

A educação em direitos humanos nos currículos da Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca Sede: um olhar para além da observação

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Universidade Federal de Alagoas

 0000-0003-0443-7245

lana.palmeira@arapiraca.ufal.br

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste

 0000-0002-2806-6023

coordenacaoeune@gmail.com

Tobias Maia de Albuquerque Mariz

Universidade Federal de Alagoas

 0000-0002-9078-8756

tobias.mariz@arapiraca.ufal.br

José Weeller Silva

Universidade Federal de Alagoas

 0000-0001-7875-5903

josewelleradventista@gmail.com

Resumo: O trabalho ora apresentado é fruto de Pesquisa de Iniciação Científica realizada no âmbito da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca -Sede*, representando uma análise acerca da formação propagada pelos cursos ali ofertados e que teve como objetivo central avaliar se os mesmos atendem aos postulados da Educação em Direitos Humanos em uma releitura mais dialogada com as políticas educacionais nessa seara. A razão da escolha da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca* - deu-se, primeiramente, por ser a unidade de atuação dos pesquisadores, bem como, em termos metodológicos, por se tratar de uma instituição universitária federal e, assim sendo, obrigada a desenvolver ensino, pesquisa e extensão, o que também foi, na medida do possível, objeto de observação no estudo em tela. Assim, assumindo como hipótese a percepção de que ainda prepondera o dogmatismo e o olhar tecnicista na formação dos futuros profissionais, deixando em segundo plano a formação humanística, este trabalho adotou como opção teórico-metodológica a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise de todos os currículos e projetos políticos pedagógicos das licenciaturas e dos bacharelados do referido *Campus*. Para a análise dos dados encontrados, lançou-se mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), elegendo como categorias a Presença da disciplina Direitos Humanos nos currículos dos cursos e a Proporção das disciplinas de Formação Humanística em relação às disciplinas tecnicistas ou profissionalizantes. No tocante às considerações finais, constatou-se que os postulados da Educação em Direitos Humanos, assim como a formação humanística nos cursos

estudados são, ainda, bem diminutas e limitadas, não atendendo de forma suficiente o ideal de uma formação profissional cidadã.

Palavras- Chave: Currículo, Políticas Educacionais, UFAL.

1.INTRODUÇÃO

Sabe-se que apesar do Brasil se assumir, do ponto de vista formal, como um Estado Democrático de Direito, existem inúmeras limitações no campo das políticas públicas, acarretando assim uma inoperância de muitos direitos que se encontram postulados em documentos normativos. No prisma prático, os direitos muitas vezes não passam de mera letra morta, já que não se efetivam e a violação dos mesmos acabam se tornando uma rotina. No que se refere ao campo educacional, percebemos a existência de currículos organizados em núcleos rígidos voltados para o ensinamento de matérias direcionadas à formação técnico-profissional de meros operadores da ciência, deixando em segundo plano a formação humanística e, conseqüentemente, a sensibilização e envolvimento do futuro profissional com a realidade concreta.

Tal preocupação ganha mais força no tocante aos cursos superiores, em razão desses cursos emanarem os futuros profissionais das mais diversas áreas, que, além de serem futuros multiplicadores de valores, assumirão posições estratégicas com grande poder de atuação no cenário social.

Ao observar o leque de cursos ofertados no *campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, quais sejam, Administração, Administração Pública, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Educação Física, Enfermagem, Física, Letras, Matemática, Medicina, Pedagogia, Química e Zootecnia, tem-se, em um olhar ainda que superficial, que o aludido *campus* da UFAL vem formando pessoas para atuar em diferentes áreas, todas com complexidade também altamente significativas, pelas intervenções que farão junto à sociedade. Todavia, necessário se faz analisar como tal formação é desenvolvida, a nível, ao menos, de currículos, já que se defende que o ensinamento tão somente da técnica científica ligadas às especificidades de cada vertente não constrói, humanisticamente falando, um profissional em sua completude.

Dessa forma, por entender que qualquer formação merece levar em conta toda gama de conhecimentos que visam à formação do estudante para a cidadania e não apenas

saberes específicos da profissão a ser trilhada, é impossível imaginar pessoas lidando com realidades humanas plurais e frequentemente críticas formadas com base tão somente no puro tecnicismo referido a um olhar homogeneizante do todo social, deixando de conhecer e refletir sobre uma série de questões indispensáveis para que o humanismo se faça presente em cada atitude profissional tomada.

Assim, indiscutível se torna a importância de uma reflexão mais densa acerca da matéria, ou seja, da necessidade de se ter projetos e currículos que contemplem e articulem os elementos da educação em direitos humanos de forma a vincular os eixos teoria e prática, preparando profissionais que possam se deparar com a realidade desafiadora que se põe aos nossos olhos e consigam trabalhar em prol da concretização dos direitos sociais. Ainda nesse raciocínio, sabe-se que ao se trabalhar essa temática, os olhares se voltam conseqüentemente ao conceito de currículo e, como muito bem assinala Apple (2006) o currículo se relaciona com os interesses sociais de um determinado contexto histórico, devendo o mesmo ser baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento.

Nessa vertente, ao se falar em formação humana profissional, entrelaça-se ao raciocínio sustentado a ideia de currículo como sendo não só um elemento permeado pelas habilidades técnicas fundamentais ao profissional, mas, sobretudo, que se encontre ancorado em uma formação para a vida e para os valores éticos e sociais. Afinal, o conhecimento é uma construção empreendida por gerações passadas e presentes, permeada por significados a serem interpretados e reativados, o que permite encontrar-se novo sentido no velho e velho sentido no novo (MOREIRA, 1991).

Assim, ao pensar a formação dos profissionais das mais diversas áreas, essencial enxergar nessa construção um ciclo completo e não um objeto fragmentado, até porque o currículo que almeje uma formação mais ampla, como a que deve se fazer presente para os cursos superiores, tem que manter viva a correlação entre saberes técnicos e valores. Afinal, ilusório seria pensar uma outra forma curricular como um elemento articulador entre os aludidos direitos e o verdadeiro contexto da pessoa em suas mais diversas acepções.

Em outras palavras, pode-se dizer que é preciso distinguir um currículo que pensa apenas projeto pedagógico de um currículo que interliga teorias e práticas, sendo este o verdadeiro currículo capaz de levar o ser humano a uma formação profissional e apto a atuar de forma comprometida com as necessidades que a sociedade apresenta.

Neste contexto e de acordo com o enunciado no Parecer CNE 8/2012:

A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (p.02).

Dessa forma, com a pesquisa “Avaliação Curricular na Perspectiva da Educação em Direitos Humanos: realidade da Universidade Federal de Alagoas - *Campus* Arapiraca Sede”, objetivou-se avaliar se os projetos e as matrizes curriculares vigentes nos aludidos cursos estão pautadas nos pilares da Educação em Direitos Humanos e se são, assim, capazes de propiciar uma formação de profissionais para a cidadania, na acepção mais ampla do vocábulo, até porque, entendendo por direitos humanos toda gama de direitos que preconizam a construção de uma cultura de paz, que rechaça toda postura de violência e preconceito, e que assim busca, em última instância, a igualdade, a liberdade e a dignidade da pessoa humana, não só como questão jurídica, mas, sobretudo, como uma questão ética e moral, constitui-se numa resposta oportuna para a instauração de relações sociais efetivamente democráticas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Com os objetivos de pesquisas delimitados, estabeleceu-se o percurso metodológico que norteou as ações investigativas, já que se sabe que toda pesquisa necessita de uma definição quanto ao critério para a interpretação dos seus achados, sendo uma das fases mais decisivas para o pesquisador a escolha adequada das técnicas de análise dos dados.

Assim, assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas.

Para tanto, passou-se a trabalhar em cada fase na qual se baseia a Análise de Conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - com ênfase, nessa terceira fase, à inferência e à interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, correspondeu à etapa de organização, na qual se estabeleceu o mecanismo de trabalho. Aqui se contemplou a leitura “flutuante”, ou seja, um contato preliminar com os textos e documentos que seriam analisados, a escolha dos mesmos, a formulação das hipóteses e objetivos.

Deu-se, assim, início ao trabalho observando, a priori, no repositório de dissertações e teses da Plataforma Sucupira se o objeto de estudo aqui vislumbrado,

especificamente em relação aos cursos ofertados pelo *Campus Arapiraca* Sede da UFAL, já havia sido contemplado em estudos anteriores. Ao se constatar que inexistiam investigações com tal foco, reforçou-se a ideia de que tal estudo seria relevante e inovador ao cenário educacional do Estado.

Dessa forma, passou-se a selecionar os documentos objeto de análise, o chamado “*corpus*” da pesquisa, aqui representado pelos 16 (dezesesseis) currículos e projetos políticos pedagógicos dos cursos já referidos.

Importante registrar, ainda, que se procurou observar as regras de exaustividade (que consiste em esgotar a totalidade da comunicação), da representatividade (que significa que a amostra deve representar todo universo pesquisado), da homogeneidade (em que os dados devem guardar relação a um mesmo assunto e serem obtidos por técnicas semelhantes), da pertinência (em que os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa) bem como da exclusividade (segundo a qual um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (BARDIN, 2016).

Na segunda fase, passou-se à escolha de categorias que seriam trabalhadas, elegendo-se duas categorias analíticas, a saber: presença da disciplina Educação em Direitos Humanos nos currículos dos cursos e a proporção das disciplinas de formação humanística em relação às disciplinas profissionalizantes.

Importante ressaltar que, além de cotejar os currículos, olhou-se também todos os projetos pedagógicos com as ementas constantes dos mesmos, eis que, conteúdos humanísticos poderiam se fazer presentes em disciplinas com nomenclaturas diversas das habituais e, assim sendo, não deveriam ficar excluídos dessa observação minuciosa.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo foi destinada ao tratamento dos resultados – a inferência e interpretação de todos os dados. Ressalta-se que esta interpretação foi além do conteúdo que apareceu nos documentos, já que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás dos resultados aparentemente encontrados.

Não se pode deslembrar que, durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos, ligados à investigação, já que eles sedimentam as vertentes da pesquisa, pois o elo entre os dados coletados e a fundamentação teórica é que assegura sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

3. UM BREVE APORTE TEÓRICO ACERCA DE CURRÍCULO

Sabe-se que a expressão Currículo tem sua origem etimológica ligada ao latim, em que o termo é cunhado como *currere*, expressando o significado de correr, de cumprir um percurso, um caminho.

Assim, partindo-se da origem do termo à realidade educacional, pode-se conceber a ideia de currículo como a proposta simbólica que irá definir o percurso acadêmico do estudante, diante das margens por ele estabelecidas.

Dessa forma, percebe-se que o currículo, como temática e como ação prática, reveste-se de relevância indiscutível na seara educacional, não se limitando meramente a um aglomerado de conteúdos dentro de um curso, mas representando um elemento cultural em que se encontram inseridas verdadeiras relações de poder.

Como muito bem ensina Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura. Currículo é, antes de tudo, um substrato ideológico e político. E, ratificando tal raciocínio, Moreira e Silva (1999) asseveram que o currículo não é visto apenas como elemento implicado na produção de relações assimétricas de poder no ambiente interno da instituição educacional e da sociedade, mas como uma área contestada, “uma arena política”.

Não é forçoso ressaltar que em um complexo social segmentado em classes o currículo passa a ser uma exteriorização das divergências oriundas do espaço cultural, já que a cultura é indissociável das classes sociais. Moreira e Silva (1999, p.26), ao abordarem esse liame entre currículo e cultura, diante do que é postulado pela tradição crítica, afirmam que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.”

Nas precisas palavras de Moreira e Silva (1999, p.07):

[...]o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao trazer à cena a ideia de “relações de poder”, estabelecida fica nitidamente a posição estratégica que os currículos assumem na presente tese, já que, ao se defender a formação dos profissionais do Direito sob a perspectiva de um currículo embasado nos ideais dos Direitos Humanos, desconstrói-se, de certa forma, a ideia homogeneizadora que impera na atualidade de se ter uma formação altamente tecnicista, engessando os conhecimentos dentro de uma incubadora que reproduz, de forma incessante, algo que parece já estar culturalmente naturalizado, que é uma educação voltada a atender os anseios das classes dominantes, deixando-se em segundo plano a formação cidadã que tanto se julga necessária e urgente.

Assim, não é demais asseverar que desde o impulso inicial da teorização crítica em educação, a expressão ideologia tem se tornado uma das terminologias basilares a guiar a análise da escolarização e do currículo. Em sua obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser já acentuava uma preocupação inicial no tocante à questão da ideologia em Educação, ao demonstrar que a Educação representava um dos dispositivos principais por meio do qual a classe dominante reproduziria suas ideias sobre o mundo, garantindo, dessa forma, a manutenção da configuração social vigente. (MOREIRA E SILVA, 1999).

Michael Apple (1997), ao se posicionar sobre o currículo, assume também a perspectiva de que nele não há espaço para a neutralidade. Faz menção às segregações, permitindo que as visões se elucidem no sentido de se pensar um currículo emancipatório, em que se tenha a propagação da autonomia em seus diversos aspectos.

Dentre os subsídios centrais trazidos por Apple, tem-se a supressão de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora e a constante ligação ao binômio “como fazer e porque fazer”, por meio de uma visão crítica do currículo. De acordo com Apple (2005, p.45), o currículo se liga ao poder e à ideologia, já que:

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Assim, a educação se liga de forma intrínseca à cultura e à política, o que faz com que o currículo seja parte de uma tradição seletiva, isto é, escolhas de determinados grupos acerca do que seja conhecimento legítimo. Não há um conjunto neutro de

conhecimentos, mas sim todo um arcabouço que expressa as tensões culturais, políticas e econômicas que entrelaçam e desentrelaçam um povo. (APPLE,1997).

Importante mencionar que, em sua obra *Ideologia e currículo*, Apple (1982) destaca veementemente que as escolas não controlam apenas pessoas, mas também significados. Em outras palavras, pode-se dizer que a escola não é uma instituição que se limita a estabelecer as suas regras internas, indo muito além disso ao apresentar influência decisiva no que se transmite em seus espaços e, conseqüentemente, no que vai ser propagado extra muros, com base nas informações ali disseminadas.

Nesse diapasão, o autor apregoa que:

Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributo das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 1982, p.98)

Dentro dessa reflexão, importante ainda trazer à cena o pensamento de Henry Giroux(1997), que, por apresentar suportes teóricos na Escola de Frankfurt, realizou contestações ao positivismo e, por via de consequência, ao reprodutivismo, defendendo que o homem é elemento ativo e a sua presença no mundo deve dar conta de realizar uma transformação social. Nessa vertente, o autor trabalha temas que também são idealizados por Paulo Freire, tais como transformação e a emancipação.

Assim, Giroux se debruça sobre a importância da ideologia que é vinculada na seara escolar como também aponta para a necessidade de uma ampla reforma educacional, em que os docentes possam ser, de fato, protagonistas da construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo dos mesmos não apenas mero reprodutores de ideias que lhe são entregues prontas e acabadas, mas sim agentes dotados de consciência crítica e espírito reflexivo.

Nesse segmento de ideias, ressalta Giroux (1988) que é preciso entrar nesse debate declinando ser a instituição educacional um ambiente de luta e a Pedagogia uma das formas de política cultural, sendo que em ambas situações é imperioso deixar nítido que a instituição educacional é uma possibilidade de dimensionar a capacidade humana, tornando as pessoas aptas a mudarem determinadas ideologias, contribuindo para a promoção do fortalecimento da democracia cidadão. É indispensável que se tenha uma

Pedagogia crítica, em que se repense as formas como as pessoas valoram eticamente as suas experiências e discursos.

Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.(GIROUX, 1988).

Dentro dessa proposta, o autor acentua com muita ênfase que:

Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p.45)

Nessa necessidade acima apontada, qual seja, de se formar alunos com responsabilidade social e espírito crítico, repousa uma reflexão imediata e improtelável diante da concepção vislumbrada nessa pesquisa, em que se defende a necessidade de preparar estudantes voltados à cidadania e não de simplesmente se lançar no mercado pessoas aptas à empregabilidade.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se debruçar sobre as matrizes curriculares dos 16 (dezesseis) cursos ofertados pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca Sede, chegando-se a um percentual de 100% do *corpus* analisado, o que embora não queira transparecer que o fulcro das reflexões aqui lançadas seja estatístico, mas apenas esclarecendo que a completude dos dados garantiram maior fidedignidade às conclusões extraídas, partiu-se, de início, para olhares segmentados de cada vertente, a fim de fazer uma leitura global *a posteriore*.

Assim e ainda a título de esclarecimento, fundamental destacar que o primeiro momento da análise se deu no intuito de contemplar a presença ou ausência específica da disciplina Educação em Direitos Humanos ou Direitos Humanos nos 16 (dezesseis) currículos já mencionados.

Após tal análise, buscou-se contemplar se tal oferta se dá como disciplina obrigatória ou eletiva, bem como a carga horária que é dedicada à mesma. Por fim, ampliou-se a visão e, conseqüentemente a análise, para cotejar quais são as disciplinas humanísticas presentes em cada matriz curricular de curso e a relação que as mesmas

guardam em contraponto às disciplinas chamadas de tecnicistas/profissionalizantes.

Dessa forma, com tais critérios estabelecidos, chegou-se aos dados que serão a seguir apresentados pormenorizadamente.

Dos 16 (dezesseis) currículos estudados, dentre eles 08 (oito) licenciaturas e 08 (oito) bacharelados, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos apenas em 01 (um) currículo de curso, a saber: Letras. Merece considerar, ainda, que, no aludido currículo a oferta se dá como disciplina ELETIVA e não como obrigatória.

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á a tabela a seguir.

TABELA 1 – OFERTA (OU NÃO) DA DISCIPLINA DIREITOS HUMANOS PELOS CURSOS OFERTADAS NA UFAL CAMPUS ARAPIRACA SEDE¹:

Nome do Curso	Modalidade	Disciplina Direitos Humanos	Carga Horária da Disciplina
Letras Língua Portuguesa	Licenciatura	Disciplina Eletiva	72 h
Biologia	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Educação Física	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Física	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Matemática	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Pedagogia	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Química	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Química EAD	Licenciatura	Não existe a Disciplina	0h
Administração	Bacharelado	Não existe a	0h

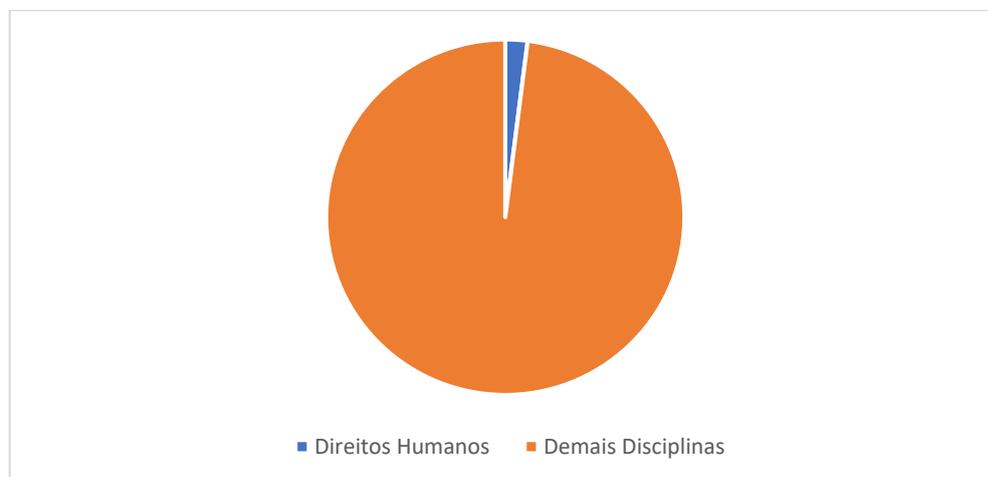
¹Ressalta-se que procurou destacar em amarelo o curso que oferta a disciplina em comento e em azul os que não contemplam a disciplina objeto da investigação.

		Disciplina	
Administração Pública	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Agronomia	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Ciência da Computação	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Enfermagem	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Medicina	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h
Zootecnia	Bacharelado	Não existe a Disciplina	0h

Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Ainda em relação ao curso de Licenciatura em Letras, deve-se esclarecer que, em uma carga horária global de 3.598h que perfaz o curso, a disciplina Direitos Humanos, além de aparecer como ELETIVA, apresenta apenas 72h, o que, em termos percentuais, mostra uma proporção de apenas 2% para a mesma, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Percentual da Disciplina Direitos Humanos em Relação às Demais Disciplinas do Curso



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Após a constatação acima, qual seja, da inexistência da Disciplina Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos nos 15 (quinze) demais cursos da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca Sede*, voltou-se o olhar para analisar, em cada matriz curricular e nos ementários dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, como se dá a oferta das disciplinas humanísticas, bem como a proporção entre as mesmas e as tecnicistas, observando, ainda, se existiam disciplinas humanísticas que abordassem, ainda que de forma transversal, conteúdos dos Direitos Humanos.

Dessa forma, após o detalhamento realizado em torno de cada currículo, chegou-se aos resultados declinados a seguir.

No campo de análise entre a oferta de formação humanística e tecnicistas, observou-se que há um melhor dimensionamento da formação humanística no curso de Pedagogia, com montante de 14%.

Em proporções bem menores, apareceram os cursos de Administração (6,9%), Educação Física (5,8%), Ciência da Computação (5,2%), Zootecnia (5,0%), Arquitetura e Urbanismo (4,4%), Medicina (4,3%), Física (4,2%), Ciências Biológicas (4,0%), Administração Pública (3,5%), Enfermagem (3,3%), Letras e Química (presencial e EAD) e Agronomia com proporções idênticas (2,7%) e Matemática (2,3%).

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á o quadro a seguir.

QUADRO 1 – Representação em Termos Percentuais das Disciplinas Humanísticas em Relação às Disciplinas Tecnicistas nos cursos ofertados pela UFAL Campus Arapiraca - SEDE

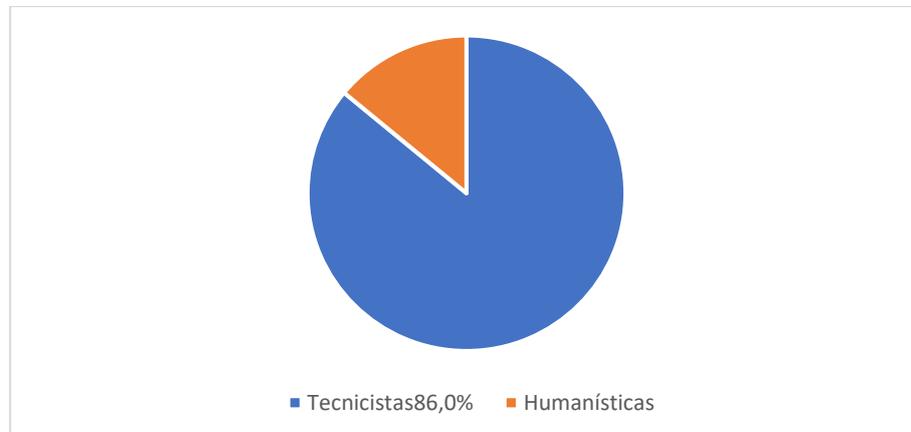
Nome do Curso	Percentual das Disciplinas Humanísticas
Pedagogia	14%
Administração	6,9%
Educação Física	5,8%
Ciência da Computação	5,2%
Zootecnia	5,0%
Arquitetura e Urbanismo	4,4%
Medicina	4,3%
Física	4,2%
Ciências Biológicas	4,0%

Administração Pública	3,5%
Enfermagem	3,3%
Letras	2,7%
Química	2,7%
Química EAD	2,7%
Agronomia	2,7%
Matemática	2,3%

Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

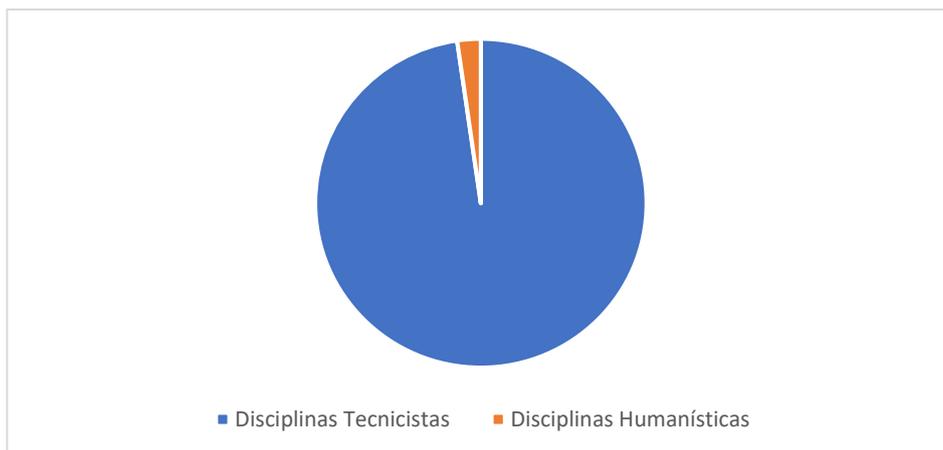
Apenas intencionando melhor facilitar a visualização dos dados expostos, mostrar-se-á como esse perfil se coaduna nos gráficos abaixo, elegendo para tal representação um curso que possui menor carga horária dedicada à formação humanística e um curso que apresenta maior percentual nesse sentido.

Gráfico 2 – Relação Entre as Cargas Horárias das Disciplinas de Formação Humanística e de Formação Tecnicista – Curso de Pedagogia – UFAL Campus Arapiraca SEDE



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Gráfico 3 – Relação Entre as Cargas Horárias das Disciplinas de Formação Humanística e de Formação Tecnicista – Curso de Matemática – UFAL Campus Arapiraca SEDE



Fonte: <https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@unidades>, 2020.

Constata-se, assim, não só uma ínfima preocupação com os postulados da Educação em Direitos Humanos como também uma valorização ainda pouco significativa das disciplinas de formação humanística nos cursos ofertados pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca Sede.

Não é excessivo declinar que a presença da disciplina LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – nas licenciaturas estudadas, as quais ocorrem muitas vezes em caráter de oferta eletiva, não aparenta representar nada além de observância aos ditames normativos de âmbito educacional, já que, após a vigência do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, passou a ser obrigatória a presença da disciplina Libras nas licenciaturas e nas graduações de Fonoaudiologia, conforme transcrito abaixo:

Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1 Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de educação Especial são considerados cursos na formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2 A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa

Nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto. (Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005).

Imperioso destacar, ainda, que, com exceção das licenciaturas em Pedagogia e Educação Física, não se observa na formatação curricular que as disciplinas humanísticas mantem uma ordem lógica e sequenciada. Em oposição a isso, visualiza-se uma pequena carga horária nos períodos iniciais dos cursos destinada às disciplinas humanísticas, parecendo, em seguida, existir uma preparação quase que absoluta para a inserção do

estudante no campo prático de atuação da sua área específica, em uma nítida preocupação com a empregabilidade pura e simples.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa em deslinde, analisou-se a estrutura curricular de todos os cursos da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca SEDE*, em que se constatou que a Educação em Direitos Humanos, assim como a formação humanística desses estudantes, não são tratadas como anteposição de uma realidade essencial, mostrando que a aludida formação ainda mantém os ditames do tecnicismo. A posição de um currículo que veja na perplexidade sua própria estrutura é uma atitude da educação que educa a si, que visualiza os elementos do pensamento complexo no processo de configuração desse aspecto pedagógico, que é o fenômeno do currículo. É nessa dinâmica que o cuidado com o ato de educar é imprescindível quando se pensa a dinamicidade do currículo. Afirma Arendt (1995, p.190):

A tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados.

É evidente que os anacronismos presentes nas matrizes curriculares aqui estudadas emanam da formação básica. Que essa “criança” citada por Arendt como recém-chegada é também o aluno recém-chegado aos cursos da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca- SEDE*. Quando o currículo é banalizado, os agentes e receptores tornam-se o objeto dessa banalização. Eis, portanto, o desafio da Educação em Direitos Humanos na discussão curricular, não apenas como uma reflexão da Pedagogia, mas um problema da universalidade humana. Um humano que muitas vezes é um ser que pergunta por que existe o ser e não o nada, que é jogado no mundo e moldado na cultura e, por conseguinte, merece ser o ápice de novas pesquisas nessa área.

Tal encadeamento conceitual mostra que é preciso repensar a formação ora em vigor, já que, conforme demonstrado no presente estudo, há uma ideia positivista que restringe o currículo a uma especificidade que não permite uma postura ambivalente do exercício da cidadania e do humanismo. Há uma condensação do currículo que visa atender aos interesses estatais e privados em consonância com suas exigências econômicas. Nesse sentido, os direitos humanos apresentam-se como um subtema das demais ciências. Em tal perspectiva, a pauta da Educação em Direitos Humanos no currículo desses cursos se torna banal. E por ser banalizado, o currículo depara-se com o

problema de colocar a formação humanística em segundo plano, fazendo-se com que seja preciso acender uma verdadeira centelha a fim de que os olhares se voltem à urgência de se ter uma formação verdadeiramente cidadã.

É preciso que a reflexão do exercício da cidadania plena, voltada para uma axiologia humanista, compreenda, no decurso da história, que o discurso da razão instrumental não é o último reduto para pensar o fenômeno educacional.

O primado da Pedagogia é um legado de uma cultura que perpassa o “mundo da vida” desde o primeiro ato antropológico da história. É até possível deduzir que o primeiro ato da linguagem humana foi a expressão da própria angústia humana. A necessidade do humano de se manter no mundo, seja pelo trabalho ou pela linguagem, é um fenômeno existencial. Pensar na formação desse “recém-chegado” como formador da humanidade não é uma atitude restrita a uma área específica do conhecimento, ou vaidade teórica, tampouco uma atitude de transformação, é entender que qualquer decisão tomada no âmbito da educação, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja na gestão educacional, é uma atitude por e para toda humanidade. Toda decisão humana, mesmo particular, é uma repercussão na humanidade.

Da mesma forma, qualquer decisão sobre a configuração curricular não é um ato isolado, mas um ato que reflete em toda uma sociedade. Eis, portanto, o que conclama esta pesquisa: a necessidade de currículos formais e ocultos perpassados pelos Direitos Humanos como o modelo de configuração sócio-educacional, capazes de buscar garantir o humanismo, a ciência, a técnica, as artes e, sobretudo, romper com a “banalização” tão gritante na segunda década desse século.

Ao se fazer a correlação das ideias com o conceito de “Banalização do Mal”, não é demais destacar que para Hannah Arendt essa “banalização” se constitui em um sintoma do homem moderno. Um dos prognósticos dessa banalização é prefigurado em alguns eventos do século XX.

Segundo Bauman (1998), o evento mais impactante dessa banalização foi o Holocausto Nazista, não pela magnitude da sua inimaginável violência contra milhões de judeus, ciganos e minorias assassinadas brutalmente nos campos de concentração, mas, sobretudo, por sua burocratização e organização enquanto um evento legitimado pelo Estado alemão. Evidentemente, aqueles que discorreram sobre os direitos humanos, tendo em vista que no século XX foi alcançado o apogeu do humanismo, supostamente questionam sobre a crível realização de um evento como o Holocausto. Por que o Holocausto aconteceu?

A percepção de Bauman, ao ser direcionada nesse estudo para o campo educacional, apresenta um problema que sustenta a importância de se rever o caráter positivista da maioria dos currículos— que como foi posto aqui— é consequência do ordenamento moderno. A problemática aqui elencada, fortemente arraiga ao dinamismo dos processos educativos para a formação cidadã, é que a nova discussão sobre os direitos humanos só se torna fulcral quando opera sua reflexão em um direito humano transumano, capaz de questionar o status moderno de se conceber a atividade educativa, pois como acentua Bauman (1998, p. 12):

O Holocausto não foi simplesmente um problema judeu nem fato da história judaica apenas. O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura.

O que é impelido nessa visão é que a execução do Holocausto movimentou todo um dinamismo social, no âmbito administrativo e econômico, o que obviamente se organizou em uma prática pedagógica, pois sem os processos educativos não seria possível a inserção científica na engenharia política, permitindo dessa forma, uma estrutura de justificação pragmática para um evento como esse ser executado.

A questão aqui evidenciada não é um episódio da história alemã ou da história universal, mas uma reflexão sobre os efeitos do positivismo quando ele atinge esferas sociais de caráter institucional, como é o caso da educação, que constitui uma das performances mais fundamentais da vida humana digna.

É preciso que a reflexão do exercício da cidadania plena, voltada para uma axiologia humanista, compreenda, no decurso da história, que o discurso da razão instrumental não é o último reduto para pensar o fenômeno educacional. O instrumentalismo da razão, apoiado por princípios científicos, teve no Holocausto o ápice da degeneração humana. Continua Bauman (1998, p.32) sobre a visualização do problema:

Num veículo de produção industrial, empunhando armas que só a ciência mais avançada poderia fornecer e seguindo um itinerário traçado por uma organização cientificamente administrada, a civilização moderna não foi a condição suficiente do Holocausto; foi, no entanto, com toda a certeza, sua condição necessária. Sem ela, o Holocausto seria impensável. Foi o mundo racional da civilização moderna que tornou viável o Holocausto.

O positivismo tem como característica o ordenamento teórico e a administração prática, sendo funcional. Por ter essa natureza, o ensino passa pelo crivo da sistematização. Assim sendo, o que reside aqui, e é essencial, é que dentro das lacunas da

razão é possível estabelecer um outro pensar para as práticas educacionais. Esse outro “pensar” aqui defendido não é simplesmente uma inovação dos processos educacionais, até porque ficou evidente que não se discorre aqui sobre uma perspectiva teórica específica, mas uma abertura, calcada no conceito original de verdade, qual seja: a verdade como desvelamento.

É imperioso destacar, que o sintoma anti-humanista, bem como as agruras de compreensão do caráter racional dos currículos – dito nos processos que o configuraram como tal -, são indícios da “Banalização Curricular” que se vislumbra nos modelos que foram adotados pelo reflexo moderno. Visualizar um evento como o Holocausto, não como um fato isolado, mas como um modo de ser do homem moderno e transportá-lo para uma reflexão mais profunda, que passa pela formação do homem e os seus direitos enquanto afirmação humana, é reativar o problema fundamental desse estudo, a saber, formar profissionais para um autêntico exercício cidadão.

Os desafios para o pensamento cidadão na contemporaneidade, que no seu atual estágio reafirmam o tecnicismo, fazem com que a educação seja vista como um fenômeno banal. É evidente que essa banalidade não é uma mera constituição teórica das ciências da educação. Visivelmente, sabe-se existir um mapeamento de correntes pedagógicas – fundadas em uma ambivalência ideológica – sendo pontos de discussão da academia. No entanto, depreende-se que algumas disfunções educacionais avultadas nesse trabalho são consequências do processo de modernização. Talvez seja pertinente enfatizar, que esse caráter positivista tenha suas raízes anti-humanistas já ligadas aos déficits de ensino e aprendizagem da formação básica dos indivíduos, acometendo o domínio das ciências e artes, bem como toda formação dos saberes humanistas.

O ordenamento jurídico positivista não é problemático simplesmente por ser positivista, mas por não viabilizar meios de compreensão dos processos que desenvolvem o próprio positivismo.

Dentro dessa perspectiva, cabe um breve retorno ao pensamento original, onde se tem o que é declinado por Heidegger (1973, p.203):

Nenhuma época soube tanto e de maneira tão diversa a respeito do homem como a atual. Nenhuma época expôs o conhecimento acerca do homem de maneira mais penetrante nem mais fascinante como a atual. Nenhuma época, até o momento, tem sido capaz de fazer acessível este saber com a rapidez e a facilidade como a atual. E, no entanto, nenhuma época soube menos acerca do que o homem é. Nenhuma época fez com que o homem se tornasse tão problemático como a nossa.

Em tese, é nessa dinâmica que esse trabalho compreende a crise do humanismo

dentro da educação. O pensamento de Hannah Arendt é meritório para discorrer sobre o problema do homem moderno, que, por conseguinte, é aqui analisado como modelo para sobrepôr o exame dos processos educativos diante dos ordenamentos curriculares.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2ª tiragem, atualizada. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2003.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação** : crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na culturada tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. p. 36.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **O humanismo do outro homem**. 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos** – um desafio para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. In: SILVEIRA, rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.