrevistas foram realizadas conforme os passos apresentados, os discursos de ambos os entrevistados ocorreram de forma contínua sem nenhuma interrupção do entrevistador ou de alguma pessoa externa, assim como a mesmo ocorreu de forma continua sem nenhuma paralização na fala dos entrevistados.

Quanto ao corpo docente que ministra a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos nos cursos de bacharelado da UEG, a proposta de coleta de dados surgiu sob a perspectiva de questionários (LAKATOS; MARCONI, 2019)<sup>9</sup>, porque foi pensado em utilizar um formulário

---

<sup>9</sup> Lakatos e Marconi (2018, p. 94), “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio, por um portador ou por algum meio eletrônico; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo”.

eletrônico de perguntas fechadas e abertas para poder atingir o maior número de participantes, no sentido de aglutinar um maior número de respostas, já que pelo formulário eletrônico a pessoa pode responder a qualquer momento em seu domicílio.

As primeiras 8 (oito) questões do questionário foram fechadas. Lakatos; Marconi (2019, p. 97) descrevem esse tipo de questão da seguinte forma: “são também denominadas limitadas ou de alternativas fixas; são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não (LAKATOS; MARCONI, 2019, p. 97)”. Utilizou-se as perguntas fechadas pois se trata de critérios de descrição do perfil dos participantes dos quais os mesmos informam respostas objetivas de formação e tempo.

As demais perguntas foram apresentadas de forma aberta, ou seja, aquelas “chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões (LAKATOS; MARCONI, 2019, p. 97)”. As questões abertas tinham relação com a compreensão do docente sobre a disciplina.

Para enviar o questionário foi utilizado o sistema do Google Docs como a figura do entrevistador, ou seja, as perguntas foram realizadas em forma de formulário apresentado pelo sistema ao corpo docente.

Conforme Flick (2009) acentua, o questionário enviado por e-mail não se confunde com entrevista semiestruturada, pois a situação se aparenta a distribuição de questionários, do que uma entrevista de corpos presentes.

Na prática, a entrevista online será organizada de uma forma diferente da entrevista realizada pessoalmente. As entrevistas semi-estruturadas são normalmente conduzidas em uma reunião com a pessoa entrevistada e um conjunto de perguntas é preparado com antecedência. Em uma entrevista online, pode-se tentar fazer o mesmo ao enviar um conjunto de perguntas aos participantes, solicitando o envio posterior das respostas. Porém, isso se aproxima mais da situação de distribuir um questionário em uma pesquisa do que à situação de uma entrevista semi-estruturada (FLICK, 2009, p. 149).

O instrumento de questionário foi enviado de forma eletrônica diretamente para o e-mail dos docentes e as respostas dos mesmos são arquivadas no sistema do google docs, que envia o resultado para o pesquisador com o resultado tabulado.

Para viabilizar o envio dos questionários, a gestão da disciplina da UEG informou todos os docentes que lecionam a disciplina na UEG atualmente em planilha, independentemente do curso. Na lista constava 99 docentes que lecionavam a disciplina de “Diversidade, Cidadania e Direitos” nos cursos de tecnólogos, licenciaturas e bacharelados. Como nosso objeto se trata

somente dos docentes que lecionam no curso de bacharelado, excluimos os docentes que estavam nos demais cursos.

Dessa exclusão, chegamos ao universo de 69 docentes que lecionam em diversos cursos de bacharelado, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2** – Total de cursos de bacharelado da Universidade Estadual de Goiás

<b>Cursos de Bacharelado</b>	<b>Quantidades de Cursos</b>
Administração	33 (trinta e três)
Administração Pública	6 (seis)
Agronomia	3 (três)
Arquitetura e Urbanismo	1 (um)
Ciências Contábeis	5 (cinco)
Ciências Econômicas	1 (um)
Cinema e Audiovisual	1 (um)
Direito	6 (seis)
Educação Física	3 (três)
Enfermagem	2 (dois)
Engenharia Agrícola	2 (dois)
Engenharia Civil	1 (um)
Engenharia Florestal	2 (dois)
Farmácia	2 (dois)
Fisioterapia	1 (um)
Medicina	1 (um)
Medicina Veterinária	1 (um)
Psicologia	1 (um)
Química Industrial	1 (um)
Sistemas de Informação	8 (oito)
Zootecnia	1 (um)
<b>Total de Cursos de bacharelado</b>	<b>82</b>

Fonte: [http://www.ueg.br/exec/listagem\\_cursos\\_graduacao/](http://www.ueg.br/exec/listagem_cursos_graduacao/)

Destaca-se que um docente informado na lista não possuía informação de e-mail na planilha, o que nos restou o envio de 68 questionários por meio do sistema Google Docs. Desse

universo, somente 8 (oito) docentes responderam o e-mail e aceitaram as condições de autorização de uso das informações (Apêndice I).

Por meio do sistema de formulário do Google Docs identificamos as respostas em gráfico e de forma organizada, conforme os apêndices.

Diante da demonstração dos procedimentos escolhidos, passa-se ao capítulo de análises adotando os passos-a-passo descritos acima em busca do desvelamento dos sentidos sobre a compreensão das concepções dos docentes que ministram a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos na UEG.

### **3. DESVELAMENTO DOS SENTIDOS**

Em notas introdutórias foram apresentadas trajetória da minha busca na formação para prática docente, do qual resultou esta pesquisa e no capítulo um, desenvolve-se os conceitos teóricos existentes nos termos da disciplina: Diversidade, Cidadania e Direitos, assim como foi referenciado as concepções dos saberes docentes. No segundo capítulo, buscou-se uma apresentação do percurso metodológico, em que se determinou uma aproximação ao método fenomenológico, em que os sentidos dos fenômenos serão analisados, adentrando, assim, nas significações dos resultados das coletas de dados relativos a entrevista não estruturada e o resultado do questionário enviado para os docentes que ministram a disciplina nos cursos bacharelados. Passa-se neste momento a refletir sobre os sentidos da criação da disciplina, apresentando o perfil dos participantes e suas concepções.

#### **3.1. A emersão de sentidos: a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos**

Tomando por base a ementa da disciplina e as declarações nas entrevistas da gestão, analisa-se que a UEG criou a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos pensando em trazer uma oportunidade para os discentes sobre as discussões no sentido das relações sociais que tangem a perspectivas do respeito às diferenças.

Diz-se “respeito” pelo fato de ser algo que traz uma carga semântica de não constrangimento, simplesmente de uma pessoa aceitar as diferenças por um cunho social-cidadão. Esse debate sobre qual seria a nomenclatura adequada é destacada pela Fischman (2001, p. 70), em que se usava a palavra tolerância nos debates sobre os reconhecimentos de direitos humanos: “a “tolerância” foi, muitas das vezes, duramente criticada. Houve quem lembrasse que seria até indesejável ‘ser tolerado’, quando mínimo que se espera é ser respeitado”. Reconhecer as diferenças dos outros realmente não é uma questão de tolerância e sim de respeito aos direitos e a cidadania, o que também deve ser proposto nas vias do ensino universitário, pois nas relações profissionais há grandes conflitos de cunho social de desrespeito às diferenças.

Dessa forma, a gestão da UEG inovou os entendimentos do seu currículo, ao pensar a inserção de uma disciplina que se origina das ciências humanas (quanto aos seus conteúdos programáticos) e é aplicada em todos os cursos. Essa disposição traz um grande desafio para a

gestão planejar e executar a disciplina, pois quaisquer professores podem ser interessados em solicitarem a mesma, e daí surge outra problemática, no sentido de a gestão ter uma preocupação para ementa ser realmente respeitada pelo docente, pois como qualquer docente do curso pode se habilitar e como não tem uma exigência de critério de formação oficial do docente para isso, pode ocorrer que a disciplina seja ministrada de forma diversa da pensada pela gestão.

A implementação da disciplina teria essa dificuldade, mesmo porque não há um curso (graduação) em que compõe todos os temas propostos pela disciplina, havendo cursos de Pós-graduação ou formação continuada, o que cabe uma outra solução à gestão da disciplina em idealizar a formação específica para seu corpo docente que tivessem interesse em trabalhá-la, realizando eventos de formação a todo semestre, em que os docentes são convidados a participar.

O Coordenador de Direitos Humanos e Diversidade (Gestor 2), que é o atual responsável pela orientação da disciplina e dos cursos, em uma das suas falas (Apêndice C<sup>10</sup>), relata a preocupação com a formação do corpo docente no sentido de disponibilizar a formação:

[...] a gente tem ofertado uma formação anual para os professores dessa disciplina, então a gente fez a quarta edição dessa formação para os professores e muito interessante a experiência de formar esses professores, mas a limites também que a gente precisa pontuar. Há professores não capacitados, com pouca capacitação, digo até pouca habilidade com as questões dos direitos humanos de um modo geral (GESTOR 2 – ENTREVISTA).

Observando-se as intenções da gestão quanto ao curso de formação para disciplina, verifica-se que as práticas docentes têm sido orientadas no sentido da formação de docente quanto aos saberes disciplinares (TARDIF, 2002), em que os números de temas constantes nas formatações das disciplinas são diversos e os mesmos teriam que ser trabalhados de forma interdisciplinar.

Nesse sentido, o docente que se habilita a lecionar a disciplina possui um “apoio” da instituição quanto à formação dos saberes disciplinares, o que melhor caracteriza a condução da gestão na execução da ementa, mas que de certa forma os docentes ainda possuem o desafio de caracterizar a disciplina para seus cursos e a heterogeneidade do corpo discente, eis que a formação ainda ocorre de forma generalizada para todos, o que não atende as especificidades de cada modalidade, sejam licenciados, bacharéis ou tecnólogos. O que deveria ser pensado

---

<sup>10</sup> As entrevistas com a gestão da disciplina ocorreram no dia 19/06/2018.

para atender cada característica de mercado, já que a gestão pensou a formação dos cursos como um todo para questões profissionais e os interesses de cada profissão segue a intensões divergentes.

Como não há um material preparado para cada curso, a diferenciação da execução da disciplina acaba ocorrendo no sentido das experiências de cada docente, ou seja, este seria o agente responsável por pensar a melhor forma de implementar a disciplina para o seu curso, usando assim os seus saberes experienciais (TARDIF, 2002).

De forma geral, a disciplina gera uma grande responsabilidade social para todos os cursos de bacharelado, seja pela formação do docente, devido o objeto, seja por visar uma construção de uma sociedade que prática os direitos humanos. Pensa-se, portanto, que a criação da disciplina vai ao encontro com a visão de Tavares (2007), que aborda o sentido para ocorrer o respeito ao outro por meio da educação deve-se ocorrer pelo ensino de conteúdos próprios de direitos humanos.

Nessa percepção, a idealização da disciplina acaba atendendo a vertente de formação para a profissionalização prevista na LDB (BRASIL, 1996), assim como a dimensão constitucional (BRASIL, 1988), que determina uma educação para cidadania. Sendo no primeiro sentido um ensino para o mercado de trabalho, o que transparece nas palavras da Professora Dra. Gestora 1 em entrevista (Apêndice B): “Então independente da modalidade nos formamos profissionais, mas aí que profissional nos queremos. Um profissional para mercado? Que mercado? Para que sociedade?”. Nesses questionamentos, a UEG demonstra que os seus cursos têm uma visão da formação para o mercado. E quanto se questiona “Para que sociedade?”, as diretrizes da disciplina são voltadas para cidadania, atendendo assim a Constituição (BRASIL, 1988).

Nessa visão de consolidar o sujeito a ser formado, é importante compreender que quando um curso de formação é criado ou modificado, como é o caso dos bacharelados, há uma necessidade de se determinar nas diretrizes do curso qual seria a posição do discente que é ingressante e qual será o discente formado, pois o lugar em que o curso é disponibilizado poderá de certa forma trazer peculiaridades regionais que devem ser tratadas nas disciplinas, assim como ao ter a perspectiva cidadã é preciso compreender o sujeito que vem buscar essa formação para melhor atendê-lo.

É importante relativizar que os cursos de bacharelado nem sempre atendem a todas as necessidades de mercado, assim como não há como responsabilizar a educação como o meio único para formar um cidadão, porém se deve buscar essa visão nos processos pedagógicos, o

que no momento da criação da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos os temas foram questionados e escolhidos para compor a ementa como uma proposta de formar pessoas que respeitam o lugar do outro no âmbito do trabalho.

Ao se analisar a ementa da disciplina, verifica-se que há muitos temas de eixos transversais curriculares, como por exemplo o “meio ambiente”, sendo que para a formatação da disciplina esses temas se incorporam de forma uníssona se for pensada sob o prisma dos direitos humanos, pois entre as concepções dos temas há uma inter-relação. Se os conteúdos e temas das disciplinas foram executados de forma separada, sem essa interdisciplinaridade, a carga horária atribuída para mesma não a torna possível de ser executada, porque os temas são demasiadamente amplos para formar o docente, assim como para ensinar ao discente.

O resultado de diversos temas propostos na disciplina também é um fruto da diversidade, porque na criação da disciplina haviam muitos docentes embatendo as suas identidades, deixando a sua marca de multiculturalidade, o que Padilha (2008) compreende que a multiculturalidade é um processo histórico:

A multiculturalidade é criação histórica e, como tal, exige de todos nós o estabelecimento democrático e coletivo de fins comuns para uma convivência ética. Nesse sentido, a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas (PADILHA, 2008, p. 29).

Essas trocas das ideias nas reuniões de criação da disciplina foram de certa forma transferidas para o processo de construção dos conteúdos a uma visão multicultural, o que resultou o privilégio da inserção de temas na perspectiva da diversidade, cidadania e direitos, ou seja, não ocorreu uma delimitação sobre cada concepção dos termos direcionados a um ramo da ciência, seja nas ciências jurídicas, na pedagogia, na sociologia ou em outra de forma individual. Os temas propostos foram dirigidos para a educação em direitos humanos, o que atende a ótica de todos os cursos e deixa uma certa flexibilidade para os docentes poderem conduzir as temáticas em interdisciplinaridade com suas propostas profissionais dos cursos de bacharelado, mas que deve ser fomentado pela gestão da disciplina.

A gestão, portanto, tem um grande labor em conduzir a disciplina, seja sobre a perspectiva de coordenar os docentes com os saberes disciplinares, seja nos entendimentos que devem formar os seus discentes, do qual essa disciplina tem uma grande responsabilidade em criar situações de práticas cidadãs (TAVARES, 2007).

Partindo-se dessas compreensões da disciplina, no item seguinte se desvela o perfil de docentes que ministram a disciplina.

### 3.2. Perfil Docente

O universo da pesquisa foi apresentado por uma lista de 69 (sessenta e nove) nomes de docentes que lecionam a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito no curso de bacharelados da UEG. Essa lista foi elaborada e enviada pela gestão da disciplina, e nessa lista não foi discriminado em qual curso de bacharelado o docente atuava. Portanto, não há como realizar uma descrição do perfil relativizando o docente a algum campus da UEG. Seria interessante que a gestão traçasse esse perfil para poder atuar na construção de material de apoio levando em consideração cada curso e suas peculiaridades.

Seguindo a apresentação do perfil, foi enviado 68 (sessenta e oito)<sup>11</sup> questionários pelo sistema do Google Docs, dos quais 8 (oito) foram respondidos. Não houve nenhum retorno de e-mail inexistente. No questionário havia 20 (vinte) perguntas, dos quais as primeiras 11 (onze) caracterizar o perfil dos participantes por meio de 8 (oito) perguntas fechadas e 3 perguntas abertas (LAKATOS; MARCONI, 2019).

Na primeira pergunta: 1-Aceita ou Não participar, o participante poderia escolher a resposta ‘não’ é o sistema fechava ou escolheria “sim” e o questionário dava continuidade às demais perguntas. Pode-se concluir que sessenta pessoas do universo da pesquisa não receberam ou não abriram o link para responder o questionário, pois não foi dada continuidade no sistema, ao passo que 8 (oito) pessoas abriram o link aceitaram a participação na pesquisa.

Optou-se pela substituição dos nomes reais dos participantes que responderam para poder respeitar o direito de intimidade e quaisquer constrangimentos das respostas declaradas. Para tanto, se utiliza os nomes de heróis em quadrinhos em substituições aos nomes dos participantes, do universo Marvel das histórias dos X-Men.

Caracterizou-se esses heróis, pois no universo dos X-Men há um embate de reconhecimento da diversidade ao exercício da cidadania, para o reconhecimento dos direitos dos mutantes como pessoa. Nas histórias em quadrinhos do X-Men, há uma infinidade de personagens de diversas etnias se tornando a revista mais multicultural, o que para pesquisa propicia justamente o desvelar da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito.

Compreende-se, assim, que os nomes dos X-Men a serem utilizados seriam da primeira geração de mutantes (personagem que adquiriram superpoderes), porque nessa geração os personagens são os professores das outras gerações. Como a pesquisa trata de docentes que

---

<sup>11</sup> Dos 69 (sessenta e nove) docentes, um dos docentes não possuía e-mail.

ministram uma disciplina nova nos currículos da UEG, pensa-se que há sua devida pertinência temática.

Os participantes foram substituídos por ordem de abertura do questionário em: Professor Xavier, Wolverine, Cyclope, Fera, Tempestade, Psylocke, Vampira e Noturno. Dos quais passa-se traçar o perfil de cada participante em cotejo com as respostas do questionário.

Passando-se a identificação pelo nome, foi perguntado: Faixa etária? Em que nas respostas houve uma divisão em cinco grupos, conforme quadro abaixo.

**Quadro 3** – Faixa etária

<b>Grupos etários</b>	<b>Quantidade de participantes</b>
G1 – 20 a 29 anos	12, 5% (Professor Xavier)
G2 – 30 a 39 anos	25% (Cyclope e Tempestade)
G3- 40 a 49 anos	25% (Vampira e Noturno)
G4 – 50 a 60 anos	37,5% (Wolverine, Fera e Psylocke)
G5 – 60 a 70 anos	0%

Foi utilizada a configuração etária partindo de 20 anos pois para ser docente na UEG há necessidade de uma formação em graduação e pós-graduação, o que faz em um modo normal de ensino estar com a idade a partir de 20 anos. Assim como os 70 anos é a idade máxima para estar no serviço público (BRASIL, 1988).

As respostas geraram um resultado por porcentagem com os respectivos entrevistados. Pode-se inferir que o resultado do G5 ocorreu devido o aspecto da UEG ser uma universidade nova que foi criada em 1999 pela Lei Estadual n. 13.456/1999 (GOIÁS, 1999), possuindo somente 19 (dezenove) anos de existência, o que incorre a não possuir servidores de longa carreira devido ao tempo, embora seja possível o ingresso de docente com a idade categorizada.

O G2 e G3 foram os grupos mais massivos da pesquisa, isto pode decorrer devido às questões de formação, pois entre as idades de 30 a 49 anos as pessoas estão de certa forma em plena atividade laboral, ou seja, muitos já realizaram a formação necessária para poder ingressar no ensino universitário, este que exige uma formal oficial em Pós-Graduação, seja numa especialização, mestrado e/ou doutorado.

Passando a destacar a formação dos docentes pesquisados, foi questionado na pergunta três: Graduação (pode marcar mais de um)? Nesse questionamento, o participante podia responder tecnólogo, bacharel ou licenciatura, conjuntamente ou de forma singular. Como

resultado não foi apresentado nenhum participante com formação designada para tecnólogo, o que parece ser coerente, já que o universo de pesquisa é direcionado para os cursos de bacharelado.

No que tange às respostas como bacharel e licenciado, apresentaram-se da seguinte forma respectivamente, 4 e 5. Infere-se deste resultado que somente Wolverine declarou possuir, tanto graduação em bacharelado como em licenciatura e que o número de licenciados declarados foi maior que o número de bacharéis. Os docentes que ministram a disciplina no curso de bacharelados têm a formação em licenciatura numa proporção maior do que os bacharéis, ou seja, dos 8 (oito) participantes, 5 (cinco) possuem a formação oficial para professores como licenciados, o que faz pensar que os docentes licenciados possuem formação dos saberes curriculares (TARDIF, 2002).

No que se refere à formação em pós-graduação, as respostas 4 (quatro) respostas eram possíveis (Lato Sensu – Especialização; Stricto Sensu – Mestrado; Doutorado, Pós-Doutorado); houve 13 resultados relativos a formação. Os resultados incidiram em 3 especialistas, 5 mestres, 4 doutores e 1 pós-doutorado. O número de especializações foi menor que os números de mestres, o que pode deduzir que algum docente não realizou a especialização e ingressou diretamente para mestrado, mas que os números de doutores são relativos ao universo de mestres, eis que 4 (quatro) possuem a formação em doutorado.

Na sexta pergunta, foi questionado se nos últimos 5 anos os participantes realizaram algum curso de formação continuada. Somente Cyclope (12,5%) respondeu que não havia realizado nenhum curso. Esse resultado é muito satisfatório para as questões de formação, pois os cursos de formação continuada têm um cunho mais relacionado a sua atividade específica do interesse do docente, o que Selles (2002) reflete sobre a formação dos saberes na formação continuada:

Existem dois princípios sobre os quais se alicerça esta proposta de formação continuada de professores. O primeiro deles considera que uma abordagem que vise aumentar a auto-estima do professor e ajudá-lo a (ré-)descobrir sua competência profissional, precisa reconhecer que este aprendizado constrói-se numa via de “mão dupla”. Ou seja, não apenas o conhecimento acadêmico produzido na universidade tem a contribuir aos professores, como, igualmente, a vivência oriunda do trabalho diário na escola fornece importante contribuição a ser explorada teoricamente. Proporciona-se um intercâmbio em que os parceiros deste empreendimento precisam refletir sobre seus diferentes saberes (SELLES, 2000, p. 170).

As duas últimas perguntas fechadas relativas ao perfil dos participantes foram questões ao tempo que o participante trabalhava na UEG e a outra qual seria a carga horária atual de

trabalho (20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva). Psylocke respondeu que laborava há mais de 20 anos na UEG e que trabalhava 40 horas por semana. Esta participante é pessoa que teve mais tempo de vínculo na UEG, o que se faz inferir que a mesma era integrante dos quadros de docente das instituições de ensino superior como a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), a Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego), e outras Instituições de ensino superior isoladas, mantidas pelo poder público que resultaram no processo transformação e incorporação para UEG.

Os participantes, Professor Xavier, Wolverine, Vampira e Noturno, declararam que possuem de 6 a 10 anos de vínculo com a UEG. O Professor Xavier foi o único desse grupo que optou por atuar como dedicação exclusiva. O Fera e a Tempestade declararam ter vínculo de 11 a 20 anos, ambos com 40 (quarenta) horas de trabalhos semanais e por fim os mais novos dos professores que foi o Cyclope, declarou ter de 0 a 5 anos de vínculo com a UEG e trabalho de 40 (quarenta) horas semanais.

Das declarações de tempo de vínculo com a UEG e de estar com dedicação exclusiva no exercício da docência, não houveram no resultado nenhuma forma que se pode associar relação entre um e outro. A participante Psylocke é a mais antiga docente e possui dedicação exclusiva; o participante Professor Xavier também possui esse tipo de vínculo, mas seu tempo de vínculo não é grande, nem é o menor.

A pergunta 9 (nove) foi: Quais foram as motivações que levaram ao exercício da docência na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos? A maioria dos participantes responderam que foram motivados para atuar na disciplina devido a suas formações, o que se torna uma resposta comum, pois a disciplina possui muitos temas correlatos que as diversas áreas de conhecimento podem abarcar. O que fatalmente ocorreu na pergunta 10 (dez): Na sua compreensão, a formação inicial (graduação) a/o capacita para lecionar disciplina diversidade, cidadania e direito? Pode-se deduzir que a maioria compreende que teve formação na graduação para lecionar a disciplina, devido os temas atenderem a todas as áreas do conhecimento.

Ressalta-se que nenhuma resposta teve o cunho de compreender que para ser docente nessa disciplina haveria a necessidade de uma formação própria para ela, no sentido de ter um curso específico com conteúdos próprios, conforme Tavares (2007) compreende. Nas respostas os entendimentos inferidos de todos os docentes foram no sentido se serem aptos para ministrar a disciplina com as formações que realizaram.

Ainda nas respostas da pergunta 9, uma das respostas foi relativa a uma questão de ordem trabalhista que tange ao cumprimento de carga horária. Tem sido comum nas relações

de trabalho haver um certo desvio das disciplinas dos professores para atender a carga horária. A gestão da disciplina deve pensar como evitar essa prática, pois para ser docente em educação em direitos humanos não basta somente ser exímio nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002), é necessário ir além, o docente precisa ter condutas de respeito aos direitos humanos (TAVARES, 2007). Nesse sentido, é importante que a gestão crie mecanismos de controle dos docentes inscritos nas disciplinas com estáticas de reclamações e ouvidoria desses professores, para monitorar essas condutas.

Respondendo à questão 10 (Na sua compreensão, a formação inicial (graduação) a/o capacita para lecionar a Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos? (justifique)), os docentes informaram que os seus conhecimentos da graduação suprem os meios para trabalhar a disciplina, o que vai de encontro com as propostas a educação em direitos humanos, que deveria seguir uma compreensão de ter conteúdos próprios, não descaracterizando os saberes construídos na graduação de cada sujeito, mas nessa constatação é perceptível que a condução da disciplina tem ocorrido conforme o entendimento de cada docente e não necessariamente conforme a disciplina foi pensada.

Somente uma resposta relaciona uma certa dificuldade, que foi a resposta da Vampira: “Consgo desenvolver o conteúdo com facilidade, porém encontro alguns desafios e limitações nos debates sobre direitos. Acredito que também para nós professores ainda é novo essa questão da cidadania e direitos.” Pode-se inferir nessa resposta que a docente Vampira obteve uma experiência que as concepções de cidadania e direitos lhe trouxe uma ausência de saberes e isso ocorre justamente pela falta de uma educação própria para a disciplina no sentido de inter-relacionar os temas, o que caberia a gestão dispor de um curso mínimo nessa perspectiva e exigir como requisito para o docente ser habilitado para ministrá-la.

A última pergunta das questões de perfil foi a seguinte: A Universidade Estadual de Goiás realizou algum curso, seminário, palestra, evento, para formação na Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos (Se sim, comente quando foi, onde e o que foi realizado)? Como resultado, restou demonstrado que o docente mais novo não tinha informação de existência de curso, o que pode ser uma falta de conhecimento dos trâmites de informações institucionais. É importante a gestão da disciplina informar como ocorre os cursos, seminários, os atos acadêmicos como um todo para os docentes que ingressam na instituição. Isso se remete aos saberes curriculares, em que o docente não possui informações da gestão da disciplina. Por outro lado, a maioria dos docentes responderam que tinham conhecimento da existência da

formação para disciplina, o que é um fator de reconhecimento que o trabalho realizado pela gestão de oferecer os cursos tem atingido o seu objetivo.

Desses dados apresenta-se o perfil dos participantes quanto às suas formações e o tempo de prática docente, destacando por fim que as respostas que serão analisadas a seguir, correspondem a 11,59% (8 pessoas) do total de docentes que ministram a disciplina, ou seja, houve um desinteresse por parte da maioria do corpo da disciplina em participar da pesquisa, o que torna esse resultado analisado relativo a uma pequena amostra, não diminuindo, contudo, a importância. Passa-se assim a desvelar as respostas do questionário aberto dimensionando as concepções da disciplina.

### **3.3. Desvelando as Concepções**

Começa-se assim com perspectiva do direito, diversidade e depois a cidadania, modificando assim a ordem de apresentação do nome da disciplina Diversidade, Cidadania e Direito.

#### **3.3.1. Desvelar das concepções de Direitos**

Para desvelar a concepção de direitos dos docentes entrevistados, foi formulado a seguinte questão: Qual é a sua percepção sobre Direitos? Os oito entrevistados responderam a essa pergunta. Em todas as respostas o direito foi evidenciado com uma associação a cidadania, no entanto em nenhuma resposta houve relação com a proposta de uma “educação em direitos humanos”. A concepção dos docentes para a vertente do direito é vista na sua faceta estanque (disciplinar), ou seja, eles não declararam as suas compreensões no sentido em que a disciplina foi pensada, que seria um direito humano.

Com essa ótica inicial da concepção dos docentes, entende-se que a vertente “direitos” tem sido pensada com referenciais positivistas, em que o termo direito se resumiria em atos normativos e decisões judiciais, o que Barreiro, Faria e Santos (2011, p. 61) afirmam a existência de uma antagonia entre o jusnaturalismo e o positivismo: “Antagônica a ideia naturalista é a concepção positiva dos direitos, inclusive os humanos. Para essa última, somente o processo legislativo ou a decisão judicial são capazes de estabelecer os direitos a serem tutelados pelo Estado.” Pela visão do jusnaturalismo, os direitos humanos estariam acima de qualquer ordenamento jurídico, pois é algo universal e deve ser respeitado por todos os atos normativos (BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011).

Ao se construir a concepção de direito sobre o prisma de ser somente um ordenamento, pode-se insurgir, provavelmente, um debate na disciplina que resulta uma busca concentrada no ensino da legalidade, o que, na vertente de educação em direitos humanos, seria interessante a implementação das práticas desses direitos e não o conhecimento as regras legais.

A real preocupação que deve ocupar os debates acerca da efetivação dos direitos humanos não figura na sua previsão, nem mesmo na compreensão de seu perfil. Atualmente, defender os direitos do Homem é buscar formas de efetivá-los em prática, de garantir a sua real universalização (BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011, p. 64).

Na resposta do Professor Xavier: “‘Direitos’ remete ao Estado capitalista, cujas leis se desenvolvem no sentido da manutenção de condições propícias à acumulação de capital.” Nesta resposta, há uma inferência ao capitalismo, em que se pensa as leis como uma defesa do acúmulo de capital, pois as leis seriam idealizadas para defender a propriedade privada segundo Locke (1983). Como na atualidade o capital continua sendo o modelo econômico das pessoas, há uma certa reivindicação de defesa desse modelo para o ordenamento jurídico, que por meio das normas éticas de respeito ao capital, estas se tornam formalizadas pelo Estado e passam a ser direito, o que corrobora com a visão de Reale (2002), na qual o direito possui sua fonte nas normas morais.

Traços dessa visão liberalista são encontradas, também, na resposta de Cyclope:

Quanto aos direitos (em sua acepção contemporânea), entendo que tem seu início na Revolução Francesa e que, ao instaurar os estados democráticos de direito confere às sociedades um paradigma em que diversas lutas políticas pela incorporação à lógica aos fundamentos dos direitos universais compõe um objeto de extrema complexidade em que outros condicionantes, como ideologia, economia, etc. não podem ser dele dissociados (CYCLOPE).

Quando Cyclope dimensiona a Revolução Francesa em sua resposta, há uma associação que se aproxima as dimensões dos direitos humanos (igualdade, liberdade e fraternidade), em que o Estado deve respeitar as leis emanadas em prol do seu cidadão para garantir os valores dos seus administrados. Para Benevides (2003, p. 315), “os valores democráticos estão profundamente vinculados ao conjunto dos direitos humanos, os quais se resumem no valor da igualdade, no valor da liberdade e no valor da solidariedade.” Para o entrevistado, o direito estaria relacionada aos valores democráticos do liberalismo.

Wolverine responde de forma diferente: “É condição sine qua non para ser cidadão.” Para ele, o direito é algo imbricado ao termo cidadão, o que se remete ao pensamento de Marshal (1967, p. 63), em que este autor compreende a cidadania sob os elementos civis, políticos e sociais, ou seja, na resposta haveria o aspecto civil da cidadania em relação ao exercício do

direito, pois nesse elemento há os direitos necessários à liberdade, o que compõe o ser de direito. Essa resposta, apesar de ser uma sentença pequena, tem sua importância, por compreender uma inter-relação entre o direito e a cidadania.

Para os entrevistados Fera e Psylocke, a concepção de direito foi voltada para um cunho mais próximo de suas próprias reivindicações sociais, ou seja, os mesmos não adentraram na conceituação de suas compreensões, mas no que se representaria os direitos para eles. O primeiro respondeu: “Precisam ser divulgados e exercidos”; o segundo: “Ter acesso, respeito, reconhecimento, igualdade, etc.” Ambas as respostas se caracterizam por uma vontade que o direito seja exercido, remetendo as questões da cidadania, que o sujeito se torna uma pessoa que reivindica os direitos (DALLARI, 1998).

Na concepção da Tempestade, os “Direitos se referem à liberdade de todos os sujeitos humanos em qualquer esfera.” Nesta visão, a entrevistada diz a palavra “esfera”, o que esta se remete à teoria de Montesquieu (2002), em que o poder é dividido em Poder Judiciário, Poder Legislativo e Poder Executivo. Esta teoria visa controlar os poderes que antes eram absolutos em uma só pessoa, ou seja, na figura do rei havia a representação do Estado-Juiz, Administrador e Legislador, o que na história mundial verifica-se que esse modelo absolutista foi autor de muitas atrocidades aos administrados. Com a teoria da trilogia dos poderes foi possível dar o efeito de diminuir os poderes em um só sujeito e criar o senso de respeito maior aos direitos de liberdades do cidadão, pois haveria um controle maior dos atos do Estado por pessoas diferentes segundo a teoria.

Portanto, para essa entrevistada (Tempestade), os direitos têm suas correspondências na primeira dimensão de direitos humanos, o que seria um entendimento liberalista da defesa da propriedade, dos direitos de ir e vir, atualmente liberdade de expressão entre outros (DIMOULIS; MARTINS, 2011).

A resposta da Vampira trouxe um elemento tributário, em que o direito seria “Garantias aos cidadãos que pagam seus impostos ao estado que se torna o responsável por garantir a qualidade de vida dos seus cidadãos.” Os direitos não asseguram somente as pessoas que pagam os seus impostos; conforme Benevides (2003, p. 313), “os direitos humanos são naturais e universais”, ou seja, não é somente para quem paga, é para todos numa questão ideal, pois é por meio da cidadania que as reivindicações ocorrem. Na resposta do Noturno, reflete-se essa marginalização ao direito, do ordenamento ser pensado para uns e não para todos:

Olho o direito como emergência de corpos na terra, quando esta vomita seus mortos: o corpo próprio e o impróprio, corpo do homem primitivo e as marcas de distinção dentro da tribo ou comunidade, o corpo do senhor, o corpo do

escravo, o corpo corporativo, o corpo dos programados e o corpo dos programadores. Direito é sinônimo de disputa por propriedade, de problema de legitimação e de desqualificação do eu diante do outro e de garantia da perda da propriedade do seu próprio corpo para alguém que poderá usá-lo para si. Para além de código de normatização e regulamentação de atitudes e comportamentos individuais e coletivos, o direito reflete a necessidade de pensar o "nós" da relação "eu" e "tu". Para pensar a vida humana, junto, o direito põe a questão dos "fora da lei", donde resulta a negação da humanidade de muitos que são marginalizados porque o direito é para um certo tipo de homem, no sentido de que não ter o direito é ser "culpado" de ser um não-homem na cidade (NOTURNO).

Segundo Dallari (1998, p.14), a marginalização do sujeito perante o direito é uma questão sobre a concepção de cidadania, ou seja, a pessoa que não consegue ser um sujeito de direito, conforme Noturno relata na resposta acima, não exerceria a cidadania, pois é nessa vertente que o direito é concretizado.

A concepção de direito tem essa inter-relação com a cidadania, no sentido de exercício de direitos, tendo atualmente surgido novas formas de direitos reivindicados, advindos das discussões em defesa das minorias numa ótica multicultural (SANTOS, 1993), o que ao ser pensado como Direitos humanos, visa-se uma igualdade pluralista segundo Benevides (2003, p. 309):

Direitos humanos são aqueles considerados essenciais a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor de pele, faixa etária, meio sócio-econômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral.

Em todas as respostas sobre o direito houve uma tendência para cidadania, o que se torna interessante, pois a interdisciplinaridade para esses docentes ocorre de forma espontânea, mas faltou uma visão em educação em direitos humanos em que pudesse consolidar as concepções como um todo.

### 3.3.2. Desvelar das concepções de Diversidade

A diversidade possui inúmeras formas de sua compreensão, e no pensamento da gestão da disciplina houve uma definição pautada no sentido de discutir a cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais, trançando assim o respeito e valorização das diferenças, o que corrobora com conceito formulado por Clements e Jones (2002, p. 13), em que as diferenças ocorrem por aquilo que os seres humanos são em suas semelhanças e diferenças.

Seguindo assim a ementa, os docentes deveriam conjugar o mesmo entendimento para poder haver uma congruência da forma com que a disciplina foi pensada e sua execução em sala de aula. No intuito de desvelar as concepções dos participantes, perguntou-se: Qual é a sua percepção sobre Diversidade?

A resposta de Professor Xavier foi de certa forma a vertente que se coaduna com a visão de diversidade compreendida pela gestão da disciplina:

A palavra diversidade hoje remete ao discurso da diversidade de raça, gênero e orientação sexual. Focando discussões fragmentadas de grupos sociais específicos e excluindo debates mais profundos sobre as desigualdades sociais e suas origens (PROFESSOR XAVIER).

Infere-se da resposta que o docente compreende a diversidade como algo que ocorre dentro dos sentidos da raça, gênero e orientação sexual, o que de forma conceitual compreende-se que na fala do entrevistado aparece o rol de marcos da diversidade, que foram inseridos na ementa da disciplina e caracterizam a mesma de forma a delimitar os assuntos que podem vir a debate.

Porém, nem todos os marcos estão inseridos na ementa, há certos termos que são distanciados da visão da concepção do tema, porque a humanidade ainda não deu sua importância, porém numa caracterização da diversidade sob o prisma das identidades (HALL, 2015), vários temas poderão um dia ser propostos, mas que na construção da disciplina foram escolhidos alguns, mas ao se pensar a diversidade no aspecto dos direitos humanos, pode-se expandir os marcos de discussão.

Já Wolverine respondeu o seguinte (Apêndice E): “São as características individuais e culturas de pessoas em nível étnico-racial, de gênero e sexualidade, de classes sociais e religiosas”. Houve dois marcos acrescentados que tange a complexa diferenças sociais atuais, que são as classes sociais e a religiosidade: “

Na visão da gestão, a religiosidade não seria algo a ser tratado na disciplina de forma direta, mas devido à mesma ser uma questão cultural de manifestação popular, tem sua referência a ser trabalhada no sentido do respeito as diferenças, o que atualmente a religiosidade tem gerado muitos conflitos sociais no Brasil. Assim como a questão de classes sociais que está associada na desigualdade social, mas que ambos são caracterizados pela luta de poderes, muito semelhante a forma de compreensão da diversidade de âmbito voltada pela dominação, que são as questões de gênero (LOURO, 1997, p. 9), onde há uma dominação de uma hegemonia sobre o outro.

Nessa mesma visão percebe-se a fala de Fera: “É um dado da contemporaneidade”. Há uma visão da diversidade como tema novo, que apesar de existir como uma construção das questões da humanidade desde tempos remotos, a mesma tem sido tratada como objeto científico no somente na contemporaneidade. Em contraponto, a resposta de Cyclope reflete uma inter-relação no sentido de aglutinar as concepções de diversidade com as de direitos humanos, envolvendo sobre sua fala o aspecto civil (MARSHALL, 1967) da cidadania, no sentido possibilidades de exercícios de direitos oriundos da revolução francesa:

A diversidade, partindo da concepção histórica de Lynn Hunt acerca da invenção dos Direitos Humanos no contexto da revolução francesa, coloca-nos diante de um conceito que explicita o rol de possibilidades que o indivíduo legou da transição entre o antigo regime às sociedades contemporâneas e que se desdobra para diversas manifestações e consequências no amplo cenário político (CYCLOPE).

No entanto, a diversidade pode ou não adentrar nas questões dos direitos humanos, a premissa de a diversidade ser um direito humano só se coaduna com os conceitos de direitos quando a concepção de direito perpassa por uma luta (JERING, 2000, p. 22), isto é, no momento em que a diversidade é fundamento desse direito, ao ser somente a diversidade em um interesse de reconhecimento estatal, não se trata de direitos humanos. Pode ocorrer a situação de a diversidade nunca se tornar um direito humano, ser somente uma reivindicação social no aspecto da cidadania.

A diversidade, apesar de possuir muitas pautas de interesses, não preceitua uma luta necessariamente com o direito. Ela possui uma compreensão mais elástica, porque as sociedades estão em uma constante transformação, como Hall (2015) descreve: “As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente (HALL, 2015, p. 12)”. Pode-se verificar a percepção em ressignificar o processo de respeito à diversidade é multifacetado, o que é constatado na resposta de Tempestade: “Percebo a necessidade de discutir sobre o tema, para que conceitos sejam reelaborados e os alunos possam aprender a lidar com equidade frente a todas as situações que lhe forem apresentadas”.

Essas diversas formas de pensar a diversidade são também um processo de construção dos saberes, que tornam o tema no âmbito da diversidade complexa. Tem-se como preocupação os discursos com o senso comum<sup>12</sup>, que podem conduzir os temas e não ajustarem ao que é

---

12 “A nossa vida desenvolve-se em torno do senso comum. Adquirido através de ações não planejadas, ele surge instintivo, espontâneo, subjetivo, acrítico permeado pelas opiniões, emoções e valores de quem o produz. Assim o senso comum varia de acordo com o conhecimento relativo da maioria dos sujeitos num determinado momento histórico” (FONSECA apud GIL, 2008, 13).

conceitual. Nessa vertente, pode-se inferir na resposta de Psylocke essa visão de qualquer coisa ser diversidade: “O diferente em cada um, em cada grupo, em cada comunidade, seja cultural, religiosa, na sexualidade, na culinária, na economia, social, costumes, vestimentas, etc.”

Não é qualquer tema que irá se coadunar à diversidade, principalmente na forma da criação da disciplina. Essa tendência de compreender que a diversidade pode ser tratada com qualquer tema é relativo a fluidez das identidades (BAUMAN, 2003, p. 258). Isso deve ser evitado, não no sentido de ser mutável, mas no sentido de ter temas determinados como as ressignificações múltiplas pelas identidades. Essa complexidade também acaba sendo reduzida na resposta da Vampira, no sentido de compreender que os temas de discussões em redes sociais e ser algo de fácil entendimento:

Diversidade é um tema de fácil discussão por ser evidenciado nas redes sociais, porém se torna novo em sala de aula. Diversidade é um fator inerente ao ser humano. é uma característica intrínseca da sociedade e dos mais diversos comportamentos que se geram a partir da criatividade humana. a diversidade é resultado da dinâmica cultural que se transforma e adapta diante das novas necessidades que surgem (VAMPIRA).

Os temas da diversidade realmente são difundidos pela sociedade, mas a sua construção como saberes em respeito e sua vertente cidadã não tem sido privilegiada nas redes sociais de modo científico. A entrevista compreende que os temas da diversidade são como meros assuntos de discussão, o que se faz inferir a falta de saberes disciplinares (TARDIF, 2002, p. 114) mais consolidados no sentido de compreender que as identidades são mais que discussões, são performances (BUTLER, 2017).

Esse reducionismo deve ser evitado, pois se aproxima do senso comum por parte dos docentes que estão na atuação da disciplina. Assim como ao reducionismo da concepção da diversidade, em que o participante Noturno, compreende que a diversidade está restrita a diferença:

Não é algo restrito a gênero e sexualidade, como tem parecido através da escuta de colegas que lecionam a disciplina. Olho a disciplina, sua ementa, e o que me vem ao pensamento é que a "Diferença" consiste em valoração que compõe amplas camadas de homens e mulheres fabricados em escolas para a vida de trabalho e consumo nas cidades (NOTURNO).

Pensa-se que a diversidade não é algo somente diferente, mas também de semelhanças (CLEMENTS; JONES, 2002), pois as identidades são múltiplas (HALL, 2015), mas podem ser também iguais entre as pessoas. Quanto são iguais, as suas formações em grupos podem insurgir em lutas sobre a perspectiva da cidadania, item que se passa a tratar adiantes nas respostas à pergunta sobre: Qual é a sua percepção sobre Cidadania?

### 3.3.3. Desvelar das concepções de Cidadania

A concepção do termo cidadania pode ser considerada a mais fácil para os participantes, porque de certa forma todos passaram pela formação básica, que na perspectiva do Brasil no art. 205 da Constituição (BRASIL, 1988), tem a função de formar profissionais e a para cidadania. Pensa-se, desta forma, que as respostas dos docentes sejam mais aproximadas dos referenciais teóricos, lembrando-se que a cidadania é o termo mais complexo de definir, pois há muitas compreensões de senso comum (PINSKY, 2011, p. 14).

Partindo-se assim para desvelar das concepções nas respostas do questionário, foi editada a seguinte pergunta: Qual é a sua percepção sobre cidadania? Todos os participantes responderam, aparecendo proposições textuais pequenas, seguindo o contexto das respostas da concepção da diversidade, mas com elementos do conceito de cidadania, que se passa a explorar.

O Professor Xavier apresentou a seguinte resposta: “A cidadania envolve o conjunto de preceitos de convívio em conformidade com as normas sociais da sociedade capitalista na contemporaneidade.” Na proposição textual do participante, há diversos termos que se remetem à questão da cidadania, cotejando-se o aspecto do conjunto de preceitos de convívio social em que Pinsk (2011) compreende como as relações de respeito ao pacto de contratos sociais:

Exigir direitos é parte da cidadania, mas respeitar os contratos sociais é sua contrapartida. Talvez por não fazermos a nossa parte ou não temos a consciência de pertencer a um coletivo é que somos tão condescendentes com irregularidades que acabam prejudicando todos. E o fato de mantermos a maioria da população sem os direitos básicos de cidadania nos impede de construir a Nação- cidadã que arrotamos desejar (PINSKY, 2011, p. 19).

O “conjunto de preceitos” mencionado pelo participante tem a mesma dimensão dos contratos sociais pensado por Pinsky (2011), sendo esse pacto de contratos sociais legitimados pelos pensamentos de Rousseau, que fundamentou a existência do Estado no respeito a normas sociais de convívio social, em que um Estado forte é aquele que o cidadão cumpre o pacto social. Pinsk (2011) ainda realiza uma crítica em seu texto sobre a falta de cumprimento ou desejo de construção desse respeito ao coletivo, pois a cidadania não é algo a ser exercido por um indivíduo, mas pensado de forma coletiva.

Na resposta de Wolverine: “É a participação consciente das decisões de sua comunidade, sociedade, Estado e País aos quais pertence”. Verifica-se na proposição a questão da participação de forma coletiva do cidadão, inclusive na visão desse participante há um viés

político da cidadania, o que Dallari (1998, p. 14) compreende que a cidadania é um conjunto de direitos que possibilita a participação ativa na vida do governo do seu povo.

Essa visão, em participar ativamente das decisões do Estado, remete-se à cidadania como seu aspecto político (MARSHALL, 1967), na qual o exercício da cidadania estaria reduzido para atividade do governo e não a um ideal de respeito aos concidadãos, no sentido de convívio social, pois nem sempre a ordem governamental segue a prática de reconhecimento de direitos de seu povo, o que muitas das vezes marginalizam pessoas de um determinado grupo social (DALLARI, 1998, p. 14).

Para o Fera e o Cyclope, a cidadania seria, respectivamente: “É construída paulatinamente” e “A compreensão de cidadania também deve ser compreendida à luz da história, em que pese a passagem da noção de súdito para a de cidadão, presente na Declaração de 1789”. Nessas compreensões da cidadania seguiu-se a conceituação por um processo histórico, o que é uma realidade, pois a cidadania varia de povo para povo, conseqüentemente o seu processo histórico modifica tanto a semântica do termo em tratar a cidadania com ato cívico (PINSKY, 2011, p. 14) como compreender que as várias conceituações que podem ocorrer como um conceito filosófico, sociológico ou estritamente jurídico (MORAES, 2005, p. 20-21).

O processo histórico vai definir a concepção de cidadania a ser pensada de cada povo, mas a cidadania não é somente um processo histórico, ela possui mais sentidos, que aparecem na fala posterior de Cyclope: “Daí, seus sentidos contemporâneos em relação à noção de direitos e deveres, a noção de autonomia moral e a possibilidade de ação política são temas decorrentes da compreensão fundamental.”

Quando Cyclope caracteriza a cidadania como “noção de direitos e deveres”, infere-se uma concepção jurídica de conjunto de direitos proposta por Dallari (1998). Nessa concepção, o ordenamento sistêmico de norma rege o cidadão com um todo. Essa mesma expressão ocorre nas proposições de Psylocke e Vampira, em que a primeira delimita a cidadania como “Direitos e deveres de cada ser humano.” Para visão dela, o direito seria individualizado, ou seja, cada ser humano defenderia o seu direito próprio, não seria algo em prol de uma coletividade. Enquanto para a segunda seria: “direitos e deveres do cidadão são garantias amparadas por lei em todo território reconhecido como país, que é conduzido por um governante responsável por sanear a renda do país em prol dos cidadãos.” Para esta entrevistada, a cidadania tem um aspecto político, em que as garantias dos direitos e deveres estão associadas do governante, o que é questionável, pois a cidadania não necessita de um governante responsável para sanear a renda

do país. Para Dallari (1998), a cidadania seria o modo de exercício dos direitos e deveres do cidadão, independentemente de um governo de uma pessoa.

Para a entrevistada Tempestade, a proposição de sua resposta (“Se você se refere aos conceitos, entendo que a cidadania é o direito do cidadão de gozar de seus direitos civis, sociais e políticos e também atender a seus deveres nas três esferas.”) se aproximou aos pensamentos de Marshall (1967), que compreende a cidadania com a trilogia de o aspecto civil, político e social, em que o civil seria o elemento normativo composto pelos direitos; o político seria o direito de participar no exercício do poder político; e social seria o bem-estar para com seus cidadãos e o Estado. Tempestade ainda relata os deveres para três esferas, o que se infere novamente a visão de Montesquieu (2002) sobre a trilogia dos poderes.

A última resposta foi de Noturno: “Olho como um modo de funcionamento dos corpos na cidade. Corpo de homens e mulheres que, na vida pública e privada, buscam ser adequados aos ambientes, de acordo com as leis da cidade de um ponto de vista cosmopolita.” Para este entrevistado a cidadania seria um modo de comportamento de cada cidadão na sociedade. Essa percepção vai de encontro com as propostas científicas que compõe o conceito de cidadania, e isto ocorre justamente pela visão de senso comum do entrevistado e pela semântica utilizada pela palavra cidadania se reportar a diversos atos cívicos (SORJ, 2004), que nem sempre são incorporados aos sentidos científicos.

De certa forma, todos os entrevistados possuem entendimentos conceituais da cidadania, o que se pode confiar uma consolidação dos saberes disciplinares (TARDIF, 2002) nesse sentido. Compreendendo assim as concepções dos termos de forma individualizada, pensou-se em desvelar como as concepções dos docentes quanto aos termos da nomenclatura da disciplina como um todo, no item a seguir.

### 3.3.4 Desvelar da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito: perspectivas prospectivas e desafios dos docentes

Para desvelar a disciplina e buscar os seus sentidos compreendidos pelos docentes que a ministram, foram formuladas seis perguntas que serão tratadas adiante seguindo os assuntos referenciados como educação como um direito humano, formação de docente, oficial e seus saberes, e a finalidade do ensino/objeto da educação no contexto da universidade.

No que tange à educação em direitos humanos, na pergunta 15 (Qual seria a importância da Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos para o corpo discente?), as respostas pontuaram

algumas inferências nesse sentido, inclusive porque a definição do significado de educar em direitos humanos, no âmbito do seu objeto, encontra-se ampliado com as novas discussões sociais que buscam sua fundamentação, em que Candau (2014) destaca esse alargamento:

a educação em direitos humanos admite leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumido, questões de gênero, étnicas, religiosas do meio-ambiente, etc. temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta (CANDAUI, 2014, p. 70).

Essa ampliação da educação em direitos humanos foi necessária por ser pautada no aspecto do multiculturalismo (SANTOS, 1993), em que novos marcos sociais podem ser associados com o conteúdo da disciplina. Verifica-se na resposta do Professor Xavier: “Fundamentalmente apresentar uma noção em relação ao convívio com pessoas que possuem ideias diferentes”, essa ótica dinâmica dos marcos que muitas das vezes é associado ao desrespeito. Quando o entrevistado menciona as “ideias diferentes”, isso se remete as múltiplas identidades que são demonstradas pelas pessoas no âmbito do convívio social e que devem ser respeitadas para a construção do conhecimento.

A variação das identidades no âmbito da IES é interessante para criação de novos saberes, em que as diferenças sejam tratadas com respeito e servindo como sustentáculo de práticas sociais que o docente da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direito deve direcionar o objetivo das aulas, seguindo assim a compreensão de Freire (1996) sobre a educação como um meio de trazer a autonomia para o cidadão.

Confirma-se esse entendimento, sob o ponto de vista das proposições de Wolverine e de Cyclope, em que se apresenta sentidos de que a disciplina deve seguir a perspectiva crítica, respectivamente: “a Formação de uma consciência crítica e postura e atitude de respeito às diferenças” e “Penso que a disciplina contribuir para o pensamento crítico das diversas noções que se depreendem do debate acerca da luta por direitos e suas consequências do ponto de vista ideológico.” A disciplina como um todo deve alcançar ou margear uma formação cidadã, mesmo porque pelo conteúdo da ementa há uma proposta em trabalhar temas que são de embate pautado nas questões identitárias.

Na resposta de Tempestade: “Trazer uma reflexão sobre as questões sociais, civis e políticas e assim quebrar paradigmas, para um exercício da profissão pautado nos direitos básicos do cidadão.”, surge um elemento diferenciado que tange uma referência do “exercício da profissão”, o que não pode ser ignorado pelos outros docentes que se responsabilizam em ministrar a disciplina. Não se pode deixar de compreender que os discentes que estão IES

pretendem buscar suas formações para profissionalização e que a educação como um direito possui esse objetivo constitucional (BRASIL, 1988), portanto a disciplina também deve ser pensada sob prisma de cada profissão, eis que se trata de cursos de bacharelado, estes que tem o objetivo de formação para atender os profissionais de mercado.

Outro elemento diferenciado ocorre na resposta de Noturno: “Aprender que a ideia de formação tem sido substituída pelas práticas de capacitação, que nada formam, a não ser humanos deformados incapazes de pensar seu lugar na sociedade contemporânea que defende a anomia como normalidade.” Nessa resposta, pode-se inferir a importância de se compreender o objeto da educação como um todo. O que Saviani (1985, p. 17) demonstra que o objeto da educação seria a identificação dos elementos culturais e a descoberta das formas mais adequadas de atingir esses, ou seja, o sujeito que participa do processo educacional como aluno compreenderá os seus elementos culturais, e por meio desses elementos respeitará a sua construção como ser social e a do outro. Para atender o objeto da educação, deve-se ocorrer uma certa preocupação com os docentes, quanto a formação exigida para ministrar a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos, pois da forma que a mesma foi pensada, deve ocorrer um alinhamento no sentido de dimensionar os objetivos da disciplina.

Nesse sentido, foi perguntado aos entrevistados a seguinte pergunta 16: “Na sua opinião, deve haver algum requisito para a Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos, quanto a formação?” Nessa questão, 5 (cinco) entrevistados (Professor Xavier, Wolverine, Cyclope, Fera e Tempestade) responderam que não é necessário haver nenhum requisito de formação para a disciplina. Partindo-se da compreensão de Tavares (2007), em que a educação em direitos humanos deve ser realizada por meio de conteúdos próprios em direitos humanos, infere-se que, quando os entrevistados respondem não é necessário uma formação oficial para poder ser docente na disciplina, demonstra-se uma ótica vai que de encontro com todo o pensamento da gestão da disciplina, pois para se construir uma perspectiva cidadã pela formação de quem será formado é necessário que o docente seja uma agente que também pratique os direitos humanos. É importante frisar a preocupação com a formação em uma das falas em entrevista do Prof. Dr. Coordenador de Diversidade e Direitos Humanos (Gestor 2):

tem posições conservadoras, tem posições preconceituosas e a gente com essa formação visa também quebrar um pouco do preconceito e conscientizar e preparar melhor, capacitar melhor esses professores que estão ministrando a disciplina. (GESTOR 2).

Em suma, os demais entrevistados responderam que a disciplina deveria ser ministrada com alguma exigência formal por parte da gestão. Como solução a essa questão, a entrevistada

Psylocke pensa que as formações em Língua Portuguesa, Introdução a Sociologia e Introdução à Filosofia seriam pertinentes para formar na disciplina. Em contrapartida, Vampira e Noturno pensam de forma mais ampla quanto à formação exigida, o que seria qualquer pessoa que se forme na área das ciências humanas. Essas soluções não se tornam congruentes com as respostas da pergunta 18: “Qual foi sua maior dificuldade na docência na Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos?” Nessa pergunta, houve respostas antagônicas dos docentes:

- 1-Pesquisar e estudar para atender aos conteúdos da disciplina.
- 2-Não foi dificuldade, foi desafios: mostrar aos discentes a importância da Disciplina no dia a dia profissional e pessoal.
- 3-Interpretação de textos por parte de alunos e a dificuldade de compreender alguns sentidos relativos ao direito, como por exemplo, as cotas raciais. Entretanto, penso que a construção do entendimento seja o resultado de estudos aprofundados por parte do aluno, do interesse em compreender as razões subjacentes a cada debate.
- 4-Trabalhar alguns conceitos carregados de preconceito com os alunos das agrárias.
- 5-Conviver com pensamentos e atitudes diferentes da minha.
- 6-A anomia. O diálogo com os colegas que interpretam diversidade como questão de gênero e sexualidade. A ausência de diálogos sobre a natureza do Direito e a incompatibilidade da ementa com a gestão da UEG, cuja cidadania é praticada só pra poucos e como trivialidades de ensino fundamental.

Resolveu-se destacar todas as respostas acima, pois somente 6 (seis) entrevistados responderam à pergunta. O sistema do Google docs não identifica qual entrevistado que respondeu, portanto, a análise não pode ser deduzida pela ordem de pessoas que responderam.

Analisando-se as respostas, pensa-se que nenhuma formação que não esteja inter-relacionada aos direitos humanos seria capaz de atender as necessidades da disciplina como um todo e isto pode ser compreendido nas respostas que de forma variada se fundamentam numa relativa dificuldade de trabalhar os saberes docentes disciplinares (TARDIF, 2002), como se pode verificar na resposta 1. Quando o entrevistado informa que o desafio foi “pesquisar e estudar os conteúdos da disciplina”, esta frase demonstra uma impertinência entre os saberes disciplinares, pois o docente teria a dificuldade de estudar os conteúdos exigidos pela disciplina, o que já era para estar formado. Nas respostas 2, 3 e 4, os docentes sinalizaram que a dificuldade é de responsabilidade do corpo discente, no sentido de os mesmos não entenderem o porquê da disciplina e pela falta de habilidade e competência para analisar textos. Esses desafios têm um cunho voltado para os saberes docentes curriculares, mas que a gestão da disciplina pode criar formações pensadas para os cursos de bacharelado em como o docente deve estabelecer a relação dos conteúdos programáticos com a ciência principal do curso.

Interessante destacar a resposta 6, na qual o docente identifica a concepção de alguns colegas se resumirem a diversidade a questão da sexualidade e gêneros, o que nos referencia apresentados destoam demasiadamente, pois a diversidade é baseada nas identidades, em que elas são múltiplas não havendo assim esse reducionismo.

Entende-se que a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos não pode ser executada de forma estanque com as demais disciplinas dos cursos de bacharelado. Deve-se pensar na possibilidade de os conteúdos da disciplina serem trabalhados de forma interdisciplinar com os conteúdos profissionais do bacharelado. Trabalhando por uma via pedagógica no sentido do pensamento complexo (MORIN, 2005), numa proposta de o corpo docente compreender o porquê da disciplina e praticá-la.

Mesmo com as dificuldades apresentadas pelo corpo docente, eles responderam de forma positiva a seguinte pergunta: “17- Comente os seus resultados ao exercício da docência na Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos?” Os 8 (oito) entrevistados responderam e as respostas trouxeram uma característica em comum, que se infere a existência de debates na execução da disciplina, o que se evidencia na resposta do Fera: “Bons debates com respeito as opiniões divergentes.” Esses debates aparecem também em outras respostas dos entrevistados, mas sobre o ponto de referência de resultado, ou seja, quando os docentes relatam a transformações de valores dos discentes, inclusive mudanças nas práticas sociais. Como por exemplo, na resposta do Professor Xavier em que caracterizado essa pertinência de sentido de mudança interna e externa dos discentes: “Os resultados são muito bons, pois os estudantes são instigados a questionar seus próprios valores.” Isto ocorre porque a disciplina visa uma construção do ser social nas bases da cidadania, em que Marshall (1967) e Dallari (1998) compreendem que a formação cidadã atinge o reconhecimento do sujeito como ser de direito, ou seja, a pessoa compreende os seus valores e seus comportamentos perante a sociedade como um todos, pois ela se reconhece como pessoa.

Somente a resposta de Noturno (O docente observou a anomia na UEG. A disciplina funciona como receita neoliberal para empresa privada fazer ação social com dinheiro público como se privado fosse.) foi a que apresentou uma visão casuística, mas que deve refletida a luz do liberalismo, porque o conhecimento na atualidade é considerado um bem do capital, portanto, toda a ação social que ocorrer sobre ela também será pensada com um modelo econômico. A perspectiva cidadã no Brasil de certa forma é pensada como um bem do capital, pois é o modelo econômico adotado, mas por meio da educação em que constrói um sujeito

crítico (FREIRE, 1996) e que poderá haver o rompimento desse modelo ou pelo menos questionado.

Partindo-se assim para penúltima pergunta (“19- Você acredita que a Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos produz alguma modificação aos conhecimentos do corpo discente? Quais e por quê?”) Todas as respostas foram “Sim”, destacando a resposta do Professor Xavier: “Sim, muitos estudantes são muito incompreensíveis em relação às condições sociais dos demais indivíduos e a disciplina pode ajudar a diminuir um pouco isso, no sentido do questionamento à intolerância.” Nessa frase, demonstra-se a importância da disciplina como um todo, pois os conteúdos previstos na ementa são para formar, mas “formar para que?”, conforme as palavras da Pró-Reitora de Graduação (Gestora 1). Pensa-se que a graduação em bacharelado possui uma diretriz pautada para a profissionalização, mas também se subentende que ela não pode formar um profissional que não respeite o ambiente de trabalho e as relações sociais que decorrer dela, nesse sentido a disciplina se enobrece por ser um meio de conduzir essa formação de questionar o respeito as diferenças sociais como um todo.

Interessante destacar ainda a resposta de Fera e Psylocke, em que o primeiro relata que “seis meses não há tempo hábil” para dinamizar a disciplina com todos os seus conteúdos, e a segunda fala que “ensino médio não proporcionaria a dialética que forma cidadãos”, nessas frases pode-se inferir que a formação cidadã é um processo histórico, que o sujeito passa no ensino básico, vai passar no ensino superior e não se tornará um sujeito pronto e acabado, pois sempre haverá possibilidade se seus valores serem questionados, pois nossas identidades (BAUMAN, 2003) vão se transformando e vão se construindo nesse processo ilimitado.

Por fim, apresentamos a última pergunta com somente uma resposta. Informando-se que as demais respostas foram analisadas com os mesmos sentidos que foram desvelados em outras proposições acima, restando somente a resposta do Professor Xavier:

20. Gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre um tema que não foi contemplado?

A disciplina atende a demandas de determinados grupos sociais setorizados. Poderia ter um alcance mais amplo para questões como a desigualdade social (para além da diversidade). Além disso, trata-se de uma inclusão depois de longo debate da reforma curricular, neste debate poderia também ter sido privilegiada outra disciplina, como epistemologia etc. Porém uma das escolhidas foi esta, então os professores têm que saber aproveitar ao máximo as possibilidades para fazer discussões críticas com os estudantes (PROFESSOR XAVIER).

A resposta do Professor Xavier demonstra o sentido em que foi pensado a criação da disciplina, o que tange a proporcionar um lugar de discussão para respeito as diferenças, em

que os grupos sociais possam ser reconhecidos e ter um lugar de fala (RIBEIRO, 2017) nas questões profissionais e científicas, ser serem discriminados. A escolha dos temas que deram nome a disciplina (diversidade, cidadania e direitos) proporciona esse ambiente de discussões de ordem dos direitos humanos, em que os docentes que ministram essa disciplina devem não somente possuir os saberes (TARDIF, 2002), como devem agir com práticas sociais condizentes com a perspectiva da disciplina (TAVARES, 2007).

Dessas análises, pensa-se que as concepções dos docentes não estão alinhadas com as visões científicas dos termos dimensionados na ementa da disciplina, sendo assim, passa-se no capítulo a seguir a apresentar as considerações desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A busca dessa pesquisa baseou-se no desvelar das concepções dos professores na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos na Universidade Estadual de Goiás nos cursos de bacharelado. O presente estudo iniciou-se apresentando como foi a criação da disciplina e como ela havia sido pensada pela gestão para ser implementada. Para emergir os sentidos dos entendimentos (MOREIRA, 2002), utilizou-se o instrumento de entrevista não estruturada com as pessoas que participaram das reuniões de criação e gestão da disciplina, para assim traçar um norte de análise com o corpo docente.

Compreendeu-se que a gestão possui o objetivo de que a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos seja construída sobre os aspectos da educação em direitos humanos (TAVARES, 2007), pois as concepções dos conteúdos, inclusive ao nome da disciplina, em que os termos são grafados, ao ser trabalhado de forma individualizada, estaria fadado a uma amplitude herculana em ser efetivada, mas que ao ser trabalhada sob o prisma da interdisciplinaridade, haveria uma inter-relação dos conteúdos das ementas que se pautam nos direitos humanos.

Num segundo momento, buscou-se compreender as concepções do corpo docente que ministravam a disciplina para os cursos de bacharelado. Somente 8 (oito) docentes do universo de 69 (sessenta e nove) docentes responderam às 20 perguntas do questionário virtual enviado por meio de uma questionário semiestruturada, o que se pode deduzir que essa amostragem é pequena e que se todos respondessem poderiam aparecer outros elementos de análise. No entanto, os sentidos das concepções emergiram e podem servir para a gestão da disciplina poder construir uma programação de formação para os docentes, melhorando assim o processo de qualificação.

Verificou-se que a gestão tem se preocupado com a formação dos docentes, inclusive a mesma tem se esforçado em dispor de cursos semestrais. Por outro lado, os docentes demonstraram que possuem o desafio de uma falta de material de suporte para o desenvolver as aulas. Vislumbra-se que a formação que a gestão tem implementado necessita ir ao encontro com este docente, pois os temas propostos nas disciplinas, além não serem engessados, necessita ser atualizados a todo instante, principalmente no que tange as questões de diversidade.

Entende-se que a diversidade é um dos temas científicos da disciplina mais novos, o que suscita um cuidado maior, pois alguns docentes podem não ter os saberes disciplinares bem

consolidados (TARDIF, 2002), além de ser um tema crucial para compreender a heterogeneidade dos próprios discentes. Portanto, a gestão da disciplina deve intensificar as formações nesse sentido. O elemento “identidades”, que se baseia a diversidade, apareceu poucas vezes nas respostas das concepções dos docentes sobre a diversidade, o que se compreende uma necessidade de maior domínio pelo docente nesse sentido para engrandecer as discussões fomentadas em sala de aula sem que haja um conflito mais ásperos entre os alunos. Pela diversidade pode-se fomentar novas discussões de direitos reivindicados pelos cidadãos.

Quanto ao tema da cidadania, o corpo docente possui uma concepção mais sólida, o que pode ser aperfeiçoado com os temas mais relacionados aos direitos humanos, numa visão de a pessoa se compreender como um ser de direito, mas também como uma pessoa que não pode violar os direitos, demonstrando práticas sociais no âmbito da profissionalização específica do curso de bacharelado.

No que tange ao termo “direitos”, a Pró-reitora de graduação afirmou que a disciplina não poderia se tornar um “minicurso de direito”. Essa questão não foi evidenciada nas concepções dos docentes, porém, deve-se haver sempre uma certa atenção para o cumprimento da ementa da disciplina, pois a concepção de direito apresentada pelos docentes não condiz com os conteúdos programáticos apresentados no sentido do constitucionalismo, como foi previsto na ementa da disciplina.

Compreende-se, dessa forma, que a visão de “direitos” é mais distanciada da proposta da ementa, o que a gestão deve pensar se o termo “direitos” deve ser modificado ou deve haver formação para os docentes compreenderem os conteúdos programáticos peculiares a arcabouço dessa disciplina.

Pensando-se a disciplina na concepção de todos os seus termos, em que os temas se relacionam com uma direção à formação humanística, compreende-se que a UEG acertou com a inovação. Diz-se inovação porque em nenhuma outra universidade foi criada essa disciplina com tantos embates temáticos, principalmente na forma que a disciplina ingressou na matriz curricular, em que a gestão implementou como uma disciplina de núcleo comum, ou seja, todas as pessoas que se formarem na UEG vão passar pela disciplina.

Isso de certa forma gera uma responsabilidade para UEG e para o docente que ministra a disciplina, pois nem todos os discentes possuem uma formação que lhe conduza a um senso crítico, ou seja, muitos alunos pensam que a universidade é somente um lugar de formação profissional, num sentido mais tecnicista, e que frequentam a universidade para “aprender a trabalhar.” Quando esse discente é trazido para os debates sociais, muitos deles não conseguem

compreender a disciplina e seus conteúdos para essa formação profissional, sendo um papel do docente demonstrar os sentidos da importância da disciplina para relações no trabalho. É notório desenvolver o corpo docente para o respeito as diferenças, pois em qualquer profissão haverá conflitos de ideias, o que faz da disciplina ser um lugar de preparação para esses estudantes que não só pretendem se profissionalizar, mas ter uma boa relação social no ambiente de labor.

Nesse sentido, é importante que os docentes tragam casos para serem debatidos em sala de aula que tenham uma pertinência temática com as profissões as quais os alunos almejam se formar, o que caracterizaria um maior interesse e a concepção da disciplina consiga ser mais formativa. Entende-se, nesse sentido, que algumas áreas dos docentes são mais distantes dessas experiências, mas não se pode deixar de conduzir para esse intuito.

Reflete-se que a gestão poderia exigir a formação de seus cursos para os docentes serem habilitados na disciplina, o que diminuiria esse hiato entre o que foi idealizado na ementa e o que o docente tem executado. Como não há uma formação em graduação que atenda de sobre maneira toda a ementa, acredita-se que seria o papel da gestão dispor e exigir a formação em educação em direitos humanos.

Verificou-se que as concepções dos docentes quanto à disciplina não se coaduna com o que foi pensado pela gestão por diversos fatores. Devido a essa visão, os cursos oferecidos pela gestão podem não solucionar a dinâmica exigida pela disciplina no sentido de ser uma educação em direitos humanos com os temas inter-relacionais.

Foi evidenciado pelos docentes que somente os formados nas áreas humanas seriam as pessoas habilitadas para a disciplina, o que seria uma incongruência pensar desta forma, porque a própria disciplina é aplicada para todos os cursos. Então, pensar em restringir o docente quanto a sua formação inicial não seria o melhor caminho para garantir uma melhora qualificação.

Para tanto, entende-se que a exigência dos cursos oferecidos pela gestão pode ser uma via para uma formação mais consolidada para o cumprimento dos objetivos da ementa, entretanto, é necessário traçar o perfil de todos os docentes, pois os docentes que ministrarão esta disciplina não podem agir contrários aos ditames dos direitos humanos, isto é, os mesmo devem ter atitudes de respeito ao outro, numa perspectiva cidadã.

Compreende-se que a disciplina atende o conceito da educação de Brandão (2003, p. 21), de que esta tem o direcionamento de formar o ser no âmbito da vivência de próprio mundo: “Ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo

social da vida cotidiana”. Portanto, é uma disciplina que deve transformar os valores sociais do indivíduo e ressignificar o mesmo como um ser de direito na sociedade.

Reflete-se, ainda, que a disciplina se diferencia os cursos oferecidos pela UEG com os demais, sobretudo, no sentido do aspecto que os cursos superiores somente têm a função de qualificar para o trabalho, sendo esse papel legislativamente pensado para a formação básica (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o corpo docente deve compreender que a disciplina tem uma importância de formação social além dos anseios da formação profissional, sendo uma formação humana que deve ser prática nas relações social de trabalho e também em outras que vier, pois se trata de um aprendizado da cidadania.

O professor na atualidade não pode ser somente um reproduzidor de conteúdos, mas um condutor de ensinar o discente a ser uma pessoa autônoma, no sentido de apreender a aprender, o que Coêlho (2012, p. 93) reflete em seu texto: “Professor é aquele que inicia os estudantes nos mistérios do saber e, como o filósofo, desperta os que se acomodam, ou correm o risco de se acomodar no sono do não saber, da vida insignificante e movida pelos interesse, sucesso, dinheiro e poder.”

Conclui-se que a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos é um caminho que UEG encontrou para uma formação humanística, modelo a ser seguido por outras IES, pois a formação básica no Brasil não pode ser o único meio para a composição do cidadão, como se encontra em nossas normas educacionais (LDB) (BRASIL, 1996).

Por fim, emerge dessa pesquisa interesses que podem ser evidenciados em outras pesquisas, quanto às concepções docentes nos cursos tecnológicos e licenciaturas, uma vez que essa pesquisa se tratou dos cursos de bacharelados. Como forma de utilizar a pesquisa em benefício social, uma cópia desta dissertação foi entregue para a gestão da disciplina em 25 de fevereiro de 2019.

Pensando em uma continuidade da pesquisa, possivelmente poderá ser objeto desse pesquisador em tese de doutorado: a compreensão da formação dos discente quanto ao aspecto da formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de psicologia**, Campinas, n. 27, p. 259-268, abr./jun. 2010.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Maria da Gama Kury. 3. ed. Brasília: UnB, 1997.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: Godoy Silveira et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos, 2007. p. 157-168.

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; DE FARIA, Guilherme Nacif; SANTOS, Raíssa Naiady Vasconcelos. Educação em direitos humanos: uma tarefa possível e necessária. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p.58-77, 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas, São Paulo, p. 309-318, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. Tradução Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-46.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educado. São Paulo: Cortez, 2003

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Brasília, DF, 6 de jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).** Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. Representação da UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos.** 1998. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CANDAU, Vera. (Org.). **Didática – questões contemporâneas.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Educação**, v. 5, p. 65- 82, 2014.

CASTRO, Raimundo Márcio de Mota. **Ensino religioso na escola pública: histórias e memórias.** São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on Government and Binding.** Dordrecht: Foris, 1981.

CLEMENTS, Phillip Edward; JONES, John. **The diversity training handbook: a practical guide to understanding and changing attitudes.** 2. ed. Londres: Kogan Page, 2002.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola.** Campinas: Mercado de letras, 2012. p. 15-31.

\_\_\_\_\_. Formar professores para outra escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola.** Campinas: Mercado de letras, 2012. p. 87-108.

CUNHA, Alezandre Sanches. **Manual de filosofia de direito.** Campinas: Editora Juspodivm, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

DESCARTES, Renne. **Discurso do método**: Regras para a direção do espírito. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

DESLAURIERS, Jena-Pierre. **Recherche qualitative**: guide pratique. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Skholé: o sentido fundante da escola. In. COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de letras, 2012. p. 33-58.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. **Paidéia**, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto – a fenomenologia de Hurrel? **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. 5, p. 13-36, jan./jun. 2000.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2018.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ikuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnica de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás. **Resolução nº 40, de 4 de agosto de 2014**. Goiás: UEG, 2014. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwj6q4rl893eAhWOnJAKHbTPCMUQFjAGegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.legislacao.ueg.br%2F%3Faplicativo%3Dconsulta\\_tipo\\_doc\\_legislacao%26funcao%3Dmontar%26variavel%3D20632&usq=AOvVaw2BPIVWpXGAHamsckzN8OWA](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwj6q4rl893eAhWOnJAKHbTPCMUQFjAGegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.legislacao.ueg.br%2F%3Faplicativo%3Dconsulta_tipo_doc_legislacao%26funcao%3Dmontar%26variavel%3D20632&usq=AOvVaw2BPIVWpXGAHamsckzN8OWA)>. Acesso em: 3 set. 2018.

GOIÁS. **Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999 que Criação da Universidade Estadual de Goiás**. Goiás: Casa Civil, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopez Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, Gerog Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Tradução Urbano Zilles. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

IHERING, Ron. V. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. Tradução de Anoar Aiex e Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOPES NETA, Natércia de Andrade; FIGUEIRA, Ana Paula Mendes Correia Couceiro. Mudanças na estrutura curricular da educação básica do Brasil e de Portugal e a formação continuada dos professores. **Revista educação em debate**. Fortaleza, ano 38, n. 72, p. 76-88, jul./dez. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Nílson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEZAROBBA, Glenda. Entre reparações, meias verdades e impunidade: o difícil rompimento com o legado da ditadura no Brasil. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 1, n. 1, p. 7-25, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde, In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena de Andréa (Orgs.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 117- 142. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-09.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2018.

MONTEIRO SILVA, Aida Maria; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. Baron de. **O espírito das leis** Tradução Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MORAES, Guilherme Braga Peña de. **Readequação constitucional do Estado moderno: Transformações do conceito de Estado no Direito Constitucional do limiar do século XXI**. Orientador Antonio Carlos de Souza Cavalcanti Maia. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

MORAES, Maria Cândida. Didática Transdisciplinar como uma expressão de uma fenomenologia complexa. **Inter-Legere - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal-RN**, n.16, p. 186-213, jan./jun. 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez., 2004, p. 1127-1144. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 3 set. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 23-35, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PIOVESAN, Flávia. A constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. In: **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil: Workshop**. 2107, p. 87-104.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Políticas Públicas de Diversidade no Brasil: continuidades e discontinuidades. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO DO CÂMPUS DE INHUMAS, 2., 2015, Inhumas. **Anais...** Inhumas: UEG, 2015. p. 614-629.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti (Org.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores**: desafios transdisciplinares. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 151-161.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Formação Educacional: Instrumento de acesso à cidadania? In: SANTOS, Gislene(Org.). **Universidade Formação Cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 62-73.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo social**: Revista de sociologia da USP, v. 5 n. 1-2, p. 31-52, 1993.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista direitos humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo: Cortez, n.11, 1985, p.15-23.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SELLES, Sandra Escovedo. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professor de ciências: anotações de um projeto. **Ensaio**, Belo Horizonte, vol. 2, n 2, p. 167-181, jul./dez. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantile e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Pedro Ivo. **Afrobixas**: narrativas de negros homossexuais sobre o seu lugar na sociedade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

SORJ, Bernardo. **A democracia inesperada**: cidadania, direitos humanos e desigualdade social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

SUANNO, João Henrique. Práticas Inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel

Batalloso. (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 207-226.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene. (Org.). **Criatividade e inovação no ensino superior**: experiências de ensino, pesquisa e extensão latino-americanas e europeias em debate. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2013. v. 1. p. 15-30.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 487-504, 2007.

TEZANOS, Araceli de. El camino de la profesionalización docente: Formación inicial y perfeccionamiento. **Revista Prelac**: protagonismo docente em el cambio educativo, Santiago, n. 1, p. 60-77, jul. 2005.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

ZILLES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. In: Peixoto, Adão José (Org.). **Fenomenologia**: diálogos possíveis. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2011.

## ANEXO A

### RESOLUÇÃO CsA N. 2, DE 12 DE FEVEREIRO DE 2015

Conforme Resolução CsU n. 35/2015, esta normativa passa a ter a seguinte numeração:

**RESOLUÇÃO CsA N. 847/2015**

Aprova as ementas e a bibliografia básica das disciplinas do Núcleo de Modalidade e aprova a bibliografia básica das disciplinas do Núcleo Comum dos cursos de graduação da UEG.

O CONSELHO ACADÊMICO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (CsA/UEG), nos termos do § 3º, do art. 19, do Estatuto da UEG, aprovado pelo Decreto Estadual n. 7.441, de 08 de setembro de 2011, e no uso de suas atribuições legais, regimentais e estatutárias, e CONSIDERANDO:

1. os Fóruns de Modalidade;
2. as Resoluções CsA n. 51/2014, CsA n. 52/2014 e CsA n. 55/2014;
3. o processo n. 201500020001940, de 9 de fevereiro de 2015,

RESOLVE:

Artigo 1º Aprovar a bibliografia básica das disciplinas do Núcleo Comum da estrutura curricular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), nos termos do Anexo I desta Resolução.

Artigo 2º Aprovar a ementa e a bibliografia básica das disciplinas do Núcleo de Modalidade da estrutura curricular da UEG, constantes do Anexo II desta Resolução, indicadas pelos Fóruns de Modalidade e revisadas pela equipe técnica da Pró-Reitoria de Graduação (PrG), conforme as seguintes diretrizes:

I - constar no Projeto Pedagógico de Curso – PPC o máximo de 3 (três) obras para a bibliografia básica de cada disciplina;

II - constar apenas no Plano de Ensino o mínimo de 3 (três) e o máximo de 5 (cinco) obras para a bibliografia complementar de cada disciplina;

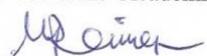
III - em havendo, ainda, necessidade de inclusão de outras obras, o professor poderá fazê-lo inserindo em OUTRAS FONTES DE CONSULTA no Plano de Ensino de cada disciplina;

IV - verificar a última edição das obras, se ainda são editadas e se estão disponíveis para aquisição.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Publique-se e cumpra-se.

143ª Sessão Plenária do Conselho Acadêmico da UEG, em Anápolis, 12 de fevereiro de 2015.

  
Prof. Dr. Haroldo Reimer  
Presidente do CsA/UEG

## ANEXO I

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA DAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM DA UEG

DISCIPLINA: LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL

CRÉDITOS: 4 (quatro)

EMENTA: Linguagem, processos comunicativos, formas e tecnologias. Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura - coesão e macroestrutura – coerência) e construção (clareza, concisão, progressão). Aspectos gramaticais da produção de textos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

DISCIPLINA: DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS

CRÉDITOS: 4 (quatro)

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

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: UNIJUI, 2005.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “Diversidade, Cidadania e direitos: concepções de professores/as sobre uma disciplina de núcleo comum da Universidade Estadual de Goiás nos Cursos de Bacharelado”, realizada pelo Mestrando Thiago Rodrigues Moreira, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. O objetivo da pesquisa é **“desvelar a prática docente dos professores e professoras na disciplina Diversidade, Cidadania e direitos nos cursos bacharelado**. A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: participação por meio de entrevista narrativa. No primeiro momento ocorrerá a identificação do sujeito como a formação e títulos, sexo, idade e tempo de exercício na docência da educação de ensino superior; no segundo momento ocorrerá a narrativa da criação, gestão e formação dos docentes na disciplina Diversidade, Cidadania e direitos nos cursos bacharelado. Os dados serão coletados por meio de gravação eletrônica, que posteriormente serão transcritos e analisados. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas para os fins desta pesquisa ou de outra de igual teor de responsabilidade do pesquisador e/ou de seu orientador. Os dados, porém serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, além do que conforme preconizado pela Resolução CNS n. 196, de 10 de outubro de 1996, os mesmos serão armazenados por 5 (cinco) anos, depois descartados por meio de incineração, ou danificação da mídia onde os mesmos estiverem armazenados, de forma a impossibilitar seu total ou parcial recuperação.

Informamos que o (a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação e caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar, tanto o pesquisador responsável como seu orientador nos endereços listados a seguir.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro – Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Mestrando Thiago Rodrigues Moreira – Universidade Estadual de Goiás Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Este termo – contendo duas laudas – deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Anápolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Raimundo Márcio Mota de Castro

Pesquisador Responsável.

RG 148901

\_\_\_\_\_,  
tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura (ou impressão dactiloscópica) do/a participante

## APÊNDICE B

Entrevista não estruturada.

Pró-Reitora de Graduação: Gestora - 1

Primeira parte.

Me chamo Gestora - 1, sou graduada em pedagogia licenciatura curta, licenciatura plena em história, mestrado em educação pela Universidade Federal de Goiás e doutoranda pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente estou como Pró-reitora da UEG, 5 anos que estou nesse cargo. Como professora estou desde antes de quando ela foi criada, ou seja, desde antes de 1997, quando era faculdades isoladas. Eu era professora de história da antiga Faculdade de Educação e letras de Iporá.

Segunda parte.

Com relação da disciplina, ela se insere num conjunto do desenvolvimento curricular que teve início em 2013. Nos sentimos a necessidade de repensar nosso currículo. Primeiro que nos tínhamos cursos anuais, junto com alguns poucos semestrais. O curso anual é um entrave para o aluno, então você tem que curso durante todo o ano e por algum motivo você tiver algum problema no decorrer do ano, você tem que esperar o ano terminar e recomeçar tudo novamente. Isso já era para gente um grande motivo para se pensar sobre o desenvolvimento curricular. Só que não queríamos um desenvolvimento curricular que tratasse da questão da matriz, das disciplinas, mas que ele fosse visto no aspecto mais geral, mais amplo. E a pergunta que se colocava era: Nos queremos formar para que? Nos queremos formar quem? Para que mundo? Para que sociedade? Então desencadeou um processo de discussão muito grande no currículo, na formação das pessoas, na formação dos profissionais que nos estávamos buscando formar, nas várias áreas do conhecimento e nas várias modalidades, tanto licenciatura, superior de tecnologia, quanto nos bacharelados. Então independente da modalidade nos formamos profissionais, mas aí que profissional nos queremos. Um profissional para mercado? Que mercado? Para que sociedade? Foi um debate muito interessante, pois muitas questões foram sendo colocadas como fundamentais na formação desse sujeito. E a princípio esse grupo que estava pensando sobre o currículo, que estudou sobre o currículo, que tentou se aprofundar nas várias concepções de currículo e aí quero destacar que toda vez que a gente discute currículo, a gente esta entrando num campo de poder. Um campo de disputa muito forte, muito violenta. O currículo é disputa, porque é disputa como concepção de educação, concepção de sujeito, concepção ideológica, então nos buscamos além de embasamento teórico das leituras, também de ouvir algumas pessoas que tem uma vasta experiência com a relação a currículo no

Brasil. Como a professora Bernadete Gatti, como algumas pessoas em Goiás também, uma interlocução com os institutos, com a universidade federal, buscamos ouvir vários sujeitos. Do primeiro formato, o grupo apresentou várias possibilidades formativas, dentre elas, aquelas que seria importante para qualquer área do conhecimento, a pessoa precisava se apropriar desses conceitos e desses conhecimentos. E dentre eles estava por exemplo, a questão do meio ambiente. A primeira proposta contemplava que a gente precisa especificamente também de disciplinaria essa discussão, que nos sabemos que nas DCN's, elas aparecem como temas transversais. Teoricamente essa discussão tem que perpassar por todo a formação e por todas as disciplinas, mas nos sabemos que isso na prática é um problema. Que na prática há uma tendência de cada disciplina se fechar no arcabouço do conhecimento teórico da disciplina e esses temas transversais, eles não são tão contemplado assim. Então tinha uma vasta discussão e desde o início estava presente a necessidade de se trabalhar as questões dos direitos, a princípio direito humanos, ética, cidadania, então essa discussão foi intensa e tensa também, pois trouxe muitos ensinamentos, mas que o grupo entendia e de certa forma a academia também entende assim. Só que uma coisa é você discutir o currículo, concepção de formação, concepção de profissional e de pessoa. Outra coisa é quando você traduz isso em disciplinas, quando traduz para disciplina cada um vai tentar puxar para aquela disciplina ou para aquelas temáticas que estou estudando. Quanto você teoricamente discute currículo, você tem até consensos, quando você vai afunilando para desta discussão você tirar uma matriz curricular com carga horaria com quantitativo de aula, aí as coisas não ficam tão claras ou elas têm uma outra dimensão. Da proposta inicial, que foi amplamente discutida em fóruns, em seminários e a discussão no conselho universitário, eles entenderam que não era possível você ter uma disciplina de meio ambiente, inclusive essa disciplina foi muito discutida, porque havia um grupo que dizia que não isso é tema transversal, isso tem que ser discutido em todas as disciplina e alguns cursos diziam que já discutíamos isso em determinadas disciplinas, já contempla isso na ementa, mas de todo o processo de discussão, porque a gente, junto como o processo de discussão do currículo, nos apresentamos uma estrutura curricular. Essa estrutura é formada por núcleos, então tinha um núcleo específico, um núcleo de modalidade, núcleo livre e núcleo comum. O núcleo comum seria as disciplinas que desse processo todo, seriam as disciplinas que permeariam todos os cursos. Obrigatoriamente, independente da área de conhecimento, modalidade, os cursos teriam que inserir nas suas matrizes as disciplinas que fossem eleitas, aprovadas como núcleo comum. O núcleo de modalidade seria as disciplinas próprias dos bacharelados, das licenciaturas e do superior de tecnologia, as disciplinas específicas daquela

área do conhecimento. E o outro núcleo, que para nós é muito claro, que é o núcleo livre, que na nossa concepção é propiciar ao aluno a condição de ampliar a área de conhecimento para além das disciplinas da sua área de conhecimento do seu curso, para você poder transitar para outras áreas. Daí nós gostaríamos que fosse livre mesmo, totalmente livre e que houvesse por parte da universidade, inclusive o incentivo para que o aluno pudesse cursar essas disciplinas em outras instituições. Para que houvesse realmente essa troca de experiência, essa ampliação dos horizontes e da formação. Voltando ao núcleo comum, de todas as disciplinas apresentadas, ficaram duas, uma na área de linguagem e suas tecnologias e a disciplina de direito. E até na nomenclatura foi uma manhã inteira de debates, era direitos humanos, direito e diversidade, e não é muito simples a nomenclatura, ela traz em si concepções, muitas visões e muitas possibilidades também. Chegou-se a nomenclatura diversidade, Cidadania e direitos, mas o que se pretende com essa disciplina. Ela não é uma disciplina para ser tratada de forma teórica, nós não queremos que minicurso de direito em poucas horas seja ministrado. Não é trazer o que você, o que o cidadão tem de direitos garantidos legalmente, mas a discussão de tudo isso. Como isso tem se dado na sociedade, como esses direitos tem se efetivado. A necessidade de se ampliar a discussão sobre a diversidade na sociedade, que não é única, que tem inúmeras possibilidades, mas inúmeros jeitos de ser e isso veio muito fortemente numa sociedade que é conservadora e que nos últimos anos tem acirrado essa discussão em torno de concepção extremamente conservadoras, até que negam o direito que as pessoas têm de ser o que elas são. Está implícito nessa discussão, a questão de gênero, racial, a questão da adolescente, várias discussões a gente gostaria de colocar, para discutir os temas atuais, aquilo é caro para o ser humano. A liberdade e o direito que as pessoas tem numa sociedade democrática. Desenvolver nesses alunos essa consciência dessa diversidade que nós temos na sociedade e não só o direito como o dever de respeitar essa diversidade, inclusive trabalhar em prol dessa pluralidade que existe na sociedade. Depois de muito debate, a disciplina foi inserida dentro do núcleo comum. No entanto, a outra tarefa nossa, tão difícil quanto a primeira, que era fazer realmente que essa disciplina fosse contemplada no nosso currículo, é formar o professor para que essa disciplina seja efetivada da forma a qual ela foi sonhada no seu processo de concepção de disciplina, porque nós entendemos que não é qualquer professor. Precisa ter um perfil, porque ela tem uma ementa e a pessoa precisa ter um perfil para trabalhar essa disciplina, por exemplo, a gente acha que inadmissível, nós consideramos inadmissível uma pessoa que seja preconceituosa, seja racista, que não entenda, não compreenda os direitos básicos. Que a pessoa até tenha essa concepção, mas ela não pode ser o professor dessa disciplina. E também nós entendemos que

essa disciplina, ela traz para universidade a necessidade debater vários temas, que nos não estávamos e estamos ainda debatendo. Nos precisamos criar esses espaços de formação e de debate. Isso tem sido feito. Essa disciplina apesar de fazer parte do currículo esta diretamente ligada a coordenação de ensino, ela esta extremamente vinculada a uma coordenação que nos criamos durante esse processo, que é a coordenação de direitos humanos e diversidade, que o professor Gestor – 2 é o coordenador. Essa coordenação é feita de forma sistemática um processo formativo com os professores, promovendo seminários, discussões, debates, indicando material, conteúdos, livros, textos, então não é uma disciplina engessada, mas a gente tenta fazer com que ela seja o máximo e possível de ser uma disciplina aberta, uma disciplina do debate, uma disciplina em que nos façamos um processo, a medida em que nos estamos num processo de transformação, a gente descobre muito coisa. Que não tem ninguém dono da verdade. Tem um desejo, uma vontade, uma concepção de uma disciplina que possa cumprir esse papel de debate, mas ao mesmo tempo a gente aprende, porque a sociedade é muito dinâmica. Tem elemento novos a cada momento. Estamos com essa preocupação de formar esse professor. A adesão nem sempre é a que nos gostaríamos, porque nos fazemos convites para essas formações, nem sempre a gente tem todo o grupo, mas nos podemos dizer que nos temos conseguido um grupo significativo de pessoas, que tem se comprometido com esse debate, consideramos fundamental. E quase como condição de quem se dispõe a ministrar essa disciplina, que precisa passar por esse processo formativo, mas a gente não tem como por decreto dizer para professor vir. Nos estamos mapeando, quem não está vindo, tenta entender os motivos, chama para uma conversa, mas nos entendemos que já começa por aí, a pessoa precisa se sentir motivada a participar e interessante que os tem vindo, além de contribuído com a discussão, tem dado testemunhos que tem sido fundamental esse processo formativo, para eles repensarem a disciplina e as discussões. Nos ainda entendemos que nos precisamos caminhar muito. Ainda não é a situação ideal, mas esse processo é bastante interessante. E desde que essa matriz foi implantada, em 2015, não teve nenhum semestre, que não tivesse acontecido esses encontros formativos, além de um dialogo que tem sido estabelecido entre professores via coordenação de direitos humanos, alguns mais pontuai, mas é isso. Para nos é caro essa disciplina, nos estamos fechando um ciclo. Esse ano faz o primeiro ciclo do desenvolvimento curricular. Nos estamos num processo de avaliação e revisão, mas consideramos que foi bastante acertada a decisão de incluir essa disciplina, que se faz cada vez mais fundamental dentro do processo formativo de qualquer profissional. Nos consideramos fundamental que ela

permaneça e possamos avançar no sentido da formação e do acompanhamento dos professores, que ministram essa disciplina.

## APÊNDICE C

Entrevista não estruturada.

Coordenador de Direitos Humanos e Diversidade: Gestor - 2

12/06/2018

Primeira parte.

Eu sou o Gestor - 2, sou professor nos campos de Senador Canedo da Universidade Estadual de Goiás e a convite da Pró-reitora Gestora - 1 estou na pró-reitora de graduação, coordenando a área de direito humanos e diversidade, há três anos e meio. Antes eu cheguei aqui como professor convidado com contrato temporário do Estado para trabalhar e conhecer o projeto da implementação da dessa coordenação de direitos humanos e diversidade de pró-reitora de graduação, mas também para trabalhar na implementação e discussão da nova matriz curricular. Eu sou formado em filosofia, graduação, e minha formações posteriores são o mestrado em ciências da religião e o doutorado em sociologia, sendo que na sociologia eu pesquisei no doutorado a área de direitos humanos e políticas públicas de segurança.

Segunda parte.

A Gestora - 2, atual pró-reitora, foi idealizadora da criação da coordenação de direitos humanos e diversidade, sentiu que isso faltava na Universidade, a universidade está com 19 anos, mas não tinha uma coordenação de políticas de inclusão, havia assim antes o núcleo de acessibilidade, que é o NASNU, que mediante uma resolução criada em 2013, salvo engano, foi criado para trabalhar os discente com deficiência, daí percebeu-se com o passar do tempo, que não era só isso a politica de inclusão. A pró-reitora de graduação estava também revendo sua estrutura organizacional e aí criou-se, antigamente havia as gerencias, daí transformou-se em coordenações. São quatro coordenações e dentre elas a mais nova é a coordenação de direitos humanos e diversidade, da qual eu faço parte e coordeno como professor convidado, mas, porque, também é uma exigência da estrutura, isso está regulamentado por resolução, que as coordenações, quem as leva adiante, quem as coordenam sejam professores e não técnicos. Na coordenação de direitos humanos, então existentes em três anos e meio, criadas nesse pró-reitora, tem uma equipe de dois psicólogos, um assistente social e uma pedagoga, então essa equipe é com quem eu conto para os trabalhos das rotinas semanais da pró-reitora de graduação. Nos temos, além dessa equipe, um grupo de jovens professores, a maioria jovens mesmo, professores pesquisadores, doutores de áreas afins, que compõe essa coordenação dividindo em três grandes áreas, que a área de diversidade e etnia, tem uma equipe de três professores, junto comigo. Tem um núcleo mais antigo, que é o núcleo de acessibilidade, que tem toda a equipe

que está comigo mais dois psicólogos, convidados, pesquisadores e o núcleo de direitos humanos, que mais geral. Tem três professores doutores e um professor mestre que vê toda essa questão de direitos humanos na universidade. As demandas existentes, até a garantias de direitos, sobretudo aos alunos. A gente tem pensado em ampliar isso. Não está isso formulado, dito em documentação da coordenação, mas a gente quer que isso também abarque os técnicos e professores para cuidar também dos direitos dessas pessoas, quando esses direitos não são atendidos, então é na perspectiva de garantir direitos no campo dos direitos humanos para que essa coordenação não só acompanhe os casos onde eles não são garantidos aos ofendidos, mas que também de guarida e busque os mecanismos necessários para dar proteção e garantia quando se fizer necessário. Além disso, uma demanda que veio para essa coordenação, é a demanda de acompanhar a disciplina, tanto a implementação e a formação dos professores que ministram a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos. Essa disciplina é uma disciplina no núcleo comum, portanto quando a gente diz sendo uma disciplina do núcleo comum, ela é para todas as graduações da Universidade, todos os cursos têm que fazer essa disciplina. É uma disciplina com uma ementa interessante ao meu ver e assim eu avalio, porque ela trata de questões de fronteira que até então não se discutia na Universidade e que tornou-se uma obrigatoriedade, porque isso é um lei interna, da universidade, esta regulamentado na nova matriz curricular que uma das etapas da formação, primeiro, segundo, terceiro, quarto ou quinto ano, todos os nossos alunos de qualquer curso deverão obrigatoriamente cursar essa disciplina. Com isso a gente visa construir uma nova cultura a respeito dos direitos humanos e construir também nessa nova cultura um jeito novo e diferenciado dos alunos, sobretudo, e também claro os professores pensarem os direitos humanos no universo da universidade, acadêmico, nesse lugar onde a gente trabalha, onde a gente atua. Segundas algumas avaliação e até mesmo tendo apresentado essa experiência pioneira de ter uma disciplina sobre direitos, diversidade e cidadania na universidade, a gente já apresentou em alguns congressos essas experiência, porque ela é um experiência pioneira no que a gente tem levantado, com relação as outras universidades brasileiras de ter uma disciplina no núcleo comum, com essa ementa e com esses conteúdos, que é a questão de trabalhar a questão da diversidade e dentro da diversidade trabalhar as questões de raça e etnia, trabalhar as questões de minorias sociais, trabalhar as questões de quotas, de benefícios para os alunos carentes na universidade. Também trabalhar a questão da constitucionalidade, como é que o direito constitucional garante os direitos gerais, os direitos humanos da pessoa e as questões maiores de como isso tudo vai afetar as cidadanias das pessoas. Isso não só para o aluno, mas o aluno tendo essa formação, possa também ser um

ator no mundo que faça diferença, saiba dos seus direitos, mas também ajude que os outros conheça os direitos deles. Está experiência tem sido muito valorizada, por outras universidades com as quais nos compomos diferentes fórum, como um avanço, porque a gente está tratando na disciplina de algumas questões de fronteiras e é de fronteira porque também tem resistências, e é de fronteira porque é algo novo na cultura acadêmica trabalhar isso para além do curso de direito. Dos cursos de direito estrito senso, mas nos não estamos falando de uma formação de bacharéis no direito, mas estamos falando de formação de profissionais, dos diferentes cursos que a universidade oferta. Hoje são mais de 130 cursos, todos eles tratando dessas questões e para garantir essa formação, e para garantir essa disciplina da nova matriz curricular tenha qualidade, tenha respeitabilidade, por parte da comunidade acadêmica, mas sobretudo por parte dos alunos, nos cursos que são mais refratários a questão do direito, a gente tem ofertado uma formação anual para os professores dessa disciplina, então a gente fez a quarta edição dessa formação para os professores e muito interessante a experiência de formar esses professores, mas a limites também que a gente precisa pontuar. Há professores não capacitados, com pouca capacitação, digo até pouca habilidade com as questões do direitos humanos de um modo geral. O conhecimento da história dos direitos humanos, conhecimento das questões da diversidade, até porque tem que ser seguido o que a gente pensa, no perfil desse professor, ele não basta ter somente essa formação, que a gente tem tentado investir nos ciclos de estudo, que a gente oferece anualmente, mas a gente tem visto também, que o perfil desse professor tem que ser uma mulher ou um homem, que não tenha preconceito, e que saiba trabalhar questões tidas como polemicas, que não deveria ser, mas ainda segue sendo polemicas como por exemplo, as questões de gênero no universo das questões da universidade e as questões de quotas, por exemplo, que entra também dentro da política de ações afirmativas da universidade e é conteúdo da disciplina. Então essas questões ainda têm muitas posições refratárias, tem posições conservadoras, tem posições preconceituosas e a gente com essa formação visa também quebrar um pouco do preconceito e conscientizar e preparar melhor, capacitar melhor esses professores que estão ministrando a disciplina. Vale dizer por um lado, que é uma disciplina nova, ousada, trata de questões de fronteira dos temas da contemporaneidade, mas por outro lado, também tem reações contrárias, não é tudo bonito, que a gente não vai mascarar isso. Há resistência e é como eu disse uma experiência e uma ação acadêmica construindo uma nova cultura. Há muito a ser feito e tudo que a gente ver está dentro das novidades contemporâneas nas tentativas de melhorar essa relação dos seres humanos entre si e de preparar profissionais dos diferentes cursos que a gente tem na universidade Estadual de Goiás, tantos nos bacharelados, quanto nas

licenciaturas ou nos cursos tecnológicos, preparar profissionais que saibam os seus direitos, mas também que defendam os direitos dos outros.

## APÊNDICE D

Questionário

I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Faixa Etária: ( ) 20 a 29 anos ( ) 30 a 39 anos ( ) 40 a 49 anos ( ) 50 a 60 anos

3. Graduação (pode marcar mais de um)

( ) Tecnólogo

( ) Bacharel

( ) Licenciaturas

4. Pós-Graduação (pode marcar mais de um)

( ) *lato sensu* - Especialização

( ) *stricto sensu* – Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós Doutorado

6. Realizou alguma Formação Continuada (últimos 5 anos)

( ) Sim

( ) Não

7. Há quanto tempo trabalha na Universidade Estadual de Goiás?

( ) 0 a 5 anos

( ) 5 a 10 anos

( ) 10 a 20 anos

( ) 20 a 30 anos

8. Qual é sua carga horária atual?

( ) 20 horas

( ) 40 horas

( ) Dedicção exclusiva

9. Quais foram as suas motivações que levaram ao exercício da docência na Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos?

---

---

---

---

---

10. Na sua compreensão, a formação inicial a/o capacita para lecionar a Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos? (Justifique)

---

---

---

---

---

---

11. A Universidade Estadual de Goiás realizou algum curso, seminário, palestra, evento, para formação na Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos? (Se sim, comente quando foi, onde e o que foi realizado).

---

---

---

---

---

---

12. Qual é a sua percepção sobre Diversidade?

---

---

---

---

---

---

13. Qual é a sua percepção sobre Cidadania?

---

---

---

---

---

---

14. Qual é a sua percepção sobre Direitos?

---

---

---

---

---

---

15. Qual seria a importância da Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos para o corpo discente?

---

---

---

---

---

---

16. Na sua opinião, deve haver algum requisito para a Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos, quanto a formação?

---

---

---





---

---

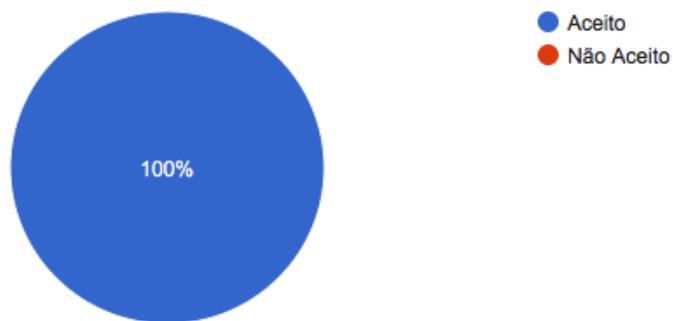
---

## APÊNDICE E

### Resumo de respostas Google docs – Formulário

#### 1-Aceita ou Não participar

8 respostas



#### 2-Nome:8 respostas

Professor Xavier

Wolverine

Cyclope

Fera Wayne

Tempestade

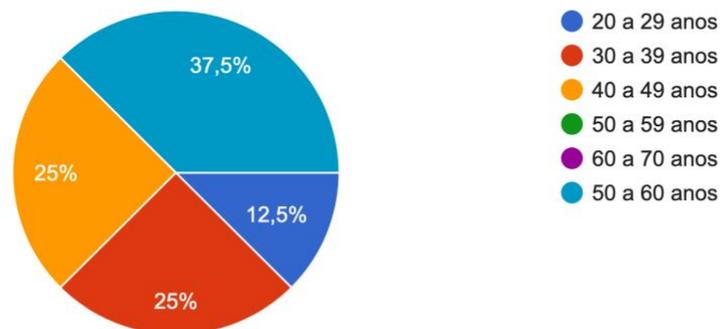
Psylocke

Vampira

Noturno

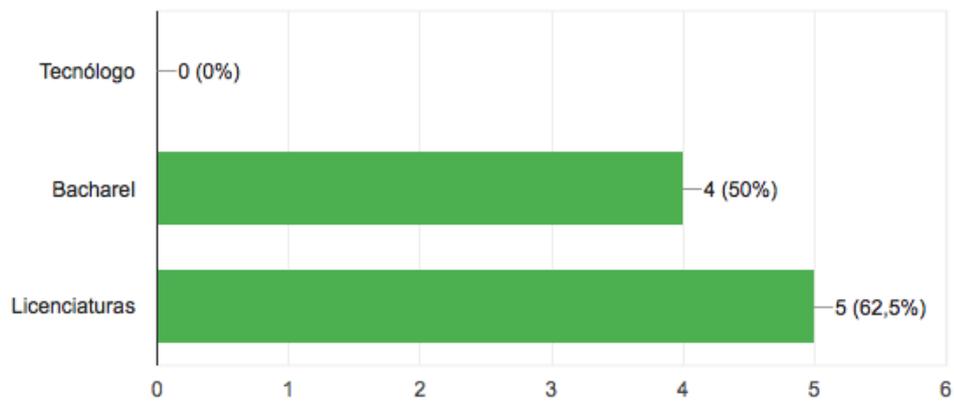
#### 3-Faixa etária

8 respostas



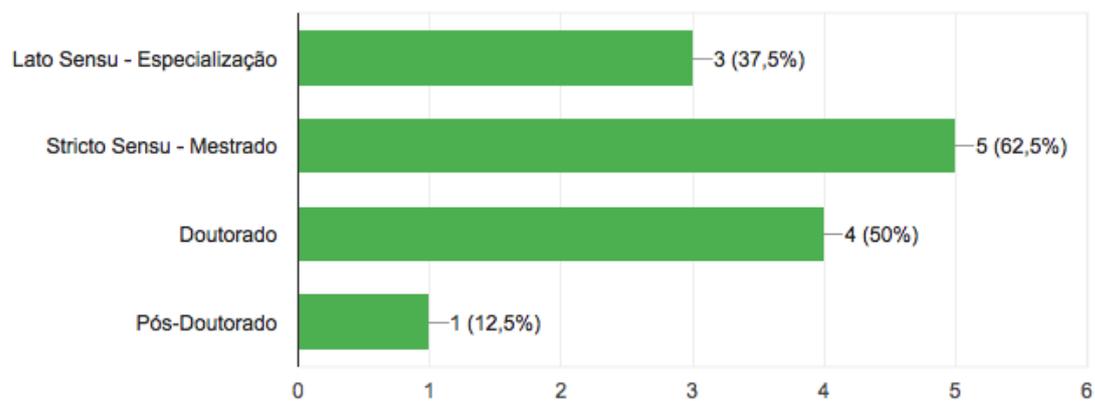
#### 4-Graduação (Pode marcar mais de um)

8 respostas



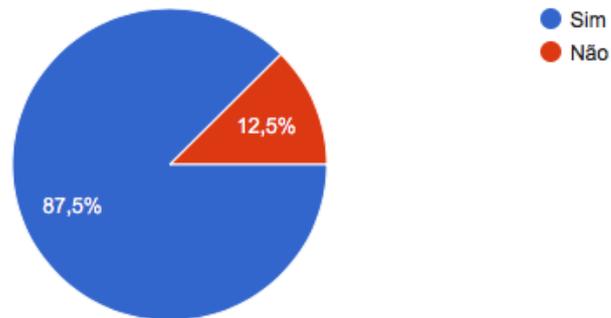
#### 5-Pós-Graduação (Pode marcar mais de um)

8 respostas



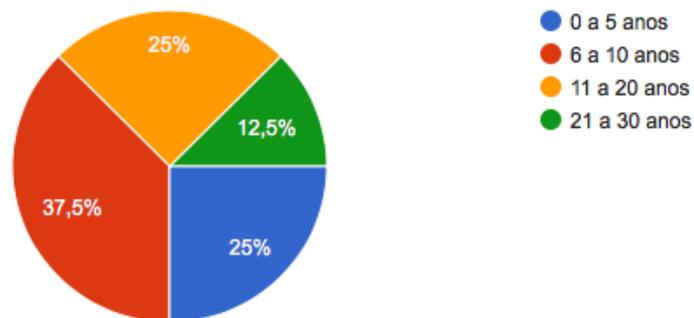
## 6-Realizou alguma Formação Continuada (últimos 5 anos)

8 respostas



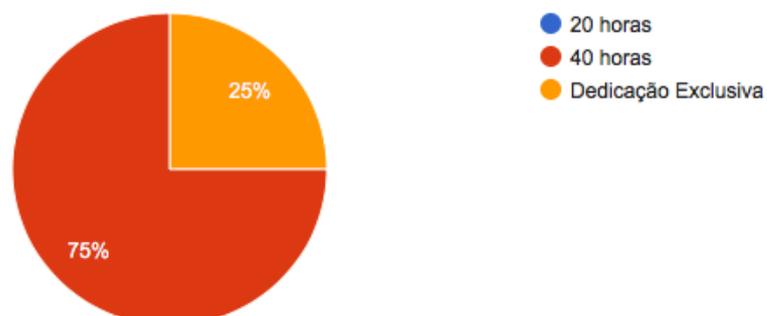
## 7-Há quanto tempo trabalha na Universidade Estadual de Goiás

8 respostas



## 8-Qual é sua carga horária atual?

8 respostas



## 9- Quais foram as suas motivações que levaram ao exercício da docência na Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos? 8 respostas

Cumprimento de carga horária.

Pesquisei sobre esta temática no Mestrado e no Doutorado

Afinidade epistemológica com meus objetos de pesquisa.

Minha formação em ciências sociais e o debate em atualidades

A real motivação foi preencher a carga horária sem ser no período noturno.

Interatividade, conviver e discutir o diverso, reler e estudar temáticas diversas históricas, culturais, atualidades.

**MINHA FORMAÇÃO EM HISTÓRIA.**

Os estudos sobre corpo, neste caso, dos problemas de definição do "corpo próprio", garantido pelo direito, e o "corpo impróprio" marginalizado fora da lei ou incluído na lei como excluído dela. São estudos que pensam o corpo como fonte de conhecimento na História, esta como narrativas para orientação no tempo presente. Ponto central nas discussões têm sido o estudo das Leis e da Cidade como processos de codificação (para gestão das subjetividades) e os estudos do Corpo como um Território ou "lugar do eu", que permite envolver análise sobre o ambiente como um ethos coletivo de corpos que se alinham e se acotovelam em busca de marcas para identificações (corporativas e afetivas).

## 10- Na sua compreensão, a formação inicial (graduação) a/ o capacita para lecionar a Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos? (justifique) 8 respostas

Sim (2)

Sim, cursei Ciências Sociais, nesse sentido sou capacitado para a disciplina, porém a mesma, por não se tratar de meu objeto de estudos recente, requer bastante estudo e aprofundamento.

Penso que a capacitação para docência no ensino superior é o resultado de uma construção entre basicamente duas instâncias, a experiência em pesquisa e em sala de aula. Não penso que a graduação seja suficiente, como tampouco acho que a pós-graduação (em qualquer nível) o seja. Há uma construção acadêmica que deve ser considerada que é mais importante, a meu ver, do que certo nível de aprofundamento em estudos.

Sim, pois vários dos assuntos abordados na disciplina, fizeram parte das disciplinas do curso de formação, porém de forma superficial.

Sim, pois sou graduada em Comunicação Social habilitação Jornalismo e também em Ciências da Administração.

**CONSIGO DESENVOLVER O CONTEÚDO COM FACILIDADE, PORÉM ENCONTRO ALGUNS DESAFIOS E LIMITAÇÕES NOS DEBATES SOBRE DIREITOS. ACREDITO QUE TAMBÉM PARA NÓS PROFESSORES AINDA É NOVO ESSA QUESTÃO DA CIDADANIA E DIREITOS.**

Em hipótese alguma. Foi preciso passar pela experiência da leitura dos clássicos e pelo estudo solitário e meditativo da Filosofia ocidental para desenvolver reflexões sobre o estar "diante da lei" e compreender essa relação humana como fundamento da vida na cidade e os problemas de desumanização causados pela determinação econômica (tecno-ideológica) na gestão de pessoas e lugares.

## 11- A Universidade Estadual de Goiás realizou algum curso, seminário, palestra, evento, para formação na Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos (Se sim, comente quando foi, onde e o que foi realizado) 8 respostas

Não sei.

Ciclo de Estudos "Diversidade, Cidadania e direitos humano," em Anápolis, desde 2015

Sim. A Universidade promove encontros anuais com os professores que ministram esta disciplina nos mais diversos cursos. O evento ocorre no Campus Anápolis e estabelece mesas-redondas, trocas de experiências, palestras sobre outras realidades acadêmicas em que pese aos direitos humanos, dentre outras.

Não

Sim, tem os encontros da Disciplina em Anápolis, o último que ocorreu esse ano, foi sobre Cotas, mas poderiam proporcionar uma formação mais completa sobre a disciplina.

Sim, na reitoria, discussão de temáticas, palestras, encontros anuais.

**PARTICIPEI DE UM ENCONTRO DE FORMAÇÃO NA SEDE DA UEG EM ANÁPOLIS NO ANO DE 2017.**

Parece haver. Pouco divulgado. Ou amplamente divulgado, mas só pra poucos ficarem sabendo. Assumi a disciplina em situação de remoção de campus e de curso, com obrigação de dar conta do conteúdo e das epistemes. Soube de um encontro (anual) feito no ano passado (2017) ao qual compareci. Participei como ouvinte porque o convite era só pra ir ouvir falas de um grupo fechado que se auto-elogia incansavelmente para uma plateia de convidados que não podem falar para não atrapalhar o momento apoteótico guardado só pra poucos. O que lamento, pois a dedução (genérica) de que a disciplina é rifada como complemento de carga horária meio que inibe os "colegões" de confiar uma fala a "qualquer" docente. No meu caso, quando tentei falar, fui cerimoniosamente constrangido a ficar calado só pra ouvir.

## 12-Qual é a sua percepção sobre Diversidade?8 respostas

A palavra diversidade hoje remete ao discurso da diversidade de raça, gênero e orientação sexual. Focando discussões fragmentadas de grupos sociais específicos e excluindo debates mais profundos sobre as desigualdades sociais e suas origens.

São as características individuais e culturas de pessoas em nível étnico-racial, de gênero e sexualidade, de classes sociais e religiosas.

A diversidade, partindo da concepção histórica de Lynn Hunt acerca da invenção dos Direitos Humanos no contexto da revolução francesa, coloca-nos diante de um conceito que explicita o rol de possibilidades que o indivíduo legou da transição entre o antigo regime às sociedades contemporâneas e que se desdobra para diversas manifestações e consequências no amplo cenário político.

É um dado da contemporaneidade

Percebo a necessidade de discutir sobre o tema, para que conceitos sejam reelaborados e os alunos possam aprender a lidar com equidade frente a todas as situações que lhe forem apresentadas.

O diferente em cada um, em cada grupo, em cada comunidade, seja cultural, religiosa, na sexualidade, na culinária, na economia, social, costumes, vestimentas, etc.

**DIVERSIDADE É UM TEMA DE FÁCIL DISCUSSÃO POR SER EVIDENCIADO NAS REDES SOCIAIS, PORÉM SE TORNA NOVO EM SALA DE AULA. DIVERSIDADE É UM FATOR INERENTE AO SER HUMANO. É UMA CARACTERÍSTICA INTRÍNSECA DA SOCIEDADE E DOS MAIS DIVERSOS COMPORTAMENTOS QUE SE GERAM A PARTIR DA CRIATIVIDADE HUMANA. A DIVERSIDADE É RESULTADO DA DINÂMICA CULTURAL QUE SE TRANSFORMA E ADAPTA DIANTE DAS NOVAS NECESSIDADES QUE SURGEM.**

Não é algo restrito a gênero e sexualidade, como tem parecido através da escuta de colegas que lecionam a disciplina. Olho a disciplina, sua ementa, e o que me vem ao pensamento é que a "Diferença" consiste em valoração que compõe amplas camadas de homens e mulheres fabricados em escolas para a vida de trabalho e consumo nas cidades.

## 13-Qual é a sua percepção sobre Cidadania?8 respostas

A cidadania envolve o conjunto de preceitos de convívio em conformidade com as normas sociais da sociedade capitalista na contemporaneidade.

É a participação consciente das decisões de sua comunidade, sociedade, Estado e País aos quais pertence.

A compreensão de cidadania também deve ser compreendida à luz da história, em que pese a passagem da noção de súdito para a de cidadão, presente na Declaração de 1789. Daí, seus sentidos contemporâneos em relação à noção de direitos e deveres, a noção de autonomia moral e a possibilidade de ação política são temas decorrentes da compreensão fundamental.

É construída paulatinamente

Se você se refere aos conceitos, entendo que a cidadania é o direito do cidadão de gozar de seus direitos civis, sociais e políticos e também atender a seus deveres nas três esferas.

Direitos e deveres de cada ser humano.

**DIREITOS E DEVERES DO CIDADÃO SÃO GARANTIAS AMPARADAS POR LEI EM TODO TERRITÓRIO RECONHECIDO COMO PAÍS, QUE É CONDUZIDO POR UM GOVERNANTE RESPONSÁVEL POR SANEAR A RENDA DO PAÍS EM PROL DOS CIDADÃOS.**

Olho como um modo de funcionamento dos corpos na cidade. Corpo de homens e mulheres que, na vida pública e privada, buscam ser adequados aos ambientes, de acordo com as leis da cidade de um ponto de vista cosmopolita.

#### 14-Qual é a sua percepção sobre Direitos?8 respostas

"Direitos" remete ao Estado capitalista, cujas leis se desenvolvem no sentido da manutenção de condições propícias à acumulação de capital.

É condição sine qua non para ser cidadão.

Quanto aos direitos (em sua acepção contemporânea), entendo que tem seu início na Revolução Francesa e que, ao instaurar os estados democráticos de direito confere às sociedades um paradigma em que diversas lutas políticas pela incorporação à lógica aos fundamentos dos direitos universais compõe um objeto de extrema complexidade em que outros condicionantes, como ideologia, economia, etc. não podem ser dele dissociados.

Precisam ser divulgados e exercidos

Direitos se refere a liberdade de todos os sujeitos humanos em qualquer esfera.

Ter acesso, respeito, reconhecimento, igualdade, etc.

**GARANTIAS AOS CIDADÃOS QUE PAGAM SEUS IMPOSTOS AO ESTADO QUE SE TORNA O RESPONSÁVEL POR GARANTIR A QUALIDADE DE VIDA DOS SEUS CIDADÃOS.**

Olho o direito como emergência de corpos na terra, quando esta vomita seus mortos: o corpo próprio e o impróprio, corpo do homem primitivo e as marcas de distinção dentro da tribo ou comunidade, o corpo do senhor, o corpo do escravo, o corpo corporativo, o corpo dos programados e o corpo dos programadores. Direito é sinônimo de disputa por propriedade, de problema de legitimação e de desqualificação do eu diante do outro e de garantia da perda da propriedade do seu próprio corpo para alguém que poderá usá-lo para si. Para além de código de normatização e regulamentação de atitudes e comportamentos individuais e coletivos, o direito reflete a necessidade de pensar o "nós" da relação "eu" e "tu". Para pensar a vida humana, junto, o direito põe a questão dos "fora da lei", donde resulta a negação da humanidade de muitos que são marginalizados porque o direito é para um certo tipo de homem, no sentido de que não ter o direito é ser "culpado" de ser um não-homem na cidade.

#### 15-Qual seria a importância da Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos para o corpo discente?8 respostas

Fundamentalmente apresentar uma noção em relação ao convívio com pessoas que possuem ideias diferentes, incentivando respeito mútuo e a percepção de que existem diferentes formas de pensar, cada uma delas derivada de diferentes condições sociais.

Formação de uma consciência crítica e postura e atitude de respeito às diferenças

Em um primeiro plano, a confrontação de ideias advindas do senso comum que tendem a reproduzir modos e pensamento conservadores, rígidos e que no fundo expressam muitas vezes noções construídas pela estrutura dominante. Penso que a disciplina contribuir para o pensamento crítico das diversas noções que se depreendem do debate acerca da luta por direitos e suas consequências do ponto de vista ideológico.

Ajuda na formação para a diversidade e tolerância

Trazer uma reflexão sobre as questões sociais, civis e políticas e assim quebrar paradigmas, para um exercício da profissão pautado nos direitos básicos do cidadão.

Ler, estudar, discutir, pesquisar, ouvir sobre o diverso, a cidadania e os direitos individuais, coletivos, universais.

**ROMPER COM OS COMPORTAMENTOS DE DISCRIMINAÇÃO E DE SUPERIORIDADE ENTRE OS CIDADÃOS E DESPERTA NOVAS CONDUTAS EM BUSCA DA CONSCIÊNCIA DOS DIREITOS E DEVERES.**

Aprender que ninguém nasce pronto nem escolhe o lugar de nascimento, corpo, cidade, classe social etc. Aprender que para ser humano é preciso se fazer humano e forma disto acontecer é por meio da formação (paideia e bildung). Aprender que a ideia de formação tem sido substituída pelas práticas de capacitação, que nada formam, a não ser humanos deformados incapazes de pensar seu lugar na sociedade contemporânea que defende a anomia como normalidade.

## 16-Na sua opinião, deve haver algum requisito para a Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos, quanto a formação?<sup>8</sup> respostas

Não (3)

Pergunta imprecisa. Se for a respeito do docente, o mesmo precisa se aprofundar nos temas da disciplina e incentivar o debate por parte dos discentes com temas atuais e polêmicos.

Não.

Língua Portuguesa, Introdução a Sociologia e Introdução à Filosofia seriam pertinentes.

**ESTA DISCIPLINA NECESSITA DA FORMAÇÃO, POIS REQUER CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS QUE NÃO SERÃO BEM MINISTRADOS POR PROFISSIONAIS QUE NÃO APRESENTAM O PERFIL DA ÁREA DE HUMANAS.**

Sim. Deve haver formação comprovada na área de Humanas. Os critérios para comprovação devem ser elaborados tendo em vista a possibilidade de se compor banca examinadora para avaliar quesitos acadêmicos básicos, bianualmente, através de aula a ser ministrada pelo docente e sua produção intelectual (a ser estimulada). Só artigos publicado e fotografias em eventos sociais não basta para comprovar formação para esta disciplina.

## 17-Comente os seus resultados ao exercício da docência na Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos?<sup>8</sup> respostas

Os resultados são muito bons, pois os estudantes são instigados a questionar seus próprios valores.

Muito bons. Objetivos atingidos.

Percebo estranhamento por grande parte dos alunos. Seja porque os sentidos são construídos do ponto de vista histórico, seja porque são problematizados do ponto de vista social. Deve-se lembrar que os temas são abordados com base em literatura especializada, como Judith Butler, Pierre Bourdieu, Lynn Hunt, Eric Hobsbawm, Foucault, Agamben, etc. O rigor e a fundamentação teórica fundamentam e permitem uma compreensão mais aprofundada das questões que, vistas apenas superficialmente, tendem a permanecer no âmbito da polêmica.

Bons debates com respeito as opiniões divergentes

Os resultados, em sua maioria, tem se mostrado positivos.

Muito satisfeita. Tenho oportunidade de ver transformações em relação a atitudes, busca de respostas, oportunidades e compromisso social.

**TEM SIDO UMA EXCELENTE EXPERIÊNCIA COM DEPOIMENTOS DE DISCENTES QUE MUDARAM DE CONDUTA E QUE ADQUIRIRAM NOVAS CONCEPÇÕES QUANTO AOS SEUS DIREITOS.**

O docente observou a anomia na UEG. A disciplina funciona como receita neoliberal para empresa privada fazer ação social com dinheiro público como se privado fosse.

## 18-Qual foi sua maior dificuldade na docência na Disciplina Diversidade, Cidadania e direitos?<sup>6</sup> respostas

Pesquisar e estudar para atender aos conteúdos da disciplina.

Não foi dificuldade, foi desafios: mostrar aos discentes a importância da Disciplina no dia a dia profissional e pessoal.

Interpretação de textos por parte de alunos e a dificuldade de compreender alguns sentidos relativos ao direito, como por exemplo, as cotas raciais. Entretanto, penso que a construção do entendimento seja o resultado de estudos aprofundados por parte do aluno, do interesse em compreender as razões subjacentes a cada debate.

Trabalhar alguns conceitos carregados de preconceito com os alunos das agrárias.

Conviver com pensamentos e atitudes diferentes da minha.

