

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

LAUREANE APARECIDA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DIREITOS HUMANOS NOS
CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES
NO PARANÁ**

CURITIBA

2022

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

LAUREANE APARECIDA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DIREITOS HUMANOS NOS
CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES NO PARANÁ**

CURITIBA

2022

LAUREANE APARECIDA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DIREITOS HUMANOS NOS
CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES NO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves

CURITIBA

2022

N244f Nascimento, Laureane Aparecida do
A formação de professores e os direitos humanos nos currículos de cursos de pedagogia de universidades no Paraná / Laureane Aparecida do Nascimento. – Curitiba, 2022.

199 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Professores - Formação. 2. Direitos humanos. 3. Pedagogia - Currículos. 4. Educação. 5. Direitos humanos na educação. 6. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.334

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 005/2022

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 08 de março de 2022, às 14h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Alceli Ribeiro Alves (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Kelen dos Santos Junges (Integrante Externo/ UNESPAR); Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Luis Fernando Lopes (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DIREITOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES NO PARANÁ", da mestranda Laureane Aparecida do Nascimento. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

Como sugestão, os professores recomendaram a realização de alguns ajustes pontuais mencionados durante as arguições, bem como aqueles sugeridos e expressos como comentários (caixas de diálogo) no próprio texto submetido e avaliado. Oportunamente, sugere-se a publicação dos resultados em periódicos científicos e especializados na área, bem como a continuidade da pesquisa em níveis mais elevados, tais como na realização de um Doutorado.



Dr. Alceli Ribeiro Alves
Presidente da Banca




Dra. Kelen dos Santos Junges
Integrante Externo



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular

Dr. Luis Fernando Lopes
Integrante Interno Suplente



Laureane Aparecida do Nascimento
Mestranda

Dedico este trabalho a Deus, a meu Pai Haroldo (*in memoriam*), à minha mãe Odila e a meu marido Leoncio, que tanto me ajudaram nessa trajetória. Com carinho, amor e muita dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora que permitiram realizar esse sonho de viver esse momento, a meu pai (*in memoriam*) que me educou e me criou baseado em valores, respeito e amor, à minha mãe, meu alicerce da vida, ao meu lado em todos os momentos, com apoio incondicional, a meu marido que não mediu esforços para me apoiar e incentivar ao percorrer do curso.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias e, principalmente, ao professor Doutor Mario Alencastro (*in memoriam*), que foi meu primeiro orientador, que me acolheu com tanta dedicação. A meus amigos, em especial ao meu amigo Leandro Prado que me motivou a retomar esse sonho.

Um agradecimento mais que especial à professora Doutora Marcia Maria Fernandes de Oliveira, que foi minha segunda orientadora, pelos valiosos momentos que me orientou, sempre com tanto carinho, pela confiança e por acreditar em mim. Agradeço também ao meu atual orientador professor Doutor Alceli Ribeiro Alves.

Às membras da banca, às professoras doutoras Siderly do Carmo Dahle de Almeida e Kelen dos Santos Junges.

E agradeço a todos que de alguma forma me ajudaram a realizar mais essa conquista, um verdadeiro divisor de águas em minha vida. Muito obrigada!

RESUMO

A educação em direitos humanos é um campo relativamente novo no Brasil, mesmo com destaque internacional sobre o assunto. Representa um instrumento em prol da valorização dos princípios democráticos, tolerância e ética. A reflexão do tema no ensino superior, em especial no curso de Pedagogia, representa um passo inicial para a construção de uma cultura em direitos humanos. A legislação brasileira apresenta a necessidade da inclusão da educação em direitos humanos, porém, torna-se necessário que se faça presente também na formação dos professores, visto que estes são os responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de métodos de educação formal e não formal em todos os níveis de ensino. O presente estudo objetiva analisar o Projeto Pedagógico de Curso, assim como as ementas do curso de Pedagogia em três universidades do estado do Paraná, apresentando a relevância dos estudos em direitos humanos na formação de professores. Assim, como tem objetivo de apresentar um curso de extensão intitulado “*Formação Docente para Educação em Direitos Humanos*”, disponibilizado por meio da plataforma digital Google Classroom. Organizou-se primeiramente pelo levantamento bibliográfico e documental, enquadrando-se na abordagem qualitativa com o principal objetivo da interpretação do fenômeno, trata-se de um estudo descritivo e exploratório que encontra alicerce em Sacristán (1995). Pode-se concluir que embora abordado nas referidas universidades analisadas, é necessário ampliar a educação em direitos humanos, visto que é um tema de grande importância e que necessita de capacitação por parte dos professores, para que seja transmitido de forma satisfatória aos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores e direitos humanos. Currículos dos cursos de pedagogia e direitos humanos. Direitos humanos e pedagogia.

ABSTRACT

Human rights education is a relatively new field in Brazil, even with international prominence on the subject. Represents an instrument in favor of valuing democratic principles, tolerance and ethics. The reflection of the theme in higher education, especially in the Pedagogy course, represents an initial step towards the construction of a culture of human rights. Brazilian legislation presents the need for the inclusion of human rights education; however, it is necessary that it is also present in the training of teachers, since they are responsible for the development and implementation of formal and non-formal education methods in all levels of education. This study aims to analyze the Political Curriculum Project of the Pedagogy course in three universities in the state of Paraná, presenting the relevance of human rights studies in teacher education and analyzing the Political Curriculum Projects with regard to human rights. Thus, it aims to present an extension course entitled "Teacher Training for Human Rights Education", which will be made available through the Google classroom digital platform. Firstly, it was organized by the bibliographic and documentary survey, fitting in the qualitative approach with the main objective of interpreting the phenomenon; it is a descriptive and exploratory study that finds foundation in Sacristán (1998). It can be concluded that although addressed in the afore mentioned analyzed universities it is necessary to expand human rights education, as it is a topic of great importance and needs training on the part of teachers and to be transmitted in a satisfactory manner to students.

Keywords: Teacher training and human rights. Curriculum of pedagogy and human rights courses. Human rights and pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PÁGINA INICIAL DO GOOGLE SALA DE AULA.....	102
FIGURA 2 - AULA 1 DO GOOGLE SALA DE AULA.....	103
FIGURA 3 - AULA 2 DO GOOGLE SALA DE AULA.....	104
FIGURA 4 - AULA 3 DO GOOGLE SALA DE AULA.....	105
FIGURA 5 - AULA 4 DO GOOGLE SALA DE AULA.....	106
FIGURA 6 - AULA 5 DO GOOGLE SALA DE AULA.....	106
FIGURA 7 - AULA 6 DO GOOGLE SALA DE AULA.....	107
FIGURA 8 - AULA 7 DO GOOGLE SALA DE AULA.....	109

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DH – Direitos Humanos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo
EAD – Ensino a Distância
EDH – Educação Em Direitos Humanos
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e mais
CNEDH - Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos do Ministério de Educação e Cultura
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PEEDH-PR - Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	21
2.1 EDUCAÇÃO	21
2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	31
2.3 DELIBERAÇÃO N° 02/2015-CEE/PR – NORMAS ESTADUAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	37
2.3.1 Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos no Estado do Paraná	38
2.3.2 Eixo Educação Superior e Seus Princípios Condutores	39
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	41
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
3.2 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)	49
3.2.1 Pedagogia e Ciência da Educação	57
3.3 A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	61
3.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/2006	68
4 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	71
4.1 CURRÍCULO E SEUS DESDOBRAMENTOS	71
4.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	77
4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR	81
5 NOS CAMINHOS DA PESQUISA: OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ	88
5.1 A METODOLOGIA DA ANÁLISE CURRICULAR	88
5.1.1 Universidade A	89
5.1.2 Universidade B	92
5.1.3 Universidade C	94
6 RESULTADOS	97
7 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.....	118
ANEXOS A	120
ANEXO B	130
ANEXO C	173

1 INTRODUÇÃO

Esse objeto de estudo parte de uma preocupação pessoal, ao lecionar para o curso de Licenciatura em Pedagogia, e percebo a dificuldade que os acadêmicos apresentam na abordagem de temas que envolvem Direitos Humanos e a Diversidade. Identificando a importância desse contexto na formação inicial recebida por esses estudantes, compreendo que futuramente estarão na linha de frente nas escolas como professores que atuarão na educação infantil e em anos iniciais do Ensino Fundamental, são esses profissionais que iniciam o processo educativo formal de crianças e adolescentes, ou até mesmo no local de gestores educacionais, tendo como premissa a construção de valores e princípios que valorizem a dignidade humana.

Nesse cenário, vale salientar a importância de analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia, priorizando um olhar para a diversidade, pois esses futuros educadores terão em seu dia-a-dia, estudantes de todas as etnias, classes sociais, religiões, culturas e histórias de vida, é notório a obrigação de trabalhar por diversas áreas do conhecimento sob princípios da Educação em Direitos Humanos, prevalecendo à consciência desses direitos a todos, colocando em prática também a função social inerente a função de professor.

Em ambiente de sala de aula, o docente se depara com atitudes que precisará tomar frente a situações que envolvem bullying, racismo, preconceito, inclusão com portadores de deficiências, questões de gênero entre outros desafios que abordem as diferenças.

Nós professores, somos protagonistas de uma sociedade que precisa valorizar o ser humano e suas diferenças, por isso tão importante ter um olhar cuidadoso à formação inicial e continuada no âmbito dos Direitos Humanos.

A temática da educação em direitos humanos tem ganhado espaço e força dentro das escolas e universidades. Para que exista uma efetiva educação para os direitos humanos no ambiente escolar, é necessário que os professores sejam educados em direitos humanos, ou seja, que exista uma formação continuada dos docentes nessa temática.¹

¹Apenas na introdução deste estudo farei uso do verbo na primeira pessoa do singular, de modo a evidenciar e justificar a escolha deste tema para aprofundamento em uma dissertação.

A educação em direitos humanos em todo seu contexto precisa ter uma relevância maior no ensino e na educação, através de um planejamento interdisciplinar e transversal, com fundamentos na teoria educacional e estabelecendo novas tecnologias e práticas fundamentadas (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Educar em direitos humanos é fomentar processos, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, cultural, de gênero, de crenças religiosas, dentre outras.

A base dos estudos desse trabalho é a análise dos currículos do curso de Pedagogia de Universidades do Estado do Paraná, Sul do Brasil, com foco na análise das matrizes curriculares, sobretudo as ementas e referências bibliográficas das disciplinas, com especial atenção às disciplinas que envolvam as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2005), por meio do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, inquieta com a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, recomenda que caiba às instituições da educação superior, a incumbência de construir cidadãos preparados para viver em uma sociedade livre, democrática, que valorize a diversidade.

Os Direitos humanos são considerados essenciais a todas as pessoas e são indispensáveis para a vida com dignidade. O direito à educação está entre esses direitos. Nos últimos anos, vários estudos são realizados no sentido de que os direitos humanos devem ser ensinados nas escolas e universidades para que os estudantes se tornem pessoas que respeitem e incluam a pluralidade nas mais variadas dimensões.

Os direitos humanos são garantias de proteção das pessoas contra as ações ou a falta de ações dos governos, que possam colocar em risco a dignidade humana, tendo como direitos básicos, o direito à vida, liberdade de expressão e opinião, religião, saúde, trabalho e educação.

De acordo com a Constituição Brasileira de 1998 todos nós, brasileiros ou estrangeiros, somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e nos são assegurados diversos direitos fundamentais, como - a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à educação, dentre outros.

No mesmo sentido, temos A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (1948, p.1), à qual nosso país é signatário. Este tratado anuncia que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Logo, a inclusão dos Direitos Humanos na escola tornou-se imprescindível, de maneira que, no período de 1996 a 2002, foram elaboradas as versões iniciais do Programa Nacional de Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012). Dando continuidade a este processo, a partir de 2003, a Educação em Direitos Humanos conquistou o Plano Nacional (PNEDH), que expressa à sistematização da educação multidimensional, orientando a formação do sujeito de direito.

O Plano incorporou diversos documentos, desde a citada Declaração Universal e a Constituição Federal de 1988, até o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Finalmente, a Resolução CNE/CP nº 1/2012, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), incumbindo os sistemas de ensino e suas instituições de observá-las.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em Educação em Direitos Humanos (EDH) na educação superior coloca que: se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade. (BRASIL, PNEDH, 2006, p.37)

Um povo com olhar direcionado para a diversidade, com avanços tecnológicos, evoluções no mundo do trabalho, em uma sociedade contemporânea, inevitavelmente necessita de um envolvimento maior com temas voltados para Educação em Direitos Humanos (EDH) e, principalmente, com a conscientização da importância de mudanças de comportamentos, com mais respeito e menos discriminação.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) surge com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, declarando que os responsáveis sejam, de forma moral, impostos a assegurar que a educação reforce o respeito pelos direitos humanos e as liberdades essenciais.

Segundo Candau (2013, p.39) uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para transformação social e a formação de sujeitos

de direitos. Para contextualizar, podemos citar o primeiro artigo da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, onde diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Em uma proporção relevante, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH), o seu principal aporte é no sentido de solidificar a democracia, principalmente, em uma sociedade atual em que vivemos tão excludente, discriminatória e preconceituosa.

Segundo Benevides (2007), ao apresentar o Direito na escola, objetiva-se um plano pedagógico que possa incluir distintos caminhos da democracia. Dessa forma, a formação dos alunos sobre seus direitos os torna cidadãos de si, tornando mais fácil para estes a inserção social, cientes de sua função, visto que possuem o conhecimento sobre seus direitos e deveres.

A produção do conhecimento sob a ótica dos Direitos Humanos vem a libertar os cidadãos da escuridão em que habitam, porquanto o saber lhes traz a luz acerca da democracia, direitos e sociedade. A reflexão sobre os Direitos Humanos busca a construção da tolerância e da paz, visando o fortalecimento do ser humano, individual e coletivamente, incluindo a capacidade de se indignar e de resistir contra injustiças, (FISCHMANN, 2001, p. 74)

Já em um contexto de sala de aula, infelizmente, Gatti (2016) explica que podemos citar alguns exemplos da violação de direitos, a problemática da violência escolar, assim como a prática do *bullying*. Para enfrentar a violência dentro e ao redor das escolas, os professores precisam estar mais conscientes das várias dinâmicas em suas salas de aula, incluindo gênero, poder e dinâmica racial ou étnica, bem como estar mais conscientes de seus próprios preconceitos e comportamentos.

Candau (2005) destaca outro aspecto importante da Educação em Direitos Humanos (EDH) para concretização da democracia, é a confirmação do “nunca mais”, desmembrando assim a cultura do silêncio e da isenção. Educar para o “nunca mais” significa não se calar, não cair no esquecimento, é não deixar a impunidade prevalecer, é formar para uma sociedade mais justa e solidária.

Educar para o “nunca mais” exige também manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, e reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o “nunca mais”, para favorecer o exercício da cidadania plena e ativa. (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 48)

A questão dos Direitos Humanos é muito discutida no contexto social e educacional, mas de que forma esse objeto de estudo está sendo tratado nos cursos superiores de Pedagogia? Pensando nisso, considerando a importância da formação docente nesse contexto, vale questionar de que forma as áreas de conhecimento que envolve a Educação em Direitos Humanos (EDH) estão sendo trabalhadas nos currículos do curso de Pedagogia, considerando totalmente relevante essa temática na formação de futuros professores. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (BRASIL, 2018)

É notória a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos currículos da educação básica e superior, para que, de fato, ações e práticas ocorram de forma efetiva, por meio de uma mudança para a cultura do respeito, voltada para dignidade humana. Trabalhar a sensibilização para mudança de comportamentos com uma perspectiva mais inclusiva e humanista.

Ao refletir a relação entre currículo e Direitos Humanos, observa-se que não evidenciam a relevância do tema nos currículos, visto que anteriormente se compreendia que o aluno utilizaria as normas de convivência social em sua vida. Entretanto, não é o que ocorre, devendo ser inseridos os Direitos Humanos como disciplina e não como uma segunda opção.

Para tanto, uma formação docente pertinente e eficaz significa um alicerce na construção de escolas, cidadãos e profissionais competentes, éticos e humanos. Como cita Gadotti, (2004, p.43) “a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca”.

Esta pesquisa teve por objetivo geral propor um curso online de formação de professores em educação em direitos humanos via Google sala de aula, tendo em vista o cenário exposto nesta introdução. Tal objetivo contempla o produto desta pesquisa e foi atingido, considerando-se os seguintes objetivos específicos:

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Explicitar a importância dos estudos em Direitos Humanos nos cursos de formação de professores;
- Analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de pedagogia no âmbito federal, estadual e privado, especialmente no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos;
- Apresentar conceitos e relações entre o campo dos direitos humanos e o campo da educação.

A instituição A trata-se de uma universidade federal, a instituição B, uma universidade estadual e a instituição C uma universidade privada. Com especial atenção às disciplinas que contemplem a Educação em Direitos Humanos, o critério para a escolha das instituições pesquisadas foi analisar realidades diferentes no âmbito das universidades em seus respectivos cursos de Pedagogia, considerando o PPC de cada uma, com suas especificidades e cenários individuais.

Diante dos objetivos; organiza-se primeiramente pelo levantamento bibliográfico e documental, enquadra-se na abordagem qualitativa, com a possibilidade de empregar-se também do quantitativo para a organização dos dados, utilizando obras que envolvem o tema, assim como artigos publicados em periódicos especializados, em que é possível embasar o referencial teórico para dar continuidade ao estudo. Encontra alicerce teórico em Sacristán (1998).

No capítulo sobre Educação Superior, destacam-se os autores; Saviani (1978, 2000, 2012, 2013); Freire (1987, 2000, 2009, 2010, 2015); Libâneo (1999); Cunha (2010, 2021), dentre outros, e em Direitos Humanos, Sacavino (2000); Tavares (2009), Candau (2013), além de outros. No tema Formação de professores, os autores são Nóvoa (2009); Tardif (2002; 2012); Cunha (2010; 2021); Gatti (2016) entre outros. No que diz respeito ao currículo, autores como Arroyo (2011) e com sustentação metodológica em Sacristan (1995).

A base inicial para esta pesquisa foram reflexões realizadas sobre Educação e Educação em Direitos Humanos, apresentadas no capítulo dois; capítulo três aponta para uma abordagem da formação docente na escala global e específica do curso de pedagogia; seguindo no quarto capítulo, são apresentados alguns apontamentos sobre currículo, no que concerne principalmente à educação superior.

Para atender um requisito fundamental do Programa de Pós-Graduação Profissional, com foco em um produto, foi desenvolvido um curso de extensão

intitulado “*Formação Docente para Educação em Direitos Humanos*”, disponibilizado por meio da plataforma digital Google Classroom, com carga horária de 20h, voltado para professores e acadêmicos de licenciaturas. Será oferecido na modalidade de Educação a Distância (EaD). E por fim, nas considerações finais foram apresentadas análises referentes à pesquisa.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nesse capítulo foram pontuados alguns conceitos importantes sobre Educação e Educação em Direitos Humanos, levando a reflexão, por meio de contextos históricos e atuais.

2.1 EDUCAÇÃO

O processo de aquisição do conhecimento é chamado de educação, acompanhando o sujeito desde o nascimento até a sua morte. O indivíduo tem o primeiro contato com a cultura na família e com as relações estabelecidas com pessoas que convivem diariamente com ela. O segundo contato, aquele que chamamos de conhecimento formal, ocorre na instituição escolar, espaço em que o sujeito amplia seu conhecimento com o contato com uma nova cultura. Segundo Libâneo:

A educação é o conjunto das ações, processos, influências, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 1999, p. 22)

Ainda, de acordo com o autor, o educador apresenta aos alunos diversas visões sobre o objeto de estudo, questionamentos, possibilidade de resposta que estimulam na descoberta de novos fatos, sendo capaz de construir sua própria aprendizagem, baseada na observação e na experimentação.

A educação é a atividade que promove conhecimentos, instruções e hábitos para melhor compreender o mundo e a vida. Por meio da educação pode-se desenvolver o pensamento reflexivo e crítico, a direção, o planejamento, a pesquisa, entre outros, que são capazes de fazer a pessoa entender sua função, como sujeito moral, social, histórico e político em uma sociedade.

Com relação a educação e sociedade, concebe-se uma ampla margem de autonomia em face da sociedade e o que a mesma busca, cabendo desta forma um papel decisivo evitando a desagregação, ou seja, garantindo a construção de uma sociedade igualitária e mais justa (SAVIANI, 2012).

Em um contexto do cenário educacional, reflexões e pontos de vista acerca da Educação em Direitos Humanos, na perspectiva do direito à educação, assim como o direito de todos a exercerem sua cidadania.

De acordo com Mendonça (2015), os Direitos Humanos são um grupo de normas de vida em sociedade. Existem períodos históricos que contribuem para compreender a evolução destas normas. Ao analisar os estudos referentes ao tema, observa-se a procura do indivíduo por ser mais humano, compreendendo neste instante os Direitos Humanos.

A questão sobre Direitos Humanos é um dos elementos essenciais para o progresso das sociedades contemporâneas. Tanto no cenário nacional, quanto no cenário internacional, no que se refere às questões globais e da vida cotidiana, os Direitos Humanos abrangem as preocupações, projetos e buscas na vida da população. Aceitos ou não, enaltecidos ou não, pertencem à vida coletiva e pessoal. Destaca-se que um debate intenso e perseverante, pode defender de forma satisfatória a relevância dos Direitos Humanos para toda a sociedade que busca construir ou manter suas democracias.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção, (BENEVIDES, 2007.P 2).

Esse documento coloca a educação como direito fundamental e indica no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seus três incisos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos. (ONU, 1948, p. 14)

As relações entre o direito a uma Educação de qualidade e educar em Direitos Humanos, constituem uma questão no processo da produção acadêmica do nosso país.

A Educação em Direitos Humanos é entendida como mecanismo que direciona a formação do sujeito de direitos, valorizando ações e valores que caracterizam esse pensamento e essa cultura, o desenvolvimento de uma consciência cidadã, a promoção de práticas individuais e coletivas que promulguem a importância de proteger os Direitos Humanos, assim como reparação quando forem desrespeitados.

Educar em direitos humanos é promover o conhecimento de forma que sejam notados não somente o direito em si, mas também como promoção da garantia da paz social como um todo Trata-se de assegurar o retrocesso as garantias e direitos desde a Segunda Guerra Mundial, onde as atrocidades e assassinatos foram realizados ratificando a barbárie contribuindo para a falta de ética e da justiça (SÁNCHEZ RUBIO, 2010).

Ao se referir ao tema educação em Direitos Humanos, observa-se a relevante afirmação de Dornelles (2001), destacando que são duas expressões complexas que surgem articuladas. Neste conceito, compreende-se que representa uma educação direcionada para o bem de todos, por pessoas que aprendem e ensinam a compreender o outro, em respeito à diversidade, crenças, liberdade e mudanças de comportamento, buscando sempre as demandas e os interesses sociais.

A educação em direitos humanos abordada, pode ser conceituada como uma ferramenta de libertação/emancipação dos indivíduos, na medida em que proporciona a retomada de valores como a ética e a justiça, aparentemente tão esquecidos. Dessa forma, a educação deve reforçar os direitos humanos, as liberdades fundamentais, buscando desse modo, auxiliar na compreensão e na tolerância entre os povos, para a constante paz social e dignidade humana no Estado Democrático (BOBBIO, 2014).

Segundo Flowers (2004), existem três formas para que se possa definir a educação em Direitos Humanos, sendo: agências governamentais, englobando organizações intergovernamentais, agências da ONU e suas conferências; organizações não governamentais, intelectuais e educadores. De acordo com a autora acima citada, em momentos, consolidavam os marcos institucionais e jurídicos já determinados na busca de alcançar a paz social, na relevância de se mobilizar a modificação de estruturas existentes em uma estabelecida sociedade e no empoderamento dos grupos discriminados e excluídos, ou na área ética da educação

em Direitos Humanos e nos valores que buscam afirmação sobre a solidariedade, justiça e tolerância.

Estas distintas interpretações não se contrariavam, porém, as variadas ênfases sugeriam objetivos diferenciados para a educação em Direitos Humanos, que no dia a dia, proporcionavam processos que beneficiavam temas e estratégias diferentes. Pode-se considerar que Flowers (2004) apresenta com transparência uma multiplicidade de sentidos da expressão educação em Direitos Humanos e a grande relevância de se aprofundar ao tema, buscando contextualizar e apresentar soluções para o assunto.

A educação em Direitos Humanos busca contribuir para sustentar ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e de reparação das violações. A compreensão sobre os direitos individuais, coletivos e difusos é permitida por meio de uma gama de ações de educação, elaboradas por agentes institucionais que incorporam a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz. (BRASIL, 2007, p. 18)

Apresentar a elaboração de educação em Direitos Humanos deve significar a postura dialógica dos professores e de como ocorre este processo de construção do conhecimento e cidadania. Este processo é essencial para a educação direcionada aos Direitos Humanos.

A transmissão de conhecimento deve ocorrer com a prática, estando os profissionais da escola como mediadores desta construção. Para Silva (2018, p. 45). “Por isso precisamos de práticas pedagógicas inovadoras para atuar diante de currículos formais mais rígidos, padronizados e programados. A EDH e suas práticas pedagógicas devem ir além do liberalismo”

A educação em Direitos Humanos deve ser baseada em valores éticos e morais, e se sobrepõe à conformidade e a um modelo já existente que pode subjugar o estudante como aquele que recebe o conhecimento e não a prática de maneira empírica.

É fundamental buscar articular o reconhecimento da diversidade cultural, destacando a educação como um direito de todos, de todos os níveis. O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição importante para a efetivação do diálogo intercultural, que nada mais é do que uma negociação em aberto, um processo político. Progride pela via de conflitos e consensos, de forma reflexiva. Não basta a retórica. (FEITOSA, 2007, p. 285)

Pode ser apresentada como uma demonstração da busca por melhores condições de vida, assim como uma maneira de destacar as principais necessidades apresentadas pelas pessoas ao longo dos anos.

Por meio da edição da declaração muitos direitos, algumas observações puderam ser praticadas dentro do campo jurídico e legislativo, ressaltando quais as responsabilidades do Estado quanto à estabilidade e estrutura concedidas à sociedade.

Observando que grande parte das necessidades humanas provém do conhecimento ou das informações, verificou-se que a educação é um ponto chave dentro dos direitos para dignidade humana e desenvolvimento social dos indivíduos, por isso, algumas metodologias foram alteradas ou implantadas dentro do ambiente escolar como uma maneira de proporcionar a todos uma base sólida de conhecimento e um nível básico de educação de forma eficiente.

Diante desse fato, é necessário reconhecer que a DUDH é um instrumento importante porque registra, ao longo da história, pontos significativos para uma caminhada de realização destes direitos. No entanto, o processo de efetivação dos Direitos Humanos só se torna possível quando as pessoas estão verdadeiramente conscientes deles e os fazem instrumentos de luta contra todo tipo de violência e de reivindicação de uma vida digna para todas e para cada pessoa.

Uma das medidas aplicadas em observação aos direitos humanos e as rotinas educativas, consiste nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que tem por base 17 objetivos e 169 metas a serem alcançadas, por meio da interação entre a educação e as rotinas ou observações dos direitos humanos. Na educação infantil verifica-se que a ODS busca formar as crianças para uma compreensão da importância do meio ambiente, assim como desenvolver nas mesmas uma concepção diferenciada de como realizar as atividades laborais junto ao meio ambiente (INEP, 2018).

De acordo com Frigo (2009) a educação em Direitos Humanos poderá ser considerada legítima, quando for capaz, entre outras coisas, de sensibilizar, incentivar o diálogo, revelar horizontes de possibilidades, promover uma abertura em direção ao outro, estimular o pensamento e a indignação ante toda forma de opressão. Quando todas estas habilidades se fazem presentes, é possível, ainda, abrir oportunidades para a prática de um diálogo intercultural, para a construção de novas epistemologias,

para a descolonização do conhecimento e a superação de práticas históricas violadoras de direitos.

Outro ponto a ser trabalhado na educação consiste no incentivo a certos valores, que ao longo dos anos, foram sendo esquecidos ou não impulsionados devido à visão egoísta aplicada junto à sociedade. Dessa maneira, os educandos passam a realizar um consumo consciente e desenvolver outra forma de crescimento econômico e profissional, concedendo a outros uma oportunidade de melhoria de vida.

A Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2018)

De acordo com Segato (2016), a Educação em Direitos Humanos incumbe-se, desta feita, do papel de transformador das pedagogias educativas e da sociedade, se mostrando como uma prática social e política emancipatória, promotora de conquistas e da proteção de direitos, capaz de formar sujeitos que exercitam a indignação, frente às injustiças e desigualdades sociais e que são comprometidos com a valorização da vida em toda sua plenitude.

Com a proposta de estimular práticas e atitudes continuadas, que reflitam a promoção de Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos (EDH) recomenda o encorajamento, a afirmação e valorização da diversidade cultural, de grupos sociais e em situação de vulnerabilidade. Neste aspecto, busca, ainda, possibilitar um processo de humanização pessoal e das relações com os outros em um movimento de abertura para o outro e de acolhimento ao outro.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades culturais e religiosas, entre outras (BRASIL, 2018).

Portanto, o ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. (BENEVIDES, 2007.p15)

Segundo Candau e Sacavino (2013), a problemática dos Direitos Humanos é um dos componentes fundamentais das sociedades atuais. Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida pessoal e coletiva.

Em uma perspectiva pedagógica, vale salientar a importância de inserir a temática dos Direitos Humanos no currículo escolar, de uma forma interdisciplinar, sem contemplar somente em datas como Dia da Mulher ou Dia do Índio, havendo inúmeras possibilidades de práticas educativas, gerando dessa forma, mudanças de comportamento, consciência e atitudes.

De acordo com Sacristán (1995), os padrões da escola tendem à homogeneização. Nas palavras do autor, “a escola se configura em uma ideologia e seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante.

Em quem devemos pensar quando nos propomos a elaborar currículo e Direitos Humanos? Devemos pensar nas crianças e adolescentes submetidos à pobreza que se encontram nas escolas. Estes alunos carregam experiências, conhecimentos, valores e identidades a partir de suas vivências. E o que encontram no ambiente escolar? Pode-se incorporar uma reflexão sobre a pobreza nos currículos? As respostas são complexas, visto que as experiências e sofrimentos, assim como os processos históricos de sua produção também se tornam complexos e tentar trabalhar nos currículos estas experiências é uma atividade desafiadora. (ARROYO, 2016, p. 7)

De fato, um discurso incisivo e persistente defende fortemente a importância dos Direitos Humanos, que se quer construir verdadeiras democracias.

Sacristán (1995) explica que para combater a desigualdade, é preciso a efetivação e garantia dos Direitos Humanos. A relação entre desigualdade e Direitos Humanos se encontra na discriminação que as pessoas de classes mais baixas experimentam em seu dia a dia. Este fator contribui de forma negativa para a marginalização social, não lhe dando oportunidades para uma vida melhor. Nas palavras do autor, a discriminação leva à desigualdade, assim como a desigualdade leva à discriminação.

Para Leite (2015), a escola, que deveria ser igual para todos os alunos, reproduz e reforça a desigualdade econômica, social e política. O processo de escolarização, no decorrer da história, foi processo de extinção de culturas, com suas maneiras de pensar e experimentar o mundo, resultando em um rastro de autoritarismo cultural e social.

Observa-se que existe uma grande quantidade de alunos que vivem abaixo do que se considera qualidade razoável de vida. São alarmantes as desigualdades sociais, e isto vai contra o princípio dos Direitos Humanos. Assim, indaga-se de que forma o indivíduo que possui uma vida abaixo das condições adequadas pode ter uma vida digna.

As crianças de classes mais baixas estão à luz das mesmas políticas e leis que crianças de outras classes sociais, contudo, não possuem o mesmo acesso aos direitos e, quando ocorre, como na educação, ocorre em condições não iguais, mesmo quando a escola busca modernidades relativas ao progresso e ao desenvolvimento individual e social de suas crianças. (LEITE, 2015, p. 15)

A função da escola é mediar, promover a criatividade, aceitar e cuidar das diferenças, apresentando aos alunos um ambiente acolhedor e propício para discutir os temas relacionados aos Direitos Humanos. Pode-se afirmar que, de forma igual, é função da escola, formar cidadãos conscientes, autônomos e completos.

Os professores devem observar sempre o desenvolvimento do estudante, em respeito à sua individualidade e particularidades de cada criança. Neste ambiente, os educadores, assim como os alunos devem ser livres para expressar, explorar e realizar descobertas e conquistas, havendo sempre uma relação dialógica.

Torna-se clara a necessidade de apresentar os Direitos Humanos no ambiente acadêmico, visto que trabalhar esta perspectiva é assegurar a dignidade das pessoas, garantindo o acordo fundamental que direciona a sociedade, surgindo assim à igualdade, democracia e diversidade.

Segundo Silva (2013) o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) traz em suas propostas, que a educação deve ser um canal estratégico para produzir uma sociedade igualitária que extrapole a projetada educação permanente e de qualidade, constituindo-se em uma articulação que possibilite:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) “fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (PNDH, 2010).

Contudo, para executar o desafio de incluir os Direitos Humanos no currículo, deve haver uma cultura política e democrática, onde a educação deve ser quem a promove. Dessa forma, se apresenta como essencial, que os profissionais envolvidos reconheçam que é função da educação assegurar os Direitos Humanos, possuindo entendimento de que todas as pessoas necessitam de sua dignidade assegurada.

É preciso inserir na Pedagogia a contextualização da luta pelos Direitos Humanos, apresentando as lutas que ocasionaram as resoluções atuais, para que assim, o estudante possa compreender de forma simplificada o tema em questão.

A expressão educação em direitos humanos se consolida nas políticas públicas de educação no Brasil. Mundialmente, a Organização das Nações Unidas – ONU e diversas instâncias do poder público nacional instituíram anos de educação em direitos humanos.

No livro *Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores*, das autoras Vera Maria Ferrão Candau e Susana Beatriz Sacavino, do ano de 2013, as autoras destacam grandes desafios que precisam ser trabalhados. Visto todas as complexidades existentes, apresentam alguns desafios considerados essenciais para desenvolver ações e programas de educação em Direitos Humanos direcionados para a formação de professores.

Um dos desafios consiste em desconstruir a interpretação do senso comum sobre os Direitos Humanos. Para as autoras citadas acima, se faz presente a representação de que os Direitos Humanos defendem criminosos. Dessa forma, é fundamental a desconstrução desta interpretação para que possa compreender que os Direitos Humanos buscam garantir a dignidade de todos os cidadãos, com a defesa

do Estado de Direito e a elaboração de métodos que possam dialogar a negociação, buscando uma solução pacífica dos conflitos existentes na sociedade.

É necessário que as pessoas conheçam os direitos individuais e coletivos, os deveres e, principalmente, se reconheçam como sujeitos de direitos atuantes na sociedade. É fundamental a formação de políticas públicas nos sistemas de ensino em que a Educação em Direitos Humanos seja compreendida como o eixo norteador e transversal dos Projetos Pedagógicos Institucionais, e se materializem no currículo escolar. (SILVA, 2013, p.13)

Outro fator que merece destaque é a necessidade de assumir um conceito de educação em Direitos Humanos e apresentar o que se busca alcançar em cada tipo de situação. De acordo com Candau e Sacavino (2013) op. cit., o debate sobre os Direitos Humanos encontra-se em uma grande polissemia e, como consequência, as formas de se compreender a educação em Direitos Humanos. Apresentar alternativas transparentes no que se refere ao caminho a seguir, se torna essencial.

A articulação de ações de sensibilização e ações de formação é também significativa. As ações de sensibilização podem ser de curta duração e direcionadas a um grande público. Os programas de formação têm como foco determinados grupos, pressupondo sistemáticos processos por um período que possibilite transformações importantes na forma de pensar, na forma de agir e também de comportamento com respeito à diversidade. Para Candau e Sacavino (2013, p. 59).

“Não dissociar nem contrapor estas ações, mas, pelo contrário, concebê-las de forma inter-relacionada, deve constituir um aspecto a ser continuamente trabalhado”

Ainda, autoras afirmam que a construção de cenários educativos que busquem respeitar e promover os Direitos Humanos também é significativa, visto que a educação em Direitos Humanos não deve se reduzir a uma mera introdução de conteúdos nos distintos ambientes de educação. Trata-se de elaborar cenários em que os Direitos Humanos possam impregnar todas as relações e componentes educativos.

É fundamental ressaltar também a importância dos materiais didáticos nesse contexto da Educação em Direitos Humanos (EDH), pois servem de referência para o processo de ensino e aprendizagem, assim como as práticas humanizadoras.

Assim, na medida em que “os materiais didáticos precisam refletir as visões e representações dos diferentes grupos, como também a concepção de uma educação humanizadora”, fica assinalada a brecha existente nesse campo. O que torna mais complicada a realização dos processos educativos no âmbito dos direitos humanos. (TAVARES, 2009, p.148)

Neste conceito, a divulgação dos Direitos Humanos nas escolas incluirá a criação e execução de políticas públicas, configurando os ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e, também, o desenvolvimento profissional de todos os profissionais da escola.

Segundo Sacavino (2000), existem elementos importantes para Educação em Direitos Humanos, entre eles: 1. educação para o “nunca mais”; 2. desenvolvimento de metodologias voltadas à formação de sujeitos de direitos e atores; 3. promoção do “empoderamento”.

Uma educação em Direitos Humanos que promova o “nunca mais” deve saber olhar também a história desde o ângulo e a ótica dos subalternizados, aquela forjada pelas práticas dos movimentos sociais populares, pelos diferentes grupos discriminados, por suas lutas pelo reconhecimento e conquista de seus direitos e cidadania no cotidiano, suas resistências e sua teimosia em produzir outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outras percepções e formas de construir sua cidadania, (SACAVINO, 2000, p. 44)

Por fim, outro componente significativo para avançar os processos de formação de professores de educação em Direitos Humanos é contar com materiais básicos, seja para a formação docente ou para o ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Apresentar a possibilidade de promover a educação em Direitos Humanos e construir redes para a disseminação deste conceito se tornou fundamental e de grande urgência para o país. Com essa perspectiva, o produto apresentado nesta pesquisa é um curso de extensão intitulado “Formação Docente para Educação em Direitos Humanos”, por meio da plataforma digital Google Classroom, voltado para professores e acadêmicos de licenciaturas, que pode ser considerada uma ferramenta para promoção da educação em Direitos Humanos.

2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os planos educacionais tiveram as diretrizes e objetivos voltados para a organização da educação formal e informal, sendo essencial estabelecer a relação entre a educação e os direitos humanos. Nesse sentido, a fundamentação dessas políticas encontra-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), elaborada pela ONU em 1948.

Na consolidação de direitos propostos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, foram gestados os ideais fundamentais para a construção de um Estado de Direito, reconstruído e ressignificado, reconhecendo-se que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir entre si num espírito de fraternidade”. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Tais direitos estão assegurados em dispositivos constitucionais, encerrando caráter normativo supremo dentro do Estado, cujo fim limita o exercício do poder deste, respeitando-se a liberdade individual da pessoa. Nesse contexto, todos os seres humanos são dotados de dignidade, devendo, portanto, terem direito a respeitos iguais pelo Estado. O atributo da dignidade refere-se à idéia de que o ser humano não deve ser tratado como meio, mas como um fim em si mesmo, sendo um sujeito racional, consciente, crítico e detentor de direitos.

Podemos assumir que uma atitude crítica exige uma visão das características dos agentes como formadores de opinião dentro da instituição escolar e da comunidade, com funções sólidas que se identificam como formas de conhecimento. Desse modo, os educadores, refletindo criticamente sobre sua prática, passam a ser compreendidos e a compreenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Nesse sentido, a ação educativa apoia-se no processo sócio-crítico-histórico, que busca a inserção dos educandos como sujeitos históricos, construtores do próprio processo de aprendizagem, tendo como foco central a formação integral da personalidade do estudante situado no contexto de sua produção cultural. Nesse contexto, para Freire (2010, p. 140) “ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno”.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem ocorre numa relação dialética entre o sujeito e conhecimento. Nessa relação, o conhecimento é possível, sendo ao mesmo tempo, parte de um processo maior de libertação humana.

Assim, a consciência (do sujeito que conhece) e o mundo (o objeto a ser conhecido) constituem-se mutuamente. Nessa fase, ainda há uma distância entre o sujeito que conhece e a realidade objetiva. Para superar essa distância, é necessário empreender um esforço no sentido da conciliação mútua, o que implica uma ação, um sentido e um resultado.

No cerne dessa questão se afirmar que o Estado, enquanto poder deve assegurar, por meio das normas, que os direitos dos indivíduos sejam realmente

efetivados, pois não basta anunciar o direito em si, mas dar as condições para que seja efetivado de fato.

Nesse sentido, os direitos foram estendidos a todos os membros de uma comunidade, sendo reconhecida a luta pela igualdade dos cidadãos, respaldando-se na concepção universal.

No mesmo olhar, a Constituição brasileira constrói a justiça social como princípio básico e um de seus fundamentos, conforme dispõe o Título I, artigo 3º, parágrafos I e III que afirmam que:

[...] "construir uma sociedade justa e solidária [e] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais" observando-se os princípios no artigo 170 que discorrem sobre "[...] III – função social da propriedade; [...] VII – redução das desigualdades regionais e sociais; VIII – busca do pleno emprego. (BRASIL, 1988)

À luz da Constituição de 1988, afirma-se, ainda, que o trabalho é um direito social. A previsão do trabalho como um direito social dimensiona a fundamentação do papel das pessoas na sociedade, ressaltando-se, neste aspecto, o princípio da dignidade humana, a partir da concepção de que o tratamento dispensado a este não se associe ao que se dispensa a uma mercadoria.

A Carta Magna ainda prevê nos Títulos I e II, nessa ordem, sobre os Princípios Fundamentais e da Declaração dos Direitos, ficando instituído no Título I, art. 1º, parágrafo IV "os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa", sendo "livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, observadas as condições de capacidade que a lei estabelecer" (BRASIL, 1988).

O princípio da justiça social anuncia que as pessoas podem ter a possibilidade de usufruir de bens essenciais para a vida em sociedade.

Não há dignidade humana sem a afirmação dos direitos humanos, mas somente com os direitos humanos não se alcança a dignidade humana. A relação entre direitos humanos e dignidade humana é dialética. Para que todos os seres humanos sejam plenamente tratados e constituídos como tais, os direitos humanos têm de ser afirmados e inseridos em um contexto social muito distinto daquele em que hoje são cultivados. (MASCARO, 2008, p. 20)

Nesse sentido, ao instituir uma política fundamentada no ideário da justiça social, se reafirma o papel da sociedade e da justiça civil, buscando incluir os que são vítimas da desigualdade social. Nesse sentido, de acordo com Moura (2009, p. 54), a justiça social é aquela que considera e observa o contexto e a situação dos envolvidos,

objetivando garantir a solução mais justa e adequada de cada caso. A justiça social tem o seu olhar aberto para a igualdade de direitos, a garantia de direitos básicos, dos direitos humanos, da solidariedade, das ações afirmativas. Ela é produto de uma democracia emancipatória que visa garantir as melhores condições de vida e sociais àquelas e àqueles que vivem em situação de desigualdade, discriminação e exclusão.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), instituído pela Portaria 66 de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, indica que diversas esferas de uma sociedade participem do desenvolvimento de uma cultura voltada aos direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2018).

Compreender a Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma das demandas para que se possa alcançar uma formação humanizada das pessoas e a consolidação dos regimes políticos democráticos na sociedade. Entende-se que, por meio da educação, neste contexto, os cidadãos podem se tornar sujeitos de direitos, cientes dos processos e construções históricas das conquistas, progressos e retrocesso no que se refere à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres.

Nas últimas décadas, o Brasil teve grande progresso no assunto, em normas, basicamente por meio da Constituição Federal de 1988 e de diversos documentos que auxiliam a fomentação de políticas públicas de direitos humanos e de educação em direitos humanos no país. Entre tais documentos, destacam-se os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III, nos anos de 1996, 2003 e 2010, de forma respectiva e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, do ano de 2006.

De acordo com Silva (2017), o PNEDH é uma consequência do compromisso do Estado com a consolidação dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. No mesmo momento em que investiga conteúdos do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH compreende questões dos principais documentos internacionais de direitos humanos onde o Brasil é signatário, inserindo reivindicações antigas e contemporâneas da sociedade pela efetivação da democracia, desenvolvimento, justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Dessa forma, o PNEDH é resultado de uma articulação institucional que envolve os três Poderes da República, em especial o Poder Executivo, representado pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada.

O Estado tem como preceito a afirmação dos direitos humanos, sendo universais, não divisíveis e interdependentes e, para que possa ser efetivado, as políticas públicas precisam classificá-los na interpretação da concepção de uma sociedade com base na promoção da igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade e consolidando uma cultura democrática e cidadã.

Dessa forma, o governo possui o compromisso de propiciar uma educação de qualidade para todos, compreendida como direito humano fundamental. Neste cenário, a propagação do ensino fundamental, o desenvolvimento da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos os níveis e nas variadas modalidades de ensino são atividades que necessitam fundamentalmente de prioridades.

Pode-se afirmar que é de responsabilidade dos governos democráticos a garantia à educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos educadores, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como estruturas o conhecimento e a concretização dos direitos humanos.

Segundo Teixeira (2014), o processo de concepção do PNEDH teve origem no ano de 2003, com a preparação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH, através da Portaria nº 98/2003, elaborado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais.

Ainda de acordo com o autor acima citado, no decorrer do ano de 2004, divulgou-se e debateu-se o PNEDH em seminários e fóruns nacionais e internacionais.

No ano de 2005, realizaram-se encontros a nível estadual, objetivando disseminar o PNDEH, resultando em incentivos de representantes da sociedade civil e do governo, com a finalidade de aperfeiçoamento e ampliação do referido documento. Para Teixeira (2014, p. 12), “em 2006, concluiu-se um estudo que antecedeu o documento, perante o comprometimento de uma equipe de professores e alunos, selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro”

Ainda conforme Teixeira (2014) supracitado, a equipe teve a responsabilidade de organizar as contribuições adquiridas nos encontros de educação em direitos humanos, como a coordenação de debates, formulação e elaboração de uma versão inicial do PNEDH, apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. A versão inicial foi analisada e revisada, sendo submetida à consulta pública e em seguida revisada e aprovada pelo CNEDH, onde se responsabilizou pela versão efetiva.

De acordo com Viola (2018), a versão vigente do PNEDH se apresenta como política pública em duas perspectivas, sendo a proposta de um projeto de sociedade com base nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e corroborando um mecanismo de concepção de uma cultura de direitos humanos, compreendida como um processo a ser conquistado e experimentado no entendimento da cidadania ativa.

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não-formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas.

A temática de educação em direitos humanos tem ganhado espaço e força dentro das escolas e universidades. Para que exista uma efetiva educação para os direitos humanos no ambiente escolar é necessário que os professores sejam educados em direitos humanos, ou seja, que exista uma formação continuada dos docentes nessa temática.

No âmbito estadual, algumas normas norteiam a educação em direitos humanos, que ficaram explicitadas na sequência.

2.3 DELIBERAÇÃO Nº 02/2015-CEE/PR – NORMAS ESTADUAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Esse documento dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Dentre seus principais artigos, discorrem os seguintes:

Capítulo I - Das disposições gerais: Talvez fosse melhor levar p/os anexos. Aqui teria que ser citação longa. (BRASIL 2013)

Em seu Art. 1º coloca que essa deliberação, deve ser cumprida por todas as instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, institui normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Em seu Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Em seu Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; VII - sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido a esse viés pedagógico têm nas diferentes necessidades educacionais a força motriz de suas ações, uma vez que servem de forma igualitária favorecendo os direitos humanos e a educação com qualidade.

Capítulo II- Dos objetivos da Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, para a Educação Básica e Superior:

IV - intercâmbio técnico-científico, para ensino, pesquisa e extensão, com universidades, centros de pesquisas e de ensino, comitês nacional, estaduais e entidades de promoção da Educação em Direitos Humanos, públicas e privadas, nos níveis internacional, nacional, estadual, regional e municipal. VI - formação inicial e continuada dos profissionais na área de Educação em Direitos Humanos, especialmente atuantes na educação básica, no ensino superior, nos sistemas de justiça, segurança e socioeducação e na educação. XI – criação de linhas interdisciplinares de pesquisa na área de Educação em Direitos Humanos nos programas de graduação e pós-graduação das instituições de ensino superior e nos órgãos de fomento.

Contudo, esta mesma Educação, ferramenta de liberdade, direito e garantia constitucional defendida a todo custo pelos mais diferentes setores da sociedade

acaba por não promover a totalidade daquilo que objetiva, ou seja, mudar a vida dos, das minorias, dos vulneráveis na educação e direitos humanos.

Parágrafo único. As instituições de ensino da educação básica e superior devem promover a formação continuada dos docentes, relacionada à Educação em Direitos Humanos, reafirmando os princípios da gestão democrática, de participação e transparência.

Capítulo IV - Da Organização Curricular:

Art. 10. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um dos conteúdos de pelo menos uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Art. 12. A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, as organizações vinculadas ao empoderamento político de grupos excluídos deveriam enfatizar a plenitude de suas ações e a instrumentalização de suas ferramentas para a reconstrução de um ambiente escolar favorável, ou seja, aquela humanizadora e universal

2.3.1 Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos no Estado do Paraná

Na urgência de construir políticas públicas para o avanço da cultura e da paz e não violência no Estado Paraná transcorre pela Educação em Direitos Humanos, com foco nos pilares fundamentais vistos no Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná (PEEDH-PR).

As dificuldades mais importantes a serem enfrentadas são o de reduzir a violência, promover uma cultura de paz e tornar a educação o mecanismo fundamental para propagação de debates sobre os conceitos mais relevantes dos direitos apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente em seu Art. 26, o qual destaca que

“[...] 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 atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. (DECLARAÇÃO DIREITOS HUMANOS, ART, 26)

O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, em sua 1ª edição no ano de 2015 PEEDH-PR, propõe possibilidades para guiar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de políticas públicas para proteção dos direitos humanos a partir dos seis eixos essenciais do PEEDH-PR.

O composto de seis eixos do PEEDH-PR (Educação Básica, Família, Ensino Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça, Segurança e Socioeducação, Tecnologia e Dignidade Humana), como ferramenta de concretização de políticas públicas de educação em direitos humanos, aborda variáveis voltadas à educação em total abertura de possibilidades.

Construiu-se dessa forma, um conjunto de forças visando à evolução da cultura de Educação em Direitos Humanos, que precisará cercar vários sujeitos sociais, como agentes penitenciários, educadores sociais, alunos e professores universitários e da educação básica, sociólogos, pedagogos, antropólogos, jornalistas, apenados e egressos do Sistema Penal, assistentes sociais, psicólogos, promotores de justiça, presidentes e membros de Conselhos Comunitários e ONG, religiosos e representantes dos poderes legislativo e judiciário.

2.3.2 Eixo Educação Superior e Seus Princípios Condutores

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacional e planetário (BRASIL, 2012). Este objetivo, em consonância com os princípios e dimensões para a educação em direitos humanos destinados à Educação Básica e ao Ensino Superior, está previsto nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução nº. 01/2012, do Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos do Ministério de Educação e Cultura (MEC/ CNEDH).

As Diretrizes Nacionais de EDH desafia a esfera da Educação Básica, e também do Ensino Superior, a redimensionar suas frentes de trabalho para corresponder às reais necessidades e condições biopsicossociais e culturais de todos os atores desta esfera de atuação, como aponta o parágrafo 1º, Art. 5º da referida Resolução. (BRASIL, 2012).

O Programa de Educação em Direitos Humanos, efetivado no Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, em duas edições no Brasil, 2006 e 2013), fica evidenciado a relevância de nortear os recursos do Ensino Superior em todas suas proporções com direcionamento aos Direitos Humanos na pesquisa e extensão, confirmada no Art. 6º, da Resolução 01/2012, MEC/CNEDH, de que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deve ser contemplado nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior (IES), nos materiais didáticos e pedagógicos, no modelo de ensino, pesquisa e extensão, e na gestão, bem como nos diferentes processos de avaliação.

Desde o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná, que precisamos mostrar os espaços vazios de EDH que ainda aparecem no Ensino Superior paranaense.

“As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais [...], assim como com os movimentos sociais e a gestão pública” (MEC/CNEDH, 2012).

A educação em direitos humanos deve transpor todos os espaços educacionais e a EDH no Ensino Superior acontece entre a teoria e a prática nos cursos de bacharelado e de licenciatura, pois todas têm o dever de conscientizar para a efetivação dos direitos humanos.

As IES devem ser orientadas para a concretização da educação em direitos humanos, em conformidade com as ações sociais, de forma que gestores, docentes, estudantes e todos envolvidos no Ensino Superior consigam defender a EDH, lutando contra as injustiças, desigualdades, discriminações e o desrespeito, fortalecendo práticas e processos direcionados à cultura da paz.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse capítulo será pontuada formação docente e a formação dos professores de pedagogia em um contexto geral e em seus nuances, em uma perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A profissão docente no mundo contemporâneo tem exigido, não somente pela própria demanda de trabalho e desafios, como também exigência dos organismos internacionais como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2007), que os profissionais saibam lidar com todo tipo de sujeito, diversidade cultural, dentre outros aspectos. Isso exige cada vez mais, um redimensionamento das funções do profissional docente, tanto na escola quanto na sociedade, cuja compreensão das identidades docentes pode contribuir para a atuação profissional do professor.

A prática docente é reconhecidamente um processo reflexivo que abrange as experiências que emanam do cotidiano da sala de aula e das reflexões que são produzidas por outros docentes. Este processo engloba, portanto, o saber prático e o saber teórico.

A formação inicial assume importância e centralidade na carreira docente, pois, é no âmbito dos cursos de graduação que ocorre a preparação do futuro profissional que adentrará as salas de aula. Neste período de formação, o profissional da educação poderá se apropriar de habilidades e conhecimentos que possibilitarão o exercício da docência (ALTAMANN, 2002).

Compreende-se assim, que a formação inicial de professores é o momento de preparação em que serão desenvolvidas as capacidades que possibilitarão o exercício profissional e o exercício de reflexão sobre a teoria e sobre a prática, num processo contínuo.

Na obra: “Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)”, Candau et al. (2013) apresentam princípios muito importantes para o processo evolutivo da educação nos cursos de formação inicial de professores, tais como:

- a) Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos Humanos;

- b) Assumir uma concepção de educação e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta;
- c) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos;
- d) Estimular a produção de materiais de apoio.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), existe também uma preocupação sobre de que forma promover a formação de professores em direitos humanos, seja nas políticas públicas ou na sociedade civil. Diante do fato, as iniciativas se multiplicaram, sendo realizados cursos, palestras e seminários em todos os estados, elaborados por universidades, organizações não governamentais e órgãos públicos.

Para Tardif e Lessard (2005), a educação em direitos humanos e a formação de professores enfrentam algumas questões complexas a serem solucionadas e desenvolvidas, sendo seus principais desafios:

- Desconstrução da visão do senso comum sobre os direitos humanos;
- Definir um conceito sobre a educação em direitos humanos e apresentar de forma explícita o que se busca realmente;
- Articulação de ações de sensibilização e formação;
- Ambientes educativos que possam promover os direitos humanos;
- Introduzir a Educação em Direitos Humanos no currículo;
- Inserir a Educação em Direitos Humanos na formação inicial e contínua dos professores;
- Promover a produção de materiais que possam servir de apoio.

A formação de professores refere-se às políticas, procedimentos e disposições destinadas a equipar potenciais professores com o conhecimento, atitudes, comportamentos e habilidades de que necessitam para realizar suas tarefas de forma eficaz em sala de aula, escola e comunidade.

Para além da sua formação, o professor emprega em sua atividade, características pessoais, bagagem cultural, social e história de vida, o que acaba refletindo em sua práxis. Nesse contexto seria impossível seguir um protocolo engessado para formação de professores.

Os profissionais que se envolvem nesta atividade são chamados de educadores de professores (ou, em alguns contextos, formadores de

professores). A Comissão de Educação (1964-66) afirmou que um programa sólido de formação profissional de professores é essencial para a melhoria qualitativa da educação. Isto enfatizou que o investimento na formação de professores pode render dividendos muito ricos porque os recursos financeiros necessários são pequenos quando medido em comparação com as melhorias resultantes na educação de milhões. (ENS; DONATO; 2011.p.8)

Vale enfatizar que a sociedade está sempre em constante mudança, o que influencia a forma como pensamos, agimos, trabalhamos, como nos relacionamos com os outros e, principalmente, a forma como nos preparamos para o mundo. O valor do conhecimento para uma sociedade é medido por meio do nível de formação de seus cidadãos, e como isso afeta os docentes? Seria necessário repensar a formação docente? São questões a serem discutidas e refletidas por toda a comunidade escolar e por todos os cidadãos.

Relatórios internacionais destacam o importante papel do professor na qualidade da aprendizagem dos alunos. O título do relatório que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico publicou (OCDE): *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005) evidencia essa questão. Nesse relatório afirma-se que: “Existe atualmente um volume considerável de pesquisa que indica que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Existem também consideráveis evidências de que os professores variam em sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”. Esse documento mostra a inquietação internacional no que se refere à docência.

A formação de professores é talvez mais confrontada com a forma de negociar e abordar significativamente o mundo do ensino-aprendizagem do que simplesmente lidar com deveres, responsabilidades e atribuições de sala de aula. É importante que esse formador sinta o peso e a relevância de formar futuros professores, que irão alfabetizar e educar uma nação.

A Comissão considerou a real importância que a formação do professor desempenha na mudança educacional de forma eficaz. A Política de Educação realizada em 1986 também enfatizou que o status de professor reflete o ethos sociocultural da sociedade, ou seja, dito que não as pessoas podem subir acima do nível de seus professores (GATTI, 2016).

Um formador de professores é uma pessoa que ajuda outras pessoas a adquirir conhecimentos, competências e atitudes que eles exigem para serem professores eficazes. Mas o que se espera de um professor? Que ele seja perfeito? Atualizado? Filosófico? Tecnológico? São várias as atribuições e características específicas desse profissional. Antonio Bolivar em seu livro retrata a instabilidade da identificação do profissional de educação, “as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores.

Essas modificações não se relacionam somente com a própria profissão, vão muito além, “um quadro mais geral de transformações sociais, que fragmentou os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou ocupacional”. (BOLIVAR, 2006, p.25)

Um formador de professores pode ser definido como um profissional de ensino superior, cuja atividade principal é a preparação de professores iniciantes em universidades e outras instituições de formação de professores.

Uma definição mais ampla pode incluir qualquer profissional, na qual o trabalho contribua de alguma forma e com uma função para o desenvolvimento profissional contínuo da escola. Portanto, mesmo dentro de um único sistema educacional, os professores podem ser empregados em distintas funções por diferentes modalidades de organização (NÓVOA, 1992).

Os formadores de professores podem, portanto, trabalhar em muitos contextos diferentes, incluindo (universidades, escolas, treinamento do setor privado organizações ou sindicatos) e o seu tempo de trabalho pode ser total, ou apenas parcialmente, dedicado à preparação de professores.

Embora tais distinções etimológicas possam, à primeira vista, parecer triviais, as definições atuais justificam uma reavaliação final dos dois conceitos.

Em outras palavras, formação docente é o processo de aprendizagem bem-sucedido (geralmente, mas não necessariamente, auxiliado pelo ensino) de conhecimentos, habilidades e atitudes, onde o que é aprendido vale a pena para o estudante (na visão de quem está usando o termo) e geralmente (em contraste com uma capacitação), onde é aprendido de tal forma que o futuro professor (naquele momento estudante) pode expressar sua própria individualidade por meio do que ele aprende e pode subsequentemente aplicá-lo e adaptá-lo.

Portanto, neste contexto, a educação passa a ser o conceito global naquele em que a expressão formação de professores inclui tanto o teórico quanto o prático componente de um programa de preparação de professores.

É importante ressaltar que a construção de um trabalho realizado com os futuros professores baseia-se também em interações, vivências profissionais e pessoais, envolvendo inclusive o contexto cultural e social que se está inserido.

O processo de desenvolvimento fornecido por uma escola ou outra instituição é organizada principalmente para a instrução e aprendizado; O desenvolvimento total adquirido por um indivíduo fica evidenciado, por meio da instrução e aprendizagem.

Talvez a versão de Gatti (2016) dos dois conceitos seja mais útil em que uma divisão é feita entre a aquisição de conhecimento, por um lado, e aplicação de conhecimento, por outro. Isso é a educação lida muito com a aquisição de conhecimento.

A formação é um processo que usa uma ampla gama de técnicas para modificar atitudes, conhecimento ou comportamento de habilidade de modo a alcançar um desempenho eficaz (geralmente definido como experiente padrão do trabalhador) em uma determinada tarefa ou conjunto de tarefas.

Segundo Nóvoa, "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção permanente de uma nova identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência" (Nóvoa, 1993, p. 38).

De acordo com NÓVOA (1992), está na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A profissão docente ao longo dos tempos foi se modificando, até mesmo por uma evolução histórica, no que diz respeito às regulamentações devemos citar a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), documento que direciona também para formação docente, aparecem às seguintes disposições no art. 61 da lei:

[...] Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2018, p. 41)

São tantas as incertezas quanto ao futuro da profissão docente, as políticas públicas, a autoestima profissional, entre outras tantas questões que envolvem o magistério. Refletir a formação docente é fundamental também pensar em fatores éticos, mas de que forma deve ser essa formação? Baseado em quais princípios e processos devem ocorrer esses trabalhos? Tantos dilemas a serem respondidos, mas o principal deve ser o amor e o afeto, atuar com orgulho, fundamentado na aprendizagem significativa, com base em conteúdos e novas tecnologias e novos contextos.

Candau e Sacavino (2013) destacam que atualmente existe uma grande preocupação com a educação em Direitos Humanos no Brasil, seja nas políticas públicas, seja nas organizações da sociedade civil. As autoras apresentam que as iniciativas crescem a cada ano, sendo realizados seminários, cursos e palestras, elaborados por universidades, associações, organizações não governamentais, órgãos públicos, entre outros. Assim, pode-se afirmar que a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos exerce uma função essencial de promoção, apoio e para viabilizar as variadas atividades. Grande parte destas iniciativas se orienta junto à formação de educadores, seja no cenário da educação formal ou não formal.

Contudo, estes movimentos que promovem os Direitos Humanos enfatizam a problemática sobre o tema nas sociedades atuais, seja nacional ou internacionalmente, da mesma forma como o aprofundamento da gênese e evolução histórica do conceito de Direitos Humanos.

Uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá, por óbvio ou, na prática, a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover. (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 61-62)

No que se refere aos assuntos a serem abordados, as autoras supracitadas destacam que estes devem ser estabelecidos fazendo presente as particularidades e os interesses de cada grupo social, porém, direcionando as questões apresentadas em contexto social ampliado e em relação à problemática, e também os conceitos considerados essenciais associados aos Direitos Humanos.

De acordo com Candau e Sacavino (2013), a noção de dignidade humana deve perpassar os distintos assuntos apresentados e se constituírem em um eixo que possa unir todo o processo já desenvolvido.

É necessário destacar que é necessária também a mobilização de distintas dimensões existentes nos processos de ensino e aprendizagem, como ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer e socializar. As dimensões são aceitas de forma integrada e relacionada. As autoras explicam que o ver se refere à análise da realidade, o saber aos conhecimentos associados ao assunto, o celebrar a apropriação do trabalho aplicando-se distintas linguagens, como criação de vídeos, músicas, entre outros.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, a sistematização poderá supor a elaboração coletiva que sintetizará os cenários mais importantes associados aos grupos, e o comprometer se refere a identificar as atitudes e ações executadas. Para Candau e Sacavino, (2013, p. 64). “A socialização da experiência vivida no contexto em que se atua constitui a etapa final do processo. Em todo este recorrido, o papel do dinamizador é fundamental”

A aplicação de métodos ativos e participativos, a utilização de linguagens distintas, a disseminação do diálogo entre os inúmeros conhecimentos, são elementos existentes no decorrer de todo o processo que, possui como referência a realidade social e as vivências de todos os envolvidos.

Deve-se focar relevantemente aos relatos de casos experimentados pelas pessoas e as violações e defesa dos Direitos Humanos, abordados pelos envolvidos, por meio de entrevistas com pessoas indicadas pelo grupo ou por meio de matérias de revistas especializadas sobre o tema e demais meios de comunicação.

Um dos métodos estratégicos que se desenvolvem nos processos se refere às oficinas pedagógicas, apresentadas como ambientes de intercâmbio e elaboração coletiva de saberes, analisando a realidade, confrontando vivências, elaborando vínculo socioafetivos e da atividade concreta dos Direitos Humanos.

A atividade, participação socialização da palavra, experiência de situações reais por meio de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, entre outros, são elementos existentes na dinâmica das oficinas. (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 65)

Refere-se, assim, ainda de acordo com as autorias acima citadas, de modificar as interpretações, as atitudes, os comportamentos, as dinâmicas das organizações e também as práticas do dia a dia dos distintos envolvidos, individuais ou não, e das organizações educativas e sociais.

Destaca-se que a análise de contextos determinados precisa de abordagens caracterizadas, onde se deve trabalhar de forma igual nas universidades, no ensino fundamental, no movimento de mulheres, por meio de promotores populares. Contudo, o foco do método deve considerar estratégias que possam estimular processos articulando a teoria e a prática, componentes cognitivos, afetivos e por fim no envolvimento de práticas sociais reais.

Por fim, de acordo com Candau e Sacavino (2013), se refere a política de educação e o social como importantes neste contexto estratégico e determinado para o educar em Direitos Humanos, ou seja, permitir experiências em que sejam favoráveis os Direitos Humanos.

A formação de professores e o desenvolvimento profissional dos professores são permanentes, tendo em vista a necessidade da pesquisa, do estudo, de se manter atualizado de forma contínua. A formação de professores acontece também ao decorrer de sua vida profissional, no exercício de suas ações pedagógicas, na relação com alunos e demais contextos educacionais. Em um cenário inovador é importante, a mudança da práxis de acordo com um pensamento evolutivo, repensar as práticas pedagógicas em forma de novos saberes, novas aprendizagens.

De uma forma geral, observamos a dificuldade que cerca a formação do profissional da educação, é fundamental também ter um olhar por uma vertente socioeconômica. Por meio de um viés ideológico podemos caracterizar que a formação docente necessita de modificações em diversos pontos que envolvem o desenvolvimento desses profissionais, relacionados à teoria, prática, remuneração dentre outros.

3.2 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)

De acordo com Saviani (2009), a ordem dos Institutos de Educação no Brasil aconteceu entre 1932 a 1939, por meio da reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932), e a reforma de Fernando de Azevedo em São Paulo (1933), desejava-se na época inserir estudos específicos nas imposições pedagógicas. Para Saviani, a inserção dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura aconteceu de 1939 a 1971. O curso de pedagogia, é um curso superior de graduação na modalidade de licenciatura e tem como objetivo formar professores para trabalhar na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como objetivando também formar professores para gestão escolar, porém, pode-se considerar que o foco principal é a formação de professores. A pedagogia engloba práticas de formação humana, por meio de práticas educativas.

Pedagogia é a forma como o conteúdo é entregue, incluindo o uso de várias metodologias que ajudam crianças diferentes a se envolver com o conteúdo educacional e aprender de forma mais eficaz, reconhecendo que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes (ENS; DONATO; 2011).

Para Nóvoa (1992), um objetivo fundamental de ambientes educacionais mais inclusivos, com base nos princípios de Freire, é que os professores façam o 'currículo oculto' - as atitudes, valores e normas que os alunos aprendem das estruturas institucionais, relações e sistemas ao seu redor - mais aberto e visível e para ensinar as crianças a analisar criticamente essas estruturas e normas.

É fundamental também que a escola deve conhecer melhor o seu entorno, condições socioeconômicas, socioambientais para tentar compreender o perfil da comunidade. A fim de compreender melhor a vivência, visando entregar o currículo de forma assertiva, os professores devem aprender como se envolver com as questões de gênero e como lidar com o tratamento injusto de meninas e meninos, especialmente de crianças que não se conformam às expressões binárias de gênero e às normas de gênero em salas de aula.

Os professores também precisam de apoio para a capacitação em técnicas eficazes de gestão de sala de aula que promovam o respeito e não reforcem a violência (CUNHA, 2009).

Em muitas salas de aula, por exemplo, punição corporal e disciplina sustentam a violência de gênero. Equipar professores com estratégias e habilidades para manter

a disciplina de uma maneira positiva e afirmativa deve, portanto, estar enraizado em abordagens de gênero.

A formação de professores deve, portanto, explorar as próprias vidas de gênero dos professores e como isso influencia a maneira como abordam seu trabalho e relacionamentos. Este tipo de prática pode mostrar aos professores como eles, como seres de gênero, podem criar uma falta de cooperação entre meninos e meninas (os sexos), reforçando assim o sexismo e criando um ambiente propício para a violência de gênero (ENS; DONATO; 2011).

Os professores e funcionários da escola devem ser informados sobre os códigos de conduta institucionais, bem como sobre como responder apropriadamente aos alunos que estão vivenciando, testemunhando ou perpetrando violência.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação inicial e contínua de professores precisa ser melhorada para oferecer aos professores mais ferramentas (hard e soft skills) para administrar diversas salas de aula e lidar com conflitos, incluindo discriminação, racismo e homofobia.

Os professores também devem receber apoio para serem mais interativos e menos didáticos em suas abordagens de ensino; uma oportunidade importante para melhorar as habilidades dos professores é durante a parte inicial, quando abordagens disciplinares, gestão de sala de aula e ensino são introduzidas.

A disciplina positiva é uma abordagem importante e pertinente quando da disciplina do aluno se concentra em fortalecer e desenvolver os aspectos cognitivos do comportamento positivo, em vez de punir o comportamento negativo. Os educadores visam recompensar o comportamento positivo com a máxima de atenção (CUNHA, 2009).

Os currículos das faculdades de formação de professores devem incluir conteúdo transformador de gênero para ajudar os professores a explorar maneiras pelas quais a discriminação e as normas de gênero podem ser desafiadas nas escolas.

As próprias histórias de vida, crenças e experiências de professores e administradores escolares são um ponto de partida útil para explorar a maneira como a discriminação de gênero é compreendida.

Os cursos de capacitação e a formação também podem ajudar os professores sobre suas experiências vividas na sociedade e também em relação as pessoas, ou seja, como eles vêem seu papel como educadores de gênero e como eles entendem

suas relações com seus atores (colegas, homens e mulheres e com seus alunos) (GATTI, 2016).

Pedagogia e suas formas: Pedagogia se refere às interações entre professores, alunos e o ambiente de aprendizagem e as tarefas de aprendizagem. Este termo amplo inclui como professores e alunos se relacionam, bem como as abordagens instrucionais implementadas na sala de aula.

Conceber o curso de Pedagogia como destinado apenas à formação de professores é, a meu ver, uma idéia muito simplista e reducionista. A pedagogia ocupa-se, de fato, da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (PIMENTA, 2015. P. 67)

As abordagens pedagógicas, de acordo com Tardif (2002), são frequentemente colocadas em um espectro que vai da pedagogia centrada no professor à pedagogia centrada no aluno; embora essas duas abordagens possam parecer contraditórias, muitas vezes podem complementar-se na realização dos objetivos educacionais, por exemplo, uma abordagem centrada no professor pode ser útil para introduzir um novo tema, enquanto uma abordagem centrada no aluno pode ser necessária para permitir aos alunos explorar essas idéias e desenvolver uma compreensão mais profunda.

A pedagogia centrada no professor posiciona o professor no centro do processo de aprendizagem e normalmente depende de métodos como palestras para toda a classe, memorização mecânica e respostas em coro (ou seja, chamada e resposta).

Essa abordagem é frequentemente criticada, especialmente quando os alunos completam apenas tarefas de ordem inferior e têm medo do professor, no entanto, o ensino para toda a classe pode ser eficaz quando os professores frequentemente pedem aos alunos que expliquem e elaborem ideias-chave, em vez de apenas dar aulas (CUNHA, 2009).

Esta abordagem pedagógica tem muitos termos associados (por exemplo, construtivista, centrado no estudante, participativo, ativo), mas, geralmente baseia-se em teorias de aprendizagem que sugerem que os alunos devem desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem. Os alunos, portanto, usam o conhecimento prévio e novas experiências para criar conhecimento.

Muitas vezes é um desafio para que os professores mudem de uma pedagogia centrada no professor para uma pedagogia centrada no estudante.

Pedagogia centrada na aprendizagem, ou seja, "pedagogia centrada na aprendizagem" é um termo moderno que reconhece que esta ciência está voltada para no aluno e no professor eficazmente quando estudada e aplicada, mas os professores devem considerar o contexto local, ou seja o número de alunos na classe, o físico ambiente, dentre outros. Sugere-se que os professores devem se adaptar com relação as suas abordagens pedagógicas com foco no ambiente escolar (NÓVOA, 1992).

Tardif (2002) explica as abordagens pedagógicas eficazes e adequadas: A pedagogia eficaz pode levar ao desempenho acadêmico, desenvolvimento social e emocional, aquisição de habilidades técnicas e uma capacidade geral de contribuir para a sociedade. Entre esses resultados de aprendizagem variados, o desempenho acadêmico é o mais fácil de medir, mas os outros também são importantes a serem considerados ao tentar reformar e monitorar as mudanças em andamento na prática pedagógica.

A eficácia pedagógica muitas vezes depende da garantia de que a abordagem é apropriada para contextos escolares e nacionais específicos. Por exemplo, certas técnicas centradas no estudante que são eficazes em salas de aula com menos alunos podem ser difíceis de realizar em salas de aula lotadas ou com poucos recursos.

No entanto, algumas estratégias têm se mostrado mais eficazes do que outras de uma forma amplamente aplicável. Isso inclui o seguinte: 1) forte compreensão de abordagens pedagógicas específicas para o assunto e a idade dos alunos (também chamado de conhecimento pedagógico do conteúdo); 2) uso apropriado de toda a classe, pequenos grupos e trabalho em pares; 3) incorporação significativa de materiais de ensino e aprendizagem, além do livro didático; 4) oportunidades frequentes para os alunos responderem e ampliarem as respostas às perguntas; 5) uso útil de termos e idiomas locais; 6) atividades de aula variadas; e 7) atitude positiva em relação aos alunos e crença em sua capacidade de aprender (CUNHA, 2009).

Pedagogia e sistema educacional: exames nacionais, padrões curriculares e outras políticas do sistema educacional influenciam a pedagogia do professor. Por exemplo, os exames nacionais que testam principalmente o conhecimento factual discreto, em vez de compreensão ou análise, desencorajam os professores de usar uma pedagogia que desenvolve habilidades de pensamento crítico de ordem superior (ENS; DONATO; 2011).

Por esta razão, se os planejadores da educação desejam mudar a prática pedagógica, não é suficiente simplesmente emitir novas diretrizes pedagógicas, eles

também terão que explorar maneiras de alinhar outras políticas e práticas em todo o sistema.

Segundo Pryjma e Marcelo (2013), as novas necessidades sociais apresentam propósitos diferentes para a formação do aluno e, dessa forma, é necessário que o professor esteja preparado e capacitado para atender tais necessidades e seguir os processos de desenvolvimento e também a transformação social.

Ainda de acordo com os autores acima citados, a formação docente, considerando-se um conceito maior, no sentido de integrar a pesquisa com a formação do professor, leva ao desenvolvimento profissional do professor.

O desenvolvimento profissional docente se apresenta como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento de professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docente. Refere-se a um processo no caminho do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador. (CUNHA et al., 2010, p. 188-189)

Conhecendo de uma forma melhor o dia a dia dos professores universitários, pode-se notar que suas necessidades de trabalho ampliam cada dia mais, visto a complexidade e diversidade em contínuo crescimento da população atual. De forma frequente, os professores se esmeram para executarem atividades de qualidade, intervindo de forma efetiva no rumo dos processos formativos dos alunos, buscando sua introdução na sociedade, na cultura e no aumento de seus conhecimentos, auxiliando para sua inserção ao mundo profissional.

Tardif (2012) destaca que após a década de 1980 ocorreu um significativo crescimento nos estudos sobre os saberes docentes no mundo anglo-saxão, desenvolvendo-se por toda a Europa. Ainda de acordo com o autor supracitado, é possível afirmar que o fenômeno também aconteceu em solo brasileiro. Os estudos utilizam metodologias e teorias distintas, propondo diferentes conceitos sobre o saber do professor.

Contudo, Tardif (2012) apresenta que a questão do saber dos professores não deve ser separada das demais dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado pelos professores, de forma mais específica.

Situa o saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua condição de trabalho na escola e na sociedade. Destaca-se que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha algo com a finalidade de executar um objetivo específico. O saber não é uma coisa que vaga no espaço, é o saber relacionado com a pessoa, com a experiência de vida e sua história profissional, nas relações com os alunos em aula e com demais envolvidos no cenário institucional. Assim, torna-se fundamental pesquisá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 98-99)

De acordo com Nóvoa (1992), a formação é pertencente do próprio sujeito e se apresenta em um processo de ser. A vida e as vivências das pessoas, alternando passado e futuro em um ambiente processual, constroem uma compreensão de movimento, envolvendo projetos e perspectivas futuras. Pode apresentar diversas dimensões, inclusive a influência dos mestres, livros, aulas, entre outros, contando sempre com uma intervenção pessoal, isto é, o significado de que a pessoa fornece para a informação com que interage.

Segundo Cunha (2010), no que se refere à formação de adultos, este, constitui sua experiência de vida e de uma experiência profissional durante a sua formação. A autora destaca que mais relevante que pensar na formação do adulto, é compreender sobre a forma como este é formado, ou seja, a forma como ele se apropria de seu patrimônio da experiência, por meio de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

Ainda nas palavras da autora, a formação representa um processo de transformação individual, nas dimensões do saber, saber fazer e saber ser. Para que tal objetivo se concretize, a autora apresenta que é necessária uma nova implicação da pessoa em formação, da forma a serem desenvolvidos métodos estratégicos de autoformação, visto que formar não representa apenas ensinar aos alunos os conteúdos, mas trabalhar de forma coletiva sobre a solução de problemas. Por fim, destaca que a formação se faz na produção e não no consumo do saber.

Considerando os conceitos dos autores supracitados, assume-se assim a importância de analisar saberes oriundos da experiência dos professores, entendidos como aqueles que se formam processualmente no decorrer da vida e no seu desenvolvimento profissional docente.

Em um cenário em que se considera a complexidade do cargo no ambiente atual, observa-se a importância de se aprender com o percurso dos professores que são considerados referências em seus grupos acadêmicos.

Entre os desafios para a formação do professor da educação superior, Cunha (2010) destaca que a docência, sendo um exercício complexo, necessita de uma

maior capacitação como demandas básicas para executar as atividades, diferenciando-se de demais profissões existentes. Esta concepção pressupõe que a função do professor necessita de preparo, visto a diversidade de saberes e conhecimentos que fazem parte de sua formação.

Exige uma dimensão da totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo de trabalho. Nesta perspectiva, perde-se a compreensão das relações entre as diversas dimensões e o objeto de estudo e do trabalho se divide. (CUNHA, 2010, p. 25)

A atividade dos professores necessita de uma formação sólida, não somente aos conteúdos científicos próprios da disciplina, mas de forma igual nos aspectos que se referem à didática e ao direcionamento das inúmeras variáveis que são caracterizadas pela docência.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam que as grandes transformações que são construídas na sociedade contemporânea podem induzir a acreditar que o desenvolvimento dos indivíduos se transformou em uma necessidade de todo profissional, inclusive os professores.

De acordo com Day (1999), o desenvolvimento profissional pode incluir todas as vivências no que se refere à aprendizagem natural e a planejada, buscando diretamente ou não contribuir para as pessoas ou grupos e que auxiliam o desenvolvimento da qualidade da educação nas escolas.

Diante do apresentado, pode-se denominar como saberes experienciais os saberes que se formam no processo da prática profissional do docente. Comumente, não é oriundo de forma direta das instituições que formam e nem dos currículos. Os saberes não se apresentam sistematizados em doutrinas e teorias. Refere-se a saberes práticos e constituem um conjunto de representações onde os docentes interpretam, compreendem e direcionam sua profissão e sua prática do dia a dia em todas suas dimensões.

Tardif (2012) apresenta que a cultura docente constitui em uma ação que apresenta particularidades próprias, apresentando-se como uma epistemologia da prática docente.

Toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base no para que e em para onde ela se move. A grande maturidade da experiência de um adulto como educador o coloca na posição de poder avaliar cada experiência dos mais jovens de uma forma que os que possuem menos experiência ainda não podem fazer. Sua tarefa como educador é ver em que direção caminha a experiência. (DEWEY, 2010, p. 39)

Segundo Dewey (2010), ao afirmar a validade do princípio de que a educação, para conquistar seus objetivos, seja referente à pessoa, seja referente à sociedade, deve-se ter como base a experiência, está presente na vida de toda pessoa. Ainda de acordo com o autor, não existe disciplina mais severa em todo mundo como a disciplina da experiência sujeita aos testes do desenvolvimento e do direcionamento inteligente.

Além de possuir a experiência como base, o ensino de qualidade necessita de estrutura satisfatória e um ambiente de trabalho considerável para os profissionais da escola e para os alunos. Contudo, entende-se que tais exigências representam obstáculos para as políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior no país.

De acordo com Ristoff (2014), nos últimos anos, a educação superior do Brasil obteve grande ampliação em todos os seus aspectos, crescendo a quantidade de instituições, cursos, vagas, alunos, matrículas e formandos.

Ainda nas palavras do autor acima citado, torna-se claro que as políticas de inclusão dos grupos excluídos se modificaram de forma significativa no que se refere ao perfil do estudante de graduação. Nota-se que nos últimos anos ocorreu um grande processo de democratização nas universidades brasileiras.

Ao buscar apresentar os principais aspectos e complementos sobre o cenário da educação superior no Brasil, os docentes destacam que suas trajetórias e experiências são fundamentais, reafirmando que, ao longo de suas trajetórias, o professor poderá construir percursos distintos, marcados por ciclos profissionais e condições políticas, culturais e históricas.

Por fim, a literatura apresenta que existem críticas dos docentes sobre o que vivenciam nas universidades, como autoritarismo, falta de engajamento e a grande competitividade acirrada nos dias de hoje. Simultaneamente, dão valor à liberdade de pensamento e comprometimento social, se formando no preparo da aula e na integração do ensino e o estudo.

Pode-se afirmar que os docentes são favoráveis às políticas de democratização do ensino superior e buscam investimentos satisfatórios para a escola básica também, especialmente as escolas que fazem parte dos sistemas públicos.

A valorização das experiências dos docentes torna-os referência sobre um perfil de professor que inspirará os estudos sobre a pedagogia nas universidades.

3.2.1 Pedagogia e Ciência da Educação

A compreensão inicial que o termo Ciência da Educação apresenta é a da presença de diversas ciências de educação, ou seja, a pluralidade. Dessa forma, a Psicologia seria uma Ciência da Educação, da mesma forma como a Sociologia. Contudo, não procede tal interferência, visto que o objeto de estudo da Psicologia representa o fenômeno da ordem psicológica que destacam a subjetividade humana, da mesma forma como a Sociologia é definida pela maneira como a pesquisa analisa e interpreta todos os fenômenos sociais existente. Dessa forma, pode-se afirmar que o campo de estudo da Psicologia e da Sociologia são outros e não o da educação.

A segunda compreensão justificaria pelo fato de uma das áreas de análise, tanto da Psicologia como da Sociologia ser a educação. Porém, o que lhes conferem o estatuto da ciência é o seu objeto de investigação e não uma particularidade de tal objeto.

Dessa forma, tais ciências ao compreenderem o fenômeno educativo a partir de seus objetos de estudo, poderão contribuir de forma significativa no entendimento da realidade educacional.

Ao abordar as ciências auxiliares da Educação, recoloca-se a Pedagogia como a Ciência da Educação que, alimentada pelas ciências, poderão compreender o fenômeno da educação como um todo.

A realidade é maior que o esforço humano em apreendê-la. Dessa forma, a partir de cada uma das diversas ciências que analisam a educação para alcançar a totalidade do fenômeno educativo é se encontrar limitado à lógica da ciência moderna positivista e aos limites da racionalidade técnica. Por mais que as partes sejam unidas, não será alcançada a compreensão de sua totalidade. Pode-se aumentar a quantidade das partes, acrescentando demais campos da investigação dessas ciências ou mesmo de demais áreas de conhecimento e, mesmo dessa forma, não serão garantidas a compreensão da realidade educacional como um todo. Os resultados conquistados pelas ciências humanas em geral, e que são interessantes para a Educação, correm o risco de não servirem de forma cabível caso não haja uma ciência a ser selecionada, reagrupando e sintetizando. (DIAS DE CARVALHO, 1996, p. 102)

Ainda de acordo com o autor supracitado, a pedagogia, assim como a Ciência da Educação, possui a possibilidade maior de desenvolver este movimento. A pedagogia pertence ao fenômeno educativo como um todo e, com o auxílio da produção teórica das ciências, elaboram as sínteses possíveis para a apreensão da realidade.

Na Pedagogia, o termo Ciências da Educação recomenda suas possibilidades, sendo que a primeira representa o entendimento da Pedagogia se referir à soma das diferentes ciências que cuidam da educação e, dessa forma, o termo Ciências da Educação pode ser entendida como um sinônimo de Pedagogia.

A segunda possibilidade representa considerar a Pedagogia como uma ciência autônoma que, juntamente com as outras ciências, constituem as Ciências da Educação. Seguindo este conceito, equipara-se a Pedagogia no mesmo grau das demais ciências humanas que analisam as questões educacionais e pode ser caracterizada como uma ciência instrumental e prescritiva que se reduz à pesquisa de que forma acontece o ensino e a aprendizagem.

Sem ser a ciência da educação, a pedagogia é uma das ciências da educação. Ciência prática e normativa preocupa-se com a ação de educar, com o ato educativo, no momento que as demais disciplinas, sendo teóricas e descritivas, possuem como objetivo de estudo o fato educacional formado pelos próprios fenômenos educacionais, se abstendo de toda intervenção reguladora. (DIAS DE CARVALHO, 1996, p. 98)

Ainda de acordo com o autor acima citado, a Pedagogia não pode ser observada como uma das ciências da educação, pois ela é a Ciência da Educação. E apenas a Pedagogia pode representar a Ciência da Educação, visto que, em sua investigação, objetiva a educação. O autor acrescenta que a Pedagogia pertence às Ciências da Educação, isto é, representa outra ciência das Ciências da Educação.

A compreensão da Pedagogia como uma ciência se apresenta no fato de representar um ambiente de estudo de forma multidisciplinar, visto que seu objeto de estudo, ou seja, a educação, assim é representada. Afirmar como uma das Ciências da Educação é se conformar em colocá-la com as outras ciências para a apreensão da realidade educacional brasileira. Assim, rejeita-se uma abordagem de métodos que remete a uma perspectiva dialética e permanece no cenário da epistemologia positivista.

Segundo Schimied-Kowarzik (1988), a Ciência da Educação assume questões e posições teóricas e científicas do plano das ciências mais aproximadas à educação,

utilizando-as a questões pedagógicas, ao invés de buscar o desenvolvimento da Pedagogia, em confronto com as novas exigências e questões.

Para o referido autor, a Pedagogia representa uma das ciências práticas mais ricas por sua tradição, não contribuindo com a análise teórica de uma prática de transformação, para, de forma paradoxal, se basear no debate teórico e científico das ciências sociais que contornam as metodologias de estudo que permita a orientação de uma prática crítica.

Na teoria e conhecimento do educativo, faz-se alusão a uma gama de elementos distintos que, em alguns casos, surgem integrados em uma espécie de simbiose ordenada transdisciplinar. Em demais casos, se trata de empréstimos conjunturais, que apresentam tal caráter dispersivo e desestruturado que é notado na pedagogia, e que durante muito tempo foi reconhecido como Ciências da Educação. (SACRISTÁN, 1999. P. 97)

Para que seja corrigida a desestruturação, as Ciências da Educação devem se transformar na Ciência da Educação, representando assim as práticas de educação. Não motivando tal movimento, continuam como ciências autônomas da educação.

A partir das representações na prática educativa podem ser transformadas em conhecimento pedagógico, não se prendendo ao seu objeto original de estudo e se disseminando na Pedagogia. Dessa forma, não se pode falar em Pedagogia como ciência integradora das demais Ciências da Educação. A Pedagogia como ciência à prática educativa transpassa a interdisciplinaridade para se formar em uma perspectiva transdisciplinar.

Franco (2008) elaborou uma pesquisa entre as obras do período que se implantou o curso de Pedagogia no país, no ano de 1939, com a finalidade de analisar de que forma os profissionais da educação trabalhavam a questão da Pedagogia ser ou não uma ciência.

Em tal pesquisa, foi identificado que diversos autores se referiam à Pedagogia como uma Ciência da Educação. Da mesma forma, pesquisas recentes compreendem a Pedagogia também como uma Ciência da Educação.

Dessa forma, de acordo com Pimenta (2011), constata-se que os pesquisadores do Brasil atribuem a Pedagogia às responsabilidades pelos estudos referentes ao campo educacional como um todo, contrariando sua substituição por Ciências da Educação.

Entretanto, não se pode desconsiderar a procedência do termo Ciências da Educação para caracterizar o conjunto das demais ciências ou áreas de conhecimento

que se apoiam de forma efetiva na pesquisa sobre as questões educacionais, a partir dos objetivos específicos de análise. Como demonstrado, o questionamento se direciona a utilização de Ciências da Educação para modificar a aplicação do vocábulo Pedagogia, utilizando-os praticamente como sinônimos.

Pode-se dizer que a Pedagogia se distingue das Ciências da Educação, pois não é uma ciência que direciona e é elaborada na prática do educador, materializa-se em sua ação e em seu fazer.

Dessa forma, indaga-se: de que forma o educador age? Qual o motivo? Seu fazer se fundamenta em qual sentido? Levando em consideração o princípio de que a Pedagogia não se reduz ao fazer educativo, é preciso demonstrar que, da mesma forma, não se limita à descrição, explicação e interpretação do real educativo, representando a significativa contribuição das Ciências da Educação. Diante deste contexto, identifica-se a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação, em um contínuo movimento entre a intenção do “para que fazer” e de “como fazer”.

No momento que se discorda da utilização do termo Ciências da Educação em substituição à utilização do termo Pedagogia não representa não considerar a legitimidade das ciências na área da educação.

Identificamos por Ciências da Educação o conjunto dos conhecimentos pela Psicologia, Sociologia História e Filosofia, consideradas áreas do tratamento das questões educacionais, acrescidas da contribuição de demais áreas que, mesmo não sendo constituída nos estudos em educação, permitem à Pedagogia a expansão da compreensão dos fenômenos de educação. Representa os casos da neurologia, genética e antropologia. (FRANCO, 2011, p. 89)

Dessa forma, destaca-se a propriedade das Ciências da Educação como ambiente de análise que permite a formação do conhecimento pedagógico.

Não existe ciência sem que se saiba o seu campo, seu objeto de estudo. Argumenta ainda que a explicitação do “irredutível pedagógico”. Explica que o irredutível pedagógico é o aluno para a Pedagogia se constituir como ciência, precisa encontrar o seu objeto. Com isso, o campo da Pedagogia é o ato pedagógico incluindo o aluno, o saber, o professor, a situação institucional, etc. (educação escolar), significando uma mudança radical da fundamentação epistemológica e da prática de investigação na Pedagogia. (PIMENTA, 1996, p. 112)

No Brasil, segundo Gatti (2002), as Ciências da Educação cumprem uma função determinante nas pesquisas da área da educacional que, desenvolvidos de forma progressiva nos últimos anos, acontecem pelo desenvolvimento de programas de pós-graduação em Educação.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o crescimento substantivo dos estudos sobre a educação no Brasil se justifica no crescimento dos cursos de mestrado e doutorado na área. O autor explica que nestes cursos, existe uma grande diversificação das linhas de pesquisa oferecidas nas distintas universidades e, de maneira variada, as Ciências da Educação, em uma compreensão mais clássica, são contempladas com linhas de pesquisa específicas em Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação em distintos programas de pós-graduação.

Esta associação teve, após a década de 1970, função marcada na integração e intercâmbio de estudiosos e na propagação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas. Contando com mais de 20 grupos de trabalho, que se concentram em temas específicos das pesquisas sobre as questões educacionais, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED sinaliza de forma satisfatória a expansão da pesquisa educacional. (GATTI, 2002, p. 20)

Segundo Franco (2008), o objeto de estudo da Pedagogia é a educação e considera que a dimensão educativa será a práxis educativa, compreendida por ela como uma realidade pedagógica.

A práxis educativa se caracteriza pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Não possui um lócus definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação, ou onde houver intencionalidade. Já a práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa. (FRANCO, 2008, p. 84)

Dessa forma, a produção de conhecimento em sociologia na educação do país é considerada válida, visto que o que era apresentando anteriormente era uma educação trazida da Europa e dos Estados Unidos.

3.3 A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No decorrer da história da sociedade contemporânea, a pedagogia se firmou como algo similar à educação, compreendida como a forma de aprender ou instituir a metodologia educativa. De forma, efetiva, a educação surge como uma realidade fundamental para a sociedade. Seu início pode se confundir com o início da própria sociedade de forma que a sociedade busque entendê-la e procura intervir de forma intencional, se constitui um saber específico que, desde os tempos mais remotos, alcança os tempos modernos relacionado de forma significativa ao termo pedagogia.

Pode-se afirmar que a pedagogia se desenvolveu diretamente com a prática da educação, formando-se como uma teoria desta prática sendo, em alguns casos, caracterizada como a própria forma intencional de efetivar a educação. No decorrer dos anos a pedagogia instituiu uma forte tradição científica no que se refere à prática educativa que deve ter seu desenvolvimento continuado.

De acordo com Durkheim (1965), no que se refere ao positivismo da pedagogia, esta se assimila ao método educativo. Para o autor acima citado, a pedagogia se refere a uma teoria prática, que busca realizar o fenômeno da educação, contrapondo a teoria científica, que busca o conhecimento do fato da educação, atividade a cargo da sociologia educativa.

Posteriormente, ainda de acordo com o autor supracitado, apresentou ainda no cenário do positivismo, empenho em expressar caráter científico para a pedagogia. Contudo, ao invés de buscar autonomia científica, somente foi transmutada de uma submissão, ou seja, a da filosofia, sendo a ciência empírica reconhecida como tal e que se tornaram modelo para a pedagogia.

Considera-se que, na visão pedagógica, os distintos conceitos de educação são agrupados em duas tendências, sendo uma formada pelos conceitos pedagógicos que priorizam a teoria sobre a prática e a outra de forma inversa, formando-se de conceitos que subordinarão a teoria sobre a prática, dissolvendo teoria na prática.

Na primeira tendência, se encontram as inúmeras modalidades de pedagogia considerada tradicional, situadas nas vertentes religiosas ou não. Na outra tendência, situam as distintas modalidades da pedagogia considerada nova. Assim, pode-se afirmar que, na primeira tendência a preocupação se encontra nas teorias de ensino e na segunda tendência, o foco se encontra nas teorias de aprendizagem.

Baseada na Resolução do Conselho Nacional de Educação, em vigência desde o ano de 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia objetiva fornecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e divulgação do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

A Pedagogia, englobando uma gama de informações e habilidades, deve-se basear na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, importância social, ética e sensibilidade afetiva. Estas informações devem ser constituídas por meio

diversas compreensões, próprias da ciência, arte, cultura e do cotidiano, proporcionando um entendimento das relações sociais e étnico-raciais.

Dessa forma, segundo Benevides (2007), a metodologia da educação em direitos humanos deve envolver três fatores fundamentais, sendo educação permanente, continuada e global, ser direcionada para a transformação cultural e ser fundamentada em valores, para que supere a simples troca de conhecimentos.

De acordo com Candau (1995), nesta estrutura, aplica-se oficinas de direitos humanos, buscando a humanização, com o objetivo de trabalhar a atitude crítica e ética e, de forma igual, a sensibilidade e o respeito ao ser humano.

A estrutura pedagógica deve incentivar a promoção da construção de relações justas, democráticas e o respeito ao pluralismo. Neste contexto, pode-se afirmar que as oficinas em direitos humanos podem consolidar uma metodologia que corrobora a ação pedagógica como atividade contínua ao diálogo, entre professores e alunos, buscando assim a emancipação.

Neste entendimento, temos trabalho, de forma sistemática, com a metodologia das oficinas de direitos humanos, no campo da formação de professores, onde os resultados foram uma grande pesquisa sobre os referenciais teóricos e o conteúdo pragmático das Diretrizes, implementação e desenvolvimento entre docentes. (MAGALHÃES, 2011, p. 45)

Neste cenário, avalia-se com os docentes de que forma observam a aprendizagem sobre o tema dos direitos humanos e como pode influir na sua atividade profissional.

Na estrutura das oficinas, têm-se como referência a ementa oficial da disciplina Sociedade, Cultura e Infância, onde propuseram as estratégias com debates entre os alunos sobre o caminho a ser direcionado. Sociedade, Cultura e Infância apresentam assuntos associados à sociedade, como educação, historicidade, contemplando a inserção de assuntos pertinentes, ou seja, cidadania e direitos humanos, que se relacionam ao conteúdo da matéria, constituindo uma experiência que se apresenta satisfatória para a formação do profissional.

Sobre a metodologia, de início, deve-se efetuar a leitura do material apresentado e buscar debates ampliados, com temas sobre a relação com preconceitos, racismo, gênero, educação e violência, possibilitando compreendimentos interativos entre os campos disciplinares e análise de temas que possam surgir. Assim, possibilita aos educandos o conhecimento sobre os direitos humanos.

O processo exige debates, dinâmicos e abertos, constituídos na solidariedade, na indagação continuada, para que seja permitido determinar compreendimentos sobre os direitos humanos, relacionados com as ações desenvolvidas pelos educandos dentro e fora do ambiente escolar. O processo considera a pluralidade das pessoas, sua introdução crítica na cultura, pensamento, autonomia, liberdade, justiça, democracia e solidariedade.

A aprendizagem ocorre no momento que os docentes constroem novamente o conhecimento com a qualidade social, onde, de acordo com Demo (2010), leva à emancipação e conquista da autonomia pessoal e profissional. Ainda segundo o autor acima citado, a atividade em si, leitura e interpretação do assunto, promove a capacidade de observar as consequências pessoais e sociais das escolhas, criando a necessidade de desenvolver o sentido de responsabilidade social e coletiva. Para SILVA (2004, p. 112). “A complexidade da ação docente, de grande potencial transformador, representa contribuir para que novas reflexões sejam propostas e os alunos acionem suas capacidades questionadoras e reflexivas. ”

Destaca-se que sempre houve movimentos de resistências entre os alunos, mas executados, por meio de debates e negociações. Estas resistências ressignificaram o aprender a conviver e a respeitar a opinião do próximo e, sendo assim, no processo ocorreu a construção de um pensar, tornando a realidade contraditória e dialética.

A pedagogia relacionada aos Direitos Humanos deve ser apresentada de forma coletiva, natural, dialogando a relação das pessoas em uma reflexão crítica. Dessa forma, a atividade do professor que compreende a relevância do tema em questão, ensinando e motivando o aluno, fará o estudante compreender o que lhe está sendo transmitido.

Campos (2000), buscando expor e esclarecer os motivos de introduzir a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta, possuindo grande valor para a vida cultural, apresentaria às instituições de ensino superior um caráter propriamente universitário, ultrapassando a busca profissional e expressando para a universidade um caráter que pode defini-la, ou seja, a universalidade.

Contudo, essa aspiração resulta em geral, no parágrafo seguinte, não apenas relativizada. Seu sentido é, mesmo, invertido. Em povos em formação, a alta cultura não pode ser objetivo exclusivo devendo gerar benefícios imediatos. Assim, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, apresenta ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático. (CAMPOS, 2000, p. 127)

Dessa forma, no lugar de um instituto de estudo não interessado à visão profissional, direcionado para cultivar o saber humano em sua universalidade, seria um instituto onde sua introdução motiva-se pelo seu caráter prático e utilitário. O autor supracitado explica a inversão, levando em consideração o estado da cultura brasileira, como um ensino sem professores, ou seja, onde os professores criam a si mesmos, e toda a cultura é autodidática.

Torna-se perceptível que o motivo de ser da inserção do termo educação nesta nova faculdade, ocupando o lugar de filosofia, apresenta a questão sobre a formação de docentes. Campos (2000) complementa destacando que o fato se apresenta no momento que se apresenta que a nova faculdade não pode se reduzir a um adorno pretensioso em casa simples. A nova faculdade deve possuir um caráter pragmático das matérias básicas e fundamentais.

Dessa forma, essa nova faculdade não representa somente um órgão de alta cultura ou de ciência pura, mas um Instituto de Educação, onde sua atividade principal é a formação de docentes, especialmente na formação de professor do ensino normal e secundário. Porém, a proposta não se efetivou.

O caminho efetivo de inserção da pedagogia nas universidades ocorreu por meio dos Institutos de Educação, reconhecidos como ambientes de cultivo da educação reconhecida não somente como objeto de ensino, mas, de forma igual, de pesquisa.

Neste ambiente as duas iniciativas essenciais surgiram do Instituto de Educação do Distrito Federal, com estrutura e implementação de Anísio Teixeira, no ano de 1932, tendo sua direção por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo implementado, no ano de 1933, por meio de Fernando de Azevedo. Ambos inspirados pelo ideal da Escola Nova.

Com a reforma instituída através do Decreto nº 3810, de 19 de março do ano de 1932, Anísio Teixeira se propõe a erradicar o que considerava vício de constituição das escolas normais, onde, buscando seu, simultaneamente, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam nos dois objetivos. (VIDAL, 2001, p. 79-80)

Para esta finalidade, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores, onde o currículo incluía, desde o início, disciplinas como Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Introdução ao Ensino, abrangendo três cenários, sendo princípios e técnicas, matérias de ensino, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais e, por fim, a prática de ensino, efetuada diante da observação, experiência e participação.

Como base ao caráter do processo de formação, a Escola de Professores era apoiada por uma estrutura envolvendo o Jardim de Infância, escola primária e secundária, que atuavam como campo de experiências, demonstração e método de ensino, Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas Escolares, Filmoteca, Museus Escolares e por fim, a Radiodifusão.

Segundo Tanuri (2000), observa-se que os Institutos de Educação foram constituídos de forma que se incorporassem as determinações da pedagogia, que pretendia se firmar como um conhecimento de caráter científico.

Buscava-se, dessa forma, corrigir as insuficiências das velhas escolas normais caracterizadas por um curso híbrido que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. (TANURI, 2000, p. 72)

Ainda nas palavras do autor, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo se elevaram ao nível universitário. O Instituto de Educação de São Paulo incorporou-se à Universidade de São Paulo – USP, no ano de 1934 e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro incorporou-se à Universidade do Distrito Federal, no ano de 1935.

Por essas bases foram organizados os Cursos Superiores de Formação de Professores para as escolas secundárias, difundidos para todo o Brasil após o Decreto-Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939, organizando definitivamente a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

Reconhecido como uma referência para as outras instituições de nível superior, o modelo resultado do referido Decreto-Lei se disseminou para todo o Brasil formando o modelo conhecimento como “esquema 3+1”, aplicado na estruturação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Os primeiros formariam os docentes para representar as diversas disciplinas dos currículos escolares secundários, os segundos representavam a formação de professores para atuarem nas escolas normais. Nos dois casos o esquema era vigente, ou seja, três anos para o estudo das disciplinas específicas e mais um ano para a efetiva formação didática.

Ao ser difundido, a metodologia de formação de professores em nível superior debilitou sua referência original, onde seu suporte era representado pelas escolas experimentais, onde forneciam uma base de pesquisa que buscava oferecer caráter científico aos processos de formação.

No que se refere à condição de ensino e aprendizagem e também aos procedimentos a observar, são necessárias contribuições de conhecimentos, sendo filosófico, histórico, antropológico, ambiental, psicológico, linguístico, político, econômico e cultural.

De acordo com Silva (2003), destacam-se valores, como:

- Conhecimentos culturais e científicos, ética ao processo de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento;
- Habilidades e informações formadas por pluralidade de conhecimentos práticos e teóricos, onde sua estruturação será possibilitada na atividade da profissão, tendo fundamento no princípio da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, econômicas, culturais, religiosas, entre outras;
- Diálogo de conhecimentos sobre valores, formas de vida, orientação filosófica, política e religiosa;
- Formação de professores capacitados para receber alunos de etnias e culturas específicas.

Sobre a forma de estruturar e organizar o curso em questão, Silva (2003) destaca que são previstos três núcleos, sendo estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e, estudos integradores para desenvolvimento curricular.

Em um grande número de tarefas e exortações, é mencionado "Pedagogia, ensino de teoria e metodologia, ensino de pesquisa de processos Organização do trabalho docente"; então, referindo-se a "decodificar e usar códigos de diferentes linguagens usadas pelas crianças, Além do conteúdo do trabalho docente, relacionado

ao primeiro ano Educação escolar, com português, matemática, ciências, história e Geografia, Arte, Esportes”.

3.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/2006

Em 15 de maio de 2006 ficou estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), demonstrando em seu Art. 4º que os cursos de Pedagogia responderiam:

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

As Diretrizes Curriculares Nacionais demonstram os conceitos que orientam para a disposição e prática do curso de Pedagogia. O documento esclarece que a docência, a gestão e a pesquisa devem aparecer nos projetos políticos pedagógicos dos cursos. Os PPC dos cursos de Pedagogia precisam predominar em seus objetivos à formação de professores para a prática no magistério da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, no Ensino Médio na modalidade Normal e onde estejam submetidos à práxis pedagógica. Mais que a atuação na docência, a gestão também é uma das vertentes do trabalho pedagógico. As diretrizes estendem o trabalho do pedagogo, porém são os PPC que vão validar essa formação.

As diretrizes mostram que as IES têm liberdade para efetivação das propostas pedagógicas, analisando alguns parâmetros, conforme algumas demandas regionais. (PARECER CNE/CP Nº 5/2005, p. 10).

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação à distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma das áreas ou modalidades de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.

As DCNP apresentaram a formação dividida em três núcleos de estudos: a) núcleo de estudo básico via estudo de literatura pertinente e de realidades educacionais, por meio de reflexão e ações críticas; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos “voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais”; c) núcleo de estudos integradores, a fim de proporcionar enriquecimento 107 curricular via participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior, bem como atividades práticas, nas diferentes áreas do campo educacional.

Outro ponto importante aparece no que se refere ao Art. 5º. Das DCNP, colocando os recursos necessários para os egressos do curso de Pedagogia, os quais deveriam ser aprimorados durante os quatro anos de curso. De acordo com o artigo:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de

informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

4 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esse capítulo aborda alguns conceitos acerca do currículo e também o currículo na educação superior, envolvendo o cenário da Educação em Direitos Humanos.

4.1 CURRÍCULO E SEUS DESDOBRAMENTOS

De acordo com Moreira e Silva (2000), aplicando a definição literal do termo currículo, afirma-se que este pode ser determinado como o caminho que levará até a conquista de conhecimentos que farão do cidadão submetido a ele um profissional competente que dominará sua área, capacitado para executar os cargos e funções determinados. A educação, dentro do currículo considerado tradicional, se constitui em um dos dispositivos fundamentais, por meio onde a classe mais dominante determinará suas formas de compreender e interpretar, assegurando dessa forma que a estrutura social presente continue forte e imutável.

A prática referente ao currículo, contudo, se trata de uma realidade estabelecida, por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, entre outros, onde são encobertos pressupostos, teorias, racionalidade, crença, valores, entre outros, condicionando a teorização sobre o currículo.

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Ou seja, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, uma forma de organizar uma série de práticas de educação. (GRUNDY, 1987, p. 05)

Considerando que o currículo se trata de uma prática complexa, pode-se encontrar com várias perspectivas que selecionarão compreendimentos, cenários, focos alternativos com amplitudes distintas, estabelecendo o compreendimento pedagógico do currículo.

De acordo com Rule (1973), em um ambiente histórico da literatura, o currículo pode ser classificado por cinco ambientes distintos, sendo:

- Compreendimento no que se refere à sua função social como ligação entre a escola e a sociedade;
- Plano educativo, pretense ou concreto, formado de aspectos distintos, vivências, conteúdos, entre outros;

- Expressão formar e material do projeto que apresenta, sob formato estabelecido, seus conteúdos, orientações e sequências para abordá-lo;
- Campo prático, sendo análise de processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes apresenta o conteúdo;
- Atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas existentes.

Diante do apresentado, pode-se afirmar que ocasiona um conceito especial para que se compreenda o método educativo institucionalizado e as funções sociais da escola. É preciso destacar que o currículo poderá supor a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, atribuindo à educação e desenvolvimento.

Busca-se atenuar os problemas relacionados que fazem parte da teoria e das práticas associadas com o currículo a problemas técnicos que é necessário encontrar uma solução. O currículo se associa com a instrumentalização real que faz do ambiente escolar um estabelecido sistema social, visto que é por meio deste que lhe apresenta o conteúdo.

Ao definir o currículo, descreve-se a concretização de funções da escola e a forma de focá-las em um período histórico e social estabelecido, para um grau ou metodologia de educação. O currículo do ensino obrigatório não possui função semelhante com o currículo universitário, ou de um método de ensino profissional, se traduzindo em conteúdos, formas e esquemas de racionalizações distintas, visto que não é semelhante à função social de cada grau à realidade social e pedagógica que foi criada em torno deles.

O currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura. (MCNEIL, 1983, p. 110)

De acordo com Giroux (1981), a teoria que se refere ao currículo deve se preocupar essencialmente de condições para sua efetivação, do entendimento sobre a ação da educação nas escolas, pela sua complexidade derivada de seu desenvolvimento e efetivação. Somente assim a teoria do currículo poderá auxiliar o processo de crítica e renovação que deve possuir.

Ainda segundo o autor citado acima, é uma busca não simples de ordenação e tradução em esquemas não complexos. Por tal motivo, a relevância da análise do

currículo, seja de seus conteúdos, seja de suas formas, é essencial para que se compreenda a verdadeira missão da escola em seus distintos graus e modalidades.

As funções cumpridas pelo currículo sobre a expressão do projeto de cultura e socialização são executadas por meio de conteúdos, formatos e práticas, se produzindo simultaneamente com conteúdos culturais e formativos, códigos de pedagogia e métodos por meio dos quais se apresentam e moldam formas e conteúdos.

Esta análise se baseia nos códigos e práticas, por meio dos quais os conteúdos são valorizados, com comentários prévios sobre o que atualmente se compreende por conteúdos curriculares.

A análise dos currículos concretos representa pesquisá-los no cenário em que se caracterizam e por meio do qual se apresentam em práticas educativas e também em resultados.

Dessa forma, os currículos poderão desempenhar missões em distintos níveis de educação, conforme as particularidades, de forma que refletirão variados objetivos destes níveis. Representa uma complexidade englobada na busca de adquirir um esquema transparente e uma teoria ordenada sobre o currículo.

Segundo Ludgren (1981), o currículo se faz presente em toda a educação, modificando suas metas principais em métodos de ensino e aprendizagem. Ainda nas palavras do autor, o relativismo deve ser uma perspectiva nestas afirmações.

O conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo maior de conhecimentos e princípios de seleção possíveis. (APPLE, 1986, p. 66)

Dessa forma, pode-se afirmar que o currículo é a expressão do equilíbrio existente entre interesses e forças que circundam o sistema de educação e por meio dele se executam as finalidades da educação no ensino. Assim, buscar atenuar os problemas significativos do ensino à complexidade técnica de instrumentalizar o currículo poderá supor uma diminuição que não considera os conflitos de interesses existentes.

Os currículos, em seus conteúdos e suas formas, apresentam a docentes e alunos uma opção configurada, sedimentada em uma trama cultural, política, social e escolar. Carrega valores que são necessários interpretar, atividade esta que se cumprirá a partir de um nível de análise político-social, a partir da compreensão da

instrumentalização técnica, conhecendo métodos que operem em seu desenvolvimento nas escolas.

Segundo Arroyo (2011), em sua obra “Currículo, Território em Disputa”, as relações entre os professores e os ordenamentos curriculares são assuntos de debates e estudos nas escolas e nos cursos de formação. Para o autor, defronta-se com tendências que são contrárias, como os docentes de educação básica, se tornando autônomos como coletivos sociais, acumulando níveis de formação, conquistando estudo, planejamento e atividades, buscam ser mais criativos, motivando o trabalho individual e coletivo. Em contrapartida, a segunda tendência, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas dos currículos são fiéis a sua rigidez, normatização, segmentação e avaliação.

As políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino e aprendizagem, reforçando lógicas progressivas, sequenciais rígidas, reprovadoras de alunos e mestres. (ARROYO, 2011, p. 44)

Ainda segundo o autor, citado acima, as avaliações e o que são avaliados e privilegiados, são considerados como o currículo oficial estabelecido para as escolas. A caracterização centralizada das avaliações retira dos professores o direito a ser sujeito da avaliação de seus trabalhos. A prioridade determinada de somente alguns conteúdos para as avaliações podem reforçar as hierarquias de conhecimento e, como consequência, coletivos docentes.

De acordo com Arroyo (2011), o desencontro das tendências poderá levar a uma grande complexidade entre os controles, como a maior consciência do direito e a autoria do docente.

As discussões se fazem presentes no ambiente escolar, nos encontros e nos movimentos dos professores. Assim, sugere-se a imprescindibilidade de progredir para estes dois rumos, estes que podem se unir, sendo a abertura de novos espaços e práticas coletivas de autonomia e criatividade da profissão e o aprofundamento na compreensão das estruturas, conceitos e mecanismos que impedem a autonomia e a criatividade. É necessário compreendê-los para se contrapor e progredir de forma satisfatória.

Segundo Arroyo (2011), alguns dos significados das iniciativas dos professores são direcionar as disputas para uma visão mais limitada do conhecimento curricular, ou seja, abrir os currículos de educação básica para conceitos de conhecimento

menos limitados, abertos às questões oriundas da dinâmica que se faz presente no cenário do conhecimento.

Abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios docentes e estudantes e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Assim caminham embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas levam ao território dos currículos. (ARROYO, 2011, p. 51-52)

O cenário do conhecimento sempre se caracterizou como algo complexo, porém dinâmico, carregado de dúvidas, da revisão e superação de conceitos e teorias que são contestados por novas questões originadas pela realidade. No momento que os currículos limitam tais dinâmicas do conhecimento, se encontram limitados a conhecimentos ultrapassados, ou seja, não atuais. No momento que se abre para novas questões e experiências da sociedade, são enriquecidos, ganham forças.

Destaca-se que os professores envolvidos nesta questão são atentos à dinâmica social e do cenário de conhecimento, para que assim garantam aos alunos conhecimentos atuais e reais. Contudo, as atividades são limitadas pela rigidez baseada na estrutura ultrapassada entre a base comum nacional e a parte diversificada, elementos curriculares estabelecidos e disciplinas a serem mantidas.

O processo de ensino e aprendizagem no Brasil é orientado, por meio do currículo escolar baseado nos valores fundamentais à vida humana. Para que se introduza o estudante de forma ativa na sociedade objetivando sua preparação para enfrentar o mundo, é preciso de formação para que este entre as contradições existentes na sociedade moderna. Nessa perspectiva, o currículo nas escolas apresentará de maneira transversal ou por meio de disciplina única o conteúdo direcionado ao ensino jurídico. No caso de se tratar de ensino transversal, os conteúdos irão permear as disciplinas existentes e, na disciplina única, será ministrado em somente uma disciplina.

É que um dos obstáculos sociais que bloqueiam o acesso à justiça se encontra na falta de informação da população sobre os seus direitos. É uma questão de educação, promovendo o desenvolvimento pleno da pessoa e a prepare para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como determinado pela Constituição Federal de 1988, mas que a prática não consegue ser efetiva. (SILVA, 2006, p. 16)

Dessa forma, pode-se observar a relevância da inclusão da educação de maneira objetiva no que se refere aos direitos humanos, visto que é essencial o exercício da cidadania para uma sociedade que busca por justiça social.

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Exige questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionadas por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alertas perante as dificuldades que cada estudante tem, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação. (TORRES, 2013, p.11)

Segundo Lima (2006), o currículo para a formação humana é o direcionado para a inclusão de todos os alunos no acesso aos bens culturais, garantia de direitos e ao conhecimento. Dessa forma, pode-se ter um currículo que responda a formação de cidadãos e suas diversidades. Ainda, conforme o autor, a diversidade é particularidade do ser humano nos conhecimentos, experiências de vida, culturas, personalidades, formas de percepção ao mundo, entre outros, sendo fundamental que o currículo priorize a diversidade. A escola não deve se isentar do compromisso enquanto propiciadora de formas acolhedoras da diversidade dos alunos.

Por muitos anos, procurou-se o motivo do fracasso ou sucesso dos estudantes em fatores exteriores à escola, como renda ou nível cultural da família. Após a década de 1970, os estudos no campo do currículo questionaram se os conteúdos curriculares existentes e a forma como eram ministrados permitiam a aprendizagem das camadas populares, que comumente tinham um rendimento escolar abaixo do adequado. (SANTOS, 2009, p. 7)

O currículo, muitas vezes, é compreendido como algo neutro e que não pode ser modificado, onde deve ser utilizado a qualquer tempo e ambiente social. Este conceito necessita de transformação para que a educação superior contribua de forma significativa com a formação integral da pessoa e assim capacitá-lo de forma que não fique fora do mercado de trabalho e do progresso da sociedade.

4.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pode-se compreender como currículo da educação superior um conjunto de elementos que possui a responsabilidade sobre o processo de educação e ensino, aprendizagem e inclusão de alunos que fazem parte do curso de graduação, visto que abrange conteúdos formativos específicos.

Compreender o currículo representa o reconhecimento sobre as modificações sociais, estruturais e exigências existentes aos profissionais capacitados para exercer influências na organização dos currículos, em especial das universidades, onde se constitui um local de aprendizagens e produção de conhecimentos, com alunos de lugares distintos, com formas distintas de aprendizado e relacionamento.

Os currículos são extremamente importantes e diferentes entre si, principalmente da educação superior, dependendo da necessidade de cada área. Diversas modificações são necessárias, principalmente relacionadas a um olhar para diversidade e inclusão. Pode-se citar nesse cenário, por exemplo, movimentos sociais que redirecionam o olhar do docente para uma nova perspectiva educacional, a influência dos movimentos LGBTQIA+, indígenas, quilombolas, negros entre outros. Esses movimentos levam a questionamentos para o caminho da docência e dos currículos.

Segundo Silva (2013), o currículo, além dos componentes curriculares definidos oficialmente, deve abranger temáticas que atendam à diversidade que a sociedade exige, nas diferentes especificidades da educação: ambiental, sexual, quilombola, indígena, afro-brasileira, do campo, religiosa, musical, geracional, para pessoas com deficiência, tecnológica e midiática, entre outras.

A história da educação no Brasil demonstra de forma transparente o quanto as classes dominantes aplicaram-se do ensino para poder impor, mesmo que de maneira sutil, a sua verdade declarada.

Durante todo o período da educação no país, esta percorreu diversos momentos diferentes, como decretos e leis que foram instituídos e transformados até alcançar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do ano de 1996.

Segundo Cunha (1975), a atividade essencial do ambiente escolar é unir indivíduos imaturos e profissionais da educação, onde através de um currículo já existente, repassar e cobrar os conhecimentos conquistados. Para o autor, o capitalismo apresentou outra atividade para este cenário, ou seja, o conceito da escola

passou a classificar e reclassificar indivíduos de distintas classes sociais conforme suas capacidades inatas.

Neste sentido corrobora-se com o pensamento de Saviani (2000, p. 90) “Parece que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação não possui direcionamentos muito distantes dos apresentados acima, tendo em vista seu forte caráter neoliberal”.

Pode-se compreender o currículo como construção de um conhecimento a ser debatido, atravessando relações e conflitos sociais e não somente um grupo de disciplinas que pertencem a uma grade curricular. É preciso efetuar uma relação entre currículo e a formação profissional, destacando as carências na formação profissional da pessoa, oriunda de currículos construídos e utilizados de maneira inadequada.

“No Brasil, passamos por diferentes tendências de ensino, como higienista, militarista, pedagógico, tecnicista, todas direcionadas conforme os interesses políticos de cada período”. (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 34)

Contudo, não se compreende o currículo quando não se aborda a questão ideológica. A ideologia, neste cenário, busca servir como base para as relações de poder, influenciando aos interesses das classes dominantes. Nas escolas, o currículo, em seu entendimento considerado tradicional, é aplicado como método de controle social e também da ordem que deve ser estabelecida.

Seguindo este conceito, o currículo se encontra relacionado de forma íntima às relações de poder e ideologia das classes dominantes. Por meio do currículo, a classe dominante poderá expressar e impor sua compreensão de universo. Nesta concepção, professores e alunos são gerados somente como transmissores e receptores de conhecimento, sendo que suas construções e representações não são consideradas da forma que deveria ser para que ocorresse assim um verdadeiro e satisfatório progresso na educação brasileira.

Levando em consideração este foco, na educação superior, os currículos dos cursos de graduação, por diversos momentos, são construídos de maneira unilateral, não havendo a contribuição dos alunos na criação dos conteúdos e, em alguns casos, não havendo participação dos profissionais da educação.

Destaca-se que os currículos de instituições significativas para a sociedade são utilizados, de forma frequente, como base para a criação de currículos das demais instituições, onde não consideram os ambientes sociais e culturais de cada região e,

por inúmeras vezes, não conhecem de que maneira aconteceu a elaboração do currículo em tal instituição que serviu como base.

O currículo não pode mais se sustentar dessa forma. Existe a necessidade da elaboração de um currículo social onde as diferentes ideologias possam ser contempladas e os cidadãos passem a ter direitos a ter direitos, a igualdade e a diferença, onde as distintas compreensões de mundo possam ser consideradas e também respeitadas. (DAGNINO, 1994, p. 54)

A cultura, como dito anteriormente no início do presente capítulo, não deve ser repassada como um produto finalizado, mas como um ambiente ou um cenário de continuada construção, em respeito aos diferentes movimentos sociais. Assim, pode-se acreditar que a educação superior formará profissionais capacitados, dinâmicos e fortemente comprometidos com a sociedade e suas experiências cotidianas.

De acordo com D'Ambrósio (1998), no que se refere à elaboração e implantação do currículo no país, está ocorrendo “de cima para baixo”, podendo alienar o docente ao processo de debates, fazendo que o professor seja somente um executor de atividades, limitando suas experiências e criatividade.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o aluno recebe conhecimentos não conectados de forma satisfatória com as disciplinas e com o mercado de trabalho, não estabelecendo de forma adequada os elos entre o conteúdo adquirido na educação superior e as demandas que o mercado de trabalho necessita. Para D'AMBRÓSIO, (1998, p. 27). “O currículo tem como componentes solidários os objetivos, conteúdos e métodos. O solidário representa que não se deve modificar um dos componentes sem alterar os demais”

Percebe-se, assim, a grande complexidade que influencia na construção do currículo de um curso superior e a imprescindibilidade da participação efetiva dos professores e alunos na sua elaboração. Baccaglioni (2000) explica que os cursos de formação de professores não se preocupam em destacar as probabilidades de intervenção dos docentes na construção dos currículos, deixando esta função para os chamados *especialistas*. Para BACCAGLINI (2000, p. 111).

Muitas vezes esses especialistas não têm contato com a realidade social da localidade, elaborando assim currículos não conectados com as experiências, expectativas e necessidades dos professores, alunos e comunidades.

Muitas vezes, estes currículos serão utilizados na formação de futuros professores que, no momento que finalizam o curso, não se encontrarão contextualizados com as demandas da localidade, encontrando assim dificuldades

para transmitir seus conhecimentos. Dessa forma, o currículo é compreendido como um documento neutro e não modificável, onde pode e deve ser utilizado em qualquer período e classe social.

A formação de professores e demais profissionais deve ser norteada para o que se espera no mercado de trabalho, quebrando a relevância dada aos conteúdos isolados, organizados como disciplina.

Diante do apresentado, pode-se afirmar que é necessária a participação dos futuros profissionais e instituições de educação superior, para a elaboração do currículo de cada curso, recebendo assim uma formação adequada e condições de se destacarem profissionalmente, detectando e lutando para que respeitem seus direitos como pessoas e não os colocando à margem do sistema capitalista, assumindo uma condição de não favorecidos e impotentes.

Por fim, a educação no país, muitas vezes foi marcada no decorrer dos anos como uma forma de controle social e alienação da população. A cada momento da história, as faculdades e universidades foram influenciadas a formar profissionais que defendam os sistemas.

Sendo aplicado como uma forma de controle, muitas vezes as transformações curriculares ocorriam, mas conforme os interesses das classes dominantes e formulados de forma inadequada. Assim, é necessária uma transformação, sendo os currículos dos cursos de educação superior passando a serem elaborados com a participação efetiva de todo os envolvidos, considerando as necessidades regionais das comunidades.

Destaca-se que os professores formados pelas universidades e faculdades do Brasil necessitam estar capacitados às demandas da sociedade, capacitados para lutarem pelos seus direitos e alcançarem as necessárias e imprescindíveis mudanças com respeito à pluralidade.

Tornar o currículo mais flexível não significa apenas adicionar atividades ou inserir alterações na estrutura do curso. A estrutura do currículo e a prática de ensino carecem de conexão direta com os princípios. A programação do curso precisa de flexibilidade para se adaptar as novas necessidades da sociedade, as novas necessidades do processo de conhecimento e necessidades de formação crítica para profissionais.

4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR

Segundo Silva (2016), pensar a Educação em Direitos Humanos (EDH) em nível universitário é pensar em uma relação de complementaridade conceitual de dois campos de compromisso social intenso.

Distintamente da universidade, que teve seu início na Idade Média, os Direitos Humanos tiveram seu início na Idade Moderna. A história da universidade, construída no decorrer dos anos, por meio de variadas experiências, a história dos Direitos Humanos não ocorreu de apenas uma vez, seus pressupostos surgiram como soluções aos problemas enfrentados pelas sociedades no decorrer dos anos.

Os Direitos Humanos propõem um modelo de organização social com base na justiça social, equilíbrio político, respeito às diversidades, entre os pressupostos da igualdade, liberdade e fraternidade, como apresenta a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, do ano de 1789, onde destaca que “os homens nascem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser baseadas na utilidade comum”.

Silva (2016) destaca que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, do ano de 1948, apresenta que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros em um espírito de fraternidade”.

Nas décadas de 1980 e 1990, os debates no que se referiam às direções da educação, influenciados pelo processo de redemocratização, abrangiam assuntos dos Direitos Humanos como uma das alternativas propostas, por meio de movimentos sociais e setores da comunidade acadêmica.

A Organização das Nações Unidas – (ONU), no ano de 2005, com a preocupação de formação de uma cultura dos Direitos Humanos, recomenda às instituições de educação superior a responsabilidade da formação de pessoas capacitadas para viver em sociedade livre, democrática e que respeitem as diversidades.

Segundo este conceito, a ONU determina a educação não apenas como um direito de acesso aos sistemas de ensino, mas buscar educar, por meio dos princípios dos Direitos Humanos, reconhecendo que a educação objetiva promover a realização pessoal, enriquecer o respeito das liberdades e as pessoas para que participem de

forma eficaz em uma sociedade livre e que promova o entendimento, amizade e tolerância (UNESCO, 2010).

Segundo Benevides (2009), a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, a educação se orienta a partir de quatro fatores básicos, sendo:

- A educação é uma atividade contínua e mundial;
- A educação deve permitir uma transformação sociopolítica e constituir uma cultura de Direitos Humanos;
- A educação deve promover senso estético autônomo e pensamento crítico;
- A educação é dialógica, direcionada para a emancipação do aluno para a formação de um sujeito de direitos e deveres.

De acordo com Silva (2016), a década de 1990 pode representar a fase de desenvolvimento da educação em Direitos Humanos no país. Neste período os Direitos Humanos construíram os primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos e o Governo criou a Secretaria Especial de Direitos como uma secretaria associada ao Ministério da Justiça.

No ensino, a educação em Direitos Humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, como disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração. Na pesquisa, as demandas de estudo na área dos Direitos Humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. (PNEDH, 2006, p. 08)

Nas universidades, o Plano acima citado recomenda que estas elaborem programas direcionados para promover os Direitos Humanos. As recomendações não se limitam ao cenário das atividades extensionistas. Recomendam que os princípios dos Direitos Humanos tenham como base as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das universidades.

Recomendam que o Governo promulgue, juntamente com as instituições de ensino de educação superior, a criação de centros de pesquisas, para assim fortalecer as ações de ensino e pesquisa em Direitos Humanos, de forma que a população conheça sua história de violação e negação aos Direitos Humanos de cada indivíduo.

Silva (2013) argumenta que o PNEDH propõe que é dever estatal a extensão na área de educação em Direitos Humanos, contribuindo com a criação de métodos pedagógicos para este tipo de educação nas universidades, contribuindo para promover a cultura de Direitos Humanos. Ainda nas palavras do autor acima citado, a

educação necessita se apresentar como um canal estratégico para que seja produzida uma sociedade igualitária que ultrapasse a projetada educação permanente de qualidade, formando-se em uma articulação que possa possibilitar:

- Adquirir conhecimentos construídos sobre os Direitos Humanos e sua relação com os cenários internacionais, nacionais, regionais e locais;
- Afirmar valores, atitudes e práticas sociais que apresentem a cultura dos Direitos Humanos em todos os ambientes da sociedade;
- Formar a consciência cidadã que seja capacitada para fazer presente os níveis cognitivo, social, ético e político;
- Desenvolver processos estratégicos de metodologias que participem efetivamente e que construa coletivamente, aplicando linguagens e materiais didáticos apropriados;
- Fortalecer políticas capazes de gerar ações em favor da divulgação e proteção dos Direitos Humanos, assim como da reparação das possíveis violações.

Ao abordar o ensino superior, o PNDH determina metas que possuem como objetivo incluir os Direitos Humanos como disciplinas, áreas de concentração, incluída nos projetos universitários dos diferentes cursos e também em programas e projetos de pesquisa e extensão.

Entre as metas elaboradas, destacam-se:

- Inclusão do tema Direitos Humanos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação;
- Motivar a criação de métodos de caráter transdisciplinar e interdisciplinar;
- Promover a realização de pesquisas e estudos sobre o período militar, apoiando a organização de acervos e a criação de centros de referência.

O Programa Nacional de Direitos Humanos apresenta que entre suas finalidades, o Estado deve se comprometer, juntamente com a sociedade, por meio de políticas que incluam o tema Direitos Humanos através de modalidades distintas, como disciplinas de linhas de pesquisa, áreas de concentração e transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como em projetos de extensão. (PNDH, 2010, p. 186)

No que se refere aos desafios da Educação em Direitos Humanos, a democracia se torna digna do referido nome no momento que se caracteriza como sinônimo de Direitos Humanos, de forma a não se caracterizar como um sistema

imutável. Atuando de forma atual e responsável, sua vigência dependerá da compreensão que cada sociedade possui de direitos, compreendendo que são compartilhados de maneira equilibrada quando são expressos.

De acordo com Dagnino (1998), “quando o poder afirmar garanti-los, quando as marcas das liberdades se tornam visíveis pelas leis”.

Os avanços esperados somente se consolidarão no momento que as universidades assumam em seus projetos político-pedagógicos os Direitos Humanos como princípio e eixo orientador das ações formativas. É fundamental que as universidades se comprometam com a causa e os incorporem como conteúdo curricular nos cursos de ensino superior, nas linhas de pesquisa e nas ações de extensão. (SILVA, 2016, p. 122)

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresentam em suas teorias que os Direitos Humanos formam um ambiente de conhecimento que pode e deve ser ensinado e aprendido. É preciso especificar os Direitos Humanos a uma educação que inclua o desejo de ensinar e aprender conscientemente a tudo que se refere aos Direitos Humanos e sua importância para a sociedade contemporânea.

O conteúdo sobre Direitos Humanos carrega consigo uma dimensão considerada nova, sua criação teórica é formada por questões continuadas que, de alguma forma, representam a expansão da concepção sobre Direitos Humanos, apresentando assim a necessidade de ser reformulada constantemente, não se limitando às declarações, pois, como já abordado anteriormente, é um assunto que não pode se limitar ou finalizar, pois a sociedade está em constante transformação.

A compreensão da pedagogia como um compromisso com a população e com o futuro desta, faz que a Educação em Direitos Humanos conquiste a dimensão de que ela se refere à busca de uma sociedade equilibrada e livre, como um processo de educação, orientando-se para o reconhecimento da condição humana de todos e de cada um, compreendendo que a educação objetiva fornecer conhecimento e capacidade para os indivíduos.

Por fim, pode-se afirmar que uma das tarefas da educação superior em referência aos Direitos Humanos, representa fortalecer o Estado Democrático de Direito, conforme a Constituição Federal de 1988 e, simultaneamente, oferecer suporte à implementação de leis e resoluções que possuam um direcionamento para a concretização de direitos de cada cidadão.

Para que se concretize, é preciso que as pessoas conheçam seus direitos individuais e coletivos, deveres e se reconheçam como sujeitos de direitos, atuantes na sociedade. Como auxílio a estes objetivos, estão às universidades e a Educação em Direitos Humanos.

As universidades necessitam desenvolver locais para aprendizado sobre os direitos humanos, assim como nas licenciaturas. Nesse cenário é importante apresentar disciplinas que envolvam temas relacionados com esse conteúdo, por meio de debates, cursos, seminários com discussões tanto na formação inicial quanto na continuada.

Para conquistar a universalização dos Direitos Humanos, é necessária uma transformação cultural que não pode ser conquistada de forma simples, somente, por meio da normatização e judicialização do direito a possuir direitos. A questão desafiante que se apresenta atualmente em uma educação em Direitos Humanos objetiva a construção de um currículo que possibilite a saída da lógica que apresenta a diversidade para progredir na concretização de uma prática que experimenta a diversidade. A promoção de uma cultura dos Direitos Humanos determina uma revisitação do currículo e da cultura escolar que, de forma histórica, tem como base a idéia de universalidade em conhecimentos e os sujeitos da educação.

Se toda convivência com o outro corresponde uma vivência intercultural, o desafio não é o de forjar o convívio das diferenças dado que a própria realidade constitui um terreno por princípio diverso e plural (SEN, 2000, p. 59).

Dessa forma, o desafio que se apresenta corresponde à outra natureza, tratando-se de que maneira levar para o centro dos processos pedagógicos as identidades invisibilizadas de forma histórica. Neste conceito, refere-se aos questionamentos sobre conhecimentos, saberes e valores, podendo auxiliar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

Essas questões não são facilmente equacionáveis, sobretudo quando se considera que, apesar da ampliação do campo dos Direitos Humanos, ainda são flagrantes as distâncias entre as retóricas e o aumento das violências materiais e subjetivas; bem como, quando consideramos as distâncias entre os Direitos Humanos enquanto pretensões éticas e a sua realização por vias normativas e institucionais. (CLAUDE; POULOS, 2007, p. 90-91)

No que se refere aos questionamentos apresentados pelos autores supracitados, podem ser apresentadas duas respostas que, mesmo sendo genéricas, possibilitam vislumbrar um currículo em ação para os Direitos Humanos. De início,

guardadas as disputas de conceitos que o currículo e os Direitos Humanos destacam, existem concordâncias entre os que debatem estas questões. As concordâncias se referem ao fato que não é possível promover a igualdade sem conhecer de forma satisfatória a diversidade, sem reconhecer a legitimidade das diferentes culturas, étnicas ou religiosas, das distintas orientações sexuais e identidades de gênero.

O currículo para os Direitos Humanos deve apresentar a reflexão e denúncia das desigualdades que acometem grande parte da sociedade. É necessário apresentar que a garantia de condições de uma vida digna é essencial para o exercício da democracia e a manifestação das liberdades subjetivas. Assim, a educação possui uma função estratégica, visto que é um direito promovedor de demais direitos, isto é, a educação representa um direito essencial que aumenta as condições subjetivas e materiais para a realização da dignidade humana.

Enquanto direito que promove outros direitos, a educação deve converter-se, numa cultura política dos Direitos Humanos. Uma cultura que seja "[...] capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença [...]". (CANDAU, 2007, p. 399)

Um currículo que serve a formação de uma cultura política dos Direitos Humanos deve buscar evitar as chamadas armadilhas do igualitarismo e diferencialismo, onde a defesa não contextualizada da igualdade e das diferenças elimina a diversidade e pode naturalizar as desigualdades que ocorrem historicamente.

Trata-se de compreender que não se pode assegurar a igualdade sem reconhecer o tácito do direito à diversidade. De forma igual, não se pode assegurar o direito à diferença sem afirmar a igualdade de condições.

Esse entendimento também traz implicações ao currículo. Como vimos, as opções curriculares dominantes defendem a existência de conhecimentos universalmente válidos; mais precisamente, defende que universalmente válidos são aqueles conhecimentos de recorte cientificista que, por não trazerem as marcas de um determinado pertencimento cultural, constituem o mais essencial, o mais fundamental; constituem aquilo que deve ser ensinado a todos, independentemente da cultura. (FORQUIN, 2000)

Assim, pode-se afirmar que as opções curriculares são políticas, visto que todo conhecimento é interessado. Segundo Santos (2007), “o conhecimento não é o que se coloca em xeque o poder, o conhecimento é parte inerente do poder”. A afirmação

apresenta que o sistema de ensino avança de forma tímida no que se refere a uma construção da cultura dos Direitos Humanos e se as práticas escolares ainda se apresentam violentas e negativistas das identidades não hegemônicas, por as estruturas dos currículos e os conhecimentos que são impostos, não possibilitam progredir para práticas mais humanizadas da pedagogia.

De forma concreta, isto é apresentado pelo privilégio dos conhecimentos da ciência e através do preterimento dos conhecimentos conquistados por meio das experiências vividas, dos conhecimentos populares, das tradições de cada localidade.

Assim, o currículo possui uma função relevante e decisiva no processo de negação ou afirmação dos sujeitos e de suas identidades e singularidades. Nas palavras de Candau (2010. P35), “a cultura escolar se encontra, por diversas vezes, tão engessada, pensada de uma forma tão rígida e monolítica que, dificilmente, abre espaço para que a cultura dos Direitos Humanos seja exercida de forma satisfatória”.

Nesse contexto, a educação em direitos humanos só encontrará um espaço produtivo, pois identidade, narrativa e saberes não hegemônicos também são aceitos no currículo e na prática docente. Ao contrário, isso não significa que tenhamos cometido o erro de afirmar saberes não hegemônicos e prejudicar o saber científico, pois percebemos que o campo da linguagem formal possibilita que sujeitos e grupos lutem por seus direitos.

No entanto, a igualdade de condições e direitos depende do reconhecimento fundamental da escola da diversidade que nela se mostra; isso só é possível quando a cultura popular ocupa um lugar especial no currículo, e a identidade e a propriedade não hegemônica não são apenas reconhecidas, mas também ser resgatado como manifestação legítima da subjetividade de cada disciplina.

Isso tem como premissa mudanças nos métodos e práticas curriculares. O currículo deve ser pensado para formar disciplinas com direitos. Deve promover a formação de um sujeito com direito a compreender, fazer valer e lutar por direitos na perspectiva individual e coletiva. Deve também salvar a memória histórica para quebrar a ainda forte cultura do silêncio e da impunidade.

5 NOS CAMINHOS DA PESQUISA: OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo pontua-se algumas observações e análises sobre a pesquisa documental, de abordagem qualitativa realizada. Mostra-se dados teóricos e metodológicos acerca do estudo dos currículos das universidades citadas, com direcionamento nas disciplinas e suas ementas, com objetivo de examinar como constituem temáticas relacionadas ao contexto dos direitos humanos nos cursos de Pedagogia.

5.1 A METODOLOGIA DA ANÁLISE CURRICULAR

Essa pesquisa organiza-se primeiramente pelo levantamento bibliográfico e documental, utilizando obras que envolvem o tema, assim como artigos publicados em periódicos especializados, em que é possível embasar o referencial teórico para dar continuidade ao estudo. A pesquisa baseia-se na busca por materiais científicos envolvendo Educação em Direitos Humanos e Formação Docente. Foram realizadas investigações em artigos científicos, em publicações de livros e revistas e em material angariado em portais especializados na web, pois como Gil (2002, p. 44) afirma, “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Importante, pois a revisão bibliográfica realizada irá auxiliar no conhecimento das variáveis existentes sobre o assunto abordado.

Segundo Gil (2008, p. 51), diz que:

“A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Enquadra-se na abordagem qualitativa com o principal objetivo da interpretação do fenômeno, e segundo seus objetivos, trata-se de um estudo descritivo e exploratório que encontra alicerce em Sacristán (1998, p. 201)

Porque o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo

projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

A metodologia escolhida para realização do estudo foi a de cunho exploratório-descritiva, a ser realizada por meio de pesquisa bibliográfica pautada em artigos científicos e autores que tratam do tema.

A metodologia também contempla a pesquisa qualitativa, que é um método exploratório de pesquisa que analisa o tema subjetivamente. Esse tipo de pesquisa busca entender o comportamento das pessoas, suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos.

5.1.1 Universidade A

Mais antiga universidade brasileira e envolta em uma história de lutas e conquistas desde 1912, é referência no ensino superior para o Estado e para o Brasil. Símbolo maior da intelectualidade paranaense, a Universidade demonstra sua importância e excelência através dos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, que são norteados pelo princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Seu curso de Pedagogia busca o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão do processo pedagógico em sua totalidade e complexidade. A graduação é desenvolvida dentro do princípio da não separação e não hierarquização da docência (ensino), na organização e gestão dos processos formativos escolares e também não escolares, bem como na pesquisa educacional. Após ingressar na Universidade o aluno tem aulas teóricas articuladas com práticas pedagógicas ao longo do curso. A prática da pesquisa educacional é iniciada com uma disciplina específica no 1º ano. Os estágios-obrigatórios ocorrem desde o 3º ano e vão até o final do curso, assim distribuídos: no 3º ano, docência na Educação Infantil (desenvolvido, necessariamente, no período diurno); no 4º ano, docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e no 5º ano, estágio na organização escolar. Ao todo são realizadas 480 horas de estágios no campo escolar, além de práticas não-escolares.

O curso de Pedagogia objetiva oferecer uma sólida formação teórica para que os futuros profissionais possam pesquisar e compreender o fenômeno educacional e

seus determinantes históricos, culturais, sociais e políticos, criando condições para a sua inserção na formulação de ações educativas. Dessa forma, o curso oferece condições para que o aluno se torne um profissional capaz de analisar e compreender os processos de mudanças que ocorrem na sociedade e suas implicações na educação, realizando intervenções críticas e criativas.

Das 58 disciplinas do curso de pedagogia da Universidade A (ANEXO A), destacamos 13 que estão dentro do contexto das discussões da EDH, iniciando pela Disciplina: Organização e Gestão da Educação Básica I, que destaca aspectos políticos importantes do sistema educacional brasileiro, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96, chamando atenção para a democratização social e escolar. No que diz respeito às referências, temos a própria LDB, além da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que vem sustentar o contexto dos direitos humanos na disciplina.

A segunda disciplina: Organização e Gestão da Educação Básica II, também pertence à EDH. Em sua ementa contempla indicadores sociais e educacionais referente à oferta e a qualidade da Educação Básica. Na bibliografia da disciplina aborda Educação e Sociedade, que entram no escopo dos DH e suas vertentes.

A próxima disciplina Organização do Trabalho Pedagógico 1: Profissionalidade do Pedagogo e da Pedagoga traz na sua ementa a preocupação com a constituição social e cultural da escola, também os condicionantes históricos, legais, políticos, sociais e culturais do curso de Pedagogia, além das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. As referências contemplam autores e documentos coerentes com a ementa proposta.

A disciplina: Estudos da infância englobam o estudo da infância como construção social, segundo a ementa, aborda a infância baseada em uma construção histórica e social, com foco no bem-estar, subsistência, educação, valores e princípios. A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações com a família, sociedade e com o mundo. As referências estão em consonância com a ementa, se encontram títulos nos quais aparecem abordagens de educação e sociedade, o que identificamos como atrelado aos DH.

A disciplina de Educação, juventude e trabalho aborda questões relacionadas à ciência, cultura, trabalho, tecnologia e identidade juvenil, contemplando a diversidade e as desigualdades sociais nos processos escolares. Em sua bibliografia complementar apresentam títulos que expressam desigualdades sociais, desemprego

e diferenças de gêneros, temas esses que estão inseridos no contexto dos Direitos Humanos.

A disciplina de Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não formal tem em sua ementa: A Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços de educação não formal: pesquisa de campo. São citados na bibliografia complementar, Miguel Arroyo e Freire, autores referenciados nesse trabalho. Nesse contexto ficam nítidas as temáticas pertinentes aos DH.

A disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico³: Organização e acompanhamento dos processos escolares apresentam em sua ementa a função social e cultural da escola básica e também a diversidade cultural, o que está inserido no viés dos Direitos Humanos. Na bibliografia da disciplina aparece um título relacionado à função social da escola, que se enquadra dentro das temáticas dos DH.

A disciplina de sociologia da educação I traz introdução ao pensamento sociológico e aos conceitos fundamentais da sociologia clássica e contemporânea. Ação social. Instituição social. Socialização e educação. Dominação, poder e desigualdade social. Produção e reprodução social. Mudança social. Assuntos interligados diretamente aos DH.

A disciplina de educação ambiental apresenta a problemática socioambiental, concepções de Meio Ambiente e suas implicações nas propostas de Educação Ambiental. Apresenta também abordagens e metodologias em Educação Ambiental. Temas inseridos no contexto dos DH.

A disciplina de diversidade étnico racial, gênero e sexualidade trata de diversidade e educação, cultura, identidade e transformações sociais na perspectiva educacional. Introdução às teorias feministas e antirracistas. Construção sócio-histórica da idéia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade. Heteronormatividade e direitos sexuais. Traz Perspectivas de Interseccionalidades: especificidades em raça, gênero, classe, sexualidade e outras formas de vulnerabilidades sociais. Trata-se exatamente de contextos relacionados aos DH em sua forma mais completa.

A disciplina de Ética, Educação e Direitos Humanos aborda as relações entre valores e normas morais, os fundamentos dos Direitos Humanos e suas questões na educação e docência, a configuração histórica dos Direitos Humanos, a geração de direitos e as concepções dos direitos individuais e coletivos e a dignidade humana e sua problematização, incluindo a temática da cultura da paz, tolerância e pluralismo. Esta disciplina trata exatamente da área de DH e de abordagens que são fundamentais para EDH.

A disciplina de fundamentos da educação especial traz a história e conceituação da Educação Especial e inclusiva, aborda também o planejamento de ensino individualizado e políticas e práticas para atuação junto a pessoas com Deficiências (sensoriais, intelectual e física). Temas inseridos em DH.

A disciplina de comunicação em língua brasileira de sinais – libras aborda a compreensão histórica das comunidades surdas e de sua produção cultural, o bilinguismo e educação de surdos: diretrizes legais e político-pedagógicas. Apresenta ligações diretas com o cenário de DH.

5.1.2 Universidade B

A primeira universidade particular de Curitiba nasceu com 17 cursos e uma orientação e seu curso de pedagogia tem como eixos a formação de Pedagogos e Pedagogas para a atuação na docência e na gestão e organização do trabalho pedagógico. A partir desses eixos, delimita-se como princípios do curso: Referenciar.

- Sólida formação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico, compreendendo as creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio como locus privilegiados de atuação da pedagoga e do pedagogo;
- Conhecimento acerca dos sujeitos, foco da atuação da pedagoga e do pedagogo, as crianças, desde bebês; os adolescentes, jovens, os adultos e os idosos, e das categorias biopsicossociais que os constituem;
- Análise da escola e de suas culturas e também de seus diferentes tempos e espaços;
- Contribuição para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda

- forma de discriminação, alicerçada na educação para as relações étnico-raciais, equidade de gênero, diversidade sexual e inclusão das pessoas com deficiência;
- A indissociabilidade entre teoria e prática como base para a formação, assentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
 - A pesquisa, de relevância social e comprometida com a democratização, como processo de formação e produção de conhecimento;
 - Formação com densa base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação para a docência e para a organização e gestão do trabalho pedagógico;
 - Consideração da natureza histórica do trabalho pedagógico, que incide na atuação da pedagoga e do pedagogo na atualidade;
 - Conhecimento do complexo contexto econômico, político e sociocultural da contemporaneidade e de suas implicações na educação;
 - A compreensão da Pedagogia como campo que, com a contribuição de demais ciências, estuda, explica e reflete sistemática e criticamente sobre o fenômeno educativo.
 - A ética, a sensibilidade afetiva e estética como basilares na formação e atuação do/a Pedagogo/a.

Para a análise das disciplinas do curso de pedagogia da Universidade B, foram utilizados dois documentos, o PPC e a matriz curricular (ANEXO B). Das 57 disciplinas, destacamos 6 que aparecem inseridas no cenário dos Direitos Humanos.

O primeiro período inicia com a disciplina, História da Educação Geral, que apesar de não trazer explicitamente na sua ementa, elementos dos direitos humanos, chama nos atenção para as referências onde autores como Saviani (1995), Gohn (2005), dentre outros, conforme anexo pesquisam dentro do contexto da EDH.

Na ementa da disciplina de Filosofia da Educação, aparecem as Tradições filosóficas no ocidente e a relevância do pensar filosófico para educadores na problematização das questões educacionais contemporâneas: direitos humanos, ambientais, de gênero e de relações étnico raciais. Em sua bibliografia não contempla diretamente os Direitos Humanos, porém perpassa por alguns temas que envolvem a temática.

Já no segundo período é apresentada a disciplina de Cultura e Sociedade, que aborda o entendimento e análise crítica dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade. Em sua bibliografia complementar aparece o multiculturalismo com a autora Vera Maria Candau, que é muito citada nesse trabalho, por tanto, inseridos totalmente no cenário dos Direitos Humanos.

Já no terceiro período, aparece a disciplina de Sociologia da Educação, que aborda problemas e possibilidades do cotidiano escolar e sua relação com a realidade socioeconômica e política. Realizando uma análise crítica da realidade educacional na sociedade brasileira, temas afins aos DH.

Na disciplina de educação inclusiva, explana sobre a legislação e normas da Educação Especial, da Educação Inclusiva e dos direitos da pessoa com deficiência. Na bibliografia básica aparece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, o Programa de Educação Inclusiva e direito à diversidade. Temas que são pertinentes aos DH.

Na disciplina de Projeto Interdisciplinar: Educação em Direitos Humanos, sua ementa apresenta: a produção do conhecimento pedagógico referente ao campo de atuação do pedagogo e ao compromisso social deste profissional com a promoção dos direitos humanos. Estudo das políticas para os direitos humanos. Implicações pedagógicas das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na dinâmica escolar. Na sua bibliografia básica aparece à autora Ana Maria Eyng, citada nesse trabalho. Temática totalmente inserida no contexto dos Direitos Humanos.

5.1.3 Universidade C

A Universidade C é uma instituição pública de ensino superior mantida pelo governo do Estado do Paraná. A Instituição oferta 38 cursos de graduação e 6 habilitações, além de cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Seu curso de pedagogia articula os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão em torno da área do conhecimento e disciplinas que tratam da problemática educativa numa perspectiva de articulação e construção de sínteses entre o conhecimento produzido pelas demais ciências da educação e a prática pedagógica desenvolvida em espaço educativo ou não.

O Departamento de Pedagogia teve sua origem a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Departamento de métodos e técnicas de ensino. O departamento de Pedagogia foi criado através da Resolução Univ.nº1 de 24 de maio de 2011 e passou a integrar o setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Das 50 disciplinas do curso de pedagogia da Universidade C (ANEXO C), destacamos 5 que estão dentro do contexto das discussões da EDH. Na disciplina de Educação, Diversidade e Cidadania, traz em sua descrição a Introdução aos fundamentos que permitem a compreensão da noção de diversidade e cidadania como expressão da prática social. A diversidade como constituinte da condição humana. Diversidade e Direitos Humanos. Introdução sobre a teoria e prática que envolve a educação ambiental, gênero e a diversidade sexual. A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas. Drogas. A educação escolar como catalisadora e expressão das diversidades. A drogadição e suas implicações nas ações socioeducativas. Em sua bibliografia contempla a diversidade na educação. Por esse cenário, fica explícito que essa disciplina está inserida no contexto dos Direitos Humanos.

Na disciplina de educação em espaços não formais, contempla temas voltados para o papel e o perfil do Educador Social. Análise da educação em contextos diversificados: ONGs, Hospitais, Instituições de atendimento de medidas socioeducativas, Empresas, Abrigos, Projetos Sociais. Por sua bibliografia básica assim como por sua ementa, certamente trata de temas ligados à área dos DH.

Na disciplina de Educação Inclusiva, apresenta uma abordagem sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar, permeando contextos políticos e sociais. Em sua bibliografia aparece a temática das diferenças nas escolas. Tanto a ementa da disciplina, quanto a bibliografia, encontram-se em consonância com os Direitos Humanos.

Na disciplina de Sexualidade Humana e Educação, faz um explanado sobre o desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Temas que estão inseridos em um contexto dos Direitos Humanos.

Na disciplina de Práticas Educativas do/no campo, trata sobre a relação da sociedade civil e Estado na proposição da educação do campo. Abordam temas

relacionados sobre desigualdade e direitos humanos no meio rural. Abordagem que se insere no contexto dos Direitos Humanos.

A disciplina de Violências e Indisciplina na Escola trata de Violências, bullying e indisciplina no contexto escolar contemporâneo. Realidade que infelizmente impacta no contexto educacional. Traz em sua bibliografia escritos que versam sobre a questão da prevenção da violência e solução de conflitos. Temas abordados interligados ao escopo dos DH.

6 RESULTADOS

Como pode ser observado nesta pesquisa, foram realizadas as análises de documentos e matrizes curriculares contendo as disciplinas de cursos de Pedagogia de três Universidades paranaenses, sendo a Universidade A federal, a Universidade B privada e a Universidade C estadual.

Frisamos aqui inicialmente que este estudo se realizou no ano de 2021, em plena pandemia de Covid-19, que certamente contribuiu para a dificuldade de acesso aos dados.

Vale destacar que as disciplinas analisadas foram às obrigatórias, considerando que as optativas nem sempre são oferecidas aos alunos. Outro ponto a ressaltar é que as análises foram realizadas por meio das ementas e das referências bibliográficas.

Na matriz curricular da Universidade A, foram analisadas 58 disciplinas, porém as referências bibliográficas básicas e complementares das ementas, não foram encontradas, o que prejudicou a análise. Dentre as 58 disciplinas verificadas, 13 disciplinas aparecem em consonância com EDH, pode se calcular então um total de aproximadamente 20%. No âmbito geral foi perceptível que as disciplinas apontam questões que envolvem os DH. Incluindo alguns autores que norteiam visões voltadas à temática, como: Miguel Arroyo e Freire.

No curso de Pedagogia da Universidade B, foram analisadas 56 disciplinas, destas 7 disciplinas tinham pontos relacionados aos DH, apontando cerca de 13%. Algumas disciplinas merecem destaque, são elas: Educação Inclusiva e Projeto Interdisciplinar: Educação em Direitos Humanos, pois envolvem o contexto de DH de forma ampla.

No curso de Pedagogia da Universidade C foram analisadas 55 disciplinas e foram selecionadas 5 que continham alguma relação com o campo dos DH, aproximadamente 9%. As disciplinas em destaque foram Educação, Diversidade e Cidadania, Educação Inclusiva, Sexualidade Humana e Educação.

Vale ressaltar que a Universidade A contempla em sua ementa mais disciplinas relacionadas aos DH do que a instituição B que é privada e que a instituição C que é estadual.

Em geral foi perceptível que os três cursos analisados demonstram uma porcentagem de disciplinas que abordam direta ou indiretamente a temática de DH,

porém considerando a relevância desse conteúdo, falta uma maior abertura para mais discussões e estudos que de fato incluam EDH nas ementas dos cursos de pedagogia, assim como abrir portas para inserção de uma cultura de paz e do respeito. Considerando a importância deste contexto na formação de professores, que atuarão na linha frente das escolas, seja no ensino fundamental ou na gestão.

7 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA

Por tratar-se de uma pesquisa de mestrado profissional, um dos objetivos é a proposição de um produto de pesquisa que contribua com aspectos da realidade. Foi delineado um curso de extensão intitulado “Formação Docente para Educação em Direitos Humanos”, disponibilizado, por meio da plataforma digital Google Classroom, com carga horária de 20h, voltado para professores e acadêmicos de licenciaturas. Será oferecido na modalidade EaD. Caracterizado como assíncrono.

Nessa sequência, Iftakhar (2016) destaca quatro maneiras de que o uso do Google Classroom pode beneficiar os professores no processo de ensino e aprendizagem: 1. Ser o ponto central para a discussão de assuntos e tarefas designadas aos estudantes; 2. Ajudar os estudantes na melhor organização de seus documentos, uma vez que estes podem ser feitos online e sem papel; 3. Auxiliar os professores a identificar estudantes com mais dificuldade no desenvolvimento das tarefas através de mecanismos oferecidos pelo serviço; 4. Facilitar a avaliação de trabalhos através de uma melhor visualização das tarefas e funcionalidades que associam o estudante ao trabalho realizado e esperam a atribuição de uma nota pelo professor. (IFTAKHAR, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, Baldez (2017) ratifica que a plataforma Classroom oferece uma gama de serviços, tais como:

Criação de um formulário através do Google Forms associado à turma desejada no Google Classroom, onde as respostas obtidas são direcionadas automaticamente para uma tabela do Google Sheets, capaz de gerar gráficos e análises de maneira fácil. (...) Uso de Google Docs, corretor automático, possível acompanhamento em tempo real e visualização do histórico de edição do documento, comentários e correções em cima do mesmo documento. (...) é possível adicionar eventos e vinculá-los a toda uma sala de aula, bem como programar lembretes. (...) Documentos centralizados na página da sala de aula virtual e armazenados no driver, facilidade no uso de arquivos pdf e tarefas criadas diretamente no fórum. (BALDEZ, 2017, p. 15)

Esse curso de formação tem finalidade principal disseminar a cultura da Educação em Direitos Humanos entre os educadores, por meio da adoção do respeito mútuo e do respeito à diversidade, propiciando melhorias nas aprendizagens essenciais, permeando o exercício da cidadania e da equidade como eixo fundamental na Formação Docente. Promover o desenvolvimento das aptidões necessárias para vivenciar os Direitos Humanos no cotidiano das pessoas, escolas e comunidades.

Dentre os objetos de aprendizagem foram disponibilizados: conteúdos específicos, formulários, estudos de caso, vídeos e, testes.

A primeira etapa foi a criação da sala de aula virtual (FIGURA 1). No desenho da página são apresentadas as quatro abas principais: o mural onde aparecem as últimas informações postadas, aba de atividades onde aparecem as atividades sugeridas pelo professor, a aba pessoas que mostra a listagem dos professores e alunos e no canto superior direito da tela aparece notas.

A sala de aula criada pode ser acessada por meio do seguinte link: <<https://classroom.google.com/u/0/c/MzgyMjQ4MzYxNDU3>>, ressaltando que para acessar é necessário encaminhar os convites e receber os aceites.

FIGURA 1 – PÁGINA INICIAL DO GOOGLE SALA DE AULA



Fonte: O autor (2022).

O curso foi programado e separado em 8 aulas (FIGURA 2) abrangendo temas relacionados a Direitos Humanos e formação docente, dividem-se em:




- Aula 1 - A História dos Direitos Humanos;
- Aula 2 - A Declaração Universal do Direitos Humanos;
- Aula 3 - Multiculturalismo e Direitos Humanos;
- Aula 4 - Democracia e Direitos Humanos;
- Aula 5 - Educação em Direitos Humanos I;
- Aula 6 - Educação em Direitos Humanos II;


- Aula 7 - Formação de Professores em Direitos Humanos;
- Aula 8 - Políticas públicas para educação em Direitos Humanos.

Na aula 1, o tema principal é história dos DH, ficará disponível um conteúdo sobre a evolução do DH no Brasil como leitura principal, um filme dublado sobre a história dos DH e uma indicação de leitura com dois autores importantes para os DH.

FIGURA 2 – AULA 1

AULA 1 - A HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANA... ⋮

	A evolução dos direitos humanos no Bra...	Item postado em 6 de dez. ...
	A História dos Direitos Humanos [DUBL...	Item postado em 6 de dez. ...
	A Era dos Direitos	Item postado em 6 de dez. ...








Fonte: O autor (2022).

Na aula 2 tendo como abordagem principal a Declaração dos Direitos Humanos, traz conteúdos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil, um filme sobre a trajetória do Genocídio Nazista, um artigo sobre Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades e um link das Nações Unidas com a DUDH.

FIGURA 3 – AULA 2

AULA 2 - A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS ... :








 DUDH	Item postado em 9 de dez. ...
 30 ARTIGOS	Item postado em 6 de dez. ...
 Filme - A Trajetória do Genocídio Nazista	Item postado em 6 de dez. ...
  Direitos Humanos: da sua possibilidade t...	Item postado em 6 de dez. ...

Fonte: O autor (2022).

Na aula 3, com a temática do Multiculturalismo, traz conteúdos sobre Direitos Humanos e o desafio da interculturalidade, um artigo com uma concepção multicultural de direitos humanos, um vídeo abordando o multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas, um material sobre defesa dos direitos humanos: sistemas regionais, texto tratando sobre sistema normativo dos direitos humanos e uma atividade sobre educação no campo.

FIGURA 4 – AULA 3

AULA 3 – MULTICULTURALISMO E OS... :

	Direitos Humanos e o desafio da i...	Item postado em 6 de...
	Uma concepção multicultural de ...	Item postado em 6 de...
 	MULTICULTURALISMO, DIFERENÇ...	Item postado em 6 de...
	Defesa dos direitos humanos: sist...	Item postado em 6 de...
	O sistema normativo dos direitos ...	Item postado em 6 de...
	ATIVIDADE EDUCAÇÃO NO CAMPO	Item postado em 6 de...

Fonte: O autor (2022).

Na aula 4, intitulada como *Democracia e os Direitos Humanos* apresenta um vídeo sobre a trajetória dos Direitos Humanos, outro vídeo sobre 30 anos de democracia, um artigo sobre professores de ditadura e democracia e uma indicação de leitura com autores importantes.

FIGURA 5 – AULA 4

AULA 4 – DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANA... :

	A trajetória dos Direitos Humanos	Item postado em 6 de dez. ...
	1985 - 30 anos de democracia - Program...	Item postado em 6 de dez. ...
	PROFESSORES DE DITADURA E DEMOCR...	Item postado em 6 de dez. ...
	Indicação de leitura	Item postado em 6 de dez. ...



Fonte: O autor (2022).

A aula 5, nomeada de *Educação em Direitos Humanos I*, foi dividida em um artigo sobre EDH e Educação para DH, um estudo de caso sobre violência física contra mulher, um artigo sobre Direitos Humanos no Brasil, um texto sobre a natureza e a especificidade da educação e um documento da UNESCO Direito na Educação.

FIGURA 6 – AULA 5









The image shows a screenshot of a course page. At the top, the title 'AULA 5 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANA...' is displayed in large, bold, black letters. Below the title, there is a list of five items, each with a circular icon on the left and text on the right. The items are: 1. 'Educação em Direitos Humanos & Educa...' with a document icon and 'Item postado em 6 de dez. ...' on the right. 2. 'Educação em direitos humanos no Brasil...' with a document icon and 'Item postado em 6 de dez. ...' on the right. 3. 'Sobre a natureza e a especificidade da e...' with a document icon and 'Última edição: 6 de dez. de...' on the right. 4. 'Documento da Unesco Direito na Educa...' with a document icon and 'Item postado em 6 de dez. ...' on the right. 5. 'ESTUDO DE CASO' with a question mark icon and 'Item postado em 6 de dez. ...' on the right.

Fonte: O autor (2022).

A aula 6, denominada Educação em Direitos Humanos II, inicia com um vídeo com tema de respeito às diferenças, segue com um artigo sobre Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire, texto sobre educação e direitos humanos: desafios para escola contemporânea, uma atividade com base em 8 projetos ligados aos direitos humanos pensados por estudantes, dissertação sobre EDH orientado pela professora Benevides, um material abordando sobre plano de ação em EDH, finalizando com um estudo de caso sobre violência de gênero.

FIGURA 7 – AULA 6

AULA 6 - Educação em Direitos HumanosII :

	RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	Item postado em 6 de dez. ...
	Educação Em Direitos Humanos Sob A Ó...	Item postado em 6 de dez. ...
	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: DES...	Item postado em 6 de dez. ...
	8 projetos ligados aos direitos humanos ...	Item postado em 6 de dez. ...
	 EDH orientado pela profa Benevides	Item postado em 6 de dez. ...
	Plano de ação em EDH em e para a DH n...	Item postado em 6 de dez. ...
	ESTUDOS DE CASO	Item postado em 6 de dez. ...

Fonte: O autor (2022).

A aula 7, sob título de Formação de Professores em Educação em Direitos Humanos, é a que apresenta mais conteúdos, pois é onde aborda o objetivo maior do curso, consiste em um material sobre EDH a experiência pedagógica na formação docente, uma atividade utilizando um e-book sobre gênero, sexualidade e educação, texto sobre formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, uma leitura fundamental com o artigo: Formação de professores no Brasil, de Gatti, uma atividade com estudo de caso sobre Violência contra estudante negra na escola, um artigo com a Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações, um texto acerca da Educação em direitos humanos e formação de educadores de Candau e Sacavino, texto a respeito da importância da educação em DH na formação docente e finaliza com estudo de caso de Kemily Rayssa dos Santos.

FIGURA 8 – AULA 7

AULA 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E... ⋮



	EDH a experiência pedagógica na forma...	Item postado em 6 de dez. ...
	E book Gênero, Sexualidade e Educação	Item postado em 6 de dez. ...
	Formação de professores: aspectos hist...	Item postado em 6 de dez. ...
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRA...	Item postado em 6 de dez. ...
	CASO - Violência contra Estudante Negr...	Item postado em 6 de dez. ...
	Formação de professores e educação e...	Item postado em 6 de dez. ...
	Educação em direitos humanos e forma...	Item postado em 6 de dez. ...
	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIR...	Item postado em 6 de dez. ...
	ATIVIDADE - Caso Kemily Rayssa dos Sa...	Item postado em 6 de dez. ...

Fonte: O autor (2022).

Na aula 08, sendo a última aula, apresenta políticas públicas para EDH, materiais com as Diretrizes Nacionais do MEC, com os DH e vulnerabilidade em políticas públicas, o Plano Nacional de EDH 2018 e o Plano Nacional de Educação.

FIGURA 9 – AULA 8

AULA 08 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDU... :

	Diretrizes Nacionais MEC	Item postado em 6 de dez. ...
	DIREITOS HUMANOS E VULNERABILIDA...	Item postado em 6 de dez. ...
	Plano Nacional de EDH 2018	Item postado em 6 de dez. ...
	Plano Nacional de Educação - PNE	Item postado em 6 de dez. ...

Fonte: O autor (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, observa-se que a educação em direitos humanos é resultado de um processo de lutar pela construção histórica dos direitos humanos e sua afirmação, adquirindo força a partir de lutas de variados segmentos e movimentos da sociedade civil em favor dos direitos humanos.

Pode-se destacar que esses movimentos colocam a defesa dos direitos humanos como tema dos principais partidos políticos brasileiros, fomentando a elaboração e execução de políticas como o PNDH, PNEDH, entre outros.

No cenário internacional, a forma da atuação da ONU ampliou o compromisso com o ensino, formação e informação sobre os direitos humanos como atividade efetiva para o desenvolvimento de relações com maior harmonia entre a sociedade, permeada pelos princípios de respeito, tolerância, compreensão, diálogo e paz.

No Brasil, a educação em direitos humanos ganhou destaque após a vigência dos Planos Nacionais de Direitos Humanos, implementada como política de educação e, posteriormente, por meio das Diretrizes Nacionais para a educação em direitos humanos no ano de 2012, com orientações para que as instituições de educação contemplassem o tema nos processos formativos, sendo um componente curricular obrigatório na formação inicial e continuada de profissionais da educação.

No que se refere à pedagogia, observa-se que mesmo as Diretrizes Nacionais sendo aprovadas no ano de 2012, este tema ainda precisa ser consolidado. Esse debate foi inserido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, contudo, essas diretrizes não são específicas para a formação de pedagogos;

Após análise do PPC do curso de Pedagogia das instituições pesquisadas, observa-se que se encontra em vigência desde o ano de 2020, abrangendo as orientações apresentadas nas diretrizes para a Pedagogia no ano de 2006 no que se refere à organização curricular e as práticas pedagógicas.

Pode-se destacar que no PPC das instituições de ensino superior citadas nessa pesquisa, está inserido, de forma explícita, o compromisso ético da Pedagogia com a formação de profissionais capacitados para compreender, intervir e buscar o desenvolvimento da realidade educacional e social do Brasil, contudo, não existe menção disciplinar sobre a educação em direitos humanos.

Foi identificada a existência de temáticas transversais à educação em direitos humanos dispostos na Matriz Curricular do curso de pedagogia nas instituições analisadas, como exclusão social, inclusão, papel social da educação, diversidade, juventude e violência, democracia e cidadania, educação popular, com destaque à educação especial e ao processo de inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência.

No tocante ao ensino, pode-se verificar que a educação em direitos humanos se faz presente no curso de Pedagogia das instituições pesquisadas, de maneira transversal, seja pelo caráter de ementas e conteúdos de componentes curriculares, seja, pela prática de professores comprometidos com os princípios de afirmação e valorização dos direitos humanos.

Contudo, há de se destacar a preocupação dos envolvidos com os riscos de confiar somente na transversalidade, visto que nem sempre é permitido contar com um corpo docente capacitado para compreender e proporcionar a formação de sujeitos de direito a partir de sua área do conhecimento.

Acima da confiança no caráter transversal da educação em direitos humanos, pode-se compreender que deve existir um maior compromisso dos responsáveis na elaboração e implementação de ações institucionais que direcionem a inclusão dos temas de educação em direitos humanos em todos os níveis, como nos processos de gestão, ensino, pesquisa e extensão, nas mais variadas áreas de conhecimento e formação profissional, não somente nos cursos de Pedagogia. Assim, observa-se que o ambiente que acontece as relações de ensino e aprendizagem, se configuram como currículo oculto, como veículos de grande valor.

Dessa forma, pode-se afirmar que o conhecimento disciplinar representa uma função significativa, mas compreende-se que os conteúdos de educação em direitos humanos não podem ser confiados de forma exclusiva a um único componente curricular. É necessária uma disciplina específica que apresente, adequadamente, os conceitos básicos e essenciais para a compreensão da educação em direitos humanos e sua relevância, garantindo de forma igual conhecimentos sobre a construção história dos direitos humanos no Brasil e no mundo.

Os pedagogos apresentam que as atividades são desenvolvidas com base em princípios transversais à educação em direitos humanos, através de metodologias variadas, como estudos de caso, análises críticas e resolução de problemas e conflitos. Entretanto, os estudantes não observam essa vinculação. Assim, torna-se

necessário partir de situações práticas, experiências e assim inserir os conceitos relacionados e adequados à educação em direitos humanos.

Dessa forma, pode-se afirmar que deve existir coerência entre os métodos pedagógicos e os princípios de direitos humanos. Seguindo este conceito, surge a necessidade dos profissionais possuírem conhecimentos satisfatórios sobre a história dos direitos humanos e que se atentem para que injustiças não sejam reproduzidas no ambiente educacional, ou mesmo violações que ocorrem em sociedade.

O produto desta dissertação cumpre com o objetivo principal deste estudo, tendo em vista ser um subsídio para maiores pesquisas sobre a educação em direitos humanos em todas as modalidades de ensino, em especial na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de ensina e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no Projeto educacional brasileiro**. São PAULO: editora independente, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Editora Vozes, Petrópolis. 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, (4ª edição), 2004.

_____. Sobre as vivências da pobreza e os currículos; Aprofundando a relação entre pobreza e currículo. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Módulo VI, Pobreza e Currículo: Uma complexa articulação - Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC, 2015.

BACCAGLINI, Carlos A C. O professor, a construção do currículo e as tecnologias. **Revista de Educação PUC – Campinas**. n.8, junho/2002, p.22-7.

BALDEZ, M. L. F. A importância do Google **Classroom na disciplina de língua portuguesa na escola de ensino Médio João Pedro Nunes**. 2017. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, Centro de Tecnologia, Universidade Federal de Santa Maria, Sant'Ana do Livramento/RS, 2017.

BARBOSA; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2007.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al.

Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova Edição. 10 impressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BOLIVAR, A. (2006). **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Aljibe.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Título I, art. 3º, I e III, 1988.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

CAMPOS, F. Exposição de motivos do ministro Francisco Campos sobre a reforma do ensino superior. In: FÁVERO, M. L. A. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

CANDAU, V. M. et al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694009.pdf>>. Acesso em: 10 março. 2020.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo** – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932 – 1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. **Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, v. 21, p. 51-63, 2009.

CLAUDE, R. P.; POULOS, G. A. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

COSTA, Lúcia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do estado no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Marília. **Educação e direitos humanos**: um balanço sobre formação de professores. V.11, n.1, p. 121-132, jan./jun., 2010.

CUNHA, Maria Isabel. O Lugar da Formação do Professor Universitário: O Espaço da Pós-graduação em Educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira e Martins Editores, 2010.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Formação de professores**: um estudo internacional comparativo. Revista de Educação PUC – Campinas. v.1, n.4, junho/1998, p. 24-32.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil, São Paulo: Brasiliense, 1994, 103-115.

DAY, Chris. **Developing teachers**: the challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: Acesso em: 23 de março de 2021.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2010.

DIAS DE CARVALHO, A. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto. Edições Afrontamento, 1996.

DORNELLES, J.R.W. Educando para os direitos humanos: desafios para uma prática transformadora. In Zenaide, M. e Dias, L (Orgs). **Formação em direitos humanos na Universidade**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p 181-186.

DURKHEIM, É. Educação e sociologia. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SANTOS, B. de S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. São Paulo, Lua Nova, n 39, p. 105-125, 2007.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser Professor e Formar Professores: tensões e incertezas contemporâneas. p. 79-100. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Ser Professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa. Ed. Universitária, 2007.

FISCHMANN, Roseli. **Educação, direitos humanos, tolerância e paz**. Paidéia, vol. 11, núm. 20, 2001, pp. 67-77. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, Brasil.

FRANCO, M. A. S. **A Pedagogia Como Ciência da Educação**. Papyrus. Campinas, 2008.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009. 192p. FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d água, 2010.

_____. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. FREIRE, Paulo. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FLOWERS, Nancy. How to define Human Rights Education? In: GEORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). **International Perspectives in Human Rights Education**. Alemanha.

FRIGO, Darci. Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater desigualdades. In: **Revista Direitos Humanos**. Vol.4, Dez/2009. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Pano. Brasília, 2002.

_____. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores. v.1, n.2, abr./jun. (2016) Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 04 de maio de 2021: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004 GATTI, B.A.;

GENOVESI, G. **Pedagogía, dall'empiria verso la scienza**. Bologna: Pitágora, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1981.

IFTAKHAR, S. Google Classroom: what Works and how? **Jornal of and Social Sciences**. v. 3, 2016. Disponível em: Acesso em: 05 dez 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2017: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2018.

LAGAR, Fabiana; SANTANA, Bárbara Beatriz de; DUTRA, Rosimeire. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. – Brasília: Gran Cursos, 2013.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Infâncias e juventudes em vivências da pobreza. In: Brasil. **Ministério da Educação**. Módulo III, Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza - Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortes, 1999.

LIMA, Lizanias de Souza. **História da Civilização Ocidental** – Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2005.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: **Indagações sobre currículo**. Secretaria de Educação Básica. MEC/ Brasília-DF. 2006.

MAGALHÃES, S. M. O. **Educação para a paz, educação em direitos humanos, formação docente: entre aplausos e ceticismos**, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Evolução Histórica dos direitos humanos; As gerações dos direitos humanos. In. BRASIL. **Ministério da Educação**. Módulo II, Pobreza,

Direitos Humanos, Justiça e Educação – Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC, 2015.

MINERVA, C. **Escola normal**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MONARCHA, C. **Escola normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio

MOLL, Jaqueline. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. v. 7, n. 13. P 291-304, jul/dez. 2013.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais – PR**. Tese de (doutorado). Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res03_34.pdf/

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

_____. **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto Editora, 1993.

OCDE. (2005). **Teachers matter attracting, developing, and retaining effective teachers**. Paris: OCDE.

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, jul./dez., 2008.

PECES-BARBA Martinez, Gregorio. **Lecciones De Derechos Fundamentales**. Madrid: Dykinson, 2004.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos**. Loyola. São Paulo, 2011.

_____. **Pedagogia e Ciência da Educação**. Cortez, 2ª Edição. São Paulo, 2011.

PINO, A. A criança: um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In: **As marcas do humano, às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005

PRYJMA, Marielda; MARCELO, Carlos Garcia. **Aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional**. In: PRYJMA, Marielda (Org.).

Desafios e Trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora da UTFPR, 2013. p. 37-53

REIS FILHO, C. **A Educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro:** uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação (Campinas), v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos:** construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Compreender e Transformar o Ensino.** ArtMed, 4ª Edição. Porto Alegre, 1999.

SANTOS, Lucíola. **A construção do currículo.** In: **Currículo: conhecimento e cultura.** Ministério da Educação. Brasília: Ano XIX, nº 1, abril. 2009, p.7.

SÁNCHEZ RUBIO, David. **Fazendo e desfazendo direitos humanos.** Tradução Clovis Gorczewski. Direito & Sociedade Contemporânea. Vol. 9. 1 ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41ed. São Paulo: Revista Autores Associados, 2012.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 3ª ed., São Paulo: Saraiva, 1978.

_____. **A nova lei da educação:** LDB trajetórias limites e perspectivas, 6ª edição. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Pedagogia Dialética**: De Aristóteles À Paulo Freire. Brasiliense. São Paulo, 1988.

SEGATO, Rita Laura. **Antropologia e Direitos Humanos**: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana*, v. 12, n. 1, p. 207-236, Rio de Janeiro, 2016.

SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, G. B. Educação e Desenvolvimento nacional. **Revista brasileira de história da educação**. nº 6 jul./dez. 2003. p. 177-276. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 05 de março de 2020

SILVA, Clawdemy Feitosa e. **A socioeducação e direitos humanos**: um estudo do projeto "a arte do saber". Brasília: UnB, 2018.

SILVA, V. L. de S. **Educar para a conexão**: uma visão transdisciplinar de educação para saúde integral. Blumenau: Nova Letra, 2004.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 27 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Preparação, implementação e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Recife, 2017.

SILVA, A. M. M.; et al. **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. Cortez Editora, 2013.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 (esp.), p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

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

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Políticas públicas: o papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista da AATR-BA**, p. 1-11, 2014.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Tradução: Alexandre Salvaterra. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos Garcia. **Ensinando a Ensinar – As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VICENTINO, Claudio.; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. Vol. 2. São Paulo: Scipione, 1997.

VIDAL, D. G. **O Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2018.

ANEXOS A

CURSO DE PEDAGOGIAMATRIZ CURRICULAR/2019 – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS(Resoluções 110, 111, 112 e 113/18 CEPE/UFPR)

1º PERÍODO		
<u>CÓD</u>	<u>DISCIPLINAS E EMENTAS</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>
EP129	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 1: PROFISSIONALIDADE DO PEDAGOGO E DA PEDAGOGA - História do Curso de Pedagogia no Brasil e sua relação com a constituição social e cultural da escola. Condicionantes históricos, legais, políticos, sociais e culturais do curso de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Profissionalidade do Pedagogo: saber e fazer e espaço de atuação.	30h
ET206	BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO – Contexto histórico da Biologia na Educação. Fundamentos epistemológicos das interações ser humano – ambiente. Introdução às bases biológicas do crescimento e desenvolvimento humano. Transtornos do Desenvolvimento e suas implicações na Educação.	60h
EP127	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I - Aspectos Históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar.	60h
ET198	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I – A natureza da psicologia da educação como ciência, e sua contribuição à educação. Desenvolvimento cognitivo, pessoal, e socio emocional. Paradigmas contemporâneos sobre o desenvolvimento humano e suas contribuições para a educação.	60h
ET443 (anual)	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - História e conceituação da Educação Especial e inclusiva. Apresentação de práticas respaldadas no Coensino e Planejamento de ensino individualizado. Políticas e práticas para atuação junto a pessoas com Deficiências (sensoriais, intelectual e física), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.	60h (anual) 30h (1ºsem)
ET200	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I – Concepções e objetivos do estudo da História da Educação. Inter-relações entre educação, cultura e cotidiano em diferentes períodos históricos. Mudanças dos processos educacionais: das práticas educativas, das teorias pedagógicas e das organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos das sociedades ocidentais.	60h
	CARGA HORÁRIA TOTAL	300h

2º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EP130	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 2: APEDAGOGIA ENQUANTO CIÊNCIA – A cientificidade da Pedagogia. Especificidade e natureza do trabalho do Pedagogo. Pedagogia, a problematização e a investigação do campo educativo. Produção do conhecimento pedagógico. Desafios contemporâneos da pedagogia na escola.	30h
ET202 OU ET211	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I – A Filosofia da Educação e sua problematização nas principais filosofias da história do pensamento humano, desde a Antiguidade até a modernidade abrangendo o âmbito ontológico, ético e político, estético e do conhecimento que contribuem na construção da história do pensamento formativo e educacional. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I – A Filosofia da Educação e sua problematização nas principais filosofias da história do pensamento humano, desde a Antiguidade até a modernidade abrangendo o âmbito ontológico, ético e político, estético e do conhecimento que contribuem na construção da história do pensamento formativo e educacional.	60h presencial ou 48h presencial + 12h EaD)
ET207	NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO - Bases Neurais das funções superiores: atenção/percepção, linguagem, memória, funções executivas, Sono e Aprendizagem.	30h
EP128	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA II – A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na educação básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades.	60h
ET443 (anual)	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - História e conceituação da Educação Especial e inclusiva. Apresentação de práticas respaldadas no Coensino e Planejamento de ensino individualizado. Políticas e práticas para atuação junto a pessoas com deficiências (sensoriais, intelectual e física), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.	60h (anual) 30h(2ºsem)
ET201	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II - Concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira. Importância das inter-relações socioculturais para a compreensão da realidade educacional. O processo educacional: as práticas educativas presentes na sociedade, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos da sociedade brasileira.	60h
EM237	PESQUISA I - Leitura, escrita e formação. Elementos e procedimentos de escrita. Concepção e desenvolvimento de textos acadêmicos. Processos criativos e a produção do texto em educação.	30h
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO	300h

3º PERÍODO		
<u>CÓD</u>	<u>DISCIPLINAS E EMENTAS</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>
EM449 (anual ou semestral)	ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Fundamentos teóricos metodológicos da ação docente na educação infantil a partir da observação, planejamento da ação docente e reflexão.	120h (anual) 60h (1ºsem)
EM257	METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES – MÚSICA - Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da música na educação infantil em anos iniciais do ensino fundamental.	30h
EM219	EDUCAÇÃO DO CORPO E INFÂNCIA - Repercussões socioculturais e a educação do corpo na infância. Institucionalização do corpo na infância. Perspectivas de formação do corpo na educação infantil. Potencialidades do corpo nas experiências lúdicas da/na infância.	30h
EM258	ALFABETIZAÇÃO - Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização: perspectiva interacionista de linguagem.	60h
ET199	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II –Paradigmas contemporâneos da aprendizagem: pressupostos epistemológicos e implicações pedagógicas. Visões cognitivas e comportamentais da aprendizagem. Relações desenvolvimento e aprendizagem. Afetividade, emoção e motivação na interface ensino e aprendizagem. Perspectivas Psicoeducacionais contemporâneas.	60h
EM259	LINGUÍSTICA E ENSINO –Língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos linguísticos.	30h
ET204	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I – Introdução ao pensamento sociológico e aos conceitos fundamentais da sociologia clássica e contemporânea. Ação social. Instituição social. Socialização e educação. Dominação, poder e desigualdade social. Produção e reprodução social. Mudança social. Importância do conhecimento Sociológico para a formação pedagógica.	60h
EM260	METODOLOGIA DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS - Contextualização histórica. Fundamentos teórico metodológicos do ensino de artes visuais na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	30h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		360h

4º PERÍODO		
<u>CÓD</u>	<u>DISCIPLINAS E EMENTAS</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>
EM449 (anual ou semestral)	ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Análise crítica da Prática pedagógica na Educação Infantil. Fundamentosteóricos metodológicos da ação docente na educação infantil a partir da observação, planejamento da ação docente e reflexão.	120h (anual) 60h (1ºsem)
EP131	ESTUDOS DA INFÂNCIA - Estudo da infância como construção social. Contribuições do campo da história e da sociologia para a temática da infância e da educação infantil no Brasil. Análise da produção contemporânea dos estudos d ainfância. A especificidade do trabalho em educação infantil. A pesquisa sobre infância e educação infantil.	60h
EM269	EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS – A educação Infantil na LDB e seus antecedentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Indissociabilidade cuidado-educação. Crianças sujeitos de direitos e centro da organização curricular. Interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico. Experiências educativas em relação às diferentes linguagens e manifestações culturais e estéticas e em interação com a natureza. Relação com as famílias e processo de inserção. Documentação pedagógica.	60h
EM270	DIDÁTICA - O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A ação didática e sua inserção na cultura. A educação, os processos de escolarização e a formalização da ação didática, a partir dos significados histórico-culturais locais e globais. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos, as novas subjetividades e os novos objetos da educação nos cruzamentos culturais. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo.	60h
	CARGA HORÁRIA DO PERÍODO	240h

5º PERÍODO		
<u>CÓD</u>	<u>DISCIPLINAS E EMENTAS</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>
EM261 (anual ou semestral)	ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – Análise crítica da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino regular em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos teóricos metodológicos da ação docente a partir da observação, planejamento da ação e reflexão.	120 (anual) 60h (1º sem)
EM262	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS - Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de Ciências naturais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM263	METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA -Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM264	METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA - Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM220	METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - Contextualização Histórica da Educação Física. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Educação Física.	30h
EM266	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA - Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino de Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	30h
EM265	METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA - Contextualização histórica. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	30h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		300h

6º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E ATRIBUIÇÕES	CARGA HORÁRIA
EM261 (anual ou semestral)	ESTAGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – Análise crítica da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino regular ou em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos teóricos metodológicos da ação docente a partir da observação, planejamento da ação docente e reflexão.	120h (anual) 60h (2 sem)
(anual ou semestral)	TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL - A Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da prática pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços de educação não formal: pesquisa de campo.	60h
semestral)	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - A construção história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura.	60h
ET208	EDUCAÇÃO AMBIENTAL – Marcos epistemológicos, conceituais e políticos da Educação Ambiental. A problemática socio ambiental. Concepções de Meio Ambiente e suas implicações nas propostas de Educação Ambiental. Abordagens e metodologias em Educação Ambiental.	60h
ET209	DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, GÊNERO E SEXUALIDADE - Diversidade e educação: dimensões teóricas e políticas. Cultura, identidade e transformações sociais na perspectiva educacional. Introdução às teorias feministas, queer, antirracistas e da colonialidade no campo sociológico. Construção sócio-histórica da ideia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade. Heteronormatividade e direitos sexuais. Perspectivas de Interseccionalidades: especificidades em raça, gênero, classe, sexualidade e outras formas de vulnerabilidades sociais.	60h
ET203 OU ET212	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - Estudo da filosofia e sua relação com a educação nas principais correntes filosóficas da história do pensamento humano, desde a Antiguidade Clássica até a Modernidade, o que inclui as diversas perspectivas da filosofia – ontológica, ética e política, estética, lógica e epistemológica – e os principais conceitos de origem filosófica – formação, natureza humana, moralidade, virtude, dever, política, direitos humanos etc. – que contribuíram para a construção do pensamento formativo e educacional como um todo. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II - Estudo da filosofia e sua relação com a educação nas principais correntes filosóficas da história do pensamento humano, desde a Antiguidade Clássica até a Modernidade, o que inclui as diversas perspectivas da filosofia – ontológica, ética e política, estética, lógica e epistemológica – e os principais conceitos de origem filosófica – formação, natureza humana, moralidade, virtude, dever, política, direitos humanos etc. – que contribuíram para a construção do pensamento formativo e educacional como um todo.	60h presencial ou 48h presencial +12h EaD)
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		300h

7º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EP453 (anual)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos: pedagógico-administrativo, do planejamento, da organização e da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de Estágio de caráter descritivo, analítico e propositivo contemplando a reflexão teórica e prática do processo de estágio com vistas à formulação do Plano de Ação do Pedagogo.	120h (anual) 60h (2sem)
EP451 (anual)	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 3: ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROCESSOS ESCOLARES – Função social e Cultural da escola básica. O pedagogo como integrante da equipe pedagógica administrativa no planejamento e organização da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. A mediação da formação continuada de professores. A escola e seus sujeitos. Diversidade cultural. Tempos e espaços escolares e o processo de integração das tecnologias e mídias digitais. Gestão democrática dos processos escolares e as estâncias colegiadas na escola.	60h (anual) 30h (1ºsem)
EP152	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Avaliação do Processo Educacional: sujeitos, natureza, concepções, procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos. Principais concepções, tendências e perspectivas, avaliação historicamente presentes no ensino brasileiro. Indicações legais para a área da avaliação educacional e seus desdobramentos na prática pedagógica. Avaliação institucional: limites e possibilidades. As políticas de avaliação educacional no Brasil.	60h
EP133	POLÍTICAS EDUCACIONAIS - Política, Estado e Democracia: relações com a educação. Síntese histórica do processo escolar brasileiro. Legislação, reformas e políticas educacionais. Planejamento, gestão e financiamento da educação.	60h
EP134	EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TRABALHO - Juventude e educação. Juventude e trabalho. Ciência, cultura, trabalho, tecnologia e identidade juvenil. Processos escolares, diversidade, desigualdades sociais e transição entre escola e mundo do trabalho.	60h
EM267	PESQUISA II - Ética em pesquisa. Interdisciplinaridade e pesquisa em educação. Abordagens, procedimentos e técnicas de pesquisa em ciências humanas. Planejamento de pesquisa. Leitura e análise de trabalhos de pesquisa em educação.	30h
CARGA HORÁRIA DO PERÍODO		300h

8º PERÍODO		
CÓD	DISCIPLINAS E EMENTAS	CARGA HORÁRIA
EP453 (anual)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR - Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos: pedagógico-administrativo, do planejamento, da organização e da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de Estágio de caráter descritivo, analítico e propositivo contemplando a reflexão teórica e prática do processo de estágio com vistas à formulação do Plano de Ação do Pedagogo.	120h (anual) 60h (2ºsem)
EP451 (anual)	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 3: ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROCESSOS ESCOLARES – Função social e cultural da escola básica. O pedagogo como integrante da equipe pedagógica administrativa no planejamento e organização da gestão pedagógica escolar. A atuação do pedagogo na elaboração, articulação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da Avaliação escolar. A mediação da formação continuada de professores. A escola e seus sujeitos. Diversidade cultural. Tempos e espaços escolares e o processo de integração das tecnologias e mídias digitais. Gestão democrática dos processos escolares e as estâncias colegiadas na escola.	60h (anual) 30h (2ºsem)
LIB038	COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS/FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS – A Compreensão histórica das comunidades surdas e de sua produção cultural. Bilinguismo e educação de surdos: diretrizes legais e político-pedagógicas. Aspectos linguísticos da língua de sinais brasileira: teoria e prática.	60h
EP154	CURRÍCULO: TEORIA E PRÁTICA – O campo curricular como um a construção: cultural, pedagógica, histórico-social, política e econômica. As teorias curriculares na literatura internacional e brasileira. Análise de Propostas Curriculares Oficiais da educação básica. Fundamentos teórico-metodológicos na organização curricular da educação básica e suas modalidades. Currículo em ação na educação escolar.	60h
EP147	PESQUISA III - Ciência e sociedade: pertinência, qualidade e relevância do conhecimento científico produzido na universidade. Características de um trabalho monográfico de conclusão de curso. Fases para elaboração de um projeto de pesquisa: delimitação do problema, elaboração de perguntas de pesquisa e hipóteses, definição dos objetivos, elaboração da revisão da literatura, escolha da metodologia, referências e fontes. Normas de ética na pesquisa em Ciências Humanas, Sociais e Educação.	30h
ET205	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II – A educação enquanto objeto de análise da teoria sociológica. Educação e organização social: reprodução e mudança social. A instituição escolar. Relação da educação e da escola com: emancipação e transformação social, desigualdade e diversidade social, dominação e poder. Questões sociais contemporâneas e educação.	60h
	CARGA HORÁRIA	300h

9º PERÍODO		
<u>CÓD</u>	<u>DISCIPLINAS E EMENTAS</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>
ET444 ou EP454 ou EM400 (anual)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – Planejamento e desenvolvimento de pesquisa na área educacional, em diálogo com os eixos formativos do Curso de Pedagogia.	180h (anual) 90h (1ºsem)
EM268	PROJETOS INTERDISCIPLINARES PARA OS ANOS INICIAIS - Concepção de interdisciplinaridade em um projeto escolar. Desenvolvimento de projeto envolvendo conteúdos e materiais didáticos, integrando as áreas de ciências, geografia, história e matemática.	120h
EP452	EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DAS MÍDIAS NA ESCOLA - Educação, tecnologia, ciência, cultura e cultura das mídias, evidenciando a complexidade da temática e seus aspectos ambivalentes, paradoxais e contraditórios numa perspectiva crítico dialógica e suas relações com as práticas escolares. Cultura de massas, indústriacultural e cibercultura. O Fenômeno das Redes Sociais e suas implicações para a educação. Implicações das tecnologias e mídias digitais para os processos pedagógicos escolares. Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo e a formação de professores. Relações entre as tecnologias e as mídias e suas influências na educação e na formação de identidades e das diversidades. Novos letramentos e as TIC. Os dispositivos móveis e acessibilidade à informação: implicações à escola.	60h (anual) 30h (1ºsem)
	OPTATIVAS	60h
	CARGA HORÁRIA	300h

10º PERÍODO		
<u>CÓD</u>	<u>DISCIPLINAS E EMENTAS</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>
ET444 ou EP454 ou EM400 (anual)	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – Planejamento e desenvolvimento de pesquisa na área educacional, em diálogo com os eixos formativos do Curso de Pedagogia.	180h (anual) 90h (2ºsem)
ET210	ÉTICA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS - Conhecimento e discurso ético. Relações entre valores e normas morais. A lei moral e sua problematização. Os fundamentos dos Direitos Humanos e suas questões na educação e docência. Configuração histórica dos Direitos Humanos, ageração de direitos e as concepções dos direitos individuais e coletivos. A dignidade humana e sua problematização. Cultura da paz, tolerância e pluralismo.	30h
EP452	EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DAS MÍDIAS NA ESCOLA - Educação, tecnologia, ciência, cultura e cultura das mídias, evidenciando a complexidade da temática e seus aspectos ambivalentes, paradoxais e contraditórios numa perspectiva crítico dialógica e suas relações com as práticas escolares. Cultura de massas, indústria cultural e cibercultura. O Fenômeno das Redes Sociais e suas implicações para a educação. Implicações das tecnologias e mídias digitais para os processos pedagógicos escolares. Conhecimento tecnológico pedagógico do Conteúdo e a formação de professores. Relações entre as tecnologias e as mídias e suas influências na educação ena formação de identidades e das diversidade. Novos letramentos e as TICs. Os dispositivos móveis e a acessibilidade à informação: implicações à escola.	60h (anual) 30h (2ºsem)
	OPTATIVAS	150h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO PERÍODO	300h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DOS PERÍODOS	3000h
AAC003	ATIVIDADES FORMATIVAS	200h
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3200h

ANEXO B

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO GERAL	80	1º
EMENTA:		
<p>Estudo do desenvolvimento da educação e da pedagogia nos modos de produção da vida, da Antiguidade aos dias atuais, tendo como pressupostos o trabalho como atividade ontológica e suas demandas aos processos educativos nos diferentes contextos históricos.</p>		
BIBLIOGRAFIABÁSICA:		
<p>ARANHA, M.L.A. <i>História da Educação</i>. São Paulo: Moderna, 1997. CAMBI, F. <i>História da Pedagogia</i>. São Paulo: UNESP, 1999. MANACORDA, M.A. <i>História da Educação</i>. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>ALVES, G. A produção da escola contemporânea. Campo Grande: Editora UFMS/Campinas: Autores Associados, 2001. ARANHA, M.L.A. <i>História da Educação</i>. São Paulo: Editora Moderna, 1997. ARCE, A.A. <i>Pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel</i>. Campinas: Autores Associados, 2002. GONH, Maria da Glória, <i>Educação não – formal e cultura política</i>. São Paulo; Cortez, 2005. SAVIANI, D. <i>Escola e Democracia</i>. Campinas, SP: Editora Autores Associados. 1995. VALDEMARIN, V.T. <i>Estudando as lições de coisas: Análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo</i>. Campinas: Autores Associados. 2004.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	80	1º
EMENTA:		
<p>Introdução à Epistemologia da Ciência da Educação, abordagens teóricas e procedimentos metodológicos. A produção do conhecimento em educação, suas formas de socialização e a relação entre pesquisa e prática pedagógica.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de trabalhos na graduação. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 153p. DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 125p. (Biblioteca tempo universitário 96)</p>		
<p>LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 2ed., São Paulo, 1995. LUCKESI, C. C. Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1983. SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>BARROS, A. J. P., LEHFELD, N. A. S. Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000. FAZENDA, I. (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1996. GATTI, B. A pesquisa em Educação: pontuando algumas questões metodológicas. Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996. GRESSLER, L. A. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=XHnajITN1LIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false PÁDUA, E. M. M. Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática. 4.ed. Campinas: Papirus, 1997. THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO	80	1º
EMENTA:		
A informação e a comunicação nas sociedades contemporâneas. A escola e os meios de comunicação no tratamento e difusão do conhecimento. As diversas tecnologias da informação e comunicação e sua utilização na escola e no exercício da docência.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>CITELLI,A.Outras Linguages na Escola: Publicidade,cinema e TV, rádio, jogos, informática. SãoPaulo:Cortez,2000.</p> <p>LITWIN,E.Tecnologia educacional: política, história e propostas. PortoAlegre: ArtesMédicas,1997.</p> <p>OLIVEIRA, V. B. de. Informática em psicopedagogia. São Paulo: Editora SENAC, 1996.PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução.Brasília,1998.</p> <p>SANCHO,J.M.(org.) Para uma tecnologia educacional.PortoAlegre:ArtMed,1998.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>ALMEIDA, M. J. Imagens e Sons: A nova cultura oral. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. (Orgs.) Mídia, Educação e Leitura. São Paulo:Anhembi Morumbi/Associação de Leitura do Brasil,1999.</p> <p>DANIEL, J. Educação e Tecnologia num Mundo Globalizado. Brasília: UNESCO, 2003.</p> <p>FISCHER,R.M. B. Televisão&Educação: Fruir e pensar aTV. 2. ed.Belo Horizonte: Autêntica:2003.</p>		
<p>MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. In: Revista Ciência da Informação, vol. 26, nº 2,mai-ago1997,p.146-153.</p> <p>MORAN. J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. In: Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro,vol.23,n.126,set.-out.,1995,p.24-26.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	40	1º
EMENTA:		
Características e emergência do pensamento filosófico na história da humanidade. Tradições filosóficas no ocidente e a relevância do pensar filosófico para educadores na problematização das questões educacionais contemporâneas: direitos humanos, ambientais, de gênero e de relações étnico raciais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
ANDERY, M. Amélia et al. Para compreender a ciência . Rio de Janeiro: Espaço Tempo, 2001. ARRUDA, M. Lúcia. MARTINS, M. Helena. Filosofando, Introdução à Filosofia . São Paulo: Moderna, 3 ed.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
ABBAGNONO, Nicola. Dicionário de filosofia . São Paulo : Martins Fontes. 2000. CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia . São Paulo: Ática, 1995. LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico de filosofia . São Paulo: Martins Fontes. 1999. NOBRES, M. e REGO, J. Márcio. Conversas com filósofos brasileiros . São Paulo. ED. 34, 2000. SEVERINO, A. J. A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação . Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997. SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica . Campinas: Autores Associados, 2002.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	40	1.º
EMENTA:		
Abordagens teóricas contemporâneas da psicologia sobre o ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano e suas implicações didático-pedagógicas na prática docente.		
BIBLIOGRAFIABÁSICA:		
BOCK, Ana Maria, GONÇALVES, Maria Graça M. e FURTADO, Odair (Orgs.). Psicologiasócio-histórica: uma perspectiva em psicologia . 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. FONTANA, R. e CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico . São Paulo, SP: Atual, 1997. PIAGET, J. Seis estudos de psicologia . 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1995.		

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente . São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994. WOOLSOLK, Anita. Psicologia da educação . Porto Alegre: Artmed, 2001.
BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTAR:
DAVIDOFF, L. Introdução à psicologia . 3. ed. São Paulo, SP: Makron Books, 2001. DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. Psicologia da educação . 3. ed. São Paulo, SP: Atual, 1997. KUPFER, M. Freude a educação: o mestre do impossível . São Paulo, SP: Scipione, 1989. LATAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão . 13. ed. São Paulo, SP: Summus, 1992. MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem . São Paulo, SP: EPU, 1986. PIAGET, J. e INHELDER, B. A psicologia da criança . 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem . 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	40	1.º
EMENTA:		
<p>Fatores e elementos que interferem na constituição da textualidade. Os diferentes tipos e gênero textuais, suas estruturas e formas de organização. Suporte textual, intencionalidade e adequação à situação de comunicação. A conexão (coesão) entre termos, parágrafos e partes do texto e a relação do texto como contexto externo (coerência). Leitura, análise e interpretação de textos. Uso da norma culta da língua portuguesa na redação de textos descritivos, narrativos e dissertativos.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>ANDRADE, Maria Margarida; MEDEIROS, João Bosco. <i>Comunicação em língua portuguesa: para os cursos de jornalismo, propaganda, letras</i>. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000. ANDRADE, Maria Margarida; HENRIQUES, Antonio. <i>Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores</i>. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.</p> <p>DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. <i>Gêneros textuais & ensino</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 2006 e 2010.</p> <p>MEDEIROS, João Bosco. <i>Português instrumental: para cursos de contabilidade, economia e administração</i>. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.</p> <p>GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. <i>Comunicação e linguagem</i>. São Paulo: Pearson, 2012. 258p.</p> <p>HARTMANN, Schirley Horácio de Gois; SANTAROSA, Sebastião Donizete. <i>Práticas de escrita para o letramento no ensino superior</i>. Curitiba: Intersaberes, 2012. MALINOSKI, Marlei Gomes da Silva. <i>Comunicação e expressão</i>. Curitiba, PR: UTP, 2011.</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade</i>. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). <i>Gêneros Textuais & Ensino</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>FARACO, C.A.; TEZZA, C. <i>Oficina de Textos</i>. São Paulo: Vozes, 3ª ed., 2003.</p> <p>FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. <i>Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes</i>. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.</p> <p>FAULSTICH, Enilde L. de J. <i>Como ler, entender e redigir um texto</i>. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.</p> <p>FÁVERO, Leonor Lopes. <i>Coesão e coerência textuais</i>. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.</p>		
<p>FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. <i>Para entender o texto: leitura e redação</i>. 13. ed. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>KLEIMAN, Angela. <i>Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura</i>. 7. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.</p> <p>KOCH, Ingedor e Grunfeld Villaça. <i>O texto e a construção dos sentidos</i>. São Paulo: Contexto, 2000.</p> <p>MACHADO, Anna Rachel (Coord.). <i>Planejar gêneros acadêmicos</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.</p> <p>MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. <i>Resenha</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.</p> <p>MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. <i>Resumo</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.</p> <p>WINTER, Neumar Carta. <i>Reforma ortográfica 2009: conforme acordo ortográfico de língua portuguesa de 1990</i>. Curitiba, PR: Juruá, 2009.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PROJETO INTERDISCIPLINAR: RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	40	1.º
EMENTA:		
Relações interpessoais nos espaços profissionais de atuação do pedagogo e os processos de conhecimento da cultura escolar, da estrutura organizacional e das relações de trabalho. Mediações pedagógicas na perspectiva da gestão democrática.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas . 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. MINICUCCI, Agostinho. Relações humanas : psicologia das relações interpessoais. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000. MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento interpessoal : treinamento em grupo. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido . Rio de Janeiro: Zahar, 2004. SENGE, Peter M. A quinta disciplina : arte e prática da organização de aprendizagem. 6 ed. São Paulo: Best Seller, 2000. _____. Peter Senge ao vivo/learning organization. São Paulo: HSM Group, 2002.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES I	20	1.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, em projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e assemelhados, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

2.º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	80	2.º
EMENTA:		
Estudo e análise dos aspectos históricos da educação brasileira nos diferentes contextos sócio-políticos e culturais. Estudo do desenvolvimento da educação e da pedagogia no século XX até o presente e suas implicações no contexto educacional brasileiro. Contexto Da produção da pesquisa em História da Educação.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>LOPES, Eliane M.; FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</p> <p>GHIRALDELLI JUNIOR, P. História da educação. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2000. FAUSTO, B. (Org.) História Geral da Civilização Brasileira: o período republicano. 3.ed. São Paulo: Difel, 1985.</p> <p>HILSDORF, Maria Lucia S. História da Educação: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.</p> <p>ROMANELLI, Otaíza de O. História da Educação no Brasil. 24ed. Petrópolis: Vozes, 1996.</p> <p>XAVIER, Maria do Carmo (Org.) Manifesto dos Pioneiros da educação: um legado em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>AZEVEDO, F. de. A transmissão d acultura. 5ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.</p> <p>FÁVERO, Maria de Lourdes de A. & BRITO, Jader de M. (Org.) Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos nossos dias. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.</p> <p>CUNHA, Luiz A. e GOÉS, Moacyr de. O golpe na educação. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.</p> <p>GERMANO, Jose W. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>SAVIANI, D., ALMEIDA, J. S., SOUZA, R. F., VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do Século XX no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.</p> <p>TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Editora da UFPR, 1999. TOBIAS, J. A. História da educação brasileira. 3ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PEDAGOGIA E AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO	80	2.º
EMENTA:		
As perspectivas epistemológicas que sustentam as diferentes concepções pedagógicas das teorias da educação. O debate contemporâneo das teorias da educação e suas implicações na prática pedagógica.		
BIBLIOGRAFIABÁSICA:		
<p>ARANHA, Maria L. de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Ed Moderna, 1996. FONZAR, Jair. Educação: Concepções e Teorias. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1982.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, Para quê? São Paulo: Cortez, 1998.</p> <p>MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1999.</p> <p>MAYER, Frederick. História do Pensamento Educacional. São Paulo: Zahar Editores, 1976.</p> <p>MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.</p> <p>MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.</p> <p>RIBEIRO, Maria Luísa S. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. São Paulo: 1981.</p> <p>SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Polêmica, 1998.</p>		

BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTAR:
<p>DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? São Paulo: Ed. 34, 1992. DELORS, Jacques (org). Educação. Um Tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Editora, 2000.</p> <p>DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.</p> <p>GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.</p> <p>RAMOS, Maris e Nogueira. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2001.</p> <p>SAVIANI, Demerval. Educação: Do senso com uma Consciência Filosófica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1996.</p>

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO	80	2.º
EMENTA:		
Trajetória histórica da Didática e os fundamentos teóricos que embasam sua construção. Contribuições da Didática na prática educativa e implicações no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na formação do educador e nas relações professor e aluno. Planejamento escolar: Elementos do plano de ensino, plano de aula e suas relações como projeto político pedagógico da escola. Reflexão e investigação sistemática em Didática.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996</p> <p>HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 1999.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.</p> <p>ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>BECKER, Fernando. A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.</p> <p>GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. Petrópolis: Vozes, 1994.</p> <p>GASPARIN, João Luis. Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.</p> <p>GÓMEZ, A.I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. ArtMed, 2000.</p> <p>LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>MARIN, A.J. Didática e Trabalho Docente. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.</p> <p>MORAIS, R. de (org.). Salade aula-que espaço é esse? 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.</p> <p>VEIGA, I.P.A. (org.). Repensando a didática. 13º ed. Campinas: Papyrus, 1998</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR	40	2.º
EMENTA:		
História da formação do pedagogo. As atuais diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. Competência técnica, política e ética na prática profissional do pedagogo. A pesquisa sobre o trabalho do Pedagogo no espaço escolar e não escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. BRASIL.MEC. Leinº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. DOU 23.12.96. GOHN, M.G da. Educação não formal e cultura política . São Paulo Cortez: 1999. LIBÂNEO. José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2004. _____. Organização e gestão da escola: teoria e prática . 5ª edição. Revista ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas . Editora UFPR. 3. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da escola pública . São Paulo: Ática, 2005.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
COSTA. M. V. Trabalho docente e profissionalismo . Porto Alegre: Sulina, 1995. FAZENDA, Ivani C. A. Academia vai à escola . Campinas: Papirus, 1995. GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação . Porto Alegre: Artmed, 1999. NÓVOA, A. Os professores e sua formação . Lisboa: Dom Quixote, 1997. MATUI, Jiron. Cidadão e professor em Florestan Fernandes . São Paulo: Cortez, 2001. PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia: Ciência e educação? São Paulo: Cortez, 2001. MARON, N. M. W. ; VIEIRA, A. D. P. . O pedagogo e a aprendizagem empresarial . Revista Tuiuti: Ciência e Cultura. 28 / FCHLA 04 (Mar 2002) Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2002. Tuiuti (UTPR), v. 4, p. 11-44, 2002. GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica . 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. KONDER, L. O que é dialética? 23ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. ROCHA, Ruth. Quando a Escola é de Vidro . In: Este admirável mundo louco. RJ: Salamandra, 1986. SAVIANI, D. Escola e democracia . 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. FORTE, J. D. P.; LIMA, E. de S.; MELO FILHO, E. T. de. O bibliotecário e o pedagogo: uma aliança necessária para o desenvolvimento da leitura infantil como base da formação intelectual . In: XIV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão de Informação, 2011, São Luís-MA. Anais XIV EREBD. São Luís: EdUFMA, 2011. v. 1. MARON, N. M. W. A formação do pedagogo face à ampliação dos espaços de atuação: novos desafios e possibilidades . In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) Edição Internacional e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE), 2008, Curitiba-PR. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE), III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE).		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	40	2.º
EMENTA:		
As políticas públicas no Brasil para a Educação Básica, no contexto sócio-histórico, com ênfase no atual ordenamento constitucional e legal.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BREZEZINSKI, Iria(org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1986.</p> <p>MENESES, João Gualberto de Carvalho. Estrutura e Funcionamento da educação básica. Leituras. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.</p> <p>SAVIANI, Demerval. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997 (Coleção Educação Contemporânea).</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação-MEC, 1998.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. In: Cadernos de Pesquisa, v. 38, nº 134, p. 293-303, mai/ago. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf. Acesso em 15/08/2011.</p> <p>CURY, Carlos Robert Jamil, A educação Básica no Brasil. In Educ.Soc., Campinas, vol.23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf. Acesso em 15/08/2011.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil, A questão federativa e a educação escolar. In: <i>Educação e Federalismo no Brasil</i>, UNESCO, Brasília, 2010.</p> <p>LUIZ FERNANDEZ DOURADO. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites E perspectivas. In: Educ.Soc., Campinas, vol.28, n.100–Especial, p.901-946, out.2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf></p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
CULTURA E SOCIEDADE	40	2.º
EMENTA:		
Conhecimentos atuais, historicamente construídos e contextualizados, a fim de favorecer a compreensão e análise criticados aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade, fundamentais ao exercício da cidadania e a reflexão crítica.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de filosofia. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1998.</p> <p>BURKE, P. O que é história cultural? 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.</p> <p>GHIRALDELLI JR, Paulo. Filosofia e história da educação brasileira, 2ed. Barueri, SP: Manole, 2009.</p> <p>HOBSBAWN, Eric. A Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, 598p. -2 ex.</p> <p>SIMMEL, Georg. Questões fundamentais da sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.</p> <p>SIQUEIRA, Osvaldo Luís Meza. Cultura e Sociedade. Curitiba, PR: UTP, 2011.</p>		

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
<p>EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre, RS: UFRGS/Faculdade de Educação, 1976 -. Trimestral. ISSN 0100-3143. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/index>.</p> <p>GARCIA CANCLINI, Nestor. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3.ed. São Paulo: Edusp, 2000.</p> <p>MOREIRA, A.F., CANDAU, V.M. (Orgs) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.</p> <p>ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeuda; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.</p> <p>VELHO, Gilberto. Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Zahar, 1999</p>

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES II	20	2.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, em projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e semelhantes, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

3.º período

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA	80	3.º
EMENTA:		
Abordagem Piagetiana, Vygotskyana, Walloniana e Ecológica (Bronfenbrenner) acerca do desenvolvimento e da aprendizagem humana, e suas implicações educacionais. Emoção e afetividade, personalidade e subjetividade da criança e do adolescente, e o processo ensino e aprendizagem na escola. Impacto do trabalho escolar no desenvolvimento e aprendizagem infantil do adolescente.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano : experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. OLIVEIRA, M.K. Vygotsky : aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 2.ed. São Paulo, SP: Scipione, 1995. PIAGET, J. Seis estudos de psicologia . 21. ed. Rio de Janeiro, SP: Forense, 1995. TAILLE, Y. De La; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias psicogenéticas em discussão. 13.ed. São Paulo, SP: Summus, 1992. VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação socialmente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
AQUINO, J.G. (Org.). Indisciplina na escola : alternativas teóricas e práticas. 7.ed. São Paulo: Summus, 1996. BEE, H. A criança em desenvolvimento . 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. BIAGGIO, Â. M. B. Psicologia do desenvolvimento . 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. CAMARGO, D. de. As emoções & a escola . Curitiba: Travessa dos Editores, 2004. DER VEER, R. Van; VALSINER, J. Vygotsky : uma síntese. São Paulo, SP: Loyola, 1996. FREITAS, Lia. A produção de ignorância na escola : uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998. GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Indisciplina, conflitos e bullying na escola . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. GORMAN, Richard M. Descobrimos Piaget : um guia para educadores. Rio de Janeiro: LTC, 1976. LEITE, L.B. (org.); MEDEIROS, A.A. de (colab.). Piaget e a escola de Genebra . São Paulo, SP: Cortez, 1995. NEVES, Rita de Araujo e DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNI revista , Vol. 1, n.2, abril. 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Neves_e_Damiani.pdf . _____. O juiz omoral na criança . 4. Ed. São Paulo, SP: Summus, 1994. _____. Biologia e conhecimento : ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança . 17.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001. PULASKI, Mary Ann Spencer. Compreendendo Piaget : uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986. RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R.; DAVIS, C. Psicologia do desenvolvimento . Teorias do desenvolvimento. Conceitos fundamentais. v.1. São Paulo, SP: EPU, 1981/2005 REGO, T.C.R. Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. SALVADOR, César Coll. Psicologia da educação . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. SIFUENTES, Thirza Reis; DESSEN, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas . Psicologia: teoria e pesquisa . v.23, n. 4, out-dez, 2007, p.379-386. TEIXEIRA, E.S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallone e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 29, n.2, p.235-248, jul/dez. 2003. VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem . 6.ed. São Paulo, SP: Ícone, 1998.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	80	3.º
EMENTA:		
Estudo dos conceitos fundamentais para a compreensão das questões relativas à educação na contemporaneidade.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
AMARALF ^o , FaustodosSantos. Os Filósofos e a Educação . Chapecó: Editora Argos, 2014. HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva (Org). Filosofia da Educação: entredevires, interrupções e aberturas—outro mundo contemplado . Blumenau:EDIFURB, 2016.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
BERTICELLI, Ireno Antônio. Epistemologia e Educação: da complexidade, autoorganização e caos . Chapecó: Editora Argos, 2006. PAVIANI, Jayme. Problemas de Filosofia da Educação . Petrópolis: Vozes, 1988.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	80	3.º
EMENTA:		
Abordagem das estruturas do sistema nervoso, processos psicológicos básicos relacionados à aprendizagem, história das neurociências, memória, funções executivas, neuroplasticidade, atenção e percepção, inteligência e dificuldades na aprendizagem.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. (2011) Neurociência e educação: como o cérebro aprende . Porto Alegre: Artmed. Gazzaniga. M.S.; HEATHERTON, T.F. (2005) Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento . Porto Alegre: Artmed. STERNBERG, R. Psicologia Cognitiva . (2009) São Paulo: Cengage.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
Bock, A. Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia . (1999) São Paulo: Saraiva		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	40	3.º
EMENTA:		
Matrizes teóricas da Sociologia da Educação. Problemas e possibilidades do cotidiano escolar e sua relação com a realidade sócio-econômica e política. Análise crítica da realidade educacional na sociedade brasileira.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre, RS: Artes Medicas, 1995. DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. MANNHEIM, Karl; STEWART, W.A.C. Introdução a sociologia da educação. São Paulo: Cultrix, 1962.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989. BAUMAN, Zygmunt. Aprendendo a pensar com a Sociologia. Zahar: Rio de Janeiro, 2010. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves Ed.S.A, 1975. CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1997. ENQUITA, Mariano Fernandez. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre, RS: Artes Medicas, 1993.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40	3.º
EMENTA:		
História, princípios norteadores, legislação e normas da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas do professor na educação inclusiva na realidade escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
AMARO, D. G., MACEDO, L. de. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia. Disponível em: http://www.saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2878 . BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial. Livro I MEC/Seesp Brasília, 1994. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. MEC: SEESP, 2001. COOL, C. P.; MARCHESI, A. J. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, 1995. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Programa de Educação Inclusiva. Direito à diversidade, Brasília, 2004.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
ALMEIDA, M.A. (org.) Perspectivas multidisciplinares em educação especial. Londrina: Ed. UEL, 1998. CARVALHO, R. E. Temas de educação especial. Rio de Janeiro: Vwa, 1998. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Manual, Curitiba, UTP, 2002. CURITIBA. Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2006. MORI, I.; RIBEIRO, N.N. (Org.) Educação especial: olhares e práticas. Londrina: UEL, 2000. TURRA, C. (Org.) Inclusão: um princípio igualitário e democrático. Curitiba: Base, 2002.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
METODOLOGIA CIENTÍFICA	40	3.º
EMENTA:		
<p>Conceituação de conhecimento científico. Estudo das relações entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento: senso comum, religioso, filosófico. Reconhecer o desenvolvimento histórico do pensamento científico, identificando o conceito de paradigma e as diferentes ciências: ciências formais, naturais e sociais. Analisar as questões centrais da ciência contemporânea, realizar estudo do estado da arte na perspectiva de conhecer o que é pesquisa e os múltiplos olhares sobre uma temática no caso específico as relações étnico raciais e ambientais como tema gerador de investigação.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>CARVALHO, Alex Moreira. Aprendendo metodologia científica: uma orientação para os alunos de graduação. 2.ed. São Paulo: O Nomeda Rosa, 2000.</p> <p>CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. São Paulo: MAKRON Books, 1996.</p> <p>GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Medeiros de. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. São Paulo: [s.n.], 2005. 11 p. Disponível em: <http://sistema.simead.com.br/8simead/resultado/trabalhosPDF/152.pdf>.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.</p> <p>HÜHNE, Leda Miranda (Org.). Metodologia científica: caderno de texto e técnicas. 7.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.</p> <p>RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1996.</p> <p>UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico. 3.ed. Curitiba, PR: UTP, 2012. 159p. ISBN 8588959X Disponível em: <http://www.utp.br/wp-content/uploads/2014/04/NormasTécnicas-Ed-3.pdf>.</p> <p>SALOMÉ, Josélia Schwanka. Metodologia científica. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.</p> <p>SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de metodologia científica. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.</p> <p>BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.</p> <p>GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.</p> <p>GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? Universidade de Brasília. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 22n.2, pp.201-210. MAI-AGO 2006.</p> <p>KOCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.</p> <p>SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PROJETO INTERDISCIPLINAR: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	40	3.º
EMENTA:		
A produção do conhecimento pedagógico referente ao campo de atuação do pedagogo e ao compromisso social deste profissional com a promoção dos direitos humanos. Estudo das políticas para os direitos humanos. Implicações pedagógicas das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na dinâmica escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		

<p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.</p> <p>DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 11. ed. São Paulo: Atica, 1995.</p> <p>EYNG, Ana Maria (Org.). Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.</p>
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
<p>Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm</p> <p>GUIMARÃES, Aurea M. A dinâmica da violência escolar. Conflito e ambigüidade. Campinas: Autores associados, 1996.</p> <p>OLIVA, Aloizio Mercadante; et al. Direitos humanos. São Paulo: Brasiliense, 1992.</p>

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES III	20	3.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e semelhantes, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

4.º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	80	4.º
EMENTA:		
Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, conceitos e concepções segundo as teorias da educação e tendências pedagógicas. Currículos e programas da Educação Básica no Brasil e as orientações das diretrizes do estado do Paraná e seus municípios. Planejamento do currículo escolar: o projeto político pedagógico da escola; a atenção à diversidade cultural; a interdisciplinaridade; a flexibilização dos tempos e espaços de aprender; valores e a lógica da avaliação.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 18ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; Silva, Tomaz Tadeuda. Currículo, cultura e sociedade . São Paulo: Cortez, 1995.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo . São Paulo: Atica, 1998. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 18ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir. Educação em udança . 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história . Petrópolis: Vozes, 1995. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil . Campinas, SP: Papyrus, 1997. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; Silva, Tomaz Tadeuda. Currículo, cultura e sociedade . São Paulo: Cortez, 1995. SACRISTAN, J. G. O currículo uma reflexão sobre a prática . Porto Alegre: Artmed, 2000. SACRISTAN, Jose G.; PÉREZGÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino . 4.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade e conteúdo/método no processo pedagógico . Campinas: Autores Associados, 1994. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade . Uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. TORRESSANTOMÉ, J. Globalização e interdisciplinaridade . O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Normas técnicas: elaboração e apresentação de Trabalho acadêmico-científico . 3.ed. Curitiba, PR: UTP, 2012. 159p. Disponível em: http://www.utp.br/wp-content/uploads/2014/04/NormasTécnicas-Ed-3.pdf .		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
INFÂNCIA, LINGUAGENS E ESCOLA	80	4.º
EMENTA:		
<p>Concepções de infância - criança, desenvolvimento e aprendizagem - e de educação infantil. A relação do educar e do cuidar na Educação Infantil. As teorias do desenvolvimento e as implicações para as propostas curriculares no atendimento das necessidades do educar e do cuidar. Currículo, organização do espaço/tempo e a prática pedagógica na Educação Infantil.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BASSEDAS, E. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999. BONDIOLI, A. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s.n.], 1996. 28 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998. EDWARDS, G. Ascem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 2000. KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. OLIVEIRA, Z. de M. (org.) Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>CORSARO, W. A. Sociologia da infância. Porto Alegre, Artmed, 2011. FARIA, A. L. & PALHARES, M. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1995. (16) FORMOSINHO, J. Modelos curriculares para educação de infância. Porto: Porto Editora, 1996. (1) OLIVEIRA, Z. De M. (org.) Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.) Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49. _____ . Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. de. (Orgs.) Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
EDUCAÇÃO SOCIO AMBIENTAL	80	4.º
EMENTA:		
<p>Conexões entre as questões ambientais e socioculturais e a contribuição da educação como mediação para a transformação e sustentabilidade socio ambiental. A educação socio ambiental no arcabouço legal e em exercício na Educação Básica.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>GADOTTI, M. Pedagogia da Terra. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000 GONÇALVES, C. W. P. Os (des) caminhos do meio ambiente. São Paulo: SP: Contexto, 1990. PENTEADO, H. D. Meio ambiente e formação de professores. São Paulo, SP: Cortez, 2000.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>GRÜN, M. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. São Paulo, SP: Papyrus, 1996. MIRANDA, E. Natureza, conservação e cultura: ensaio sobre a relação do homem com a natureza no Brasil. São Paulo, SP: Ed. Metalivros, 2003 McCORMICK, J. Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista. Tradução: Marco Antônio E. da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará, 1992. NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade—São Paulo, SP: Ed. Trion, 1996.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
A EDUCAÇÃO DO CAMPO	40	4.º
EMENTA:		
<p>Trajetória da educação rural e a emergência da educação do campo no Brasil. Diferenças entre educação rural e educação do campo. Movimentos sociais do campo e luta pela escola pública. A realidade educacional no campo brasileiro. Políticas e práticas pedagógicas atuais da educação do campo. A realidade da educação do campo no estado do Paraná.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>ARROYO, Miguel Gonzalez. Imagens quebradas. Petrópolis: Vozes, 2004. GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1992. LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo Cortez, 1999. MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências. MDA, Brasília, 2008. 119f. Disponível em http://www.nead.org.br SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006. SOUZA, Maria Antônia de (org.). Práticas educativas do/no campo. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (orgs.). Educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381 – 1416, out /dez. 2010. BRASIL. MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002. BRASIL. MEC. Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilmal Zabel (orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. (p. 19-46). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação do Campo. INEP. Brasília: 2007. MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque, OLIVEIRA, Liliene Lúcia Nunes de Aranha. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – SEDES. Brasília – DF; 2009. VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	40	4.º
EMENTA:		
Abordagem teórico-metodológica da realidade sócioeducacional numa perspectiva antropológica. Destacando as questões da diversidade cultural e multiculturalismo na escola, tais como: violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, as relações de gênero, étnico-raciais e socioambientais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia . São Paulo: Brasiliense, 2005. LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico . 5 ed., São Paulo: Zahar 1986.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
BRANDÃO, C. A educação como cultura . Campinas: Mercados de Letras, 2002. COUTINHO, C. N. Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas . 2., Rio de Janeiro, 2000. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade . Rio de Janeiro: DP&A, 2003. MACHADO, C. Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença . Rio de Janeiro: DP&A, 2002. MORAES, R. Cultura brasileira e educação . 2.ed. Campinas: Papyrus, 2002. TEIXEIRA, M. C. Antropologia, cotidiano e educação . Rio de Janeiro: Imago, 1990.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
LIBRAS	40	4.º
EMENTA:		
A Língua Brasileira de Sinais, o indivíduo surdo e o contexto social. Conceitos básicos para a prática comunicacional em LIBRAS.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
GÓES, M. C. R. Linguagem, Surdez e Educação . Ed. Autores Associados, 1996. LACERDA, C. B. e GOES, M. C. Surdez: processos educativos e subjetividade . São Paulo: Lovise, 2000. MARCHESE, Maria Letizia. VIDAL, Dione Estrela. LIBRAS-Interação em Sala de Aula . Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2010. E-Book.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
CICCONE, M. Comunicação Total: Introdução, Estratégias. A Pessoa Surda . Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos . São Paulo: Plexus, 2007. SOARES, M. A. L. Educação do Surdo no Brasil . São Paulo: EDUSF, 1999. SKLIAR, Carlos, (org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos . Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PROJETO INTERDISCIPLINAR: LITERATURA INFANTIL	40	4.º
EMENTA:		
Formas lingüísticas e características dos gêneros literários. Planejamento e prática de ensino envolvendo os conteúdos de alfabetização e de literatura infantil. Teoria da Literatura e conceitos de narratologia para a leitura estética da literatura. Fundamentos teóricos para a leitura de imagens na abordagem do livro infantil. Relação da literatura infantil com os processos de alfabetização e letramento.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil . 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria e Prática . São Paulo: Ática, 1998. ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola . 9. ed. São Paulo: Global, 1994.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostos e Bobices . 5ª Edição. São Paulo: Scipione, 1997. CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. A literatura Infantil . 6ª edição. São Paulo: Global, 1989. COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade . 10ª Edição. São Paulo: Ática, 1999. COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infanto/juvenil . 4. Ed. São Paulo: Ática: 1993. COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática . 1. Ed. São Paulo. Moderna, 2000.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES IV	20	4.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, em projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e assemelhados, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

5.º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	80	5.º
EMENTA:		
<p>Concepções e tendências de alfabetização e letramento na história da educação brasileira. Contribuições da linguística, psicolinguística e neurociência para a aquisição da leitura e escrita. Relações entre alfabetização, escolarização e letramento. Práticas pedagógicas alfabetizadoras e de letramento. Desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização. Avaliação da aprendizagem e as intervenções pedagógicas.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. v.2. 1ª a 4ª séries. Brasília: Secretária de Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Brasília (DF), 1997. CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1997. FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995. TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 2000.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINO DA ARTE	80	5.º
EMENTA:		
<p>Epistemologia e tendências metodológicas no ensino da Arte na Educação Básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares para o ensino da Arte. Planejamento e práticas pedagógicas do ensino da área, na realidade escolar.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BARBOSA, A. M. T. B. A imagem no Ensino da Arte. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. MARTINS, M. C. et al. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, M. F. de R. e Metodologia do Ensino da Arte. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1993.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>FUSARI, M. F. de R. e; FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na educação escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 2000. PARSONS, J. Michael. Compreender a Arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Portugal, Lisboa: Editora Presença, 1992.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINO DE CIÊNCIAS	80	5.º
EMENTA:		
Epistemologia e tendências metodológicas no ensino de Ciências na Educação Básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares para o ensino de Ciências. Planejamento e práticas pedagógicas do ensino da área, na realidade escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
CARVALHO, A.M.P.; PEREZ, D.G. Formação de professores de Ciências . São Paulo: Cortez Editora, 1993. DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J.A. Metodologia do ensino de ciências . São Paulo: Cortez, 1994. HENNIG, G.J. Metodologia do ensino de ciências . Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1998.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
BUSQUETS, M.D. (Org.) Temas Transversais em Educação . 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar . Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINO DA HISTÓRIA	80	5.º
EMENTA:		
Epistemologia e tendências metodológicas no ensino de História na Educação Básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares para o ensino de História. Planejamento e práticas pedagógicas do ensino da área, na realidade escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais . Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1997. CABRINI, C. et al. Ensino de História : revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000. MIMESSE, E. A prática pedagógica dos professores de História no uso dos livros didáticos. Revista HISTEDBRO on-line, Campinas, n.35, p.96-107, set. 2009. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3825/3241 . NEVES, V.F. Da sala de aula para a sala de aula : aprender, ensinar história na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: UTP, 2006.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba : volume 1. Curitiba/PR, 2006. JOANILHO, A.L. História e Prática : Pesquisa em Sala de Aula. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996. PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica , História, 2008.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINO DA GEOGRAFIA	80	5.º
EMENTA:		
Epistemologia e tendências metodológicas no ensino de Geografia na Educação Básica e Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares para o ensino de Geografia. Planejamento e práticas pedagógicas do ensino da área, na realidade escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
CASTROGIOVANNI, Carlos Antonio, CALLAI, Helena Copetti, KAERCHER, Nestor André. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano . Porto Alegre: Mediação, 2000. PORTUGAL, Jussara Fraga., OLIVEIRA, Simone S., PEREIRA, Tânia Regina S.D. - Geografia e Linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. 1ª Edição. Curitiba-PR. CRV, 2013. STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais . São Paulo Annablume, 2004.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia , Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, Escola e construção de conhecimentos . São Paulo, Papyrus, 2001. CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação (PMC). Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba : volume 1. Curitiba – PR, 2006, 94 p. Disponível em: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/formacao-continuada-2016/7575		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES V	20	5.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, em projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e assemelhados, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

6.º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDOS E METODOLOGIAS	80	6.º
EMENTA:		
<p>Funções da Educação Infantil. Princípios e metas da Educação Infantil. As diferentes linguagens na Educação Infantil e a interdisciplinaridade. Vivência da dinâmica da Educação Infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo. Planejamento das atividades cotidianas. Avaliação do processo educacional. O papel do profissional da Educação Infantil. Condições e organização do trabalho na Educação Infantil. As relações entre a instituição de Educação Infantil, a família e a comunidade. A Educação Infantil, o letramento e o processo de alfabetização.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BASSEDAS, E. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999. BONDOLI, A. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. 9. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2009.</p> <p>FARIA, Vitória L. B. de; DIAS, Fátima R. T. Salles. In: Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: o relato de uma professora. 8. ed. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1991.</p> <p>ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Os fazeres na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>SEBER, M. G. Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.</p> <p>SHORES & GRACE. Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>ARCE, Alessandra. (org.) O trabalho pedagógico com crianças de até três anos. Campinas: Editora Alínea, 2014.</p> <p>ARMSTRONG, T. Inteligências múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2001. CAMPBELL, L. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>CORSINO, Patrícia. (org.) Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores associados, 2009.</p> <p>CUBERES, M. T. Entre as fraldas e as letras. Porto Alegre: Artmed, 1997. GOLDSCHMIED, Elinor & JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>HOFFMANN, Jussara; SILVA, Beatriz G. da. (Orgs.). Ação educativa na creche. Porto Alegre: Mediação, 2010.</p> <p>KRAMER, Sonia. (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.</p> <p>SILVA, Isabel de O. Cuidado infantil no espaço público: uma construção histórica. In: Educação infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-126</p> <p>SMOLE, K. Matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINO DA MATEMÁTICA	80	6.º
EMENTA:		
<p>Concepção e epistemologia da Matemática. Tendências pedagógicas no ensino da Matemática. Estudo do quadro conceitual para o ensino da área conhecimentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais para a educação básica. Relação método/conteúdo na perspectiva crítico-reflexiva. Análise da prática pedagógica do ensino da Matemática no contexto escolar.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BRASIL, SecretariadeEducaçãoFundamental. ParâmetrosCurricularesNacionais: Matemática Brasília: MEC/SEF, v.3, 1997.</p> <p>CARVALHO, D. L. Metodologia do Ensino da Matemática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>FAINGUELERNT, E.K. Educação matemática: representação e construção em geometria. Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> <p>FRAGA, Maria Lucia. A Matemática na escola primária: uma observação do cotidiano. São Paulo: EPU, 1988.</p> <p>KAMII, C. A criança e o número. Campinas: Papyrus, 1984.</p> <p>NETO, E.R. Didática da matemática. São Paulo, Editora Ática, 2005</p> <p>NUNES, T. ; BRYANT, P. Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>PARRA, C.; SAIZ, I. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ-SEED-PR- Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1992.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria a prática. Campinas: Papyrus, 1996.</p> <p>DUHALDE, M.E. Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>KAMII, C.; Clark, G. Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papyrus, 1991.</p> <p>MACHADO, N.J. Matemática e educação: Alegorias, tecnologias e temas afins. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>ZASLAVSKY, C. Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINODALÍNGUAPORTUGUESA	80	6.º
EMENTA:		
Estudo dos quadros conceitual e metodológico adequados ao processo de ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Concepções e tendências pedagógicas do ensino de língua portuguesa. Estudo do funcionamento e usos da língua portuguesa falada e escrita nos diversos contextos discursivos. Análise e reflexão sobre a língua.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística . São Paulo: Scipione, 1991. MAROTE, João Teodoro D'Olim; FERRO, Glúcia D'Olim Marote. Didática da língua portuguesa . São Paulo: Ática, 2000. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa , SEED, 2008.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
KAUFMAN, Ana Maria et alii. Escola, leitura e produção de textos . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries) . Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 2. SÉRKEZ, Ângela B.; MARTINS, Sandra Bozza. Trabalhando com a palavra viva: a sistematização dos conteúdos de língua portuguesa a partir do texto . Curitiba: Renascer, 1996. v. 1 e 2.

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINO INTERRELIGIOSO	40	6.º
EMENTA:		
Concepções e História do Ensino Interreligioso na Educação Brasileira. A legislação e os documentos oficiais para o Ensino Interreligioso - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9475/97, artigo 33. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Epistemologia e fenomenologia das principais matrizes religiosas, destacando as questões étnico-raciais e questões ambientais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
BRASIL – MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais , Lei 9475/97, artigo 33. OLIVEIRA, Lillian Blank (org.). Formação de docentes e ensino religioso no Brasil: tempos, espaços e lugares . Blumenau/SC: Edifurb, 2008. SAVIANI, D. Danona LDB ao Plano Nacional de Educação . Campinas/SP: Autores Associados, 2000.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
ALVES, Rubens. O que é religião? 11 ed. São Paulo: Loyola, 2010. ELIADE, Mircea. O Sagrado e o Profano: a essência das religiões . São Paulo: Martins Fontes, 2010.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	40	6.º
EMENTA:		
<p>Concepções e tendências pedagógicas do ensino da educação física para o processo ensino – aprendizagem nos diferentes níveis de Educação Básica. Estudo das diferentes abordagens pedagógicas: educar para o movimento e educar pelo movimento. A educação física e a recreação como ações integradoras/interdisciplinares do processo de aprendizagem nas diferentes etapas da educação básica. Análise da prática pedagógica do ensino da educação física na realidade escolar. Abordagens das metodologias de ensino de educação física, refletindo criticamente sobre as teorias e as diferentes práticas de ensino aplicadas a disciplina. Estudo do quadro conceitual para o ensino da área na educação básica. PCN'S para o ensino da educação física. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Educação Física, Diretrizes Curriculares Municipais. Análise da prática pedagógica do ensino da educação física na realidade escolar.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [s.n.], 1996. 28 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.</p> <p>_____. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.</p> <p>CAMPOS, Gislaine Oliveira. Psicomotricidade: Educação e educação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.</p> <p>FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2003.</p> <p>LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p> <p>SHIGUNOV, V. A formação profissional e prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física. Londrina: Midiograf, 2001</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>CASTELLANIFILHO, Lino. Educação física no Brasil: História que não se conta. Campinas: Papirus, 1991.</p> <p>MARCELLINO, N. C. Pedagogia da Animação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	100	6.º
EMENTA:		
Pesquisa da prática pedagógica na Educação Infantil, como elemento articulador da relação teórico-prática desse contexto na Educação Básica. Observação do contexto e da prática educativa na Educação Infantil. Elaboração de projeto de docência em Educação Infantil. Docência em Educação Infantil.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>ANGOTTI, M. O trabalho do docente na pré-escola: revisitando teorias descontinuas e práticas. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994.</p> <p>BASSEDAS, E. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> <p>BRASIL. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>ROSSETTI, M. C. (org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 1998.</p> <p>PICONEZ, S. (org.). Prática de ensino e estágio supervisionado. 4ed. São Paulo: Papyrus, 1999.</p> <p>ANGOTTI, M. O trabalho do docente na pré-escola: revisitando teorias descontinuas e práticas. São Paulo: Livraria Pioneira, 1994. (10)</p> <p>ROSSETTI, M. C. (org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2001.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>OLIVEIRA, Z. de M. (org.). Creches: crianças, faz-de-conta & cia. Petrópolis, v. 1, 1992.</p> <p>OSTETTO, L. (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.</p> <p>_____. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2008.</p> <p>PICONEZ, S. (org.). Prática de ensino e estágio supervisionado. 4ed. São Paulo: Papyrus, 1999.</p> <p>RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 1998.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES VI	20	6.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, em projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e assembleias, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

7.º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	40	7.º
EMENTA:		
Aspectos sociais e legais do trabalho pedagógico nas instituições educacionais e as formas de organização, estruturação e gestão da escola. Os processos de gestão da educação frente à complexidade sociológica, cultural, econômica, ética e política das organizações sociais. Estudo das teorias da gestão educacional e suas implicações na organização de processos educacionais. Fundamentos democráticos da organização e gestão escolar: conselho Escolar: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
AGUIAR, M. A. S. da. (org). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos . São Paulo: Cortez, 2000. FERREIRA, N. S. C, A gestão da Educação na sociedade mundializada . Por uma nova cidadania. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: política, estrutura, organização . São Paulo: Cortez, 2003. LÜCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar . Rio de Janeiro DP&A, 2000. PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública . São Paulo: Ática, 2001. _____ . Por dentro da escola pública. São Paulo Xamã. 1995.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
MACHADO, M.; FERREIRA, N. S. (orgs.) Política e Gestão da Educação . Rio de Janeiro: DP&A, 2002. PARO, V. H. Qualidade de ensino: a contribuição dos pais . São Paulo: Xamã, 2000. RBPAE. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação . ANPAE jan/junho 2002. SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática . Educação em Revista, Belo Horizonte v. 25 n03 pag 123-140 dez 2019.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PEDAGOGIA SOCIAL E EMPRESARIAL	80	7.º
EMENTA:		
Aspectos socioeconômicos, políticos e culturais do trabalho pedagógico nas organizações não escolares, no âmbito social e empresarial. Organização, estruturação e gestão do trabalho pedagógico em espaços não escolares. Teorias de gestão educacional e suas implicações na organização de processos educacionais em espaços não-escolares: nas organizações empresariais, hospitalares, ONGs e instituições sociais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>GOHN, M. da G. Movimentos sociais: espaços de educação não-formal da sociedade civil. http://www.universia.com.br/html/materia/materia_dcfa.html. Publicado em 02/04/2004-02:00</p> <p>GRACIANI, M. S. Pedagogia Social de Rua. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.</p> <p>MACHADO, Evelcy; et. al. Demandas educacionais contemporâneas: políticas de educação formal e não-formal. In: MACHADO, E.; BONI, Maria Ignês Mancini De; MUELLER, Helen Isabel; GARCIA, Joe (Orgs.). Formação do Educador: educação, demandas sociais e utopias. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>CORAGGIO, J. L. Desenvolvimento humano e educação. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>CORAGGIO, José Luis. Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação. (org). 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006 C.</p> <p>FERREIRA, N. S. C. (org) Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro editora, 2006.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
METODOLOGIA DA PESQUISA: PRODUÇÃO CIENTÍFICA	40	7.º
EMENTA:		
Abordagens e procedimentos da pesquisa em educação, tratamento e análise dos dados educacionais. Projeto de pesquisa e seu desenvolvimento teórico e empírico, no contexto escolar e não escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional . São Paulo: Cortez, 1994. GOLDENBERG, Mirian. Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais . 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico . 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000. UNIVERSIDADE TUIUTIDOPARANÁ. Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico . 3. ed. Curitiba, PR: UTP, 2012. 159p. Disponível em: http://www.utp.br/wp-content/uploads/2014/04/NormasTécnicas-Ed-3.pdf .		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
FAZENDA, I. (org) Apesquisa em educação e as transformações do conhecimento . Campinas: Papyrus, 1995. FAZENDA, I. (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional . 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. FOUREZ, G. A Construção das Ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências . 3. ed. São Paulo: UNESP, 1995. GATTI, B. Apesquisa em Educação: pontuando algumas questões metodológicas . Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html . GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social . São Paulo: Atlas, 1994. GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? . <i>Psicologia: teoria e pesquisa</i> , Brasília, DF, v.22, n.2, p.201-209, maio/ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf >. LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas . São Paulo: EPU Editora, 1986. MINAYO, M.C. (org) Pesquisa social: teoria, método e criatividade . Petrópolis: Vozes, 1994. RICHARDSON, R.J. Pesquisas sociais: métodos e técnicas . 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação . 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40	7.º
EMENTA:		
A educação de jovens e adultos (EJA) na educação brasileira. Concepções e métodos de EJA. Práticas pedagógicas no campo da educação de jovens, adultos e idosos.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB N1º, 2000.</p> <p>CURITIBA, Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos, vol 4, 2006. DUARTE, MARTA. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. PAIVA, V.P. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Saraiva, 1987</p> <p>PINTO, A.V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2000.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>BARCELOS, V. Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas. São Paulo: Vozes, 2010.</p> <p>BARRETO, V. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.</p> <p>BELÉM, Vergília Antônia; LEMKE, Marli Dockhorn (Orientadora). Método Paulo Freire na alfabetização de adultos. 1994. 104 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 1994</p> <p>ANDRADE, Edinaldo Costa; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. "Viver é lutar": análise do material didático do MEB e do MST para a alfabetização de jovens e adultos. Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, PR, v.4, n.8, p.131-149, jul./dez. 2009.</p> <p>BRANDÃO, C.R. O que é Método. Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2005.</p> <p>DEAQUINO, C.T.E. Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.</p> <p>PEREIRA, M.L.C. A construção do letramento na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>SOARES, Leôncio (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.</p> <p>SOUZA, Maria A. de. Educação de jovens e adultos. Curitiba: IBPEX, 2007.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PROJETO INTERDISCIPLINAR: Planejamento Interdisciplinar do Ensino	40	7.º
EMENTA:		
A interdisciplinaridade no currículo da Educação Básica. As diretrizes nacionais para a interdisciplinaridade no currículo e as contribuições nas práticas pedagógicas nas áreas do conhecimento.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas . 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. MINICUCCI, Agostinho. Relações humanas : psicologia das relações interpessoais. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000. MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento interpessoal : treinamento em grupo. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
BARRETO, V. Paulo Freire para educadores . São Paulo: Arte & Ciência, 1998. BRANDÃO, C. A educação como cultura . Campinas: Mercados de Letras, 2002. COUTINHO, C.N. Cultura e sociedade no Brasil : ensaios sobre idéias e formas. 2.ª, Rio de Janeiro, 2000. DE AQUINO, C.T.E. Como aprender : andragogia e a habilidade de aprendizagem. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007. FREIRE, P. Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo:		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	100	7.º
EMENTA:		
Pesquisa da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos: o estágio e a relação teoria-prática. O contexto da sala de aula e as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Elaboração de projeto para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
BREZINSKI, Iria. (org.). Profissão professor : identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. pp. 145-157. PERRENOUD, Philippe. Novas competências para ensinar . Porto Alegre: Artmed: 1998. pp 141-154. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. pp- 129-149. RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender ensinar : por um modo de ensinar de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 111-133. ZABALA, Antoni. Prática educativa : como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
COSTA, M. V. Trabalho docente e profissionalismo . Porto Alegre : Sulina, 1996. NÓVOA, A. Os professores e sua formação . Lisboa: Dom Quixote, 1997.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES VII	20	7.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, em projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e assemelhados, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

8.º PERÍODO

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
GESTÃO ESCOLAR E PROJETO PEDAGÓGICO	80	8.º
EMENTA:		
Teorias da educação e suas implicações na organização da gestão da escola e na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico(PPP). Orientações da legislação no âmbito nacional, estadual e municipal para a organização do trabalho educativo e sua explicitação no PPP. Pesquisa científica sobre o PPP e a investigação na realidade escolar.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: política, estrutura, organização . São Paulo: Cortez, 2003. LÜCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar . Rio de Janeiro DP&A, 2000. MIZUKAMI, Mariada Graça Nicoletti. Ensino: a abordagem do processo . São Paulo: EPU, 1986 PARO, V. H. Por dentro da escola pública . São Paulo Xamã. 1995. VEIGA, Ilma Passos A. & RESENDE, Lucia Maria G. (org). Escola: espaço do projeto político pedagógico . Campinas, SP; Papirus, 1998		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
FERREIRA, N. S. C. A gestão da Educação na sociedade mundializada . por um novo cidadania. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. e AGUIAR, M. A. S. da. (orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos . São Paulo: Cortez, 2000. LUCK, H. A gestão participativa na escola . Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão. V. III PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública . São Paulo: Ática, 2001.		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ORGANIZAÇÕES NÃO ESCOLARES	40	8.º
EMENTA:		
<p>O trabalho pedagógico em organizações não escolares: concepções e tendências. Políticas para a formação e para o trabalho do pedagogo na empresa, no hospital, em instituições assistenciais com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia: formação, trabalho, competências e ética profissional em espaços não escolares. Investigação sobre a formação e atuação do Pedagogo em espaços não-escolares.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006, Delibera sobre as Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.</p> <p>BRASIL. MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. DOU 23.12.96. GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 1999. GOHN, M. Gda. Educação não formal e cultura política. São Paulo Cortez: 1999.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª edição. Revista ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Editorada UFPR. 3. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2005.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>COSTA, M. V. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995. FAZENDA, Ivani C. A. Academiavai à escola. Campinas: Papirus, 1995.</p> <p>NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.</p> <p>MATUI, Jiron. Cidadão e professor em Florestan Fernandes. São Paulo: Cortez, 2001. PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia: Ciência e educação? São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>MARON, N. M. W.; VIEIRA, A. D. P. O pedagogo e a aprendizagem empresarial. Revista Tuiuti: Ciência e Cultura. 28 / FCHLA 04 (Mar 2002) Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2002. Tuiuti (UTPR), v. 4, p. 11-44, 2002.</p> <p>GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.</p> <p>KONDER, L. O que é dialética? 23ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.</p> <p>ROCHA, Ruth. Quando a Escola é de Vidro. In: _____. Este admirável mundo louco. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.</p> <p>SAVIANI, D. Escola e democracia. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. FORTE, J. D. P.; LIMA, E. de S.; MELO FILHO, E. T. de. O bibliotecário e o pedagogo: uma aliança necessária para o desenvolvimento da leitura infantil com base da formação intelectual. In: XIV Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência da Informação e Gestão da Informação, 2011, São Luís-MA. Anais XIVEREBD. São Luís: EdUFMA, 2011. v. 1.</p> <p>MARON, N. M. W. A formação do pedagogo face à ampliação dos espaços de atuação: novos desafios e possibilidades. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR (EDUCERE) Edição Internacional III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas (CIAVE), 2008, Curitiba-PR.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INSTITUCIONAL	80	8.º
EMENTA:		
<p>Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Básica. Princípios, modalidades, sujeitos e objetos da avaliação institucional. Avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola e as relações entre gestão, ensino e aprendizagem. Políticas e diretrizes contemporâneas para a avaliação da Educação Básica. Impactos da avaliação em larga escala no currículo escolar e na formação docente e discente.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001. HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma prática em construção de pré-escola à universidade. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação institucional da escola básica. Porto Alegre, RS: Premier, 2004. SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. SHORES, E.; GRACE, C. Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001. TURRA, Clódia Maria Godoy; ANDRÉ, Lenir Cancellari; ENRICHIONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria. Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre, RS: Sagra, 1998.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>ASINELLI, Thania. Como avaliar os efeitos da formação contínua a atuação do professor. Em MELO, Marcos Muniz (org.) Avaliação na educação. Pinhais: Melo, 2007. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. BRASIL, Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. _____. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC /SEF, 1998. BRASIL, Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais a educação infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: fevereiro de 2010. ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo, SP: Cortez, 2005. FIDALGO, Sueli Salles. Avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta socio cultural para a inclusão? In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 6, n. 2, 2006 Disponível em: www.letras.ufmg.br/rbla/2006_2/01-Sueli%20Salles%20Fidalgo.pdf. FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, C. P. de (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 1991. HOFFMANN, J. M. L. Pontos e contrapontos: o pensar a agir na avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. _____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 37. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. _____. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. _____. O jogo do contrário em avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo, SP: Cortez, 1994. PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. SOEIRO, L. R.; AVELINE, S. Avaliação educacional. Porto Alegre: Sulina, 1982. VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação: concepção dialética, libertador do processo de avaliação escolar. São Paulo, SP: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1993. VILLASBOAS, B. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. _____. Virando a escola no avesso por meio da avaliação. Campinas, SP: Papirus, 2008.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EMG ESTÃO ESCOLAR	100	8.º
EMENTA:		
<p>Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Básica. Princípios, modalidades, sujeitos e objetos da avaliação institucional. Avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola e as relações entre gestão, ensino e aprendizagem. Políticas e diretrizes contemporâneas para a avaliação da Educação Básica. Impactos da avaliação em larga escala no currículo escolar e na formação do docente e discente.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: política, estrutura, organização. São Paulo: Cortez, 2003. LÜCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro DP&A, 2000. VEIGA, Ilma Passos A. (org). Projeto Político Pedagógico: uma construção possível. 23 ed.. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>MACHADO, M.; FERREIRA, N. S. (orgs.) Política e Gestão da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. Gestão e Organização do Trabalho Escolar. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED_PR, 2010. PARO, V. H. Qualidade de ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA	40	8.º
EMENTA:		
<p>Investigação e produção do conhecimento sobre processos educativos e da gestão da educação em instituições: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras. O trabalho científico numa abordagem crítica. Socialização dos resultados da investigação em eventos e no seminário de apresentação de defesa do trabalho de conclusão de curso.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>FAZENDA, I. Metodologia de pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1994. GOLDENBERG, Mirian. Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências</p>		
<p>sociais. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000. UNIVERSIDADE TUIUTI DOPARANÁ. Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico. 3.ed. Curitiba, PR: UTP, 2012. 159p. Disponível em: http://www.utp.br/wp-content/uploads/2014/04/NormasTécnicas-Ed-3.pdf.</p>		

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	PERÍODO
ATIVIDADES COMPLEMENTARES VIII	20	8.º
EMENTA:		
Participação em disciplinas eletivas, seminários, atividades acadêmicas e/ou profissionais (presenciais ou à distância), em discussões temáticas, em projetos de pesquisa, exercício de monitoria, cursos, palestras e semelhantes, realização de estágios curriculares não-obrigatórios e demais atividades relevantes ao curso.		

ANEXO C

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	
Código	
501	<p style="text-align: center;">ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Antropologia contemporânea e suas relações com a educação. A construção do conceito de cultura a partir do estudo das diferentes abordagens antropológicas. Identidade social e cultural, família e educação em diferentes contextos culturais. Educação como mecanismo de reprodução cultural. Universos simbólicos. A diversidade dos saberes e suas formas de transmissão.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOAS, Franz. Antropologia cultural. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.</p> <p>MARCONI, Marina de Andrade. Antropologia: uma introdução. 7.ed. São Paulo-SP: Atlas, 2010</p> <p>WULF, Christoph. Antropologia da educação. 1. ed. São Paulo: Alínea, 2005.</p> <p>LAPLATINE, Francois. Aprender antropologia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007.</p> <p>GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. LTC, 1989.</p>
501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>CARGA HORÁRIA :68 horas</p> <p>EMENTA: Trajetória histórica e política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Legislação Educacional que regulamenta a EJA. Proposta curricular para a EJA e suas várias dimensões. As metodologias do trabalho docente para a EJA. A formação de educadores para a EJA. O processo de avaliação da aprendizagem na EJA.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.</p> <p>GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 7.Ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>PAIVA, V.P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1983.</p> <p>PINTO, A. V. Sete lições sobre educação de adultos. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.</p> <p>SCHWARTZ, S. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.</p>

501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO E CURRÍCULO</p> <p>RAHORA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Conceituações de currículo. Teorias de currículo. Fundamentos das perspectivas universalista e multicultural de currículo. Alternativas para a construção do currículo. A produção do currículo nas propostas oficiais e no contexto da prática. Análise de propostas curriculares da Educação Básica. O papel da gestão educacional, da gestão escolar e dos professores no processo de objetivação do currículo. Questões teórico-práticas do currículo na atualidade. As relações entre currículo, metodologia e avaliação. Currículo e diversidade cultural.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Art-med, 2000. LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005. _____. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011. MOREIRA, A. F. B. Currículo e programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1990. SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</p>
501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CIDADANIA</p> <p>RAHORA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Introdução aos fundamentos que permitem a compreensão da noção de diversidade e cidadania como expressão da prática social. A diversidade como constituinte da condição humana. Diversidade e Direitos Humanos. Introdução sobre a teoria e prática que envolve a educação ambiental, gênero e a diversidade sexual. A diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos. A diversidade social e as desigualdades econômicas. Drogas. A educação escolar como catalisadora e expressão das diversidades. A drogadição e suas implicações nas ações sócio-educativas.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CAVALIERI, A. L. F.; EGYPTO, A. C. Drogas e prevenções: a cena e a reflexão. 3ed. São Paulo: Saraiva, 2003. DIAS, G. F.. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1993. MARLATT, B. C. Drogas: mitos e verdades. 10ed. São Paulo: Ática, 2005. RAMOS, M. N. et al. (Orgs.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: MEC, p. 129-137, 2003. RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p>

501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMALS</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Histórico da Educação não formal no Brasil, na América Latina e na Europa. Fundamentos teórico e metodológicos da Educação não formal. O campo de atuação e as demandas da educação não formal no Brasil. O papel e o perfil do Educador Social. Análise da educação em contextos diversificados: ONGs, Hospitais, Instituições de atendimento de medidas sócio-educativas, Empresas, Abrigos, Projetos Sociais.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. SP: Paz e Terra, 1987.</p> <p>GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. SP: Cortez, 2010.</p> <p>ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. Profissão: educador social. Porto Alegre: Art-Med, 2003.</p> <p>SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. Pedagogia social. SP: Expressão e Arte Editora, 2009.</p>
501	<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. Marcos político-legais da inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). O profissional pedagogo no processo de inclusão escolar. A família e a comunidade diante das demandas da inclusão.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.</p> <p>BARTALOTTI, C. C. Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade? São Paulo: Paulus, 2006.</p> <p>MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.</p> <p>MENDES, E. G.; ALMIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, PROESP, 2008.</p> <p>SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.</p>

501	<p style="text-align: center;">FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO IICAR</p> <p>GAHORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Características e especificidades da Filosofia e suas diferenças em relação a outros modos de conhecer a realidade, tais como: o mito, o senso comum e a ciência. A Filosofia da Educação na história da Filosofia. Influências das estruturas sociais da Antiguidade Clássica e do Período Medieval no processo de organização dos fenômenos educativos. A relação entre a concepção de mundo produzida na Modernidade e o fenômeno educativo.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARISTÓTELES. Política. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.</p> <p>COMÊNIO. Didática magna. 5. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.</p> <p>MARCONDES, D. Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.</p> <p>ROUSSEAU, J.J. Emílio ou da educação. São Paulo: Martins Editora, 2004.</p> <p>TOMÁS DE AQUINO. Suma teológica. 2. ed. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora, 1980.</p>
501	<p style="text-align: center;">FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO IICAR</p> <p>GAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: A Modernidade e a educação. O debate filosófico entre Modernidade e Pós-Modernidade. A relação entre os fundamentos filosóficos e as principais teorias pedagógicas (desde a Modernidade até a Contemporaneidade) que influenciam a prática educativa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>HARVEY, D. Condição pós-moderna. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. LYOTARD, J. F. A condição pós-moderna. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.</p> <p>SAVIANI, D. Escola e democracia. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.</p> <p>SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.</p>

501	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL CARGA</p> <p>HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Educação Infantil: aspectos históricos, políticos e legais. Concepções de infância e criança. A indissociabilidade do educar e cuidar, as especificidades da creche e da pré-escola. Concepções teóricas que fundamentam a organização dos tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil. O papel do jogo, do brinquedo e do desenho no desenvolvimento da criança. Desenvolvimento da linguagem e aquisição da linguagem escrita. O currículo e a avaliação na Educação Infantil. A formação do educador para atuar na primeira etapa da Educação Básica.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARIÈS Philippe Histórias da criança e da família. São Paulo: Editora LTC, 1981.</p> <p>CORSINO, Patrícia (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas-SP Autores associados, 2009.</p> <p>CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>OLIVEIRA, F. J.; KASHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). Pedagogia da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> <p>SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.</p>
501	<p style="text-align: center;">HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>RA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: História e História da Educação. A educação nos contextos da Antiguidade Clássica, dos Períodos Medieval, Moderno e Contemporâneo, enfatizando abordagens das temáticas relacionadas às ideias educativas e/ou pedagógicas e a organização das instituições de ensino.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARIÈS, P.; DUBY, G. História da vida privada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.</p> <p>CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.</p> <p>MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>OLIVEIRA, T. (Org.). História e historiografia da educação nos clássicos: estudos sobre antiguidade e medieval. Dourados: UEMS, 2010.</p> <p>SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. História e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2000.</p>

501	<p style="text-align: center;">HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CARGO</p> <p>AHORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: História e Historiografia da Educação Brasileira. A educação nos diferentes contextos da História do Brasil (séculos XVI-XXI), privilegiando discussões dos variados temas e problemas referentes à história das ideias educativas e/ou pedagógicas aos modelos e/ou projetos educacionais escolares e não-escolares.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil (séculos XVI-XVIII). Petrópolis: Vozes, 2004.</p> <p>_____. Histórias e memórias da educação no Brasil (século XIX). Petrópolis: Vozes, 2005.</p> <p>_____. Histórias e memórias da educação no Brasil (século XX). Petrópolis: Vozes, 2009.</p> <p>SAVIANI, Dermeval (Org.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.</p> <p>VEIGA, C. G.; LIMA E FONSECA, T. N. (Orgs.). História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p>
501	<p style="text-align: center;">POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CARGO</p> <p>ORÁRIA: 102 HORAS</p> <p>EMENTA: Estudo do sistema educacional brasileiro, de seus aspectos organizacionais, de suas políticas e das variáveis intervenientes na gestão da Educação Básica. Análise teórico-prática da legislação vigente, aplicada à organização dos sistemas das Instituições Escolares em seus aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AZEVEDO, J. L. A educação como política pública. 2 ed. amp. Campinas: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmica do Nosso Tempo.</p> <p>DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.</p> <p>VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. Política educacional no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2003.</p> <p>FÁVERO, O. A educação nas constituições brasileiras (1823-1988). São Paulo: Autores Associados, 1996.</p> <p>SAVIANI, D. Anova Leida educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.</p>

501	<p style="text-align: center;">PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES ESCOLARES CARGA HORÁRIA</p> <p>ORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Contribuições da psicopedagogia e das neurociências para a compreensão dos processos de aprendizagem. Dimensões do processo de aprendizagem: social, pedagógica, psicológica e orgânica. Problemas, dificuldades e transtornos de aprendizagem. Medicalização do fracasso escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOSSA, A. N. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.</p> <p>ROTTAN, T., OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Ed.). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2005.</p> <p>SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>STERNBERG, R. J.; GRUGORENKO, E. L. Crianças rotuladas. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>TOPCZEWSKI, A. Aprendizado e suas dificuldades: como lidar?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.</p>
501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO CARGA HORÁRIA</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: A Psicologia e a Psicologia da Educação. Principais enfoques teóricos da Psicologia da Educação e suas implicações educacionais: análise do comportamento, epistemologia genética, psicologia histórico-cultural e psicologia genética Walloniana.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOCK, A. M. B. et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1997.</p> <p>CARRARA, K. (Org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.</p> <p>COLL SALVADOR, César. (Org.). Psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.</p> <p>PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1973. SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. Brasília: Editora Univ., 1967.</p> <p>VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p> <p>WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1968.</p>

501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IIICAR</p> <p>GAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Características cognitivas e afetivas do desenvolvimento infantil. Pensamento e linguagem. Percepção, memória e atenção. Formação de conceitos. Aprendizagem significativa e motivação. Avaliação, erro e fracasso escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AQUINO, J. G. (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1997.</p> <p>COLL SALVADOR, C. et al. Psicologia do ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.</p> <p>FONTANA, R.; CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Átomo, 2002.</p> <p>FONTANA, R. A. C. Mediação pedagógica na sala de aula. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1996.</p> <p>LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. Leituras de psicologia para formação de professores. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.</p> <p>PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.</p>
501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IIICAR</p> <p>GAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Interações no processo educativo. Relação professor-aluno. Relação escola/família/comunidade. Processos grupais e construção de vínculos na escola. Construção de regras, disciplina, violência e relações de poder na instituição escolar. Sexualidade, Escola e Educação Sexual.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AQUINO, J. G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.</p> <p>CADERNOS CEDES 47. Na mira da violência: a escola e seus agentes. Campinas: Unicamp/Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.</p> <p>LAPLANE, A. L. F. Interação e silêncio na sala de aula. Cadernos Cedex: Relações de ensino. ano XX, n. 50, abril, 2000, p. 55-69.</p> <p>NUNES, C. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores associados, 2000.</p> <p>SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. Leituras de Psicologia para formação de professores. 3 ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.</p>

501	<p style="text-align: center;">PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA CAR</p> <p>GAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Significado evolutivo da adolescência e seu caráter biopsicossocial e cultural. A adolescência na perspectiva de diferentes teóricos. Características do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do adolescente. Adolescência e sexualidade. Escolha profissional. Problemáticas das drogas na adolescência e juventude.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.</p> <p>RAPPAPORT, Clara Regina. (Coord.). Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 1982.</p> <p>MACIEL, Silvana. Apreensão do abuso de drogas na escola: educação preventiva e qualidade de vida. In: CORREIA, Mônica. Psicologia e escola: uma parceria necessária. Campinas, Alínea, 2004, p. 127-142.</p> <p>SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. Leituras de psicologia para formação de professores. 3ed. Petrópolis; Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2000.</p> <p>MONTE, F. F. C. et al. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. <i>Psicologia e sociedade</i>. V. 23, n. 1, 2011, p. 125-134.</p>
501	<p style="text-align: center;">SEXUALIDADE HUMANA E EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Desenvolvimento humano, sexualidade e cultura. Gênero, relacionamentos afetivos, diversidade e contexto escolar. Papel da escola no desenvolvimento sexual e enfrentamento da violência sexual.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CONRADO, R. Adominação do corpo no mundo administrado. São Paulo: Escuta, 2004.</p> <p>GTPOS, ABIA, ECOS. Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologias. São Paulo: Casa do psicólogo, 10ª ed., 1994.</p> <p>MAIA, A. C. B. Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo. SBPN-Scientific Journal, Vol. 5(1), 2001.</p> <p>NUNES, César. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.</p> <p>SUPLICI, M. Conversando sobre sexo. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.</p>

501	<p style="text-align: center;">SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I CAR</p> <p>GAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Contexto sócio-histórico e político do surgimento da Sociologia como ciência. Autores clássicos da Sociologia (Durkheim, Weber, Marx) e as suas concepções de sociedade e educação. Concepções de Estado (liberal, de bem-estar social, neoliberal, terceiravia) e suas implicações na educação. Globalização.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>COSTA, M. C. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.</p> <p>MARTINS, C. B. O que é Sociologia. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>OLIVEIRA, R. C. S. (Org.). Sociologia: consenso e conflitos. Ponta Grossa: UEPG, 2001.</p> <p>PERONI, V. M. V.; BAZZO, V.; PEGORARO, L. (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.</p> <p>QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. Um toco de clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 1995.</p>
501	<p style="text-align: center;">SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Sociedade, educação e escola na perspectiva conservadora e na perspectiva crítica. Estrutura social e ideologia. Educação como mecanismo de reprodução do processo de acumulação do capital. Educação e cidadania. Educação e emancipação humana.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.</p> <p>BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria crítica da educação. São Paulo: Francisco Alves, 1975.</p> <p>DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. DURKHEIM, E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.</p> <p>TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.</p>

501	<p style="text-align: center;">TRABALHO E EDUCAÇÃO</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Trabalho como fundamento do ser social. Trabalho nas diferentes sociedades. A organização da sociedade capitalista pelo trabalho e suas implicações na educação. Processo de reestruturação produtiva (acumulação flexível) e suas repercussões na educação brasileira. A organização do trabalho na sociedade capitalista e suas implicações no trabalho escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALVES, G.; GONZÁLEZ, J.L.C.; BATISTA, R.L. (Orgs.). Trabalho e educação: contradições do capitalismo global. Maringá: Praxis, 2006.</p> <p>GOUNET, T. Fordismo e o toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.</p> <p>NETTO, J.P.; BRAZ, M. Economia política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>PINTO, G.A. A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.</p> <p>TONET, I.; LESSA, S. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2008.</p>
501	<p style="text-align: center;">DIREITO EDUCACIONAL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68h</p> <p>EMENTA: Relações entre direito e educação. Princípios do direito aplicados à educação. O direito como realização da política educacional. As relações educacionais, públicas e privadas, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Civil e Código de Defesa do Consumidor. O processo de judicialização das relações escolares e decisões pertinentes.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilização civil dos educadores. In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. V. 16, n. 58. Rio de Janeiro: Cesgranrio, jan-mar. 2008.</p> <p>FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor: reflexos na sua formação e atuação. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>LIBERATI, Wilson Donizetti. Direito à educação: uma questão de justiça. Malheiros, 2004.</p> <p>REALE, Miguel. Lições preliminares de direito. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 1988. SAES, Décio Azevedo Marques. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. In: Linhas Críticas. Brasília: v. 12, n. 22, p. 23-40, jan./jun., 2006.</p> <p>TAGLIAVINI, João Virgílio. Do direito à educação ao direito educacional. In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. (orgs). Estudos em Fundamentos da Educação. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.</p>

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA	
CÓDIGO	
509	<p style="text-align: center;">ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CAR</p> <p>GAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Concepções e práticas de alfabetização e letramento. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Métodos de alfabetização: aspectos históricos e pedagógicos. Perspectivas construtivista e sociointeracionista em alfabetização. Concepções de linguagem, leitura e escrita. Aquisição da língua oral. Fonética e fonologia aplicadas à alfabetização. Variação linguística e ensino. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Ensino da ortografia da língua portuguesa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRANDÃO, A.C.; ROSA, E.C. de S. (Orgs.). Lere e escreva na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. CAGLIARI, L.C. Alfabetização e Linguística. 9.ed. São Paulo: Scipione, 1996.</p> <p>CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p> <p>CASTANHEIRA, M.L.; MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M.F. (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2008.</p> <p>FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. A psicogênese da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p>

509	<p style="text-align: center;">DIDÁTICA I</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Contribuições do conhecimento didático para o trabalho docente no contexto escolar: repercussões sobre o campo da Didática, o ensino e a profissão. O ensino na escola contemporânea e o professor como mediador da aprendizagem. Os processos didáticos na ação docente. Metodologias didáticas e gestão da sala de aula.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANASTASIOU, L; ALVES, L (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6.ed. Joinville: Unival-le, 2006.</p> <p>ARAÚJO, J. C. S. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: novos tempos e novas configurações. Campinas: Papyrus, 2006.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.</p> <p>PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>SCARPATO, M. (Org.). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2004.</p>
509	<p style="text-align: center;">DIDÁTICA II</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: A Organização do trabalho docente: objetivos educacionais e de ensino. Planejamento educacional e seus níveis. Os diferentes planos de ensino no planejamento do trabalho docente. Avaliação do processo ensino-aprendizagem, a Organização didática de instrumentos avaliativos.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CASTRO, A; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.</p> <p>CORDEIRO, J. Didática. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>FARIAS, I. M. S [et al.]. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.</p> <p>PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>SACRISTAN, J. G.; GOMEZ, A. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, 2000.</p>

509	<p style="text-align: center;">ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar na Educação Infantil. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Educação Infantil, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente na Educação Infantil. Análise crítica reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC-SEF, 1998.</p> <p>HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>MIZUKAMI, M.G.N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.</p> <p>MIZUKAMI, M.G.; REALLI, A.M.M.R. (Orgs.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: Edufscar, 2002.</p> <p>PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio em docência. São Paulo: Cortez, 2004.</p>
509	<p style="text-align: center;">ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>CARGA HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à problematização das práticas pedagógicas. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise, elaboração e aplicação de recursos e materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítica reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC-SEF, 1998.</p> <p>NADAL, B. G. (Org.). Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007</p> <p>NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.</p> <p>ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p> <p>_____. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ArtMed, 2004.</p>

509	<p>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>ICARGA HORÁRIA:102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da gestão educacional. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Gestão Educacional, com vistas à problematização das práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIABÁSICA:</p> <p>ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.</p> <p>PINTO, U. de A. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.</p> <p>RUSSO, M. H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo gestores. RBPAE. v. 25, n. 3, p. 455-471, set/dez. 2009.</p> <p>TEIXEIRA, L. H. G. Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas. Campinas: Autores Associados, São Paulo: ANPAE, 2002.</p>
509	<p>ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>ICARGA HORÁRIA:102 horas</p> <p>EMENTA: Investigação da realidade escolar dos Anos finais do Ensino Fundamental em médio sob a perspectiva da gestão educacional. Análise das concepções educacionais e objetivos vigentes na Gestão Educacional, com vistas à problematização das práticas administrativas, pedagógicas e comunitárias desenvolvidas nos Anos finais do Ensino Fundamental e médio. Elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção no espaço escolar dos Anos finais do Ensino Fundamental e médio. Análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado.</p> <p>BIBLIOGRAFIABÁSICA:</p> <p>BOUFLEUER, J. P. A ação comunicativa no âmbito institucional-administrativo da escola. In: _____. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 200, p. 89-101.</p> <p>FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006, p. 61-80.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. M. C.; MACEDO, E. (Orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>VITAR, A.; ZIBAS, D. M. L. (Orgs.). Gestão de Inovações no ensino médio. Brasília: Liberlivros, 2006.</p> <p>ZIBAS, D. M. L. (Org.); AGUIAR, M. A. S. (Org.); BUENO, M. S. S. (Org.). O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002. V. 1. 372p.</p>

509	<p style="text-align: center;">FINANCIAMENTO DA</p> <p>EDUCAÇÃO CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Determinações históricas, constitucionais e normativas sobre o financiamento da educação no Brasil. Noções sobre orçamento na União, Estados e Municípios e sua vinculação com a educação. O pacto federativo e as funções redistributiva e supletiva. Financiamento da Educação Básica. Relações entre o público e o privado no financiamento da educação e no controle social.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>DAVIES N.; DOURADO, L.F. (Org.). Financiamento da educação básica. Campinas: Autores Associados, 1999.</p> <p>FARENZENA, N. A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.</p> <p>GOUVEIA, A. et al. Conversa sobre financiamento da educação. Curitiba: Editora UFPR, 2006.</p> <p>MELCHIOR, J. C. A. Mudanças no financiamento da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 1997.</p> <p>OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xama, 2001.</p>
509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS SEMET. DAS CIÊNCIAS NATURAIS CARGA HORÁRIA: 68 horas.</p> <p>EMENTA:</p> <p>Pressupostos teórico-metodológicos para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A prática do professor de Ciências. Objetivos e função social do ensino de Ciências. Análise de currículos para o ensino de Ciências. Concepções e relações entre Ciência, Ambiente, Tecnologia, Educação e Sociedade concernentes ao currículo e a prática pedagógica em Ciências. Proposição de alternativas integrativas para o ensino de Ciências no contexto curricular. Estudo crítico dos conteúdos e procedimentos didáticos para o ensino de Ciências. Elaboração de propostas de trabalho pedagógico e recursos didáticos para o ensino de Ciências. Avaliação em Ciências. Análise crítica do conhecimento em Ciências e das propostas teórico-metodológicas apresentadas nos livros didáticos de Ciências.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades de sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira. Thompson Learning, 2004. p. 19-33.</p> <p>CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>FUMAGALLI, L. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões, Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p> <p>KRASILCHIK, M. O professor e o currículo de ciência. São Paulo: EDUSP, 1987.</p> <p>PRETTO, N. L. A ciência nos livros didáticos. Campinas: Editora da Unicamp/Salvador: Editora da UFBA, 1995.</p>

509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA GEOGRAFIA CARGA H</p> <p>ORÁRIA: 68 horas.</p> <p>EMENTA: Abordagem dos pressupostos teóricos e metodológicos dos conceitos inerentes ao ensino de Geografia. Objetivos e função social do ensino de Geografia. Análise de currículos para o ensino de Geografia. Elaboração de propostas de trabalho pedagógico e recursos didáticos para o ensino de geografia. O papel do professor no ensino de geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise e reflexão da práxis pedagógica e suas interações com os demais componentes curriculares.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CASTELLAR, Sônia et al. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010. LACASTE, Yeves. A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer guerra. Papirus, 2004.</p> <p>MOREIRA, Ruy et al. Pensar e ser Geografia: ensaios de História, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2008.</p>
509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA CARGA H</p> <p>ORÁRIA: 68 horas.</p> <p>EMENTA: Abordagem dos pressupostos teóricos e metodológicos dos conceitos inerentes ao ensino de História. Especificidades e distinções dos estudos da História aplicados à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A natureza, o significado e os princípios básicos da História alicerçados nas relações espaço – tempo e seus agentes sociais. As concepções e os rumos das práticas educativas recorrentes na contemporaneidade. Análise de currículos para o ensino de História. Elaboração de recursos e materiais didático-pedagógicos para o ensino de História.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo – SP: Contexto, 2004.</p> <p>KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo – SP: Contexto, 2010.</p> <p>RICHMANN, Roseli. Estudos sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2005.</p> <p>FONSECA, S. G.; SILVA, M. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas. Papirus.</p> <p>BLAINEY, Geoffry. Uma breve História do mundo. 2 ed. São Paulo: Fundamento, 2010.</p>

509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA</p> <p>MATEMÁTICA CARGA HORÁRIA: 102 horas.</p> <p>EMENTA: Concepções e abordagens teóricas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento matemático na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivos e função social do conhecimento matemático. Análise de currículos para o ensino da Matemática. O papel do professor e o ensino da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como eixo central para a análise e reflexão da prática pedagógica. Elaboração de recursos e materiais didáticos para o ensino da Matemática. Avaliação e análise crítica do conhecimento matemático nas propostas apresentadas nos livros didáticos.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>SMOLE, K.; DINIZ, M. I. (Orgs.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades Matemáticas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>PANIZZA, M. et al. Ensinar matemática na educação infantil e nos anos iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>PAVANELLO (Org.). Matemática nas séries Iniciais do Ensino Fundamental: a pesquisa e a sala de aula. São Paulo: SBEM, 2004.</p> <p>D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. 10 ed. Campinas: Papirus, 2005.</p> <p>KAMII, Constance. A criança e o número: implicação da teoria de Piaget. Ed Papirus, 1988.</p>
509	<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA CARGA</p> <p>A HORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Concepções de texto. Gêneros textuais e as práticas de oralidade, leitura e produção escrita: princípios teóricos e implicações pedagógicas. Leitura do texto literário. Práticas de análise linguística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise de materiais didáticos. Avaliação e análise crítica dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação de língua portuguesa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.</p> <p>EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.</p> <p>KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Ed. Kaygangue, 2005.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. E. Ler e compreender os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>PAIVA, A. et al. (Orgs.) Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.</p>

509	<p style="text-align: center;">GESTÃO EDUCACIONALICA</p> <p>RAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: <i>A escola como instituição, sua constituição histórica, sujeitos e Organização; suas relações de influência face à política educacional e o entorno social. Paradigmas da gestão educacional e a constituição da escola contemporânea: trajetória e necessidades na perspectiva da democratização educacional.</i></p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ALVES, Gilberto. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2005.</p> <p>LOURAU, René. Análise institucional. Petrópolis: Vozes, 1996.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.</p>
509	<p style="text-align: center;">GESTÃO EDUCACIONALICA</p> <p>RAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: A gestão escolar e sua interface com a política educacional: repercussões para a Organização escolar e o trabalho do pedagogo. O projeto político-pedagógico e a formação continuada de professores enquanto processos pedagógicos centrais da gestão escolar e do desenvolvimento institucional da escola.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANDRADE, Dalila Oliveira. FERREIRA, Elisa Bortolosi. (Orgs.). Crise da escola e políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.</p> <p>CARIA, Alcir de Souza. Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.</p> <p>CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.</p> <p>VEIGA, Ilma Passos Alencastro; REZENDE, Lucia Maria Resende de (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.</p>

509	<p style="text-align: center;">LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE</p> <p>CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: O papel da arte, da ludicidade e dos jogos na escola e no processo de constituição dos sujeitos. Fundamentos, conteúdos básicos e metodologia do trabalho com a musicalização, artes visuais, dança, teatro e jogos. Estudo das relações entre corpo e educação. A expressão corporal como dimensão da linguagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Resgate histórico das brincadeiras musicais infantis e suas relações na constituição da infância.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BRITO, T. A. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2003.</p> <p>BROUGERE, G. Brinquedo e cultura. 5ed. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: ArteMed, 2005.</p> <p>SANTOS, S. M. P. dos (Org). A ludicidade e a ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.</p>
509	<p style="text-align: center;">METODOLOGIA DA PESQUISA</p> <p>EM EDUCAÇÃO CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Aspectos gerais do trabalho científico. Diretrizes metodológicas para a leitura, compreensão e documentação de textos e elaboração de seminários, artigo científico, resenha e monografia. Processos e técnicas de elaboração do trabalho científico. Ciência: conceito, características, método. O papel da pesquisa na universidade e na sociedade. Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação. Características gerais do projeto de pesquisa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho de graduação. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1998.</p> <p>ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2001.</p> <p>CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.</p> <p>DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.</p>

509	<p style="text-align: center;">PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IICARG</p> <p>AHORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Pedagogia: natureza, concepções e finalidades. Práxis e Prática Educativa. Prática educativa escolar e suas relações no contexto histórico, político, social e cultural. Investigações na prática educativa escolar em seus diferentes aspectos: função política e social da escola; a escola e seu entorno; projeto político pedagógico; organização do trabalho pedagógico; currículo; significado e tratamento do conhecimento/espacos e tempos de aprendizagem; processos avaliativos; profissionais da escola; processos e práticas de gestão escolar.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>ALARCAO, I. A escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>PIMENTA, S.G. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.</p> <p>VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.</p>
509	<p style="text-align: center;">PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IICARG</p> <p>AHORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Prática educativa escolar e suas relações no contexto histórico, político, social e cultural. Conhecimento e função social da escola. Concepção problematizadora de educação. Problematização do cotidiano da escola e do processo ensino-aprendizagem em suas dimensões filosóficas, políticas, sociológicas, psicológicas, organizacionais e didáticas.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</p> <p>CUNHA, R.B.; VALTOLEDO PRADO, G. (Orgs.). Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998.</p> <p>RIBEIRO, M.L.S. Educação escolar e práxis. São Paulo: Iglu, 1991.</p> <p>ZABALA, A. Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.</p>

509	<p style="text-align: center;">PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II CARGO</p> <p>AHORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: Abordagens de pesquisa. Concepções de pesquisa em educação. Problematização da prática educativa escolar na perspectiva da pesquisa científica. Projeto de pesquisa: concepção e fases. Tipos de pesquisa e técnicas de coleta e análise de dados. Elaboração do projeto de pesquisa.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria da educação e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.</p> <p>BORTONI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.</p> <p>GAMBOA, S.S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.</p> <p>GONSALVES, E.P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas: Alínea, 2003.</p> <p>ZEICHNER, K.; PEREIRA, J.D. A pesquisa na formação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p>
509	<p style="text-align: center;">PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO</p> <p>AHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Pressupostos epistemológicos e vertentes teóricas da avaliação e planejamento. Considerações sobre o planejamento da Educação Básica no Brasil. Avaliação como política numa perspectiva histórica e conceitual. Níveis, tipos e modalidades de avaliação de sistemas, Organizações, programas e projetos educacionais. Aspectos metodológicos de avaliação educacional. Indicadores e qualidade em educação. Análise de experiências e práticas vigentes em avaliação educacional na Educação Básica. Metodologia para avaliação institucional.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BALZAN, N.C.; DIASSOBRINHO, J. Avaliação institucional: teoria e experiências. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>BONAMINO, A.; BESSA, N. Franco (Orgs.). Avaliação da Educação Básica – Pesquisa e gestão. São Paulo: Loyola, 2004.</p> <p>CARIA, A. de S. Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.</p> <p>ESTEBAN, M. T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>FREITAS, L.C. de et al. Avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2009.</p>

509	<p style="text-align: center;">PRÁTICAS EDUCATIVAS DO/NO CAMPO CAR</p> <p>GAHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Educação do campo: políticas e práticas. Trajetória da educação rural no Brasil. A emergência da educação do campo. A relação sociedade civil e Estado na proposição da educação do campo. Políticas e práticas educativas da educação do campo. Experiências da Pedagogia da alternância. As especificidades da escola do campo.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2002.</p> <p>CAMPOS, Samuel Pereira. Práticas de letramento no meio rural brasileiro. A influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese (doutorado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 2003.</p> <p>LEITE, S.C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1999.</p> <p>SOUZA, M.A. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>TERRIEN, J; DAMACENO, M.N (Orgs). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.</p>
509	<p style="text-align: center;">SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA CARGA HORÁRIA</p> <p>ORÁRIA: 102 horas</p> <p>EMENTA: As relações existentes entre a gestão educacional e o trabalho docente nos contextos interno e externo da escola. As demandas emergentes que interferem na Organização escolar e no exercício da docência. Análise de práticas docentes e de gestão escolar nos níveis e modalidades da Educação Básica. Seminários de articulação teórico-prática sobre a atuação gestora do docente na Educação Básica.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>CAMPOS, C.M. Gestão escolar e docência. São Paulo: Paulinas, 2010.</p> <p>LIBÂNEO, J.C. et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>PINTO, Umberto de Andrade. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>VASCONCELLOS, C.S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.</p> <p>VIEIRA, S.L. Educação Básica: política e gestão da escola. Brasília: Líber Livro, 2009.</p>

509	<p style="text-align: center;">ORIENTAÇÃO AO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO (OTCC) CARGA HORÁRIA: 34 horas</p> <p>EMENTA: Etapas do processo de produção de Pesquisas Científicas e a Comunicação de Trabalhos Científicos. Técnicas de Organização de trabalho científico e análise de dados. Elaboração de resumos, resenhas e fichamentos. Normatização do texto monográfico.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BASTOS, L.R. et al. Manual para Elaboração de Projetos e Relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias. 5ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.</p> <p>LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Metodologia do trabalho científico. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.</p> <p>MEDEIROS, J.B. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas. São Paulo: Atlas, 2000.</p> <p>SCANDAR, Jamill. Normas da ABNT Comentadas para trabalhos científicos. 2.ed. Curitiba: Juruá, 2004.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p>
509	<p style="text-align: center;">TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO CARGA HORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: O processo de comunicação e tecnologias/mídias. Tecnologias/mídias em diferentes perspectivas: conceitos, histórico e usos sociais. Abordagem teórico, prática das tecnologias/mídias e sua relação com a educação presencial e a distância. Políticas educacionais relacionadas à tecnologia da informação e comunicação.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BARRETO, Raquel Goulart, Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Disponível em: http://www.ufrpe.br/revista/olhardeprofessor/article/view/3482/2500 acessado em 30 de outubro de 2011.</p> <p>FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 93p.</p> <p>LÉVY, Pierre, Tecnologias da Inteligência. Trad. Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, pp.21-27.</p> <p>PRETTO, Nelson, Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. Disponível em: http://www.ufrpe.br/revista/olhardeprofessor/article/view/3482/2500 acessado em 17 de setembro de 2011.</p> <p>SILVA, Márcia Barbosa, Educação e Mídias: uma relação delicada in Revista Olhar de Professor. 2011, v. 14, n. 1, p. 15-26 Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3482/2500</p>

509	<p style="text-align: center;">VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA CARGO</p> <p>AHORÁRIA: 68 horas</p> <p>EMENTA: Violências, bullying e (in)disciplina no contexto escolar contemporâneo. Violência e indisciplina e suas implicações nos processos de gestão da escola, currículo e na relação família-escola. Gestão da (in)disciplina em sala de aula: contratos pedagógicos e assembleias de classe. A Organização escolar e o enfrentamento da violência e da indisciplina.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ABRAMOVAY, M. et al. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002.</p> <p>AQUINO, J. G. Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2002.</p> <p>CANÁRIO, R.; ALVES, N. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. <i>Análise Social</i>, v.38, p.169, 2004, p.981-1010</p> <p>FANTE, C. Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas – SP: Verus, 2005.</p> <p>FERNÁNDEZ, I. Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.</p> <p>GALVÃO, A. et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i>, Rio de Janeiro, v.18, n.68, p. 425-442, jul./set. 2010</p> <p>GOTZENS, C. A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>TIGRE, M. G. E. S. Violência na escola: reflexões e análise. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.</p>
-----	--

DEPARTAMENTODELINGUASESTRANGEIRASMODERNAS–DELIM

CÓDIGO

505

LIBRAS–LÍNGUABRASILEIRADESINAIS

Cargahorária:68horas.

EMENTA: A história dos movimentos políticos organizados por associações de surdose suas conquistas. Os conceitos iniciais básicos sobre deficiência auditiva (surdez) e indivíduo surdo: identidade, cultura e educação. O processo de aquisição da língua-gem da pessoa surda. Caracterização dos órgãos fonoarticulatórios. Quadro fonético. Como se desenvolveram as línguas desiniais e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Assinaturas linguísticas. A forma e estruturação gramática da LIBRAS e o conjunto de seu vocabulário. Bilinguismo.

BIBLIOGRAFIABÁSICA:

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, Duarte, W. **Dicionário enciclopédico trilingue da língua de sinais brasileira.** 3ed. SP, Ed. Edusp, 2008. 2v.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 4ed. Porto Alegre, Mediação, 2004.

LIMEIRA DE SÁ, N. R. **Cultura, poder e educação de surdos.** Paulinas, SP, 1ed. 2010.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre, Artmed. 2008.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DELET	
CÓDIGO	
506	<p style="text-align: center;">LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO ACADÊMICO</p> <p>Carga horária: 68 horas.</p> <p>EMENTA: Prática de leitura e produção de diferentes gêneros textuais numa perspectiva enunciativo-discursiva. A escrita coesa e coerente de textos. Prática de análise linguística relacionada às inadequações gramaticais constatadas na produção do aluno.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ANTUNES, I. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.</p> <p>FARACO, C.A.; TEZZA, C. Oficina de texto. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.</p> <p>GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M.S.; IVAMOTO, R. O texto em mistério: leitura e escrita na universidade. São Paulo: Ática, 2008.</p> <p>KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. Ler e compreender os sentidos do texto. 2.ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>_____. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.</p>

ANEXOS D (item 2.3.2)

Os objetivos gerais do PEEDH-PR são:

IX - Contribuir com a elaboração de propostas de ações, de caráter preventivo e combativo, que sobrepujam quaisquer situações de violação dos direitos humanos no Paraná.

X - Subsidiar parecer sobre projetos de lei que estejam em tramitação bem como sugestões de novas propostas legislativas sobre a Educação em Direitos Humanos e temas relacionados.

XI – Estabelecer um compromisso coletivo de caráter interinstitucional (educação, saúde, segurança, justiça, prevenção de acidente de trabalho, cultura, comunicação, lazer, entre outros), aliando o poder público, empresas privadas e sociedade civil organizada em prol da Educação em Direitos Humanos.

XII – Avançar nas ações e propostas do PMEDH e PNEDH no que tange à Educação em Direitos Humanos.

XIII – Instigar a criação e o fortalecimento de organizações, mobilizações e grupos (Comitês, Comissões, Núcleos, Centros, entre outros) que promovam a Educação em Direitos Humanos.

XIV – Estimular a elaboração, implementação, implantação, avaliação e atualização dos Planos Municipais de Educação em Direitos Humanos, a partir de uma rede de atores institucionais, de modo integrado a representações da sociedade civil organizada.

XV - Relacionar as linhas de ações dos eixos específicos do PEEDH aos objetivos de desenvolvimento estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

XVI – Propor a criação de linhas interdisciplinares de pesquisa na área de Educação em Direitos Humanos nos programas de graduação e pós-graduação das instituições de ensino superior e nos órgãos de fomento.

XVII – Coordenar uma rede de estudos e pesquisas na área de Educação em Direitos Humanos com estratégias metodológicas para divulgação dos resultados para a sociedade.

XVIII – Recomendar a inserção da temática Educação em Direitos Humanos nos concursos para os cargos públicos estaduais e municipais.

XIX – Fortalecer os Comitês Estadual, Regionais e Municipais de Educação em Direitos Humanos.

XX – Sugerir a inclusão, no orçamento do Estado e dos municípios, de dotação orçamentária e financeira equivalente, no mínimo, ao percentual já praticado no orçamento da União para as políticas públicas na área de Educação em Direitos Humanos, propondo a elaboração de leis para o combate ao desvio de verbas deste fundo, sendo tal ato considerado passível de severa punição por se tratar de uma grave violação aos Direitos Humanos.

XXI - Incentivar a criação do Fundo Estadual e Municipal de Educação em Direitos Humanos.

XXII – Definir e desenvolver estratégias para o registro, o monitoramento e a avaliação da realização progressiva dos programas, projetos e ações na área de Educação em Direitos Humanos.

XXIII - Criar mecanismos de reconhecimento formal das ações efetivas de proteção dos direitos humanos e da promoção da educação em direitos humanos (medalhas, troféus, certificações, Prêmio Estadual de Educação em Direitos Humanos, dentre outros).

XXIV – Elaborar anualmente o relatório de implementação do PEEDH-PR com mensuração de resultados alcançados para cada ação catalogada nos seis eixos.