

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAREN GARCIA DA SILVA

**PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Uberlândia-MG

2024

KAREN GARCIA DA SILVA

**PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Camila Lima Coimbra

Uberlândia – MG

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p
2024 Silva, Karen Garcia da, 1982-
Paulo Freire e a formação docente nos cursos de pedagogia das universidades federais de Minas Gerais [recurso eletrônico] / Karen Garcia da Silva. - 2024.

Orientadora: Camila Lima Coimbra.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5107>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Coimbra, Camila Lima, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 28/2024/888, PPGED				
Data:	Dezenove de julho de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[16:06]
Matrícula do Discente:	12212EDU021				
Nome do Discente:	KÁREN GARCIA DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Paulo Freire e a formação docente nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Observatório Paulo Freire"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/thd-hvzc-pgz>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Nima Imaculada Spigolon - UNICAMP; Olenir Maria Mendes - UFU e Camila Lima Coimbra - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Camila Lima Coimbra, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/07/2024, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/07/2024, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nima Imaculada Spigolon, Usuário Externo**, em 21/07/2024, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5477589** e o código CRC **C6DB1301**.

AGRADECIMENTOS

O período do Mestrado foram os dois anos e meio mais transformadores da minha vida. Houve lágrimas, dores físicas e emocionais, mas também muita alegria e aprendizado. E foi um aprendizado muito prazeroso; eu me deleitava e me emocionava a cada leitura de Paulo Freire, a cada roda de conversa, a cada palestra, a cada aula.

Cursar o Mestrado é a materialização de um sonho que ficou adormecido durante quase duas décadas, mas que finalmente pude conquistar. Não existem palavras no mundo que possam expressar a minha felicidade por ter chegado até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, que me criou com a ajuda da minha avó e me proporcionou uma Educação Básica em uma escola pública de qualidade. Isso contribuiu para que eu pudesse cursar a graduação em uma universidade federal e, dessa forma, encantar-me com a possibilidade de cursar o Mestrado.

Agradeço à minha avó, minha segunda mãe, falecida em abril de 2020, mas viva em meu coração e em minha memória, que me protege e me guia em minha caminhada.

Agradeço ao meu esposo, que não largou a minha mão em nenhum momento, suportando a minha falta de tempo, de paciência e de saúde, mas sempre com muito carinho e acolhimento. Sua compreensão e apoio foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha querida orientadora, Camila Lima Coimbra, que é a corporificação das palavras pelo exemplo, que é a personificação da práxis freireana. Agradeço pelo seu comprometimento, rigorosidade metódica, profissionalismo, acolhimento, escuta amorosa e, principalmente, por acreditar em mim nos momentos em que nem eu acreditava. Seu apoio, orientação, profundo conhecimento acadêmico e humanidade foram cruciais para a realização desta pesquisa. Foi um privilégio contar com sua orientação e amizade. Não há palavras que possam expressar minha gratidão.

Agradeço às professoras da banca de qualificação e defesa Nima Spigolon, Olenir Mendes e Vânia Leite pelo aceite ao convite, pela leitura rigorosa e amorosa, pelas gentis palavras e pelas importantes contribuições ao desenvolvimento do meu trabalho.

Agradeço aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia: Geovana Melo, Armindo

Quillici e Camila Pessoa pela importante contribuição para a minha formação como professora pesquisadora.

Agradeço às amigas e aos amigos do PPGED pelas trocas de conhecimento, pela partilha de experiências, pelo acolhimento e por fazerem parte das minhas memórias afetivas do Mestrado. Em especial à minha amiga de longa data, Luciana Guimarães, que foi parceria, que foi colo, que foi ouvido, com quem troquei ideias, angústias e com quem também compartilhei as alegrias.

Agradeço às amigas e aos amigos da Escola Municipal Prof. Valdir Araújo que foram acolhimento e escuta para os momentos de angústia e partilha para os momentos de alegrias e conquistas.

Agradeço a todos os meus alunos e as minhas alunas que passaram por minha caminhada docente e que deixaram marcas de amor e aprendizado mútuo.

Agradeço à minha amiga e ex-colega de trabalho Raquel Pereira Soares, fonte de inspiração e apoio para que eu pudesse trilhar este caminho da formação acadêmica.

Agradeço à minha amiga Aline Diniz, que cursando o Mestrado, na mesma universidade, mas em outro programa de pós-graduação, foi também apoio, escuta e troca, fazendo todo o processo se tornar mais leve.

Agradeço a todos/as os/as amigos/as e familiares que lidaram com minha ausência durante esses dois anos e meio. Estive ausente fisicamente de vários aniversários, almoços, cafés e jantares, porém presente em pensamento.

Agradeço aos amigos e amigas do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos da Universidade Federal de Uberlândia que contribuíram para ampliar o meu conhecimento e formação em Paulo Freire com importantes reflexões em prazerosas manhãs de sábado.

Agradeço a Deus, o Criador do universo, por ter guiado e iluminado meus caminhos, concedendo-me forças para a realização do trabalho e permitindo a mim a realização deste sonho.

RESUMO

A presente dissertação é uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação na Linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa emerge da necessidade de a autora suprir uma lacuna em sua formação inicial, marcada pela escassa abordagem das obras de Paulo Freire durante sua graduação em Pedagogia na referida instituição. O estudo visa investigar a incorporação ou ausência das obras de Paulo Freire nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais e explorar suas contribuições para a formação docente. Intenciona-se investigar o contexto histórico, legal, político, econômico e social que deu origem ao Curso de Pedagogia no Brasil, desde a sua criação até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006. Por conseguinte, investiga-se as disputas ideológicas existentes no campo da Pedagogia no Brasil concernentes à identidade do curso. Essa investigação será guiada por questões como: Qual deve ser a base do curso? Qual profissional deve formar? Busca-se compreender a dimensão política e social presente na bibliografia de Paulo Freire em relação à formação docente, por meio de uma pesquisa bibliográfica que analisa as suas principais obras as quais abordam a formação de professores/as, agrupando-as em categorias temáticas. A metodologia adotada envolve a pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo, utilizando-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) como instrumento de análise. Esse estudo responde ao problema central da pesquisa, ao identificar uma baixa adesão às obras de Paulo Freire na maioria dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, com destaque significativo e isolado para uma única universidade. Constata-se que as reflexões propostas por Freire transcendem o ambiente escolar, pois são relevantes para as relações humanas, para o reconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos e sociais, dotados do poder de transformação das suas realidades.

Palavras-chave: Paulo Freire; Curso de Pedagogia; Formação docente.

ABSTRACT

This dissertation is a research for an Academic Master's Degree in Education in the Line of Educational Knowledge and Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. The research emerges from the author's need to fill a gap in her initial training, marked by the scant approach to the works of Paulo Freire during her undergraduate studies in Pedagogy at the aforementioned institution. The study aims to investigate the incorporation or absence of Paulo Freire's works in the curricula of Pedagogy courses at federal universities in Minas Gerais and to explore his contributions to teacher training. The aim is to investigate the historical, legal, political, economic and social context that gave rise to the Pedagogy course in Brazil, from its creation to the enactment of the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Pedagogy Courses in 2006. Therefore, it investigates the ideological disputes that exist in the field of Pedagogy in Brazil regarding the identity of the course. This research will be guided by questions such as: What should be the basis of the course? Which professional should the course train? The aim is to understand the political and social dimension present in Paulo Freire's bibliography in relation to teacher training, by means of a bibliographical research that analyzes his main works which deal with teacher training, grouping them into thematic categories. The methodology adopted involves bibliographical and documentary research, with a qualitative approach, using the Content Analysis of Bardin (1977) as an analysis instrument. This study responds to the central problem of the research by identifying a low level of adherence to the works of Paulo Freire in the majority of Pedagogy courses at federal universities in Minas Gerais, with a significant and isolated highlight for a single university. It can be seen that the reflections proposed by Freire transcend the school environment, because they are relevant to human relations, to the recognition of men and women as historical and social beings, endowed with the power to transform their realities.

Keywords: Paulo Freire; Pedagogy Course; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil	19
Quadro 2: Levantamento das universidades federais de Minas Gerais:	19
Quadro 3: Indicadores de análise dos Projetos Pedagógicos das universidades federais mineiras:.....	20
Quadro 4: Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira (BDTD)	22
Quadro 5: Buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):.....	23
Quadro 6: Teses e Dissertações que abordam temas correlatos.	24
Quadro 7: Obras de Paulo Freire utilizadas na pesquisa, em ordem alfabética:	61
Quadro 8: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFJF.....	89
Quadro 9: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFJF que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias.	90
Quadro 10: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFLA	91
Quadro 11: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFLA que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	92
Quadro 12: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMG:.....	94
Quadro 13: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMG que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	94
Quadro 14: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFOP:	97
Quadro 15: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFOP que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	97
Quadro 16: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSJ:	99
Quadro 17: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSJ que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	99
Quadro 18: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da FACHED/UFU: 100	
Quadro 19: Disciplinas do Curso de Pedagogia da FACHED/UFU que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	101
Quadro 20: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia do ICHPO/UFU: .102	
Quadro 21: Disciplinas do Curso de Pedagogia do ICHPO/UFU que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	103
Quadro 22: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFV:	106
Quadro 23: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFV que apresentam as obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	107
Quadro 24: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFVJM:	110
Quadro 25: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFVJM que apresentam as obras de Paulo Freire em suas bibliografias:	111
Quadro 26: Os cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras e as obras freireanas:.....	112
Quadro 27: As dez obras de autoria de Freire mais citadas nas ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais:	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da Análise de Conteúdo.....	30
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Comum Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONARCFE	Comitê Nacional Pró-formação do Educador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
FACED	Faculdade de Educação
ICHPO	Instituto de Ciências Humanas do Pontal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
N.º	Número
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PPC	Projeto Pedagógicos do Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAMINHO METODOLÓGICO	22
3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	31
3.1. A História do Curso de Pedagogia no Brasil.....	31
3.1.1 Decreto-Lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939	33
3.1.2 Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 251, de 1962	38
3.1.3 Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252, de 1969	43
3.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996	50
3.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006	52
3.2. As disputas no campo da Pedagogia	54
4. PERSPECTIVAS FREIREANAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	60
4.1. Educação problematizadora	62
4.2. O respeito aos saberes dos/as estudantes	65
4.3. Dialogicidade	67
4.4. Criatividade, Criticidade e Consciência Crítica	69
4.5. Práxis	74
4.6. Educação democrática	76
4.7. Justa ira: a rebeldia como motor da transformação social.....	80
4.8. Ética.....	81
4.9. A consciência do inacabamento do ser humano	83
4.10. A importância da pesquisa: o papel da Universidade	84
5. O CURSO DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS	87
5.1. Caracterização das universidades federais mineiras	87
5.1.1 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	88
5.1.2 Universidade Federal de Lavras – UFLA.....	90
5.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	93
5.1.4 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	96
5.1.5 Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ.....	98
5.1.6 Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACED (Campus no município de Uberlândia)	100
5.1.7 Universidade Federal de Uberlândia – UFU/ICHPO (Campus no município de Ituiutaba)	102
5.1.8 Universidade Federal de Viçosa – UFV	106
5.1.9 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	109

5.1.10 Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	111
5.2. Análise dos dados	111
5.2.1 Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.....	114
5.2.2 Pedagogia do Oprimido.....	117
6. REFLEXÕES INACABADAS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A - Parecer n.º 251/1962	128
ANEXO B - Parecer n.º 252/1969	136

1. INTRODUÇÃO

A esperança faz parte da natureza humana. [...] A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, [...]. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo.

Paulo Freire¹

Por que escolher Paulo Freire como referencial teórico desta pesquisa? A escolha de Freire não ocorreu ao acaso, esse autor é a força motriz desse trabalho, é o principal inspirador das indagações, conclusões e inconclusões em que estamos como professora-pesquisadora.

Mas como ocorreu meu encontro com Paulo Freire? Como ele se tornou uma referência para o meu trabalho? Na história que relato a seguir, contarei um pouco sobre a minha constituição humana, de estudante, de pesquisadora e de profissional (que não se dissociam), para que o leitor e a leitora possam compreender o motivo de ter Paulo Freire como referencial teórico.

Eu sou professora na Rede Municipal de Educação em Uberlândia desde 2012, e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia em 2006.

Ingressei na Universidade Federal de Uberlândia – UFU – pelo extinto PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, sendo aprovada em 5º lugar. Era um Programa que aplicava uma avaliação ao final do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e, depois, somavam-se as notas para o resultado final.

Minha trajetória estudantil ocorreu toda em escola pública. Fiz o Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais. Trabalho desde os 15 anos e, por esse motivo, cursei o Ensino Médio no período noturno.

Sou filha de mãe e de pai separados. Fui criada pela minha mãe e avó materna, falecida em abril de 2020, mas viva e presente em minhas memórias.

Quando criança meu sonho era ser professora, apesar de ouvir que era uma profissão desvalorizada. Depois pensei em ser atriz ou cantora e, na adolescência, psicóloga.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b, p.71.

No momento de escolher o curso de graduação que faria, minha primeira opção era Psicologia (que era um curso em período integral) e a segunda opção, Pedagogia (curso noturno ou diurno). Naquela época, como relatei, eu já trabalhava e, por esse motivo, escolhi a opção Pedagogia Noturno.

Quando iniciei o Curso de Pedagogia no ano de 2001, não me sentia parte do grupo, nem merecedora de ocupar uma cadeira na Universidade, uma vez que havia um sentimento de não pertencimento àquele universo. Uma jovem de 18 anos, classe média baixa, trabalhadora, egressa da escola pública noturna, sem ter feito um curso preparatório para ser aprovada na Universidade. Esse contexto desencadeou uma série de sentimentos e pensamentos negativos os quais me levaram a desejar o trancamento do curso no primeiro semestre, contudo, como o curso era anual e eu estava no primeiro ano, trancá-lo não era permitido. Diante desse contexto, decidi abandonar o curso no início do segundo semestre do primeiro ano.

Durante os seis meses subsequentes daquele ano (2001), analisei a possibilidade de fazer vestibular para outro curso, mas decidi voltar a cursar Pedagogia em 2002. Refiz minha matrícula e retornei com um outro olhar, mais animada, trabalhando apenas 6 horas por dia, o que me permitia mais tempo para me dedicar aos estudos.

Cursei a Pedagogia muito feliz, gostava do curso, das disciplinas, dos/as professores/as, das colegas. No entanto, não queria dar aulas em escolas. Trabalhava em uma empresa multinacional e queria ser gestora ou analista de treinamento. Meu objetivo era desenvolver e formar trabalhadores/as de forma humanizada no ambiente corporativo e acreditava que o Curso de Pedagogia me auxiliaria nessa missão. Nesse período, era comum o curso de Pedagogia Empresarial nas instituições privadas; havia inclusive a disciplina optativa de Pedagogia Empresarial na UFU, que eu cursei durante a graduação.

Meu primeiro encontro com Paulo Freire ocorreu no início da graduação. Minha lembrança mais intensa é a capa do livro *Pedagogia da Autonomia*. Eu lia e aquelas palavras não faziam muito sentido para mim naquele momento. Na época, com mais ou menos 20 anos de idade, eu já tinha vontade de contribuir com a transformação do mundo e da sociedade, a fim de torná-la mais justa e igualitária. Queria contribuir para a formação de pessoas, mas ainda não era professora e não me enxergava como tal. Como o próprio Freire (2001, p.58) disse:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Naquela época eu amava o Curso de Pedagogia, mas não me enxergava em uma instituição escolar. Eu queria desenvolver pessoas nas empresas, trabalhar com educação empresarial e ser uma gestora de pessoas. Trabalhava em uma empresa estadunidense que tinha uma forte política de “valorização dos funcionários” pautada na “meritocracia” e em resultados. Nesse contexto, a leitura de Paulo Freire não dialogava com a minha vivência. Eu não estava no Curso de Pedagogia para ser professora, estava cursando Pedagogia para ser uma gestora ou educadora empresarial.

Sobre esse meu primeiro contato com as ideias de Paulo Freire, recordo-me de poucos detalhes. Não consigo determinar se essa escassez de lembranças ocorre porque fui “tocada” de forma superficial pelas obras, se é pelo fato de já terem passado mais de 20 anos desse contato, ou se realmente o contato com as obras de Freire foi insuficiente.

Eu conquistei o cargo de educadora corporativa na empresa que trabalhava por meio de um processo de recrutamento interno, entretanto, após dois anos na função, eu busquei no mercado de trabalho uma nova colocação, já que não enxergava oportunidade de crescimento naquele momento. A empresa intensificou o processo de exploração da mão de obra, achatamento de salários e benefícios e sucateamento na prestação do serviço.

Após um período de nove anos de trabalho nessa empresa, solicitei meu desligamento para trabalhar como coordenadora em uma Assessoria de cobrança. Entretanto, deparei-me com valores corporativos antagônicos aos meus princípios pessoais, o que resultou na minha permanência no cargo por apenas dois meses. Nas experiências subsequentes de trabalho, deparei-me com ambientes que cerceavam minha autonomia, impedindo-me de exercer o papel de gestora alinhada aos meus ideais de humanidade. Sentia-me “atropelada” pelos processos e regulamentos impostos pelas organizações.

Ao término do ano de 2011, eu já ocupava um cargo de gerência em outra empresa, contudo não estava feliz, embora estivesse na posição mais elevada que a organização oferecia e que eu tanto almejava. Era uma empresa de médio porte, a

qual apresentava destaque e reputação em seu segmento na cidade. Todavia, minha insatisfação residia na incapacidade de concretizar minhas aspirações e utopias.

Nesse cenário, surgiu a oportunidade de participar de um concurso público para ingresso no quadro efetivo de professores/as na Rede Municipal de Uberlândia. Embora jamais tivesse cogitado a possibilidade de lecionar em ambiente escolar, minha afinidade com a educação, manifestada em diversos contextos e espaços, despertou meu interesse em participar do certame. Consequentemente, participei do processo seletivo e obtive aprovação.

Após a posse no cargo, desempenhei simultaneamente as atribuições de gerente de atendimento e professora durante o período de três meses, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Entretanto, optei por direcionar minha dedicação exclusivamente à carreira docente. Tal escolha revelou-se como a mais acertada, uma vez que me encantei e me apaixonei pela profissão, constatando que a Escola era meu verdadeiro espaço de atuação.

Dedicava meus fins de semana, feriados e períodos de férias à pesquisa, buscando atingir o ideal de educadora que eu imaginava. Buscava integrar à prática pedagógica situações do cotidiano, atividades lúdicas e experiências concretas, além de promover atividades de aulas-passeio com os/as alunos/as. A minha intenção era estabelecer uma conexão entre os conteúdos ministrados e as vivências dos/as estudantes, almejava distanciar-me de abordagens pedagógicas tradicionais.

Eu tinha um grande entusiasmo, vontade de desenvolver atividades significativas e prazerosas para os/as educandos/as, contudo, apresentava uma carência de embasamento teórico, visto que houve um hiato de sete anos entre a conclusão da minha graduação e o início da minha prática como docente na Educação Básica. Diante do exposto, cito Paulo Freire para a reflexão:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. **A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica do sujeito*.** Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados

intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, **o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.** E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. **O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica** (Freire, 2021b, p.39-40, grifo próprio).

A partir dos grifos realizados na citação acima, faço uma analogia dessa fala de Freire com a profissional que eu era no início da carreira docente. Eu estava nessa busca do movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. As lacunas que trazia da minha formação inicial me levavam a intensificar esse processo. Ao mesmo tempo que eu tinha uma prática espontânea, eu buscava a rigorosidade metódica que transformava essa prática em práxis, permitindo que passasse do estágio de curiosidade ingênua para curiosidade crítica. Fui buscando informações, sempre pensando que eu precisava de modelos e receitas prontas. Eu já tinha um pensamento crítico sobre a Educação, mas não sabia encaixá-lo em nenhuma corrente teórica.

Até esse momento, Paulo Freire representava para mim uma figura de destaque no campo da Educação. Ao considerar minha trajetória pessoal, de estudante e docente, torna-se compreensível meu fascínio e identificação com as ideias de Freire.

Retomei meu contato com as obras de Paulo Freire enquanto me preparava para diversos processos seletivos temporários para o cargo de professora também na Rede Municipal de Uberlândia entre os anos de 2015 e 2019.

No ano de 2019, um novo edital foi divulgado para o provimento de cargo efetivo de professor/a e, durante a minha preparação para esse segundo Concurso, uma das recomendações bibliográficas era a obra *Pedagogia da Autonomia* de Freire. Dada a extensão de conteúdos para o certame, concentrei-me apenas em resumos, porém senti o desejo de realizar a leitura completa do livro. Nesse período, vivenciávamos no Brasil um contexto marcado por intensas críticas e ataques ao pensamento freireano, estimulados pelo então Presidente da República (2019-2022) e seus apoiadores. Esse cenário despertou em mim a necessidade de visitar os escritos de

Freire, com vistas a adquirir embasamento para argumentar com aqueles e aquelas que o criticavam.

Ao reler a obra *Pedagogia da Autonomia*, compreendi a relevância do pensamento de Freire para Educação. Fiquei encantada com as suas palavras e compreendi os motivos pelos quais ele era alvo de tantas críticas. Apesar de meu conhecimento limitado sobre suas obras até então, já me sentia capaz de defendê-lo e experimentei uma sensação de alívio por estar alinhada ao que considero ser “o lado correto da História”.

Em 2021, iniciei a preparação para participar do processo seletivo do Mestrado. Até então, embora possuísse grande vontade, encontrava-me sobrecarregada pelos dois cargos de professora, o que dificultava minha capacidade de estudar e elaborar um projeto de pesquisa. “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 2021c, p.15). Ao ler e reler Freire, iniciei uma compreensão mais profunda da magnitude do seu pensamento e da importância de professores e professoras aprofundarem seus conhecimentos nessa área.

O ponto de partida desta pesquisa surge da necessidade de preencher uma lacuna em minha formação inicial, marcada pela escassa abordagem das obras de Paulo Freire na graduação e minha paixão pelo fazer docente de forma viva e contextualizada, partindo dos saberes dos/as estudantes.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (Freire, 2021b, p.58).

Minha certeza do inacabamento do ser humano, inspirada no pensamento freireano, trouxeram-me até aqui, na esperança de que somos seres de busca.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (Freire, 2021b, p.50, grifos do autor).

Minhas trajetórias acadêmica e profissional me motivaram a investigar como Paulo Freire contribui para a formação dos/as professores/as que acreditam na Educação como parte importante do processo de transformação social. O que os currículos dos cursos de Pedagogia revelam sobre as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores/as? O que podemos compreender e apreender das obras de Paulo Freire para esta contribuição?

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a presença ou ausência de Paulo Freire nos referenciais teóricos que compõem os cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

Escolhi o Curso de Pedagogia por ser o meu local de formação e atuação. Como sou professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental com formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, decidi inicialmente pesquisar a Universidade Federal de Uberlândia como meu local de formação e pesquisa. Contudo, no primeiro levantamento de dados, foi verificado que somente esta Universidade não traria elementos suficientes para o que se pretendia investigar. Eram apenas 4 disciplinas do curso que apresentavam, em suas fichas, referências bibliográficas freireanas. Dessa forma, optei por ampliar o estudo, incluindo todas as universidades federais do estado de Minas Gerais que oferecem o Curso de Pedagogia.

Como objetivos específicos pretende-se investigar o contexto histórico de surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil; investigar as disputas ideológicas existentes no campo da Pedagogia no Brasil a partir do contexto histórico do curso; compreender a dimensão política e social da bibliografia de Paulo Freire para a formação docente; investigar a presença ou ausência de Paulo Freire nas referências bibliográficas das disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras.

No que concerne à organização do trabalho, este será dividido em seis seções distintas, contando com este capítulo introdutório. A segunda seção será dedicada à exposição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

A terceira seção apresentará uma contextualização histórica, legal, política, econômica e social da constituição do Curso de Pedagogia no Brasil desde a sua criação até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006. Para esta etapa da pesquisa, foram selecionados os documentos referentes aos principais marcos legais da Pedagogia no Brasil,

conforme quadro 1 abaixo. Estes documentos foram obtidos por consulta eletrônica na internet e por *e-mail* enviado ao Conselho Nacional de Educação.

Quadro 1: Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil

Decreto-Lei n.º 1.190 de 1939. ²
Parecer n.º 251 de 1962. ³
Parecer n.º 252 de 1969. ⁴
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996. ⁵
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006. ⁶

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a descrição e análise desses documentos que contextualizam o Curso de Pedagogia no Brasil, será apresentada uma pesquisa bibliográfica no intuito de situar o Curso de Pedagogia no Brasil nos dias atuais por meio das disputas existentes concernentes à identidade do curso, orientadas por questões como: Qual deve ser a base do curso? Qual profissional deve formar? Para elucidar essas questões, serão utilizados os aportes teóricos fornecidos por autores/as como Libâneo e Pimenta (2002) e Brzezinski (1996).

Na quarta seção, será delineada a fundamentação teórica da pesquisa mediante a análise das principais obras de Paulo Freire que abordam a formação de professores/as. O propósito dessa seção é investigar as contribuições de Freire para a formação docente e agrupá-las em categorias temáticas.

A quinta seção abordará a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia das universidades federais mineiras. Identificou-se previamente que há 11 universidades federais em Minas Gerais, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Levantamento das universidades federais de Minas Gerais:

	Nome	Sigla	Curso de Pedagogia presencial?
1	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Sim

² <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>

³ Disponível em anexo, ao final da pesquisa.

⁴ Disponível em anexo, ao final da pesquisa.

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

⁶ http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

2	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Sim
3	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Sim
4	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Sim
5	Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	Sim
6	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Não
7	Universidade Federal de Uberlândia (Campus Santa Mônica/Uberlândia e Campus Pontal/Ituiutaba)	UFU	Sim
8	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Sim
9	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Sim
10	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Sim
11	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Não

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

Das onze universidades elencadas, serão analisadas apenas as nove que possuem o Curso de Pedagogia na modalidade presencial. Alguns indicadores foram definidos para organizar a análise aplicada aos PPCs das universidades mineiras selecionadas, sendo eles:

Quadro 3: Indicadores de análise dos Projetos Pedagógicos das universidades federais mineiras:

1	Data de criação do curso.
2	Data da última atualização do PPC.
3	Regime: anual ou semestral.
4	Carga horária do curso.
5	Objetivo do curso.
6	Perfil do/a egresso/a.
7	Quantidade de disciplinas ofertadas pelo curso.
8	Quais são e quantas são as disciplinas que indicam as obras que fazem referência a Paulo Freire em suas bibliografias.
9	Quais são as obras freireanas indicadas nas ementas das disciplinas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sexta seção, serão delineadas as reflexões finais que emergem do desenvolvimento e dos resultados obtidos na pesquisa.

Antes de concluir essa seção introdutória, é imperativo destacar a opção de não atender à ideologia machista que permeia a linguagem. Nessa perspectiva, informo a escolha de utilizar a flexão de gênero em consonância com os princípios defendidos por Paulo Freire, como exemplificado no trecho subsequente extraído do livro *Pedagogia da Esperança*.

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas **para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado** de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir (Freire, 2021c, p.94, grifo próprio).

Nesse sentido, ousou também uma transgressão da norma culta no que concerne ao uso do adjetivo freireano/freireana, ao invés de freiriano/freiriana, conforme elucidado por Coimbra (2021, p.130):

assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em *Educação como prática da liberdade*) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. (...) Defendo, assim, que usemos o freireana/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire.

Paulo Freire (2021c) acreditava que as mudanças no mundo, incluindo aqui as mudanças na linguagem, deveriam ocorrer de forma constante sem esperar por uma mudança radical do mundo, pois a mudança da linguagem faz parte da mudança do mundo.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

*Paulo Freire*⁷

Inicialmente a investigação seria realizada a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Optou-se por investigar esse curso por ser o local de formação da pesquisadora que atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Uberlândia-MG. Contudo, ao realizar o primeiro levantamento de dados, identificou-se que apenas quatro disciplinas do curso apresentavam em suas referências bibliográficas a indicação de obras de Paulo Freire. Diante do exposto, decidiu-se pela ampliação do objeto de estudo, incluindo-se todas as universidades federais de Minas Gerais que oferecem o Curso de Pedagogia, delimitando a pesquisa para os cursos na modalidade presencial.

Ao redefinir o objeto de pesquisa, o passo seguinte foi a busca de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que tivessem em seus títulos informações correlatas ao objeto de estudo definido para essa pesquisa.

No quadro a seguir, é possível visualizar os termos de busca utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a quantidade de trabalhos encontrados:

Quadro 4: Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira (BDTD)

TERMOS DE BUSCA			BDTD	CAPES
Paulo Freire	Minas Gerais/mineiro/a	Pedagogia/pedagogo/a	154	61
Paulo Freire	Minas Gerais/mineiro/a	Docente	89	22
Paulo Freire	Minas Gerais/mineiro/a	Professor/a	143	39
Paulo Freire	Minas Gerais/mineiro/a	Licenciatura	32	5
Freireano/a	Minas Gerais/mineiro/a	Pedagogia/pedagogo/a	16	5

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c, p.213.

Freiriano/a				
Freireano/a Freiriano/a	Minas Gerais/mineiro/a	Docente	10	4
Freireano/a Freiriano/a	Minas Gerais/mineiro/a	Professor/a	13	5
Freireano/a Freiriano/a	Minas Gerais/mineiro/a	Licenciatura	3	0

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

Nessa fase inicial, procedeu-se à leitura dos títulos dos trabalhos sem estabelecer um período específico para essa investigação, uma vez que o propósito dessa etapa consistia em verificar a presença de estudos com o mesmo objeto e problema de pesquisa. Durante essa análise preliminar, baseada nos títulos das dissertações e teses, não foi identificado nenhum trabalho que abordasse o objeto de pesquisa desta investigação.

Diante do exposto, realizou-se uma nova pesquisa exclusivamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸ com a inserção de outras combinações de termos de busca e examinando os títulos das teses e dissertações produzidas no intervalo de tempo entre 2013 e 2023. O propósito dessa segunda investigação foi identificar estudos que estabelecessem uma conexão entre as obras de Paulo Freire e a formação docente nos cursos de Pedagogia.

No quadro a seguir, é possível visualizar a quantidade de trabalhos localizados na BDTD de acordo com os termos de busca:

Quadro 5: Buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):

TERMOS DE BUSCA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Paulo Freire	202
Mineira/o, Paulo Freire	0
Paulo Freire/Freire, Minas Gerais/Minas	1
Minas Gerais; freireano/freiriano	1
Formação docente; Paulo Freire	3
Docente; Paulo Freire	9
Pedagogia; Paulo Freire	43
Professor/a/es; Paulo Freire	23
Professor; freireano/a	19
Professor; freiriano	4

⁸ Optou-se por utilizar apenas a BDTD e não utilizar o banco de dados da CAPES, pois a BDTD permite delimitar a busca apenas pelos títulos dos trabalhos.

Formação; freireano/a	25
Formação; freiriano/a	3
Freireano/a	94
Freiriano/a	30
Total	457

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir dos termos de busca elencados acima, foram encontrados 457 trabalhos, nos quais se procedeu a leitura dos títulos. Posteriormente, foram selecionados dez trabalhos cujos títulos apresentaram temáticas correlatas ao objeto de estudo e problema de pesquisa que se pretende investigar, conforme quadro a seguir:

Quadro 6: Teses e Dissertações que abordam temas correlatos.

Título	Tipo de Trabalho e ano	Autor/a	Instituição
Paulo Freire e as contribuições da dialética entre objetividade e subjetividade para a formação de professores	Dissertação 2023	DUARTE, Camilla Frederico	Universidade Federal Fluminense
Desenvolvimento profissional, formação stricto sensu e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica: uma abordagem freireana	Tese 2022	CRUZ, Lilian Moreira	Universidade Federal da Bahia
Um sonho possível: o pensamento de Paulo Freire em licenciaturas em pedagogia	Dissertação 2022	ARAÚJO, Nicolle Rebelo de	Universidade Católica de Santos
A presença de Paulo Freire nos cursos de licenciatura de uma Universidade do Vale do Sinos/RS: contribuições para uma formação humanizadora	Dissertação 2021	ANDRADE, Diandra dos Santos de	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
A práxis da tolerância como necessidade existencial nos processos educativos e na formação de educadores: contribuições de Paulo Freire	Dissertação 2021	CONTI, Phiama Souza Guerra De Conti	Universidade Estadual De Ponta Grossa
Pressupostos freireanos na formação inicial de pedagogas e pedagogos: um olhar para três instituições do Rio Grande do Sul	Dissertação 2021	PEREIRA, Diuliana Nadalon	Universidade Federal de Santa Maria

Indícios da pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as): análise da formação a partir dos documentos oficiais	Dissertação 2018	SILVA, Daíze Franciele Nunes da	Universidade Federal da Paraíba
O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem professores e professoras?	Tese 2017	ASSIS, Tatiana Pinheiro	Universidade Estadual Paulista
Atividades curriculares de integração ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de São Carlos: práticas e significados à luz de Paulo Freire	Dissertação 2016	GOMES, Geraldo Biason	Universidade Federal de São Carlos
Paulo Freire e o ensino superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira	Tese 2013	QUERUBIM, Viviane Rosa	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura⁹ das teses e das dissertações elencadas no quadro 6 permitiu evidenciar que não foram localizados trabalhos que investiguem a presença de Paulo Freire nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. Diante do exposto, definiu-se o problema central e o subproblema que conduziram a pesquisa:

- Como tem ocorrido a aderência aos apontamentos de Paulo Freire nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia nas universidades federais mineiras?
- De que forma a produção teórica de Paulo Freire contribui para a formação de professores/as?

Após a definição do problema e subproblema de pesquisa, definiu-se o objetivo geral: investigar a presença ou ausência de Paulo Freire nos referenciais teóricos que compõem os cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. Para atender ao objetivo geral da pesquisa foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar o contexto histórico de surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil;

⁹ Foram lidos os resumos e todos os títulos das seções de todos os trabalhos. As seções que apresentaram temas correlatos à pesquisa foram lidas na íntegra.

2. Investigar as disputas ideológicas existentes no campo da Pedagogia no Brasil a partir do contexto histórico do curso;
3. Compreender a dimensão política e social da bibliografia de Paulo Freire para a formação docente;
4. Investigar a presença ou ausência de Paulo Freire nas referências bibliográficas das disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras.

De acordo com Gil (2008), a abordagem de uma pesquisa científica pode ser definida como qualitativa, quantitativa ou quanti-qualitativa. Gil (2008) – apoiado em Tesch (1990) – apresenta o conjunto de princípios orientadores da abordagem qualitativa ao realizar uma pesquisa:

- A análise é contínua e não se limita a uma fase específica, ela ocorre simultaneamente à coleta de dados;
- A reflexão sobre os dados resulta em notas de análise que guiam o processo e facilitam o desenvolvimento conceitual;
- Os dados são segmentados em unidades menores e relevantes, com as quais mantêm conexão com o todo, visando a uma explicação;
- Durante o desenvolvimento do processo, novos temas emergem e novas categorias são estabelecidas com base nos dados coletados;
- As informações coletadas podem ser contrastadas com modelos preexistentes, dados de estudos anteriores e também com os próprios dados reunidos durante a pesquisa;
- As categorias construídas são flexíveis e podem ser ajustadas ao longo da pesquisa;
- Embora haja a necessidade de um referencial teórico sólido, a abordagem qualitativa permite múltiplas formas de se manipular os dados;
- Os procedimentos não são mecanicistas.

Em consonância com o exposto acima, optou-se nesta pesquisa pela abordagem qualitativa pois, “[...] a pesquisa qualitativa abrange uma pluralidade de pontos de vista epistemológicos e teóricos e pressupõe uma grande variedade de

técnicas, sem contar a própria multiplicidade dos objetos pesquisados” (Beliveau, 2008, p.32).

De acordo com Alves (1991), a abordagem qualitativa permite a produção de análise e interpretações da realidade e que ocorram ajustes sobre o foco do estudo durante a investigação. O investigador qualitativo participa da construção da realidade e interage com ela, estabelecendo uma relação de influência mútua. Dessa forma, a análise não deve ser linear nem estática.

No que concerne aos métodos de pesquisa, conforme delineado por Gil (2008), há diversos procedimentos que podem ser empregados de maneira isolada ou combinada em uma investigação acadêmica: o bibliográfico, o documental, o experimental, o *ex-post-facto*, o levantamento de campo (*survey*), o estudo de campo e o estudo de caso. Nesta pesquisa, serão adotadas a pesquisa bibliográfica e a documental.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica utiliza indicativos teóricos extraídos das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto que são obtidos principalmente em livros e artigos científicos. Nesta pesquisa serão utilizados como referência as obras de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Iria Brzezinski, Selma Garrido Pimenta, Demerval Saviani e Carmem Silvia Bissoli da Silva, entre outros/as.

A pesquisa documental, segundo Gil (2008), é semelhante à pesquisa bibliográfica, diferenciando-se pela natureza das fontes, ou seja, fontes que ainda não foram trabalhadas cientificamente, a exemplo de legislações e outros documentos. Nesta pesquisa serão analisados os marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras.

A opção por conduzir uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica, ao invés de utilizar métodos que envolvam entrevistas ou questionários para explorar outras facetas acessíveis por meio da interação direta com os sujeitos, implica a consciência de que aspectos distintos do currículo não formal e outros elementos circundantes ao objeto de estudo podem não ser integralmente abordados, “[...] pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2008, p.295-296).

Reconhece-se, portanto, a limitação inerente à pesquisa, no entanto, assume-se tais riscos ao escolher uma abordagem exclusivamente documental e bibliográfica. Isso ocorre em virtude do entendimento de que, embora haja a possibilidade de

discrepância entre o currículo efetivamente praticado e o registrado nos documentos, o propósito da pesquisa é investigar o conteúdo documentado e formalmente estabelecido, considerando-se que tais documentos devem ser periodicamente atualizados e implementados.

Ramos (2018) destaca a importância da exploração inicial dos documentos e, em seguida, o tratamento e a análise. Nessa perspectiva, as informações serão categorizadas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

Bardin (1977) descreve três momentos da análise de conteúdo: **pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.**

De acordo com Bardin (1977), a **pré-análise**, como o próprio nome indica, é o primeiro contato que o/a pesquisador/a tem com os documentos que serão analisados. Em tal fase Bardin (1977) aponta cinco etapas:

- *Leitura flutuante:* é o primeiro contato com os materiais bibliográficos, documentos, teses, dissertações e artigos que auxiliarão na definição do problema de pesquisa. O objetivo é obter uma compreensão geral do material, identificar temas recorrentes, padrões ou ideias principais. Nessa etapa, é realizada uma revisão de literatura para identificar se há trabalhos publicados com o mesmo objeto ou problema de pesquisa que se pretende investigar.
- *Escolha dos documentos:* este é o momento de definir os documentos e referências bibliográficas que serão utilizadas na pesquisa, após a leitura flutuante. Nesta pesquisa optou-se por utilizar os livros publicados por Paulo Freire; os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais; os documentos normativos e legais

orientadores para a constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, e livros de autores/as que discutem a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil.

- *Formulação das hipóteses e objetivos:* esta etapa é o momento de formular suposições e conjecturas a partir dos conhecimentos prévios ou a partir da leitura dos materiais realizada na leitura flutuante. É também um momento importante para a definição dos objetivos da pesquisa.
- *Elaboração dos indicadores:* esta etapa permite identificar padrões, categorias ou temas recorrentes nos dados, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno em estudo. Pode-se utilizar como indicador a frequência com que um termo é utilizado. No caso dessa pesquisa, buscar-se-á as indicações das obras freireanas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras.
- *Preparação do material:* nesta fase, ocorre a organização do material coletado para realizar a análise propriamente dita.

O segundo momento apresentado por Bardin (1977) é a **exploração do material**. Nessa etapa, o material bruto é organizado e são criadas as categorias de análise por meio da seleção de unidades de sentido, transformando os dados em possibilidades de análise e avaliação.

Esta pesquisa pretende investigar elementos das obras de Paulo Freire que contribuem para a formação de professores/as nos cursos de Pedagogia, agrupando-os por unidades temáticas. Além disso, busca-se identificar quais são as obras de Paulo Freire indicadas nas bibliografias das disciplinas dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras e investigar a frequência que aparecem nas ementas das disciplinas.

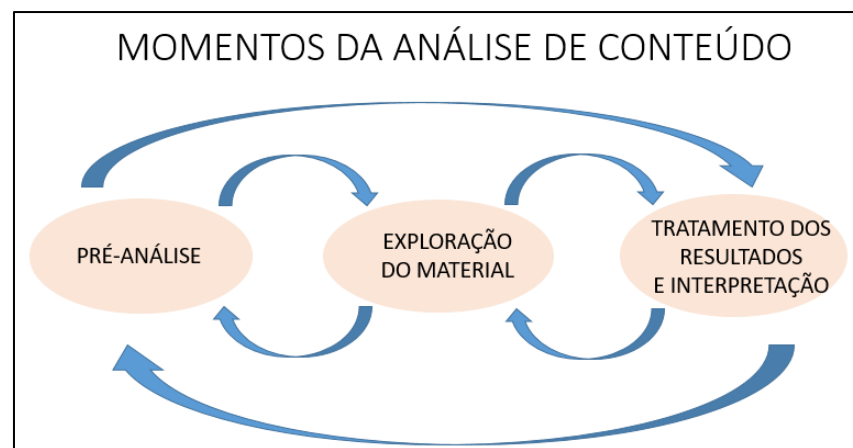
A terceira fase proposta por Bardin (1977) refere-se ao **tratamento dos resultados** obtidos e à interpretação. Este é o momento de organizar as informações e fazer as inferências para construir as interpretações com base no referencial teórico.

Na organização dos dados e/ou resultados, Bardin (1977) destaca que a categorização do conteúdo é o meio pelo qual é possível compilar todo o material

levantado pela pesquisa. Isso contribui para o agrupamento de questões idênticas, ou para o seguimento de um padrão quando há mais de uma unidade de avaliação, possibilitando, assim, uma interpretação lógica e estratégica.

É importante salientar que a Análise de Conteúdo não é um instrumento que se desenvolve de forma linear e estática. Não é um processo rígido, é um movimento flexível e dinâmico, o que permite transitar de uma etapa a outra a qualquer momento, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1: Etapas da Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com Bardin (1977)

A seção subsequente apresentará a contextualização teórica, histórica e legal referente à constituição do Curso de Pedagogia no Brasil e as tensões existentes na atualidade em torno da identidade do curso.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Paulo Freire¹⁰

Nesta seção será abordada a trajetória histórica concernente à formação de professores/as no Curso de Pedagogia, a partir da análise dos documentos legais que regularam as diretrizes do Curso de Pedagogia no Brasil ao longo dos anos. Essa análise incluirá a sua criação com o Decreto Lei n.º 1.190, de 1939, passando pelos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251, de 1962 e n.º 252, de 1969, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) de 2006.

Será analisado o impacto dessas legislações às quais o Curso de Pedagogia foi submetido para a formação de professores/as que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os desdobramentos para a atuação do/a pedagogo/o em ambientes escolares e não escolares. Com base no referencial teórico de autores/as como Brzezinski (1996), Libâneo (2002) e Pimenta (2002), serão apresentadas as disputas existentes atualmente no que tange à identidade, campo de atuação e objeto de estudo da Pedagogia, e como a história do curso impacta as legislações e as concepções dos/educadores/as e pesquisadores/as da atualidade.

Brzezinski (1996) assevera que, em diversos momentos da história do Curso de Pedagogia no Brasil, houve ameaças à sua existência devido à inconsistência de sua identidade. Diante desse cenário, é necessário compreender os principais marcos legais que regulamentaram o Curso de Pedagogia no Brasil, a fim de identificar as fragilidades que levaram a essas ameaças de extinção ao longo dos anos.

3.1. A História do Curso de Pedagogia no Brasil

Optou-se, neste trabalho, por destacar os seguintes marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil: o Decreto-Lei n.º 1.190, de 1939; o Parecer n.º 251, de 1962; o

¹⁰ FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b, p.33.

Parecer n.º 252, de 1969; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006. Esses documentos são destacados por proporem importantes determinações e alterações para o currículo do Curso de Pedagogia no Brasil, influenciando sua construção e reconfiguração até os dias atuais.

Essa contextualização histórica auxiliará na compreensão da legislação vigente que influencia as disputas ocorridas no campo da Pedagogia, lideradas, de um lado, por importantes autores e autoras da Educação como Libâneo e Pimenta (2002) e, de outro lado, pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Segundo Brzezinski (1996), o Curso de Pedagogia no Brasil tem sua gênese nas Escolas Normais, que formavam os/as professores/as para atuarem na escola fundamental, na escola complementar (nível intermediário entre a escola fundamental e normal) e também na própria Escola Normal.

As transformações econômicas alteraram as condições de vida e de trabalho e mudaram os componentes sociais, provocando uma nova composição das classes sociais. Com a ascensão da burguesia industrial, começaram a delinear-se nos principais centros urbanos duas novas classes sociais: de um lado, o setor médio da população e, de outro lado, o proletariado urbano (Brzezinski, 1996, p.19).

Nesse contexto histórico de alterações políticas, econômicas e sociais entre as décadas de 1920 e 1930, ocorreram também as reformas educacionais para atender às demandas dessa “nova” sociedade que estava emergindo.

Na década de 1930, havia uma preocupação em moldar os/as cidadãos/ãs e modernizar as elites. Nessa perspectiva, a escola assumiu um papel tecnicista, tornando-se o local de reprodução do modelo de sociedade almejado e de submissão às determinações do Estado. Nesse contexto, o/a professor/a também precisava ser formado para atender a esta demanda técnica, pré-formatada (Scheibe, 2002).

A primeira organização legal para o Curso de Pedagogia no Brasil ocorreu no dia 11 de abril de 1931, com a promulgação do Decreto n.º 19.851, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Entre as exigências para a criação das universidades, era necessário ter pelo menos três destes cursos: Faculdade de Educação, Ciências e Letras; Escola de Engenharia; Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina. Dentre estes, somente a Faculdade de Educação, Ciências e

Letras ainda não existia. Essa Faculdade concederia o diploma de licenciatura para atuar em cursos de ensino secundário. É importante ressaltar que o nome utilizado para essa Faculdade, destoando do previsto no Decreto foi de fato “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (Brasil, 1931).

A primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgiu em 25 de janeiro de 1934, com o Decreto n.º 6.238, na Universidade de São Paulo, que agregou o Instituto de Educação Caetano de Campos para uma formação pedagógica específica. Os/as alunos/as formados/as na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras recebiam o diploma de licenciatura cultural e os/as alunos/as que faziam o curso complementar no Instituto de Educação recebiam o diploma de licenciatura profissional, que concedia o direito a exercer o magistério (São Paulo, 1934).

Em 5 de julho de 1937, sob efeitos da Lei n.º 452, foi criada a Faculdade Nacional de Educação na Universidade do Brasil que, até então, chamava-se Universidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1937). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo desvinculou-se do Instituto de Educação Caetano de Campos e criou uma seção de Educação em 1938. No campo prático da formação docente, a mudança manteve as perspectivas de formação anteriormente adotadas, sem reformular os ideais aplicados aos interesses postos pela organização política, social e econômica da época.

O estudo dos decretos, leis, diretrizes e todo arcabouço legal concernente ao Curso de Pedagogia e à formação de professores/as ajuda a compreender como a formação docente foi tratada pelos governos anteriores e é também uma forma de leitura histórica, refletindo as exigências mercadológicas e políticas de cada período. Na próxima seção, serão analisados os pontos mais importantes do Decreto-Lei n.º 1.190, de 1939.

3.1.1 Decreto-Lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939

O primeiro marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil ocorreu com a promulgação do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia. Dentre as finalidades do curso, uma delas era preparar candidatos/as ao magistério do ensino secundário e normal. Esta faculdade era constituída por quatro seções, sendo elas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

O Curso de Pedagogia tinha uma seção especial de Didática, destinada a dispor das diretrizes a serem abrangidas pela formação desses profissionais (Brasil, 1939).

Brzezinski (1996) apresenta a seguinte contextualização histórica sobre o período de promulgação do referido decreto:

Assim, as práticas pedagógicas pragmática, tecnicista e sociologista reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva.

No Brasil, o que houve foi o desenvolvimento de estudos sobre a intervenção pedagógica com ênfase na educação escolar, na educação formal, na sala de aula, e generalizou-se a ideia da pedagogia como curso. A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos do fazer. Essa forma de fazer parece ter sufocado, também, a possibilidade de tratar a pedagogia com base em sua especificidade, como é o caso das normas do padrão federal que, ao regulamentar o curso de pedagogia, seguiram a mesma linha dos bacharelados. (Brzezinski, 1996, p.43)

De acordo com o Decreto, o Curso de Pedagogia ofertava as seguintes disciplinas (Brasil, 1939):

1. Primeira série:

1. Complementos de matemática;
2. História da filosofia;
3. Sociologia;
4. Fundamentos biológicos da educação;
5. Psicologia educacional.

2. Segunda série:

1. Estatística educacional;
2. História da educação;
3. Fundamentos sociológicos da educação;
4. Psicologia educacional;
5. Administração escolar.

3. Terceira série:

1. História da educação;
2. Psicologia educacional;
3. Administração escolar;
4. Educação comparada;
5. Filosofia da educação.

Os/as alunos/as que concluíam o Curso de Pedagogia recebiam o diploma de bacharel. Para receber o diploma de licenciatura, era necessário cursar mais 1 ano do curso de Didática. O curso de Didática era composto pelas seguintes disciplinas (Brasil, 1939):

1. Didática geral;
2. Didática especial;
3. Psicologia educacional;
4. Administração escolar;
5. Fundamentos biológicos da educação;
6. Fundamentos sociológicos da educação.

Nos moldes do Decreto-Lei n.º 1.190/1939, o bacharel em Pedagogia deveria realizar o Curso de Didática para receber o diploma de licenciatura. Nessa perspectiva ocorria o esquema conhecido como 3+1, sendo três anos de bacharelado e mais um ano de Didática para então receber a habilitação em Licenciatura (Brasil, 1939).

De acordo com Silva (1999), nesse primeiro documento oficial que normatizou o Curso de Pedagogia no Brasil, é possível evidenciar dois focos de tensão. O primeiro deles refere-se à formação do Bacharel, que era realizada tendo como base disciplinas generalistas e, ao mesmo tempo, havia uma expectativa para o exercício de atividades técnicas que não eram contempladas por essa formação. O segundo ponto de tensão refere-se à separação entre o conteúdo e o método decorrente das duas habilitações oferecidas pelo curso, o bacharelado e a licenciatura, evidenciando uma visão dicotômica sobre o processo pedagógico. Na seção subsequente, serão apresentadas as disputas que ocorrem no campo da Pedagogia e será verificado como essa questão é discutida na atualidade.

O Decreto-Lei n.º 1.190/1939 apresentava os seguintes objetivos para a Faculdade Nacional de Filosofia:

- a) Preparar trabalhadores/as intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) Preparar candidatos/as ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

Segundo Silva (1999), o referido Decreto-Lei criou o bacharel em Pedagogia, concedendo-lhe atuação nos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação. Contudo, não forneceu os elementos necessários para atuação profissional, pois não havia um campo de trabalho que demandasse tal função. Além disso, o currículo proposto pelo Decreto-Lei, não fornecia as condições mínimas para a formação deste profissional. Nesse sentido, identificam-se ambiguidades e distorções no Curso de Pedagogia desde a sua criação.

Silva (1999) destaca que, desde a criação do Curso de Pedagogia, há problemas que persistem, ao longo dos anos, pois foi criado um bacharelado em Pedagogia sem os elementos básicos para a caracterização desse profissional. E acrescenta que “[...] a exclusão de Didática Geral e Especial da formação do bacharel em Pedagogia torna a identidade desse profissional ainda mais obscura” (Silva, 1999, p.34-35).

Faz-se necessário ressaltar, de acordo com Silva (1999), que o/a pedagogo/a licenciado/a também enfrentava um problema relativo à sua atuação profissional pois o curso normal não era exclusivo para esse/a profissional. Qualquer pessoa que tivesse um diploma de ensino superior poderia lecionar no curso normal, conforme o Decreto-Lei n.º 8.530/46 da Lei Orgânica do Ensino Normal. Outra importante constatação sobre a falta de identidade e definição de campo de atuação da Pedagogia, era o fato de o/a licenciado/a nesse curso poder lecionar Filosofia, História e Matemática, conforme Silva acrescenta no trecho a seguir:

Introduzido, através do Decreto-Lei n.º 1190/39, simplesmente como Pedagogo, sem se fazer acompanhar por alguma referência sobre sua destinação profissional não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por esse novo profissional. As condições do mercado de trabalho também não auxiliavam no equacionamento do assunto. A não ser para ocupação dos cargos de técnicos de educação no Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia não era uma exigência do mercado e, mesmo ao licenciado em Pedagogia, a situação do mercado não se encontrava claramente definida (Silva, 1999, p.64).

De acordo com o referido documento (Brasil, 1939), o curso de licenciatura em Pedagogia era destinado à formação de professores/as que atuariam na formação de outros/as professores/as na Escola Normal. Contudo, o Curso de Pedagogia não contemplava o conteúdo do curso primário. Sabendo que o Curso Normal preparava professores/as para lecionar no ensino primário, evidencia-se a incoerência apresentada neste Decreto-Lei no tocante a essas formações. Sobre tal fato, Brzezinski constata que:

Essa estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa "quem pode o mais pode o menos", isto é, se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por "osmose" adquiriram o domínio dos conteúdos do curso primário. Cabe indagar: como poderia o licenciado estar preparado para tal, se não havia obtido a formação específica para o que se propunha a ensinar? No seu exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem "vivido" (Brzezinski, 1996, p.45).

Esta configuração reflete um modelo de hierarquização da formação docente, separando teoria e prática e reproduzindo a estrutura da sociedade capitalista com a divisão do trabalho manual e intelectual. No art. 49 do Decreto-Lei n.º 1.190/1939, fica evidente a dicotomia entre a teoria e a prática na formação docente da época, como pode ser visto na transcrição abaixo:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado (Brasil, 1939).

Saviani (2012) relata que o Curso de Pedagogia implantado pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939 apresentou outro problema, relacionado à falta de investigação dos temas e problemas da educação, pois se vinculava aos cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras. O autor acrescenta que

Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como o técnico em educação que, ao cursar

didática geral e especial, se licenciaria (sic) como professor. Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias? (Saviani, 2012, p.36).

Os apontamentos sobre o Decreto-Lei n.º 1.190/1939 apresentados por Saviani (2012) e Silva (1999) remetem a um Curso de Pedagogia com distorções de identidade, sem um objeto de estudo específico e sem uma área de atuação estruturada para absorver a mão de obra formada pelo curso. Dessa forma, não atendia às demandas políticas, econômicas e sociais da época que clamava por “educação para todos, desenvolvimento e progresso” (Damis, 2002). Esse modelo de currículo prevaleceu até 1961, com a aprovação da primeira LDBEN, a lei n.º 4.024. A próxima seção tratará do Parecer n.º 251, de 1962 elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria do conselheiro Valnir Chagas que apresentará essa nova regulamentação para o Curso de Pedagogia.

3.1.2 Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 251, de 1962

O segundo marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil foi o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251, de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia. O parecer é composto por quatro seções e oito páginas e dispõe sobre as diretrizes para o Curso de Pedagogia no Brasil, apresenta questões relativas ao curso (1ª seção) ao currículo mínimo (2ª seção), à duração do curso (3ª seção) e às conclusões gerais (4ª seção) (Brasil, 1962). O documento não foi localizado na Internet nem em Bibliotecas na cidade onde a pesquisa foi realizada. Desta forma, o Parecer foi solicitado via *e-mail* ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e está disponibilizado ao final da dissertação, no Anexo 1.

O referido documento foi redigido pelo professor Valnir Chagas. Natural do Ceará, graduado em Pedagogia e Direito, foi professor em duas universidades públicas e atuou como conselheiro no Conselho Federal de Educação entre os anos de 1962 e 1976, contribuindo com a execução das políticas educacionais impostas pelo regime de exceção do governo militar (Araújo; Cruz, 2021).

Brzezinski (1996) relata que o período compreendido entre os anos de 1960 e 1964 foi marcado pela preparação de técnicos/as em todas as áreas, incluindo da Educação, para atender à política desenvolvimentista da época. Essa política estava

em consonância com o modelo de desenvolvimento econômico almejado pelo capitalismo industrial, que exigia mão de obra qualificada para movimentar a economia, visando maior produtividade e aumento dos lucros dos detentores dos meios de produção, em detrimento da exploração da mão de obra. É nesse contexto econômico, político e social que foi elaborado o Parecer n.º 251/1962, em consonância com os objetivos do efervescente mercado capitalista da época que ansiava por uma mão de obra especializada.

O relator Valnir Chagas inicia o texto do Parecer n.º 251/162 contextualizando as controvérsias presentes no Curso de Pedagogia da época. Assinala que há indicação de extinção ou redução do curso devido à falta de identidade e de conteúdo próprio e aponta a falta de sentido na manutenção de um curso específico de Pedagogia, uma vez que a formação de professores e professoras já seria suficiente. Além disso, menciona que todos/as os/as licenciados/as poderiam cursar pós-graduação em Administração, Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar e atuar como “pedagogos/as” nas escolas nacionais (Brasil, 1962). Todavia, o relator destaca que a regulamentação do Curso de Pedagogia auxiliou na redução do analfabetismo, como pode ser evidenciado no fragmento a seguir:

O nosso Curso de Pedagogia, ao ser criado, também assinalou uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nos afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão somente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê para 1970 (Brasil, 1962, grifo próprio).

Ainda sobre a primeira seção do referido documento, Valnir Chagas reconhece que, de acordo com as condições materiais existentes na época e devido à diversidade e ampla extensão territorial do país, realizou-se o que foi possível:

Não há dúvida, assim, de que o sistema hora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor Educacional. **Na porção maior do território brasileiro,** sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, **vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser**

ultrapassada – talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, no esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da Educação. O Curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiaram os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (Brasil, 1962, grifo próprio).

Na segunda seção do Parecer n.º 251/1962 (Brasil, 1962), Valmir Chagas apresenta a estrutura pretendida para o desenvolvimento da formação em Pedagogia por meio da fixação de um currículo mínimo como núcleo de conhecimentos básicos esperados de um profissional da educação de nível superior, detalhando a importância e a abordagem de cada disciplina presente nesse currículo. Chagas estabelece como referência a utilização dos currículos mínimos dos sistemas de ensino de outros países:

Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de cotejos válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior (Brasil, 1962, p.61, grifo próprio).

Evidencia-se, a partir do exposto acima, uma estruturação autoritária do currículo de formação em Pedagogia, limitando a construção de um currículo real que alcançasse as situações do cotidiano escolar. A equiparação do Curso de Pedagogia brasileiro com o curso de outras nacionalidades é inadequada, pois eram e ainda são contextos sociais, culturais, econômicos e políticos distintos. Além disso, percebe-se a proposição de diferentes organizações curriculares propostas naquele momento.

O currículo mínimo, mencionado pelo referido documento, compreendia as seguintes disciplinas (Brasil, 1962):

- a) Psicologia da Educação;
- b) Sociologia (Geral e da Educação);

- c) História da Educação;
- d) Filosofia da Educação;
- e) Administração Escolar.

Era necessário escolher duas entre as seguintes disciplinas (Brasil, 1962):

- a) Biologia;
- b) História da Filosofia;
- c) Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica;
- d) Cultura Brasileira;
- e) Educação Comparada;
- f) Higiene Escolar;
- g) Currículos e Programas;
- h) Técnicas Audiovisuais de Educação;
- i) Teoria e Prática da Escola Primária;
- j) Teoria e Prática da Escola Média;
- l) Introdução à Orientação Educacional.

No texto redigido por Valnir Chagas sobre o Currículo Mínimo, chama a atenção a necessidade de padronizar o currículo e, ainda, a forma como o relator refere-se à disciplina de Didática:

A didática (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do parecer n.º 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas mínimo, entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto (Brasil, 1962, p.63-64).

Evidencia-se, no trecho acima, uma despreocupação com a unidade teoria-prática na formação do técnico em Educação, à medida que não obriga o Bacharel em Pedagogia a cursar a disciplina de Didática com Prática de Ensino, sendo esta uma das lacunas para a formação do/a pedagogo/a presentes no Parecer n.º 251/1962. Valnir Chagas acreditou que, com a criação do currículo mínimo, afastava-se do Curso de Pedagogia a ameaça de extinção, conforme é vislumbrado no trecho a seguir:

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciável prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir (Brasil, 1962, p.64, grifo próprio).

Nesse contexto, o referido Parecer continuava mantendo a separação entre bacharelado e licenciatura, entre a formação técnica e a formação docente, perpetuando, desta forma, a dualidade e dicotomia da formação do/a pedagogo/a, conforme destaca Brzezinski (1996).

Na terceira seção do Parecer n.º 251/1962, o relator versa sobre a duração do curso, mantendo-o em quatro anos – utilizando mais uma vez como parâmetro o que era praticado em outros países. Todavia, há uma alteração no tempo de integralização do curso para os bacharéis. No Decreto-Lei n.º 1.109/1939 foi estabelecido o esquema 3 + 1 (Pedagogia + Didática) a novidade apresentada pelo Parecer 251/1962 é que o Curso de Pedagogia passava a ter obrigatoriamente a duração de quatro anos, tanto para a modalidade de Licenciatura quanto para a de Bacharelado, extinguindo-se assim a fórmula 3 + 1 (Brasil, 1962). Contudo, esta mudança na organização do tempo e currículo contribuiu para a perpetuação da identidade dual do Curso de Pedagogia, conforme Brzezinski descreve

Afirmo, entretanto, que a organização curricular indicada provocaria a separação entre conteúdo e método. Seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então, por um "passe de mágica", com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado. Insistia o relator em que estas disciplinas, didática e prática de ensino, não tinham caráter de treinamento didático, porque este fluiria no decorrer de todo o curso de bacharelado. Sob a égide do princípio da concomitância entre conteúdo e método, o relator afirmava que as disciplinas jamais poderiam separar "o que" se ensina do "como ensinar" e que a metodologia adotada pelo professor de cada disciplina do bacharelado

deveria eliminar a predominância do conteúdo da matéria sobre o método (1996, p.57).

Na última seção do Parecer, as ideias detalhadas ao longo do documento são sintetizadas no formato de Resolução do Conselho Federal de Educação sob o título *Fixa o Currículo Mínimo e a duração do Curso de Pedagogia*. Essa estrutura do Curso de Pedagogia perdurou até 1969, quando foi emitido novo parecer pelo Conselho Federal de Educação em 11 de abril. Este novo parecer será analisado na subseção seguinte.

3.1.3 Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252, de 1969

O Parecer n.º 252, de 11 de abril de 1969, emitido pelo Conselho Federal de Educação fixou o novo currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia no Brasil. Este documento é composto por seis seções e 39 páginas, as quais tratam das diretrizes aplicadas à formação em Pedagogia na época da sua vigência (Brasil, 1969). Tal parecer também não foi localizado na internet ou bibliotecas, mas foi solicitado ao CNE via *e-mail* e pode ser consultado no Anexo II, ao final da pesquisa.

O referido documento também foi redigido pelo conselheiro Valnir Chagas. É importante ressaltar que Chagas atuou na implantação do ideário da Ditadura Militar na educação brasileira, fundamentado na pedagogia tecnicista que “tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista” (Brzezinski, 1996, p.76). Esse modelo tecnicista fragmentou o trabalho do/a pedagogo/a e trouxe como consequência o aprofundamento da falta de identidade do Curso de Pedagogia, conforme será analisado mais adiante.

Com relação ao currículo mínimo de formação em Pedagogia, destaca-se o seguinte trecho do Parecer n.º 252/1969:

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto **os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar** (Brasil, 1969, p.101, grifo próprio)

A partir do grifo acima, compreende-se que o Parecer n.º 252/1969 fez uma crítica direta às diretrizes anteriores do currículo mínimo na formação de pedagogos/as e professores/as no Brasil, destacando o atraso promovido pela rigidez curricular limitadora, o que cerceou a possibilidade de abrangência de conteúdos essenciais na formação destes profissionais. Contudo, apesar da crítica, tanto a LDB de 1961, quanto os Pareceres n.º 251/1962 e n.º 252/1969, foram normas resultantes dos esforços do professor Valnir Chagas sob o viés autoritário da ditadura militar.

O estabelecimento de um currículo mínimo, por meio do Parecer n.º 252/1969, fragmentou o currículo do Curso de Pedagogia comprometendo o trabalho educativo, conforme destaca Silva (1999, p.58, grifo próprio):

Uma dessas fragmentações ocorreu quando do estabelecimento das duas partes que compõem o curso. Os poucos esclarecimentos a respeito de cada uma dessas partes e mesmo o mínimo de matérias estabelecido para elas não constituem elementos suficientes para que se possa captar os propósitos que devem orientar seus desenvolvimentos; por isso, a ideia que emerge é que essas duas partes são distintas e independentes entre si de um lado "a base de qualquer modalidade de formação pedagógica", e, de outro, as "habilitações específicas". Nestas últimas que ocorre outra forma de fragmentação: **os estudos sobre administração, supervisão, orientação e inspeção são previstos para serem feitos em habilitações distintas, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo**. Essa impropriedade no trato do conhecimento da área da administração escolar retira da mesma seu caráter de globalidade, comprometendo sua função precípua, qual seja, a do atendimento das necessidades do ensino.

Silva (1999) assevera que essa estrutura curricular não garante ao pedagogo o entendimento sobre o fenômeno educativo, pois as tendências que orientam o currículo são divergentes, sendo que "há os que se centram em cada um de seus fundamentos ao abordá-la e os que se fixam em seus processos, tarefas, recursos e técnicas" (Silva, 1999, p 59). Diante do exposto, evidencia-se que a estrutura curricular apresentada pelo referido parecer apresenta reducionismos.

O Parecer n.º 252/1969 visava fixar os currículos mínimos e a duração do Curso de Pedagogia que tinha como objetivo formar os/as professores/as para o ensino normal e os/as especialistas/as para as atividades de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar (Brasil, 1969). Ao criar estas habilitações específicas

para cada atividade, o parecer fomenta a fragmentação da formação do/a pedagogo/a, numa clara referência ao novo modelo tecnicista.

Segundo Silva (1999), a necessidade de reformulação das disciplinas e da estrutura curricular do Curso de Pedagogia fazia-se necessária no final da década de 1960. Pretendia-se criar uma estrutura que permitisse aos/às estudantes escolherem as disciplinas de acordo com a área que pretendessem trabalhar. Essa tendência era uma característica da política desenvolvimentista da ditadura militar instaurada em 1964.

Nesse contexto político e econômico, a Universidade era um dos principais alvos do controle estatal para a implementação dos princípios da produtividade, racionalidade e eficiência da Ditadura Militar. A partir da promulgação da Lei da Reforma Universitária em 1968, tornou-se urgente a reformulação do ensino superior diante da ebulição do movimento estudantil (Silva, 1999).

De acordo com o documento, o Curso de Pedagogia deveria ser desenvolvido por meio de um currículo mínimo e um currículo diversificado conforme a habilitação escolhida e as possibilidades de cada instituição (Brasil, 1969). Diferentemente do Parecer n.º 251/1962, o Parecer n.º 252/1969 abriu margem para um currículo diversificado, tornando-se parte do currículo mínimo. Silva (1999) destaca que, em 1969, ocorreu uma reformulação no rol de disciplinas do curso de formação em Pedagogia, o que ampliou as possibilidades de aspectos atendidos pelo processo de formação destes profissionais, reduzindo a insegurança imposta pela limitação do Parecer n.º 252/1962.

Diante da indefinição da qual padecia o Curso de Pedagogia e da insegurança e conseqüente insatisfação dos estudantes e profissionais ligados a esse campo, ganhava corpo a ideia de se reformular não apenas o rol de disciplinas do curso, mas também sua estrutura curricular. [...] **O que se defendia, então, era que, num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. Aliás, esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão.** Tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964. A administração pública e privada, em diferentes setores, submetia-se às exigências do projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Conseqüentemente, no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a ideia de que o técnico em

Educação tornava-se (sic) um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento (Silva, 1999, p. 43, grifo próprio).

A nova estrutura curricular apresentada pelo Parecer n.º 252/1969 estabelecia um currículo comum destinado a todos/as os/as estudantes do Curso de Pedagogia e um currículo diversificado destinado à formação nas habilitações específicas. Dessa forma, o/a estudante deveria cursar todas as matérias do currículo comum e no mínimo duas disciplinas do currículo diversificado de acordo com a habilitação pretendida. A parte comum foi composta pelas seguintes disciplinas (Brasil, 1969):

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

O Parecer n.º 252/1969 manteve o rol de disciplinas destacadas como currículo comum pelo Parecer n.º 251/1962, retirando a disciplina “Administração Escolar” e inserindo a disciplina “Didática”. No Parecer n.º 252/1969, a Didática tornou-se uma disciplina obrigatória do curso e não mais uma seção à parte como ocorria no Parecer n.º 251/1962 (Brasil, 1962; 1969). Tal mudança foi significativa, uma vez que todos/as os/as profissionais formados/as passariam a experienciar a Didática de forma obrigatória e não mais opcional. Silva (1999) apresenta três argumentos utilizados para justificar a inclusão da Didática como matéria da parte comum:

[...] ela se identifica com o ato de ensinar para o qual as outras matérias convergem; todos poderão lecionar, nos Cursos Normais, as disciplinas de suas habilitações específicas e, por fim, considerou-se que, invariavelmente, as universidades e escolas isoladas já a vinham incluindo em seus currículos plenos (Silva, 1999, p.46).

O currículo diversificado era composto por dezessete disciplinas que deveriam ser cursadas de acordo com a habilitação pretendida, sendo ofertadas pelas instituições de acordo com as suas possibilidades. O currículo diversificado era composto por (Brasil, 1969):

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Educacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).

De acordo com o Parecer n.º 252/1969, as disciplinas do currículo diversificado foram distribuídas por habilitação da seguinte forma (Brasil, 1969):

1. **Orientação Educacional:** estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de orientação educacional, orientação vocacional; medidas educacionais.
2. **Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus:** estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de administração escolar, estatística aplicada à educação.
3. **Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus:** estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; princípios e métodos de supervisão escolar; currículos e programas.

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

Para as habilitações de Professor/a de Escola Normal, Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, a duração mínima do Curso era de 2.200 horas, distribuídas em três anos. Já para as habilitações em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar para exercício nas escolas apenas de 1º grau, o Curso teria a duração mínima de 1.100 horas distribuídas em um ano e meio. Reduziu-se então o tempo de formação em Pedagogia para três anos, ao invés de quatro anos conforme disposto no Parecer n.º 251/1962 (Brasil, 1969). Nota-se nessa diferenciação de carga horária formativa para atuação no 1º e 2º graus o caráter tecnicista e fragmentador que o relator, por meio desse documento legal, conferiu ao Curso de Pedagogia.

Com o Parecer n.º 252/1969, passou-se a exigir-se – pela primeira vez nos documentos oficiais – a prática de **Estágio Supervisionado** como obrigatoriedade para a formação do/a pedagogo/a. Exigia-se, no mínimo, 5% do total da carga horária do curso (Brasil, 1969). Esse é um ponto positivo e inovador, pois permite a vivência

das realidades existentes em sala de aula, construindo assim percepções didáticas necessárias às diversas funções do/a pedagogo/a.

O Parecer n.º 252/1969 estabeleceu como exigência à habilitação em Orientação Educacional a **experiência no magistério**. Todavia, ao ser aprovada em plenário, essa exigência foi estendida também à Supervisão e Administração Escolar. Sobre tal fato, Brzezinski (1996) argumenta que existe uma incoerência, uma vez que os/as estudantes do Curso de Pedagogia ainda não tinham experiência no magistério, exceto aqueles/as que voltavam à universidade para complementar os estudos ou professores/as leigos/as que ingressavam no curso. Diante dessa inviabilidade prática, as instituições tiveram que aceitar o Estágio realizado no curso como exercício do magistério.

O referido documento previa a concessão do diploma com o título de bacharel, contudo, ao ser votado em plenário, decidiu-se por fixar que o diploma recebido seria sob o título de licenciado/a. Aquele diploma de Licenciatura em Pedagogia permitia até duas habilitações concomitantes ou a complementação dos estudos para novas habilitações. Portadores/as de diplomas de outras Licenciaturas poderiam fazer uma complementação de estudos de 1.100 horas para obterem a habilitação pedagógica em nível de graduação ou a habilitação pedagógica em nível de Mestrado com o cumprimento de 2.200 horas de Graduação sendo egresso de Licenciatura ou áreas afins (Brasil, 1969).

Valnir Chagas relatou que a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530/46) facilitou a admissão de profissionais sem a formação adequada para atuar como professores/as nas escolas públicas e particulares. Acrescentou que o Decreto-Lei 8530/46 também não cogitou a formação de planejadores/as, supervisores/as e outros/as especialistas, o que foi feito pelos Pareceres 251/1962 e 252/1969. O relator salientou que a parte comum do Curso de Pedagogia manteve-se semelhante ao que já era proposto no Parecer n.º 251/1962, preservando assim a base comum de formação pedagógica (Brasil, 1969).

Faz-se necessário ressaltar que o Parecer n.º 252/1969 foi idealizado e sancionado no contexto da Ditadura Militar brasileira e logo após a Reforma Universitária, realizada em dezembro de 1968. Esse fato contribuiu para manter o viés de controle ditatorial, mas, ainda que timidamente, expandir o campo de formação em Pedagogia, como uma falsa ilusão de avanços na formação de pedagogos/as.

Outra importante alteração trazida pelo Parecer n.º 252/1969 foi a instituição das habilitações, destinadas a formar os/as especialistas em Educação, que perdurou no Brasil até o ano de 2006. A divisão, anteriormente adotada entre o trabalho pedagógico e as habilitações, reproduzia a divisão do trabalho numa perspectiva tecnicista, sendo essa uma forma de manter um maior controle do sistema educacional em prol dos interesses ditatoriais (Brasil, 1962). Destaca-se a conferência do diploma de Licenciado/a, como ocorre até os dias atuais. É possível ainda evidenciar a existência de uma separação do trabalho com as habilitações para cada função: Magistério no Curso Normal, Orientação, Supervisão, Inspeção e Administração. Identifica-se ainda a divisão do trabalho do/a pedagogo/a, o que é uma discussão latente atualmente e que foi revogada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006, permitindo que a formação no Curso de Pedagogia concedesse a habilitação em todas essas áreas de atuação.

Outro marco relevante às mudanças ocorridas no Curso de Pedagogia é a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 1996, a qual passou a dispor de novas diretrizes para a educação nacional, incluindo o currículo de formação de pedagogos/as em todo o Brasil (Brasil, 1996). A próxima subseção será dedicada a elucidar pontos importantes da LDBEN n.º 9.394/1996 referente ao Curso de Pedagogia.

3.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 em um contexto histórico de abertura política após cerca de duas décadas de regime de exceção decorrente do Golpe Militar no Brasil, em 1964.

A nova LDBEN de 1996 foi concebida em um cenário de mudanças políticas e econômicas com ascensão da política neoliberal que previa o Estado mínimo e proteção do capital. No campo educacional, ocorre a entrada de correntes teóricas provenientes das ciências sociais e humanas, tais como o construtivismo e o socioconstrutivismo, a psicologia social, a fenomenologia social, entre outras. Nessa perspectiva, amplia-se o conhecimento sobre o trabalho do/a professor/a, sem, contudo, propor uma unicidade teórica capaz de auxiliar de fato. Nesse contexto, é atribuído ao/à docente, de forma equivocada, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional (Scheibe, 2002).

Scheibe (2002) destaca que houve uma forte tendência à educação por competências, baseada no produtivismo e pragmatismo, o que leva à educação para o trabalho com o foco em informação e instrução, o que se distancia da educação humanizadora e para a cidadania. Neste contexto, adotou-se um modelo de formação docente de preparação técnico-profissionalizante de nível superior.

Segundo Scheibe (2002) esse novo modelo de formação de professores/as, realizada nos Institutos Superiores de Ensino, proposto pela LDBEN n.º 9.394/1996, levaria à extinção do curso de Pedagogia, à desresponsabilização das universidades e à desqualificação da profissionalização docente no Brasil, além disso:

A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional (Scheibe, 2002, p.55).

Ao longo de toda a história brasileira, as diretrizes direcionadas ao Curso de Pedagogia são contraditórias, e esse cenário de contradições também perpassou pela LDBEN n.º 9.394/1996. O artigo 62 apresenta uma incoerência quanto a formação de professores/as para atuar na educação básica:

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

O artigo 62 da LDBEN n.º 9.394/1996 traz ambiguidade e paradoxo à medida que exige a formação em nível superior e permite a formação em nível médio para o mesmo exercício do magistério, o que provocou uma disparidade na formação de professores/as para a educação básica e promoveu uma diferenciação de formação entre os níveis de atuação, fato esse que afeta diretamente na qualidade desta formação.

Nesse contexto, identifica-se mais uma vez a hierarquização presente na formação docente e contribui para a perpetuação da crise de identidade do Curso de Pedagogia, pois se é possível formar um/a professor/a para atuar na Educação Infantil

e anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino de nível médio, qual é a finalidade do Curso de Pedagogia? Formar os/as especialistas em Educação?

Sobre a formação dos/as especialistas o artigo 64 da LDBEN n.º 9.394/1996 apresenta uma característica de desmonte para a formação do/da pedagogo/a:

Art. 64. A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Ao permitir que a formação para as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica possa ser realizada em cursos de pós-graduação, a LDBEN n.º 9.394/1996, em seu artigo 64, promove o esvaziamento do curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, vislumbra-se que os artigos 62 e 64 da LDBEN n.º 9.394/1996 promovem o desmonte do Curso de Pedagogia, pois cria o Curso Normal Superior, permite a formação no curso de nível médio e possibilita a formação na pós-graduação para as áreas das antigas habilitações do/a pedagogo/a, além de reforçar o caráter técnico da formação.

Faz-se necessário ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em dezembro de 1996, contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNs/2006) foram aprovadas somente dez anos depois, no ano de 2006. Segundo Saviani (2012), é possível que a crise de identidade que assola o Curso de Pedagogia seja decorrente da demora em definir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, as DCNs/2006 configuram-se como o quarto marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil. Na próxima subseção, serão apresentadas as principais informações concernentes às DCNs/2006 e seus desdobramentos para a formação dos/as pedagogo/as.

3.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006

O quarto marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil foi publicado pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade Licenciatura. Em seu primeiro artigo, tal Resolução define os princípios, as condições de ensino e aprendizagem e os procedimentos de planejamento e avaliação do Curso

de Pedagogia, em consonância com os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 5/2005 e n.º 3/2006, além da LDBEN n.º 9394/1996 (Brasil, 2006).

Saviani (2012) faz uma crítica às DCNs/2006 ao afirmar que são paradoxalmente “restritas no essencial”, ou seja, não é conferida a devida atenção ao que denomina de campo teórico-prático da pedagogia e é “excessiva no acessório”, ao se expor demasiadas referências a temas que considera menos importantes. Por exemplo: educação ambiental, pluralidade, multidisciplinaridade, democratização, ética, relações étnico-raciais, entre outros.

No segundo artigo, as DCNs ratificam a característica precípua do Curso de Pedagogia como local de formação de professores/as:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

No segundo parágrafo do artigo supracitado, o texto das DCNs ressalta a importância dos estudos teórico-práticos, da investigação e da reflexão crítica. As DCNs também destacam a formação do/a pedagogo/a para atuar no planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos educacionais em espaços escolares e não escolares (Brasil, 2006).

O referido documento prevê em seu 6º artigo a estrutura do Curso de Pedagogia que deverá ser constituída da seguinte forma: a) um núcleo de estudos básicos; b) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional; c) um núcleo de estudos integradores visando o enriquecimento curricular (Brasil, 2006). Tais núcleos inserem na formação docente os temas necessários para uma formação mais ampla, dispondo de inúmeros conhecimentos que possam enriquecer a relação de ensino-aprendizagem no campo educacional da prática pedagógica dos diferentes níveis da Educação Básica.

O artigo 7º determina a carga horária mínima de 3.200 horas, sendo 2.800 horas destinadas às atividades formativas, 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas dedicadas a atividades teórico-práticas (Brasil, 2006). Nota-se aqui a ampliação da carga horária, com relação aos pareceres n.º 251/1962 e 252/1969. Esta

ampliação garante um tempo maior para as atividades teóricas e práticas, permitindo ao/à estudante de Pedagogia uma formação mais robusta para atuação profissional.

Conforme evidenciado pelo texto das DCNs, constata-se que a formação do/a pedagogo/a está pautada na formação docente para atuar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e atuação na gestão, supervisão, orientação e inspeção em espaços escolares, além da atuação educacional em espaços não escolares. Diante do exposto, surgem as tensões e questionamentos sobre o papel do/a pedagogo/a. Essa temática será abordada na próxima seção.

3.2. As disputas no campo da Pedagogia

Na atualidade, existem correntes teóricas divergentes quanto ao papel do Curso de Pedagogia e do/a pedagogo/a. Há uma corrente teórica que defende o Curso de Pedagogia como local de formação do/a pesquisador/a comprometido com a Pedagogia enquanto ciência, com a formação do/a pedagogo/a para trabalhar nos diversos espaços escolares e não escolares, como um/a cientista da educação, e nas funções consideradas técnicas como gestão, supervisão e orientação. Este grupo está representado pelas ideias de Libâneo e Pimenta (2002). De outro lado, encontra-se o grupo de profissionais e intelectuais da educação que defendem o Curso de Pedagogia como local de formação de professores/as para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também como local de formação do/a pedagogo/a como cientista educacional, preparado para atuar nas mais diversas frentes de trabalho, como instituições não escolares, como gestores/as, supervisores/as e orientadores/as educacionais, visando o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta segunda corrente de ideias coaduna com a proposta de formação de pedagogos/as presente nas DCNs e será representada nesta pesquisa pelos princípios orientadores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

De acordo com o seu estatuto, a ANFOPE é caracterizada como uma entidade científica, de associação civil de direito privado, sem fins lucrativos/ econômicos, sem caráter religioso e político partidário, independente em relação ao Estado (ANFOPE, 2020). Segundo Brzezinski (1996, p.195), o perfil da Anfope permite-lhe “articular-se com outras entidades e associações que têm preocupações semelhantes e desenvolvem ações comuns”.

O Movimento Pró-Formação do Educador – que na década de 1990 se tornaria a ANFOPE – surgiu no final da década de 1970 com o intuito de “superar as diretrizes oficiais que previam, para o profissional formado nos cursos de Pedagogia, uma formação fragmentada, dividida em especializações e de cunho tecnicista” (ANFOPE, 2023, p.19). O movimento esteve presente na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo no ano de 1980, onde foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador – CONARCFE. Na década de 1980, foram realizadas outras CBEs com a presença atuante da CONARCFE, que passou de “Comitê” para “Comissão”. No ano de 1990, o movimento se reorganizou e transformou-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (ANFOPE, 2023).

A ANFOPE atualmente é referência no debate e luta pela formação e valorização dos/as profissionais da educação, promovendo encontros nacionais para debater as políticas de formação docente e perspectivas para a educação pública no Brasil. A ANFOPE esteve presente desde sua origem nesses debates (ANFOPE, 2023).

Importante frisar que os princípios assumidos no Encontro Nacional, de 1983, orientam o movimento de educadores representado pela ANFOPE até os dias de hoje, com o qual assumimos que a docência se constitui na base da identidade profissional de todo educador. Tal compreensão é a tese central da Base Comum Nacional para os cursos de formação de professores defendida pela ANFOPE (ANFOPE, 2023, p.20).

Na década de 1970, o então Movimento Pró-Formação do Educador, o qual atualmente é denominado ANFOPE, propôs uma Base Comum Nacional (BCN) em contraposição à proposta de currículo mínimo apresentada pelo CFE. A BCN defendida pela ANFOPE apresenta, de forma resumida, os seguintes pontos: formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social do/a profissional da educação; gestão democrática; formação continuada; avaliação permanente dos cursos de formação (ANFOPE, 2023).

Como resultado desse processo de estudos e debates iniciado na década de 1970, e mantido nas décadas de 1980 e 1990, chega-se a 1996, ano de aprovação da nova LDB n.º 9.394/96, diante de duas posições para a definição do modelo acadêmico para a formação dos

profissionais da educação. Do lado do movimento organizado dos educadores, o conjunto do material produzido está fundamentado na concepção de base comum nacional como princípio **norteador e possui a docência como fundamento do trabalho pedagógico, para a formação de profissionais, para atuar na educação básica escolar e não-escolar, ou seja, na formação do professor e do pedagogo.** Para esse movimento, a base comum nacional não significa um currículo mínimo, mas a expressão, nos projetos acadêmicos dos cursos de licenciatura, de sólida formação teórica, de unidade teoria/prática ao longo do curso, de abordagem da pesquisa como meio de produção de conhecimento e de intervenção na prática social, de conhecimento e de vivência de formas de gestão democrática e do trabalho interdisciplinar e coletivo, do compromisso social da profissão docente, da avaliação permanente e da educação continuada (Damis, 2002, p.125-126, grifo próprio).

A perspectiva da formação do profissional da educação proposta pela Anfope, e que coloca a base comum nacional como princípio norteador, implica assumir a concepção e o tratamento da docência como ponto nuclear, princípio meio e fim da formação de todo profissional que atua na educação formal e não formal. Nesse caso, a formação teórica consistente, a unidade teoria/prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social da educação e a formação continuada não se constituem em tópicos a serem definidos e inseridos apenas como novos conteúdos incluídos no projeto acadêmico de cada curso de licenciatura. Constituem, sim, abordagens a serem incorporadas na totalidade do processo. teórico-prático de tratamento dos saberes que compõem a formação docente (Damis, 2002, p.128, grifo próprio).

Os grifos das transcrições acima destacam a questão central defendida pela ANFOPE, no que se refere à docência como base de formação do Curso de Pedagogia no Brasil. É com base nesse princípio, o qual está em consonância com as DCNs de 2006, que ocorre a divergência em relação ao grupo representado neste trabalho pelo autor José Carlos Libâneo e pela autora Selma Garrido Pimenta (2002).

As contradições e ambiguidades relativas à identidade do Curso de Pedagogia no Brasil estão presentes desde sua gênese, conforme ratifica Silva (1999, p.63-64, grifo próprio):

A questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se posta no momento mesmo de sua introdução no Brasil, em 1939, através do Decreto-Lei n.º 1.190, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Isso porque, nessa ocasião, o curso foi instituído com a marca que o acompanharia em todo o seu desenvolvimento e que se constitui até hoje no seu problema fundamental: **a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos.** Essa dificuldade esteve sempre perpassada, ora pela suspeita, ora pela dúvida e ora pela discussão do seguinte problema: **o curso de**

Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência? Se essa questão tivesse sido enfrentada e sua resposta fosse positiva, far-se-ia pertinente uma outra questão: a quem caberia o estudo e o desenvolvimento desse conteúdo, ou melhor dizendo, desse campo de conhecimento? E aí, sim, poder-se-ia enfrentar a questão a respeito da formação do responsável ou dos responsáveis pelos assuntos pedagógicos. É certo, porém, que essas questões não foram enfrentadas teoricamente no período em estudo e, por serem fundantes, comprometeram todo o desenvolvimento do curso no Brasil, tanto no que concerne à sua relação com o campo de trabalho do pedagogo quanto à organização curricular do curso.

Libâneo e Pimenta (2002) criticam a proposta defendida pela Anfope, no que tange à finalidade do Curso de Pedagogia como espaço de formação de professores/as para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, à época denominado 1ª à 4ª séries. Segundo estes/as autores/as, as propostas da ANFOPE trariam como consequências: a redução de qualquer tipo de educador/a à formação docente; descaracterização, esvaziamento e desprestígio do campo teórico-investigativo da Pedagogia; descaracterização ou eliminação da formação do/a especialista em Pedagogia; segregação da formação do/a professor/a de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Acrescentam que a proposta apresentada em 1999 como *Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos dos Professores*¹¹ provocaria empobrecimento das disciplinas e aligeiramento da formação diante da diversidade de áreas de atuação, “fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação” (Libâneo; Pimenta, 2002, p.25).

De acordo com Libâneo (2002), a Pedagogia é a teoria e a prática da educação e o/a pedagogo/a é o/a profissional que atua em instituições de práticas educativas.

¹¹ Através do Edital nº 4, de 3.12.97, a SESU/MEC designou comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas onde coubesse. Em 6.5.99, a Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia (designada pela Portaria SESU/MEC nº 146, de março de 1998) tornou pública sua proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. O mesmo órgão, através da Portaria da n.º 808 de 8.6.99, designou um Grupo de Trabalho para elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas, reconhecendo a necessidade de orientações normativas gerais para a parte curricular referente à formação pedagógica. Os debates ocorridos nesse GT resultaram no *Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Professores* (1999), já encaminhado à SESu. Todavia, foram manifestadas nas reuniões de trabalho diferentes posições sobre a formação dos profissionais da educação, não incluídas no corpo do referido Documento. O objetivo deste texto é apresentar uma dessas posições, que expressa a proposta de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação (Libâneo; Pimenta, 2002, p.14-15)

O trabalho docente é subordinado à Pedagogia, pois considera que o ensino é uma modalidade de trabalho pedagógico. “Dessa forma, o trabalho docente é trabalho pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (Libâneo, 2002, p.69).

Ainda segundo Libâneo,

Conceber o curso de Pedagogia como destinado apenas à formação de professores é, a meu ver, uma ideia 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. O didata alemão Schimied Kowarzik chama a pedagogia de ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (2002, p.63).

Libâneo e Pimenta (2002) discordam explicitamente da tese defendida pela Anfope de que a docência é a base da formação de todo/a educador/a, questionam a viabilidade de formar num mesmo curso o/a professor/a habilitado/a para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o/a especialista em planejamento, gestão, administração, avaliação, pesquisa e políticas públicas. Os/as referidos/as autores/as defendem a seguinte ideia:

Para além de razões históricas, pensamos que a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. (Libâneo; Pimenta, 2002, p. 29)

Libâneo e Pimenta (2002) sugerem a criação de um curso específico para a formação de professores/as e defendem a ideia de que o Curso de Pedagogia seja destinado à “investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional” (Libâneo; Pimenta, 2002, p.33). Os autores propõem que a Faculdade de Educação tenha em sua estrutura o Curso de Pedagogia e um Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional

de Professores/as com o objetivo de formar os/as professores/as para atuar na Educação Básica e no Ensino Superior; desenvolver a formação contínua; e desenvolver pesquisas nas áreas de atuação dos/as professores/as. Afirmam que, dessa forma, haverá a superação das dicotomias existentes no processo de formação docente, promovendo uma formação teórico-prática articulada com a formação inicial e contínua.

Faz-se necessário destacar que, em ambas as correntes teóricas sobre a identidade do Curso de Pedagogia, há um consenso de que a formação de professores/as deve ocorrer na Educação Superior.

As tensões atuais no campo da Pedagogia no Brasil remontam aos primórdios da criação do curso em que havia a separação entre os/as intelectuais e os/as executores. Ao pensar em um Curso de Pedagogia *stricto sensu* como é apresentado por Libâneo e Pimenta (2002) e um curso exclusivo para a formação de professores/as, retoma-se a questão da separação entre *o saber* e *o fazer*, da dicotomização entre *teoria* e *prática*, promovendo a hierarquização da formação docente, separando professores/as e pedagogos/as. Nesse sentido, perde-se o contexto da práxis pedagógica.

Segundo Brandt e Hobold (2019, p.6),

Das duas forças externas ao Estado, a ANFOPE conseguiu assegurar algumas de suas posições, particularmente a defesa da base docente como exigência a ser cumprida na formação do pedagogo. Entre os autores que defendem essa perspectiva, destacam-se Leda Scheibe, Helena de Freitas e Iria Brzezinski. Do lado oposto, defendendo a Pedagogia enquanto ciência e a formação do pedagogo no bacharelado, estão os signatários do Manifesto, a saber, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo.

Diante do exposto, verifica-se que as DCNs/2006 coadunam com a defesa da ANFOPE de que o Curso de Pedagogia deve formar o/a pedagogo/a para atuar como professor/a na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e também na gestão, orientação, inspeção e supervisão escolar, além da atuação em espaços não escolares. Dessa forma, os cursos de Pedagogia que serão analisados nesta pesquisa também trazem em sua essência, nos seus Projetos Pedagógicos de Curso, essa premissa para a formação do/a pedagogo/a caracterizada no perfil de seus egressos e objetivos dos cursos, como um curso de licenciatura.

4. PERSPECTIVAS FREIREANAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire¹²

Considerando que a formação docente constitui o alicerce profissional do curso de graduação em Pedagogia, como delineado na seção anterior, mediante a análise dos dispositivos legais que orientam o referido curso, surge a necessidade premente de investigar as obras de Paulo Freire com o propósito de ressaltar suas contribuições para a formação de professores/as. Tal abordagem se justifica pelo reconhecimento nacional e internacional do autor como um importante pensador da educação.

A escolha de Paulo Freire como referencial teórico é fundamentada na convicção de que a sua produção teórica e prática proporciona reflexões para a formação de professores/as, para o Curso de Pedagogia, objeto desta pesquisa. Seus trabalhos contribuem com fundamentos que favorecem uma abordagem educacional democrática, participativa, dialógica e libertadora. Nascido em 1921 e falecido em 1997, Paulo Freire publicou durante a sua vida cerca de quarenta livros que foram traduzidos em mais de vinte idiomas, de acordo com Brandão (2005).

Paulo Freire escreveu muito e escreveu a vida inteira. Alguns de seus livros contêm as suas ideias mais amplas e mais profundas a respeito da pessoa humana, da vida social e da educação. Outros são mais específicos e se dirigem a algum aspecto mais particular de sua pedagogia. Outros são livros originados de diálogos com outros educadores. Finalmente existem ainda os seus últimos livros, escritos por ele mesmo em seus últimos anos entre nós, ou já organizados por Nita Freire, contendo cartas, mensagens, ensaios, palestras e outros escritos que de forma alguma poderiam deixar de ser publicados (Brandão, 2005, p.113).

Diante do legado deixado por Paulo Freire, a seleção de suas obras para esta seção, na qual objetiva abordar suas contribuições para a formação docente, representa um desafio devido à abrangência e à profundidade de seu pensamento. Nesse contexto, optou-se por incluir nove livros que abarcam diferentes fases da vida

¹² FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a, p.127.

do autor, visando contemplar a amplitude de suas ideias. Os títulos selecionados foram organizados em ordem cronológica, como apresentado no quadro 7.

Quadro 7: Obras de Paulo Freire utilizadas na pesquisa, em ordem alfabética:

Título da obra	Ano da 1ª publicação	Ano da publicação utilizada neste trabalho
Educação como Prática da Liberdade	1967	2021a
Pedagogia do Oprimido	1968	2021d
Educação e Mudança	1979	2022b
A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	1981	2022a
Política e Educação	1985	2023
A educação na cidade	1991	2001
Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido	1992	2021c
Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar	1993	2022c
<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	1996	2021b

Fonte: Elaborado pela autora.

Para corroborar as reflexões subsequentes, será também utilizado o *Dicionário Paulo Freire*¹³ organizado por Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoski com a colaboração de 176 autores/as. Esse livro apresenta 276 verbetes sobre a obra de Paulo de Freire e foi publicado em 2018.

Nas subseções a seguir, serão destacadas as contribuições de Paulo Freire para a formação docente, evidenciadas nas obras selecionadas, organizadas por categorias as quais incluem: educação problematizadora; o respeito aos saberes dos/as estudantes; dialogicidade; criatividade, criticidade e consciência crítica; práxis; educação democrática; justa ira: a rebeldia como motor da transformação social; ética; a consciência do inacabamento do ser humano; a importância da pesquisa: o papel da universidade.

¹³ A quantidade de verbetes e autores/as que contribuíram com a elaboração do *Dicionário Paulo Freire* referem-se à 4ª edição revista e ampliada, publicada no ano de 2018.

4.1. Educação problematizadora

A educação é um processo dinâmico e dialético; vai além da mera transferência de conhecimento de um indivíduo para outro. Freire enfatiza essa perspectiva por meio do argumento de que ensinar não é simplesmente transmitir informações, mas criar condições para a produção e construção do conhecimento. Nesse sentido, o/a professor/a desempenha o papel de facilitador/a do processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente propício para que os/as estudantes se tornem sujeitos na busca pelo saber.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2021b, p.24, grifos do autor).

A relação entre o ensino e a aprendizagem é dialética e recíproca. Não há docência sem discência, ou seja, o ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao ato de aprender. Tanto o/a educador/a quanto o/a educando/a estão constantemente aprendendo e se desenvolvendo no processo educativo. O/a professor/a, ao ensinar, também está em constante formação e transformação, assim como o/a estudante, contribui para a formação do/a educador/a. Nesse sentido Freire enfatiza que

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2021b, p.25).

A abordagem proposta por Paulo Freire ressalta a importância da participação dos/as estudantes na construção do conhecimento e o papel do/a professor/a como mediador/a desse processo. Ao criar um ambiente de aprendizagem o qual valorize a colaboração, o diálogo e a reflexão crítica, o/a educador/a contribui para o desenvolvimento dos/as estudantes/as e para a formação de cidadãos e cidadãs autônomos/as e criativos/as.

Freire (2021d) propõe uma perspectiva de formação docente fundamentada na educação problematizadora e crítica, em contraposição à educação bancária. Suas

ideias e práticas educacionais incentivam uma abordagem de ensino que transcende a simples transmissão de conhecimento, visando capacitar educadores/as para promover uma educação emancipadora e renovadora. Nas palavras do autor,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2021d, p.81, grifos do autor).

De acordo com Freire (2021d), ao adotar a educação “bancária”, que subestima a formação crítica dos/as educandos/as, essa perspectiva atende aos interesses das classes dominantes, permitindo-lhes a manutenção do *status quo* e a imagem de uma falsa benevolência. Por essa razão, as classes opressoras reagem contra qualquer tentativa de educação que estimule o pensamento autêntico e a análise crítica da realidade, preferindo preservar uma visão de mundo ingênua, fragmentada e passiva.

A educação “bancária” aliena os/as estudantes de seu próprio processo educativo e perpetua as relações de dominação e submissão, reproduzindo as estruturas de poder existentes na sociedade. Ao tratar os/as educandos/as como receptores passivos de informações, a educação “bancária” desconsidera suas experiências individuais e culturais e reforça a ideia de que o conhecimento é algo estático e imutável, transmitido de forma hierárquica, em vez de algo dinâmico e construído em conjunto. Além disso, a educação “bancária” promove uma visão fragmentada e descontextualizada do conhecimento, enfatizando a memorização de fatos isolados em detrimento da compreensão crítica e da práxis (Freire, 2021d).

Diante do exposto, Paulo Freire propõe uma abordagem em contraposição à educação “bancária”, que é a educação problematizadora:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2021d, p.94-95).

Na perspectiva da educação problematizadora, os/as educandos/as aprendem com perguntas, ao perceberem e compreenderem o mundo ao seu redor, além de reconhecer que o mundo está em contínua transformação (Freire, 2021d).

Uma pedagogia verdadeiramente humanizadora, não se sobrepõe aos/às oprimidos/as, mas estabelece com eles/elas uma relação dialógica permanente, reconhecendo sua humanidade e estimulando sua participação na construção do conhecimento. Ao contrário da educação “bancária”, que trata os/as educandos/as como meros receptores passivos de informações, a educação problematizadora busca promover a reflexão crítica e a transformação da realidade (Freire, 2021d).

Para Freire (2021b), o ato de ensinar não se resume à mera transferência de conhecimento, mas sim à criação de possibilidades para a sua produção e construção pelos/a próprios/a educandos/as. Isso implica em um/a professor/a aberto à curiosidade dos/as estudantes, inquieto diante da tarefa de ensinar e disposto a estabelecer uma relação de diálogo e questionamento em sala de aula (Freire, 2021b).

Ainda nessa perspectiva, Freire expressa sua crítica à educação bancária em diversas de suas obras, como evidenciado no seguinte excerto do livro *A educação na cidade*:

Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isto repudio a "pedagogia bancária" e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (Freire, 2001, p.83).

Os/as defensores/as da educação “bancária” acreditam que quanto mais informação é “depositada” nos/as educandos/as, mais conhecimento é “transmitido”, contudo, de acordo com Freire (2022b), esta é uma afirmação falsa. A prática demonstra que, sob esse paradigma, forjam-se sujeitos medianos, uma vez que não há incentivo ao questionamento e à criatividade.

A proposta de educação problematizadora delineada por Freire (2001) constitui uma contribuição significativa para a formação docente, oferecendo uma perspectiva humanizada do processo educacional. Ao fomentar a reflexão crítica, a participação dos/as educandos/as e a contextualização do ensino, essa abordagem almeja formar

professores/as que criem uma educação inclusiva e transformadora. As reflexões de Freire (2021b, 2022a) conduzem repensar o papel da educação na formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade. Sua crítica à pedagogia “bancária” e sua defesa de uma pedagogia problematizadora e dialógica ressaltam a importância da educação libertadora na busca por uma sociedade mais justa.

4.2. O respeito aos saberes dos/as estudantes

A perspectiva de educação freireana destaca a valorização do conhecimento dos/as educandos/as, respeitando, dialogando, problematizando e reconhecendo seus saberes, que são também a expressão da classe social à qual pertencem. Nas palavras de Freire,

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola (Freire, 2022c, p.99-100).

Ao adotar uma postura de respeito e valorização aos saberes dos/as educandos/as, oriundos de suas vivências familiares, culturais e sociais diversas, os/as professores/as estabelecem uma relação de diálogo e parceria. Ao incorporar esses conhecimentos e experiências no processo de ensino-aprendizagem, os/as educadores/as tornam o processo de construção do conhecimento próximo da realidade dos/as estudantes, aumentando sua motivação e interesse.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, **o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária** – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. **Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações**, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 2021b, p.31-32, grifo próprio).

Nesse contexto, Freire (2021b) sugere a integração dos saberes dos/as estudantes em um processo educativo que os relaciona com os conteúdos ensinados na escola (temas geradores). O autor enfatiza a importância de discutir com os/as educandos/as a razão de ser de seus saberes em relação aos conteúdos curriculares, incentivando uma reflexão crítica sobre a realidade concreta associada aos temas abordados em sala de aula. A partir dessa perspectiva, o papel da escola e dos/as professores/as passa por respeitar os saberes dos/as estudantes, especialmente das classes populares, e discuti-los de forma profunda e sistematizada. Por exemplo, ao abordar questões como a poluição em áreas negligenciadas pelas autoridades, os/as educadores/as podem estimular os/as estudantes a refletirem sobre as implicações políticas e ideológicas desse descaso.

Um aspecto fundamental dessa abordagem é o respeito à curiosidade, ao gosto estético, à linguagem e à rebeldia legítima dos/as estudantes. Freire (2021b) critica o/a professor/a que desconsidera esses aspectos, afirmando que isso representa uma transgressão dos princípios éticos fundamentais da existência humana. Para ele, a dialogicidade verdadeira, na qual os sujeitos aprendem e crescem na diferença, é essencial para a construção de uma relação ética entre educadores/as e educandos/as, e acrescenta que

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. "Seu" mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (Freire, 2021c, p.119).

De acordo com Freire (2001), nessa abordagem é imperativo que os/as professores/as valorizem os saberes dos/das estudantes como uma expressão de conhecimento, ao incorporar esses saberes ao processo educacional de maneira crítica, reflexiva e significativa.

Segundo Freire (2023), tanto crianças quanto pessoas adultas trazem consigo palavras e temas que são significativos e pertinentes às suas vidas cotidianas. Essas palavras estão carregadas de significados que refletem suas experiências, valores e perspectivas de mundo. Portanto, para Freire, o processo de alfabetização deve partir dessas palavras "grávidas de mundo", que fazem parte do universo simbólico dos/as educandos/as, e que são fundamentais para estabelecer uma ponte entre a leitura do

mundo e a leitura da palavra. Desta relação que surgem as palavras geradoras. Ainda segundo o autor

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2022a, p. 36).

Ao integrar a leitura do mundo com a leitura da palavra, ocorre a compreensão mais profunda e contextualizada, permitindo que os/as estudantes analisem criticamente e reflitam sobre as questões sociais, culturais e políticas presentes em suas vidas. Dessa forma, o processo de aprendizagem deixa de ser mero processo de aquisição de habilidades e passa a ser um meio para o desenvolvimento da consciência crítica, na compreensão da realidade.

Desta forma, é premente que o/a professor/a apreenda o contexto no qual os/as estudantes estão inseridos e utilize-os como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem. Ao partir das palavras que fazem parte do vocabulário dos/as educandos/as ou de temas do seu cotidiano, os/as docentes podem criar um ambiente de ensino autêntico e relevante. Isso pode permitir aos/às estudantes interagir com o conteúdo de forma consciente, crítica e reflexiva.

4.3. Dialogicidade

A categoria dialogicidade apresentada por Freire representa um dos pilares da formação docente voltada para uma educação problematizadora, democrática, inclusiva e participativa. A dialogicidade refere-se ao diálogo horizontal e participativo entre professores/as e estudantes, no qual ambos são considerados sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem reconhece a importância da troca de conhecimentos, experiências e perspectivas entre os/as envolvidos/as no processo educativo, valorizando a pluralidade de vozes e pontos de vista. Freire define o diálogo da seguinte forma:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca

de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2021a, p.141).

A dialogicidade, essência da educação, forma em que Freire anuncia em *Pedagogia do Oprimido*, proporciona aos/às professores/as a possibilidade de mediar o processo de construção do conhecimento. A participação ativa dos/as estudantes em sala de aula, o debate, a problematização e a construção coletiva do conhecimento fazem parte da essência da educação freireana. Nessa perspectiva, criam-se espaços de diálogo e de reflexão onde os/as educandos/as sentem-se encorajados/as a expressar suas opiniões, questionamentos e experiências, o que contribui para um ambiente educacional democrático e inclusivo.

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, ao homem de quem recebeu (Freire, 2021d, p.142).

Segundo Freire (2021b), o diálogo na educação não exclui momentos explicativos, mas é essencial que tanto o/a professor/a quanto os/as estudantes adotem uma postura dialógica, aberta, curiosa e indagadora, durante a exposição e a escuta. O/a professor/a, nesse contexto, desafia os/as estudantes, o seu pensamento, tornando a aula um espaço de reflexão e de questionamento.

De acordo com Freire (2021b), o/a professor/a eficaz é aquele/a capaz de envolver os/as estudantes em um diálogo que os/as leva a compreender o processo de seu pensamento enquanto ensina. Sua abordagem em sala de aula é desafiadora, os/as estudantes/as ficam cansados/as, mas não adormecem. Esse cansaço surge da necessidade de acompanhar os movimentos do pensamento do/a professor/a, captando suas pausas, suas dúvidas e suas incertezas.

Para Freire (2022b), é na postura dialógica que nos contrapomos à postura antidialógica, a qual está enraizada em nossa formação histórico-cultural. O antidiálogo é desprovido de amor, humildade e esperança; é arrogante e autossuficiente. Por meio do diálogo, é possível estabelecer uma relação amorosa entre os/as interlocutores/as da conversa. Nesse sentido, o antidiálogo não promove a comunicação eficaz, em vez disso, apenas emite comunicados unilaterais.

No espontaneísmo ou no autoritarismo do/a professor/a, não há espaço para o diálogo. A relação dialógica não elimina a prática de ensinar, mas a fundamenta e a

complementa. Essa prática se concretiza no ato de aprender, o qual se realiza plenamente quando o/a educador/a permite que o/a educando/a desenvolva seu pensamento crítico. Se o educador suprime o pensamento dos educandos, seu próprio pensamento autoritário pode inibir ou reprimir o pensamento autêntico dos/as estudantes (Freire, 2021c).

Em suma, a dialogicidade é fundamental, pois promove a construção de um ambiente educacional inclusivo, colaborativo e democrático. Por meio do diálogo, os/as professores/as podem estabelecer uma relação de respeito mútuo com os/as estudantes, criando um espaço propício para o compartilhamento de ideias, questionamentos e experiências. Além disso, a dialogicidade permite que os/as educadores/as compreendam melhor as necessidades e os interesses dos/as estudantes, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com o contexto. Dessa forma, os/as professores/as que cultivam a dialogicidade são capazes de promover um ensino mais significativo, contribuindo para o desenvolvimento dos/as estudantes/as e para a construção de uma sociedade mais democrática.

4.4. Criatividade, Criticidade e Consciência Crítica

A prática educativa em uma educação problematizadora pressupõe o desenvolvimento do pensamento crítico de educadores/as e de educandos/as. De acordo com Freire (2021b), o/a educador/a deve ser um agente que fomente a curiosidade crítica dos/as estudantes e estimule a inquietação diante da realidade e a busca constante por perguntas. Essa curiosidade deve ser valorizada e direcionada de forma a contribuir para a construção do conhecimento. Nas palavras do autor,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2021b, p.28).

O processo de ensino não deve se limitar à transferência de conteúdos aos/às educandos/as, na expectativa de que memorizem de forma mecânica o conhecimento. Um ensino verdadeiramente crítico deve estar em sintonia a uma educação problematizadora, conforme enfatiza Freire (2022c).

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se (Freire, 2021b, p.55).

Freire (2023) ressalta que os/as professores/as não ensinam apenas os conteúdos curriculares. No processo de ensino-aprendizagem, ocorre também o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência. Na perspectiva de ensino progressista, o ensino não é a transferência de conteúdos para as mentes vazias dos/as educandos/as.

A prática educativa crítica tem a responsabilidade de criar as circunstâncias nas quais os/as estudantes, em suas aprendizagens com o/a professor/a, têm a oportunidade de vivenciar profundamente a autodescoberta como seres sociais, históricos, com capacidade de pensamento, sentimentos, sonhos, criação e transformação. O reconhecimento da própria identidade não implica na exclusão dos demais sujeitos (Freire, 2021b).

Paulo Freire (2022c) enfatiza que é por meio das experiências vividas, mesmo com falhas e imperfeições, que os/as educadores/as podem contribuir para criar uma escola feliz e alegre. O autor destaca uma série de valores e características que são fundamentais para essa construção, como “[...] a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal [...]” (Freire, 2022c, p.132). Essas qualidades são vistas como indispensáveis para o desenvolvimento de uma comunidade escolar saudável e vibrante. Além disso, Freire (2022c) ressalta a importância da escola como um espaço de aventura, movimento e criatividade, onde não há medo do risco e do desconhecido. O autor defende uma educação problematizadora, em que se pensa, age, cria, fala e ama, promovendo, assim, uma relação entre a vida e a escola. Freire contrasta essa visão à ideia de uma escola que silencia e aprisiona, salientando a importância de se opor ao imobilismo e buscar a transformação social. Nas palavras do autor

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime

do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (Freire, 2021b, p.58-59).

No contexto da consciência crítica, destaca-se o par dialético *curiosidade ingênua* e *curiosidade epistemológica*. Essa categoria do pensamento freireano é importante para a formação docente na medida em que incentiva os/as professores/as a questionarem as estruturas e os pressupostos subjacentes ao conhecimento, levando-os/as a refletir sobre suas próprias crenças e concepções, para contribuir para uma práxis educativa em que estejam abertos/as a novas ideias, abordagens e perspectivas.

De acordo com Freire (2021b, 2022b), a “curiosidade ingênua” é aquela que surge de forma espontânea e superficial. Ela está relacionada a um interesse passageiro por informações ou fenômenos sem uma busca profunda pela compreensão. A curiosidade ingênua muitas vezes se manifesta de maneira acrítica, sem questionar as estruturas e os pressupostos subjacentes aos objetos de interesse. É uma curiosidade que se contenta com respostas prontas e não busca problematizar ou aprofundar o conhecimento.

A “curiosidade epistemológica” (Freire, 2021b, 2022b) é caracterizada pela busca ativa e reflexiva pelo conhecimento. Ela vai além da simples satisfação de uma curiosidade momentânea e superficial, envolvendo uma postura crítica e questionadora em relação aos acontecimentos. Está ligada à capacidade de problematizar, investigar e compreender as estruturas profundas que sustentam a realidade. É uma curiosidade que busca entender os processos de produção do conhecimento, bem como suas implicações sociais, políticas e culturais.

Enquanto a “curiosidade ingênua” tende a aceitar passivamente as informações e concepções pré-estabelecidas, a “curiosidade epistemológica” estimula os sujeitos a questionar, refletir e buscar novos entendimentos. Enquanto a primeira pode levar à reprodução acrítica de ideias e crenças, a segunda promove a autonomia intelectual e a construção do conhecimento. De acordo com Freire,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 2021b, p.45-46).

Ao analisar as características da curiosidade ingênua e crítica, evidencia-se que a primeira se mostra frágil na discussão dos problemas, partindo do pressuposto de que *sabe-tudo*, e a segunda busca uma análise mais profunda e reconhece a possibilidade de mudança da realidade. A curiosidade crítica se distancia da polarização e da irracionalidade, buscando um compromisso fundamentado na reflexão e no diálogo.

No que concerne à conscientização, Freire enfatiza a sua importância como um dever histórico de se opor criticamente ao ambiente neoliberal, ao mesmo tempo em que confirma o caráter político da prática educacional. A conscientização demanda o aprimoramento da capacidade crítica que, combinada à “curiosidade epistemológica”, amplia a criatividade na abordagem das situações desafiadoras. Esses elementos – criticidade, curiosidade e criatividade – compõem a intrincada rede de relações que situam a conscientização como um campo de possibilidades, não de certezas, estimulando a busca constante no processo de formação docente de educadores/as (Freitas, 2010).

A conscientização é um processo dinâmico e contínuo de tomada de consciência da realidade em que se está inserido. Envolve uma análise crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas que permeiam a vida dos sujeitos, bem como uma reflexão sobre suas próprias condições de existência. A conscientização implica uma compreensão profunda das causas e das possíveis soluções para os problemas sociais. Nesse contexto, Freire destaca que

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. [...] **a conscientização é exigência humana**, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. [...] A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital (Freire, 2021b, p.54, grifo próprio).

O processo de conscientização ocorre por meio do diálogo e da práxis, ou seja, da reflexão crítica aliada à ação transformadora. Os/as educadores/as desempenham um papel fundamental ao provocar questionamentos, estimular o debate e proporcionar experiências que problematizem a realidade com vistas a transformação social. É um processo que ocorre de forma contextualizada, respeitando as vivências e as particularidades de cada grupo social.

Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano e em que se prepare a materialização da grande Utopia Unidade na Diversidade (Freire, 2023, p.42).

É possível promover a conscientização por meio de práticas educativas que estimulem o pensamento crítico, a reflexão sobre as relações de poder e a busca por mudanças.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. **É que, pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalha contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos contestamos também o poder dominante pois que esses mitos são expressões desse poder, de sua ideologia** (Freire, 2022c, p.125, grifo próprio).

Diante do exposto, a conscientização, a criticidade e a criatividade são elementos fundamentais no processo de formação docente, ao possibilitar uma compreensão mais abrangente dos processos educacionais e sociais. A conscientização, caracterizada pela tomada de consciência das diversas realidades presentes em uma sociedade estratificada, permite ao/à professor/a reconhecer seu

papel como sujeito autônomo, capaz de analisar de forma crítica o conhecimento construído e de participar ativamente no processo de denunciar as injustiças sociais.

4.5. Práxis

O processo de formação docente exige uma reflexão sobre os elementos que permeiam a prática educativa, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da consciência crítica do/a educador/a e dos/as educandos/as. Freire (2021b) salienta a necessidade de reconhecer que o “pensar certo” caracteriza uma construção que emerge da interação entre o/a aprendiz e o/a professor/a formador/a. Essa construção do pensamento está ligada ao exercício da curiosidade. Assim, cabe ao processo formativo promover a transição da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, por meio da reflexão sobre a prática e do questionamento constante.

A partir desse movimento dialético entre teoria e prática, surge a práxis. A práxis assume um papel fundamental na formação de professores/as. Por meio dela, é possível promover o movimento dialético entre a teoria e a prática através da “ação – reflexão – ação”, essencial ao exercício da docência. De acordo com o Dicionário Paulo Freire, o conceito de práxis

Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (Rossato, 2010, p.574).

A práxis destaca a necessidade de integrar teoria e prática, reconhecendo que ambas são essenciais para a formação docente. Ao vivenciar a dialeticidade entre a prática e a teoria, o/a professor/a tem a oportunidade de reconhecer a importância do contexto na construção do conhecimento. Cada contexto educacional é único, além de ser influenciado por uma variedade de fatores sociais, culturais e políticos. Portanto, é essencial que a formação docente considere essas especificidades e promova uma abordagem contextualizada.

Freire (2022c) enfatiza a importância do contexto teórico e prático para a formação docente, além de argumentar que não deve haver apenas conteúdos de

atividades práticas desvinculadas da reflexão e da teoria. O contexto teórico deve ser um espaço onde a prática e a teoria se entrelaçam e se complementam, promovendo uma interação dinâmica entre a prática e a teoria. Dessa forma, evidencia-se a importância de uma unidade entre teoria e prática, conforme acrescenta Freire,

A dialeticidade entre prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação de quadros. Essa ideia de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe a como dizer bom-dia a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência séria com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras ora das professoras e de seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao *saber* gerado na *prática* de outro contexto (Freire, 2022c, p.110-111, grifo próprio).

Freire destaca a necessidade de refletir sobre a prática educacional ao se utilizar os conhecimentos teóricos disponíveis, para que, dessa forma, alcance-se um aperfeiçoamento e um novo retorno a prática, em uma relação permanente. “É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor” (2022c, p.108). Para Freire, pensar a prática não se trata apenas de uma atividade intelectual, mas sim de um processo que envolve aprender a pensar e a praticar em uma perspectiva progressista. A teoria deve emergir da prática e, por sua vez, respaldar a prática, em um ciclo contínuo de reflexão e ação. Isso implica em realizar uma reflexão crítica sobre as experiências práticas, a fim de subsidiar o conhecimento teórico e vice-versa.

A práxis na perspectiva freireana permite que os/as professores/as reconheçam a profissão docente como um exercício de busca permanente. Dessa maneira, os/as educadores/as são incentivados a considerar os contextos sociais, culturais e individuais dos/as alunos/as, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas da comunidade e dos/as estudantes, como consequência, promove-se uma educação problematizadora, que respeita e valoriza a diversidade e a singularidade de cada sujeito.

4.6. Educação democrática

Para Paulo Freire (2021c), a educação não é um processo neutro, mas sim uma prática política que reflete e reproduz as relações de poder existentes na sociedade. Portanto, a educação deve estar comprometida com a transformação e justiça social. Nas palavras do autor,

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (Freire, 2021c, p.108).

Nessa perspectiva, a educação não pode ser entendida como uma atividade desvinculada do contexto social, político e econômico em que está inserida. Pelo contrário, ela é uma prática que influencia e é influenciada pelas estruturas de poder vigentes. Ao promover determinados conteúdos, valores e formas de ensino, a educação pode tanto reproduzir (educação “bancária”) quanto contestar (educação problematizadora) as relações de dominação e opressão presentes na sociedade. De acordo com Freire (2001), a prática educacional conservadora tem o objetivo de camuflar os problemas sociais, enquanto a progressista busca revelar a origem dos problemas.

As práticas educativas refletem as ideologias dominantes de um determinado contexto histórico e social. As escolas, os currículos, os métodos de ensino e até mesmo as relações entre professores/as e estudantes são permeados por valores e crenças que refletem os interesses das classes dominantes. Assim, a educação pode se tornar um instrumento de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, ou ir contra o *status quo* vigente. Nessa perspectiva, Freire acrescenta que

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. **Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me**

envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. Ou a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire, 2023, p.54-55, grifo próprio).

Considerando que a educação é uma prática política permeada por conflitos de poder e interesses diversos, Freire (2023) destaca a importância de investigar os responsáveis pela definição dos conteúdos educacionais, em benefício de quem esses conteúdos são ensinados e contra quais interesses eles podem estar em oposição. Esta indagação é recorrente nas obras de Freire, conforme destacado no grifo acima, proveniente do livro *Política e Educação* e também corroborado em outras obras como a *Pedagogia da Esperança* e *A importância do ato de ler*, ilustrados, respectivamente, a seguir:

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, **a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que**. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (Freire, 2021c, p.152, grifo próprio).

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de **a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política**. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (Freire, 2022a, p. 59-60, grifo próprio).

A perspectiva freireana convida a refletir sobre o papel da educação como uma prática política e a considerá-la como um meio para a transformação social e emancipação dos sujeitos. Ao conscientizar acerca das relações de poder presentes na educação, Freire incentiva a busca por formas mais democráticas e participativas de elaboração curricular, que considerem os interesses e necessidades de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Nesse contexto, é imperativo que o/a

docente assuma um posicionamento a favor do que ou de quem é sua prática pedagógica, pois não há neutralidade na educação.

Ao questionar a neutralidade da educação, Freire desafia a concepção de que a escola deve ser um espaço imparcial e neutro, livre de influências políticas e ideológicas. Argumenta que essa suposta neutralidade é uma ilusão, pois toda prática educativa está impregnada de valores, visões de mundo e interesses. Portanto, a educação não pode ser isenta de posicionamentos políticos e éticos, devendo assumir uma postura crítica e engajada na luta por uma sociedade justa. Nas palavras do autor

Os educadores e educadoras progressistas precisam de convencer-se de que não são puros ensinantes - isso não existe -, puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos a matemática, a geografia, a sintaxe e a história nossa tarefa exige de nós o nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais (Freire, 2022c, p.141).

Ao reconhecer o caráter político da educação, os/as educadores/as podem atuar de forma consciente e intencional na perspectiva de uma educação libertadora, que estimula o pensamento crítico, a reflexão sobre as estruturas de poder e a busca por alternativas de mudança. Freire (2022c) ressalta que, é imperativo que a instituição escolar tenha o dever de propagar atitudes e inclinações democráticas, como por exemplo, escutar todas as pessoas, acatar as decisões coletivas, respeitar e ouvir opiniões divergentes, fazendo-se necessário promover o hábito de questionar, criticar e debater.

Segundo Freire (2023), a perpetuação da ideologia hegemônica envolve a ocultação de verdades e a distorção da essência de eventos os quais, se esclarecidos, contrariariam os interesses dominantes. Nesse sentido, é papel dos/as educadores/as progressistas problematizar essas verdades, contrariando as normas do sistema hegemônico vigente. Logo, o entendimento de que não existe neutralidade na educação é fundamental para repensar o papel da escola na sociedade. Ao compreender que a educação é uma prática política, pode-se assumir uma postura mais crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais democrática.

De acordo com Freire (2022c), ao exercer a prática educacional, os/as professores/as fazem política; se almejam a democracia, é premente que lutem diuturnamente por uma educação que dialogue com os princípios que a sustentam.

O entendimento de que o processo educativo não se realiza de forma neutra é importante para a formação docente, visto que promove o encorajamento a uma postura reflexiva e crítica em relação ao currículo, aos materiais didáticos e às estratégias de ensino, buscando sempre promover a diversidade de perspectivas e o pensamento crítico.

Nesse contexto, a educação para a cidadania envolve o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia, da resolução de conflitos e da tomada de decisões éticas. A cidadania requer engajamento, clareza política, coerência e decisão. Assim, uma educação verdadeiramente democrática não pode existir separada de uma educação voltada para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes.

A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas. **Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania.** É necessário que seja consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana. O humanismo progressista está associado à vivência da cidadania em uma realidade e com a qual o sujeito se encontra (Herbert, 2010, p.120, grifo próprio).

A educação para a cidadania não pode ser neutra ou despolitizada. Ela exige o incentivo ao engajamento ativo na busca por uma sociedade mais humana. Isso requer o enfrentamento de questões sociais e políticas, o diálogo intercultural e a promoção da participação democrática em todos os níveis da sociedade. Para Freire (2022c), a construção da cidadania requer luta constante, não é alcançada de forma espontânea e exige comprometimento, politicidade, coerência e determinação. Com isso, a cidadania é pilar fundamental para a construção de uma educação democrática.

A cidadania não é apenas um *status* concedido aos sujeitos por nascimento ou por direito, mas sim uma prática cotidiana que implica participação na vida política e social. Ela exige uma compreensão crítica do mundo e das estruturas de poder, e disposição para lutar pelos direitos e interesses coletivos. A cidadania na formação docente representa o compromisso com uma prática educativa que não se limita apenas à transmissão de conteúdos, mas que busca formar cidadãos e cidadãs críticos/as, ativos/as e comprometidos/as com a construção de uma sociedade mais democrática.

4.7. Justa ira: a rebeldia como motor da transformação social

Na perspectiva freireana a rebeldia é uma expressão da criatividade humana, é uma manifestação da inconformidade diante das estruturas opressoras e injustas da sociedade. Ao desafiar essas estruturas, o/a rebelde não apenas se posiciona contra a injustiça, mas também se torna um agente ativo na busca por alternativas e soluções transformadoras. Nas palavras do autor,

A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2021b, p.77).

No excerto acima, Freire (2021b) esclarece que a rebeldia diante das injustiças sociais é fundamental, porém ela não deve ter um fim em si mesma, a rebeldia sozinha não é suficiente, é necessário que ocorra um “movimento” para que a transformação se realize. É preciso ir além da denúncia, é necessário anunciar algo novo. E esse anúncio traduz-se nas atitudes, na forma de agir no mundo, pois os homens e as mulheres são sujeitos de ação e de transformação.

Nesse sentido, a rebeldia não deve ser vista apenas como um ato de desafio às normas estabelecidas, mas como uma postura crítica e anunciadora de novas possibilidades. “Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado” (Freire, 2022b, p. 40). A verdadeira rebeldia vai além da simples denúncia da situação desumanizante, ela engloba também a visão esperançosa e propositiva de um mundo melhor. A rebeldia é um instrumento de resistência e transformação, que desafia as estruturas de poder e promove a conscientização. De acordo com Freire,

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (Freire, 2021b, p.41).

A "justa ira" na atuação docente estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com os valores da justiça, solidariedade e respeito aos direitos humanos, fundamentais para uma prática educativa transformadora e

emancipatória, uma vez que “Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 2021b, p.76). A justa ira está presente na raiva frente às injustiças sociais.

Freire enfatiza a relevância de adotar uma postura contrária ao discurso fatalista promovido pelas classes opressoras, que sugerem às classes oprimidas que a realidade existente é imutável, conforme trecho a seguir:

Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo (Freire, 2021b, p.73-74).

As reflexões de Freire (2021b) contribuem para a percepção de reconhecimento dos sujeitos como seres de transformação, de modificação inerente a todo ser humano.

A "justa ira" configura-se como um componente relevante a ser contemplado no processo de formação docente, pois denota uma postura de indignação perante as injustiças e desigualdades sociais presentes no contexto educacional e na sociedade em geral. Essa manifestação de inconformidade não constitui uma resposta meramente emocional, mas sim uma atitude crítica e transformadora que impulsiona os/as professores/as a agirem a favor da justiça social e da equidade na educação. As reflexões acerca da “rebeldia necessária” ou “justa ira” colaboram para a compreensão de que cada sujeito é um ser de possibilidades, com educadores/as e educandos/as atuando como agentes no processo de transformação social.

4.8. Ética

Paulo Freire (2021b) aborda a ética não apenas como um conjunto de princípios morais, mas como uma dimensão fundamental para a prática educativa e

para a construção de uma sociedade mais justa conforme destacado no excerto a seguir:

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros (Freire, 2021b, p.18).

Na abordagem freireana, a ética na educação está intrinsecamente ligada à prática da liberdade e à busca pela transformação social e se manifesta no compromisso com o respeito à diversidade de experiências, perspectivas e identidades, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor. Nesse contexto, o diálogo autêntico, pautado pelo respeito mútuo e pela escuta ativa é essencial para a construção de relações éticas e democráticas no contexto educacional, sendo a base para a relação entre professores/as e estudantes.

Nessa perspectiva, os/as educadores/as têm o dever ético de engajar os/as estudantes na reflexão crítica sobre a realidade, incentivando-os/as a questionar as estruturas de poder injustas e a trabalhar em prol de uma sociedade mais democrática, justa e humana.

A ética na perspectiva freireana pressupõe que o/a professor/a manifeste seu ponto de vista sobre determinado tema, enquanto também fomenta e respeita as opiniões, os interesses e preferências dos/as estudantes (Freire, 2021a). Trata-se de adotar uma postura democrática, a qual contribui para a promoção da liberdade de expressão de maneira respeitosa, conforme delineado por Freire

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de "brigar" por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (Freire, 2021c, p.108).

Nesse contexto é essencial que os/as educadores/as respeitem a singularidade de cada sujeito, valorizando suas experiências, saberes e possibilidades. Desta forma, a ética na educação implica criar espaços de participação e protagonismo dos/as que dela participam, permitindo que exerçam sua liberdade e que lutem para a libertação das opressões vividas em nossa sociedade.

As reflexões de Freire sobre a ética na educação convidam a refletir acerca do papel do/a educador/a como agente ético e catalisador da mudança social. Para Freire, a ética não é apenas um conjunto de valores a serem seguidos, mas sim uma prática cotidiana que engloba o exercício da liberdade, o respeito à diversidade e o compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática.

4.9. A consciência do inacabamento do ser humano

Freire (2021b) destaca que um dos saberes necessários à prática educativa é o reconhecimento do inacabamento do ser humano. Ao reconhecer-se como ser inacabado, o sujeito assume uma postura ativa diante do mundo, buscando não apenas se adaptar a ele, mas inserir-se de forma crítica e transformadora. Essa consciência da própria incompletude impulsiona o desejo de ir além, de superar limites e de se tornar sujeito da própria história. Nesse contexto a prática educativa torna-se um meio para potencializar essa capacidade de transformação e emancipação. Sobre o inacabamento do ser humano, Freire declara:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (Freire, 2021b, p.52-53).

Conforme já elucidado, a educação é um movimento dialético, um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. É na busca incessante pelo saber, na reflexão crítica sobre a realidade e na interação com os outros que o ser humano se desenvolve e se torna consciente de suas possibilidades. Assim, a educação é um processo permanente de formação que se estende ao longo da vida e é impulsionado pela consciência da inconclusão, assim como delineado por Freire:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica (Freire, 2021b, p.57).

O reconhecimento da condição humana como seres inacabados estimula a disposição para explorar o novo, buscar novas perspectivas e ampliar horizontes. Nesse contexto, o reconhecimento do inacabamento e da inconclusão impulsiona o anseio pela busca de novos saberes.

Nessa perspectiva, a consciência do inacabamento do ser humano é fundamental para a formação docente já que permite o reconhecimento da própria condição de aprendiz contínuo, promovendo uma postura de humildade intelectual e abertura ao conhecimento. Essa consciência incentiva a reflexão sobre a própria prática, questionamento das próprias crenças e preconceitos e conduz à compreensão de que o conhecimento está em constante construção.

4.10. A importância da pesquisa: o papel da Universidade

Freire (2001) destaca a importância da universidade não apenas como uma instituição isolada, mas como parte integrante de um sistema educacional mais amplo, capaz de influenciar e ser influenciada pelos diferentes contextos educacionais. Nas palavras do autor,

[...] a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino (Freire, 2001, p.81).

De acordo com Freire (2001), a aproximação entre a universidade e a escola é “uma via de mão dupla”, na qual ambas as instituições podem enriquecer-se mutuamente. Ao estabelecer vínculos mais estreitos com a realidade educacional vivenciada nas escolas, a universidade tem a oportunidade de repensar suas práticas

de ensino e pesquisa, promovendo uma reflexão crítica sobre sua função social e acadêmica.

Freire (2021b) enfatiza a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa; o autor ressalta que não há ensino genuíno sem pesquisa e vice-versa. Essa inter-relação constitui o cerne da atividade acadêmica, na medida em que o conhecimento é produzido, disseminado e aprimorado de forma contínua. Freire destaca que o momento de conhecer o saber existente é predominantemente associado à docência, enquanto o momento de produzir novo conhecimento é atribuído à pesquisa. Toda docência implica pesquisa e vice-versa, nessa perspectiva, destaca-se a importância da curiosidade, da indagação e da criatividade em ambos os processos.

No fundo, a Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm a ver com o “ciclo do conhecimento”. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na ideia de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente da docência, o de ensinar e aprender conteúdos, e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. **Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende** (Freire, 2021c, p.261-262, grifo próprio).

Dessa forma, a universidade é concebida como um espaço dinâmico e transformador, no qual o ensino, a pesquisa e a extensão se entrelaçam em um ciclo contínuo de produção e disseminação do conhecimento. Nesse sentido, a universidade não apenas forma profissionais qualificados/as, mas também desafia paradigmas estabelecidos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

O desenvolvimento da pesquisa proporciona aos/às professores/as a oportunidade de refletirem criticamente sobre sua prática, identificando desafios, problemas e oportunidades de melhoria. Essa reflexão crítica é essencial para o aprimoramento contínuo da prática docente e para o desenvolvimento de uma postura

profissional reflexiva e autônoma. A integração da pesquisa ao processo de ensino permite articular os conhecimentos teóricos adquiridos com a prática pedagógica, experimentando e aplicando conceitos, métodos e técnicas em situações reais de ensino-aprendizagem.

5. O CURSO DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS

Quando o homem [ser humano] compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

Paulo Freire¹⁴

Nesta seção será realizada a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCs) das universidades federais mineiras e suas Matrizes Curriculares e Fichas de Disciplinas com o objetivo de investigar a presença ou ausência das obras de Paulo Freire nas ementas das disciplinas dos referidos cursos.

Identificou-se que há onze universidades federais em Minas Gerais. Destas onze Universidades, a UNIFEI não oferece o Curso de Pedagogia e a UFTM oferta o curso apenas na modalidade de Educação a Distância (EAD), conforme o quadro 2 apresentado na Introdução. Dessa maneira, serão objeto de estudo as demais universidades que oferecem o Curso de Pedagogia na modalidade presencial, sendo elas: UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, UFV, UFVJM e UNIFAL.

Faz-se necessário salientar que a Universidade Federal de Uberlândia oferta o Curso de Pedagogia nos municípios de Uberlândia e Ituiutaba, com projetos pedagógicos de cursos distintos. Por essa razão, serão analisadas nesta pesquisa nove universidades e dez PPCs.

5.1. Caracterização das universidades federais mineiras

Nesta seção serão apresentadas as informações básicas referente aos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais¹⁵. Conforme o quadro número 3 disponível na introdução, pretende-se identificar nos referidos cursos de Pedagogia as seguintes informações:

- Criação do curso;
- Data da última atualização do PPC;
- Regime é semestral ou anual;

¹⁴ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 48. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b, p.38.

¹⁵ Para esta pesquisa, foi utilizada a versão mais recente dos PPCs, disponíveis nos sites das instituições. A coleta de dados ocorreu em março de 2023.

- Carga horária;
- Objetivo do curso;
- Perfil do/a egresso/a;
- Quantidade de disciplinas ofertadas pelo curso;
- Quais são e quantas são as disciplinas que indicam as obras que fazem referência a Paulo Freire em suas bibliografias;
- Quais são as obras freireanas indicadas nas ementas das disciplinas.

Para a identificação das obras de Paulo Freire nas ementas das disciplinas, foram empregadas como categorias de análise as obras redigidas pelo próprio autor e aquelas que contêm o seu nome nos títulos.

Na presença de obras escritas pelo autor, apenas os títulos dos livros serão registrados. Quando houver menção a capítulos de livros ou artigos redigidos por Freire, bem como em obras cujos títulos incluam o seu nome, será fornecida a referência bibliográfica completa.

5.1.1 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF ¹⁶

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia na Modalidade Presencial da UFJF, o Curso de Pedagogia teve início com a Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, fundada em 1945, obteve autorização para o funcionamento em 1966 e foi reconhecida em 1970, passando por diversas reformas até chegar à estrutura atual. O curso possui carga horária de 3.240 horas, ocorre em regime semestral, sendo que o tempo de integralização para o diurno são oito semestres e para o noturno são dez semestres (UFJF, 2022).

O PPC de Pedagogia na modalidade presencial da UFJF foi atualizado em 2022 e possui 42 páginas. O referido documento, que está disponível no *site* da instituição não contempla as fichas das disciplinas ou matrizes curriculares para a identificação das bibliografias. Em contato com a coordenação do curso, por *e-mail*, foi disponibilizado um arquivo contendo o ementário com as informações necessárias para a pesquisa.

¹⁶ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/> Acesso em: 24 mar. 2023.

O Curso de Pedagogia da UFJF apresenta um trecho do art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais o qual define como objetivo do curso a formação docente para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos Normais e demais áreas que exijam conhecimento pedagógico (UFJF, 2022) e acrescenta:

Assim, o Curso de Pedagogia deverá proporcionar a formação integrada e unitária no campo da educação que vise garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, teoria e prática educacional, que agregue saberes filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, geográficos, antropológicos, ambiental-ecológicos, artísticos, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos com vistas à garantia de atitudes e disposições necessárias à efetivação de maior interação da vida social em uma sociedade democrática (UFJF, 2022, p.7).

O perfil do/a egresso/a do Curso de Pedagogia da UFJF, de acordo com o PPC (2022) está em consonância com o artigo 5º da Resolução CNE/CP n.º 01/2006. É um curso que visa a formação docente para atuar em espaços escolares e não escolares, na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, além da formação do/a gestor/a educacional (UFJF, 2022).

O Curso de Pedagogia da UFJF oferta um total de 88 disciplinas entre obrigatórias, eletivas e Estágio Supervisionado. Deste total, apenas sete indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 12,5% de adesão às obras freireanas conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 8: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFJF

Disciplinas obrigatórias	35
Disciplinas eletivas	45
Disciplinas de Estágio	8
Total de disciplinas	88
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	7
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	12,5%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFJF, 2022.

As obras de Paulo Freire aparecem onze vezes nas bibliografias dessas disciplinas, havendo um destaque para a *Pedagogia do Oprimido*, a qual é citada

quatro vezes e para a *Pedagogia da Autonomia*, citada três vezes, conforme quadro a seguir:

Quadro 9: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFJF que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias.

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Filosofia da Educação	(1) Pedagogia do oprimido	Básica	Obrigatória
2	Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação de Jovens e Adultos.	(2) FREIRE, Paulo. Justificativa da Pedagogia do Oprimido. In: _____. Pedagogia do oprimido. 50 ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 39 – 78.	Básica	Obrigatória
		(3) FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. Estudos Avançados, 15 (42), p. 259-268, 2001.	Complementar	Obrigatória
3	Fundamentos Teóricos Metodológicos e Prática Escolar em Ciências II	(4) Pedagogia da autonomia	Básica	Eletiva
4	Fundamentos Teórico-Metodológicos e Prática Escolar em Educação de Jovens e Adultos II	(5) Pedagogia do oprimido. (6) Pedagogia da esperança. (7) Pedagogia da autonomia.	Básica	Eletiva
5	Pedagogia Além do Espaço Escolar	(8) Pedagogia da autonomia. (9) Pedagogia do oprimido.	Básica	Eletiva
6	Justiça, Educação e Movimentos Sociais: Variadas Abordagens para um mesmo Projeto de Sociedade	(10) Educação como Prática da Liberdade	Básica	Eletiva
7	Movimentos Sociais e Educação	(11) Pedagogia Do Oprimido	Básica	Eletiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFJF, 2022.

5.1.2 Universidade Federal de Lavras – UFLA ¹⁷

O Curso de Pedagogia da UFLA, de acordo com o PPC, iniciou suas atividades no ano de 2015, oficializado pela Portaria n.º 1338, de 14 de novembro de 2014. O

¹⁷ Disponível em: <https://www.ufla.br/> Acesso em: 24 mar. 2023.

curso funciona no período noturno e em regime semestral, possui carga horária total de 3.366,5 horas e o tempo mínimo de integralização são 9 semestres. O PPC de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade Presencial da UFLA possui 202 páginas e foi publicado em 2017 (UFLA, 2017).

O PPC da instituição apresenta o seguinte objetivo para o Curso de Pedagogia na modalidade presencial:

O objetivo geral do curso é formar profissionais com fundamentações teóricas, práticas e de investigação científica nas áreas de conhecimento das ciências pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, com autonomia para propor soluções aos problemas do cotidiano, à luz de realidades diversificadas (UFLA, 2017, p.34-35).

O perfil do/a egresso/a do Curso de Pedagogia tem base na docência, pautada na unidade teoria-prática, com ênfase na totalidade e interdisciplinaridade, conforme o trecho do PPC destacado a seguir:

O perfil do profissional formado pelo curso contempla três dimensões interdependentes: o domínio das habilidades e competências para o trabalho, um cidadão atuante em sua comunidade e um pensador capaz de ressignificar criticamente sua prática e representações sociais vinculadas ao seu campo de atuação (UFLA, 2017, p.36).

O Curso de Pedagogia da UFLA oferta um total de 80 disciplinas entre obrigatórias, eletivas e Estágio Supervisionado. Deste total, apenas nove indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 11,2% de adesão conforme visualizado no quadro abaixo:

Quadro 10: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFLA

Disciplinas obrigatórias	53
Disciplinas eletivas	22
Disciplinas de Estágio	5
Total de disciplinas	80
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	9
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	11,2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFLA, 2017.

As obras de Paulo Freire aparecem doze vezes nas bibliografias destas disciplinas, havendo um destaque para a *Pedagogia do Oprimido* que é citada três vezes e as obras *Pedagogia da Autonomia* e *Educação como Prática da Liberdade* que são citadas duas vezes cada uma, conforme quadro 11 a seguir:

Quadro 11: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFLA que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Introdução à Pedagogia	(1) Pedagogia da Autonomia	Complementar	Obrigatória
2	Sociologia e Formação Docente	(2) Educação como Prática da Liberdade (3) Pedagogia do Oprimido	Básica	Obrigatória
		(4) Pedagogia do Oprimido	Complementar	Obrigatória
3	Didática	(5) Pedagogia da Autonomia	Complementar	Obrigatória
4	Gestão Educacional: Fundamentos	(6) LIMA, Licínio C. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002. 116p.	Básica	Obrigatória
5	Alfabetização e Letramento	(7) Pedagogia do Oprimido	Complementar	Obrigatória
6	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	(8) A importância do ato de ler	Complementar	Obrigatória
7	Pedagogia em Ambientes não escolares	(9) Pedagogia da esperança	Complementar	Obrigatória
8	Educação de Jovens e Adultos	(10) Pedagogia do Oprimido.	Básica	Obrigatória
		(11) MOURA, Tania Maria de. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuição de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió, AL: EDUFAL, 1999.	Complementar	Obrigatória

9	Estágio em docência em EJA ou em ambientes não escolares	(12) Educação como prática da liberdade	Complementar	Obrigatória
---	--	---	--------------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFLA, 2017.

5.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG¹⁸

O Curso de Pedagogia da UFMG foi fundado em 21 de abril, de 1939, na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. As suas atividades se iniciaram em 1942 e o reconhecimento do curso ocorreu em 1947, de acordo com o PPC da instituição. O curso teve baixa procura em seus anos iniciais, aumentando somente em 1958. Em 1968, com a reforma universitária e a expansão do ensino superior, foi criada a Faculdade de Educação (UFMG, 2018).

O Curso de Pedagogia da UFMG na modalidade presencial, com sede na capital mineira Belo Horizonte, possui carga horária total de 3.240 horas distribuídas em 9 períodos para o diurno e 10 períodos para o noturno (UFMG, 2018). O Projeto Pedagógico do curso está disponível no *site* da instituição, possui 240 páginas e foi atualizado em 2018.

O objetivo geral do Curso de Pedagogia da UFMG, de acordo com o PPC, está em conformidade com as DCNs para o Curso de Pedagogia de 2006 e busca a formação de professores/as para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de nível médio que necessitem de conhecimentos pedagógicos, na organização e gestão de instituições de ensino, na educação escolar e não escolar (UFMG, 2018).

Sobre o perfil do/a egresso/a, o documento reitera a sua consonância com as DCNs de 2006 e destaca alguns pontos que serão apresentados de forma resumida: a ética; a compreensão das especificidades de cada idade; o compromisso com a aprendizagem dos/as educandos/as; o acolhimento da diferença e da interculturalidade; e a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos (UFMG, 2018).

O Curso de Pedagogia da UFMG oferta 122 disciplinas entre obrigatórias e eletivas. Deste total, apenas quatorze indicam as obras de Paulo Freire como

¹⁸ Disponível em: <https://www.ufmg.br/> Acesso em: 24 mar. 2023.

bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 11,4% de adesão em consonância ao quadro 12 abaixo:

Quadro 12: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMG:

Disciplinas obrigatórias	55
Disciplinas eletivas/optativas	67
Total de disciplinas	122
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	14
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	11,4%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFMG, 2018.

As obras de Paulo Freire aparecem 18 vezes nas bibliografias das disciplinas, havendo um destaque para a *Pedagogia da Autonomia*, indicada em três disciplinas, e *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade* indicadas em duas disciplinas, conforme quadro a seguir:

Quadro 13: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFMG que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Psicologia da Educação I	(1) Becker, Fernando. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca, Educação e Realidade, 1993.	Básica	Obrigatória
2	Educação Social	(2) Educadores de Rua: uma abordagem crítica	Básica	Obrigatória para a Formação Complementar Educador Social
3	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Popular	(3) Pedagogia do oprimido.	Básica	Obrigatória para a Formação Complementar Educador Social e Educação de Jovens e Adultos
		(4) Educação como prática da liberdade	Complementar	

4	Educação e Socialismo	(5) Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução	Complementar	Eletiva
5	Didática	(6) Pedagogia da Autonomia	Complementar	Obrigatória
6	Prática em Educação Social	(7) Pedagogia da Autonomia	Complementar	Obrigatória para a Formação Complementar Educador Social
7	Alfabetização e Letramento I	(8) A importância do ato de ler em três artigos que se completam	Complementar	Obrigatória
8	Alfabetização e Letramento II	(9) Pedagogia da Autonomia	Básica	Obrigatória
9	Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	(10) Pedagogia do oprimido	Básica	Obrigatória para a Formação Complementar Educação de Jovens e Adultos
10	Metodologia da Alfabetização de Jovens e Adultos	(11) BRANDÃO, C. R. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1996. (12) SOARES, M. Paulo Freire: para além de um método. In: _____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.	Complementar	Obrigatória para a Formação Complementar Educação de Jovens e Adultos
11	Teorias Pedagógicas	(13) Educação como prática da liberdade	Complementar	Eletiva
12	Organização da Educação de Jovens e Adultos	(14) FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. (15) Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.	Complementar	Obrigatória para a Formação Complementar Educação de Jovens e Adultos
13	Prática em Educação de Jovens e Adultos	(16) FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica.	Complementar	Obrigatória para a Formação Complementar Educação de Jovens e Adultos

		(17)Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.		
14	Políticas Públicas Movimentos Sociais e Cídadania	(18)FREIRE, P. e Horton, M. O caminho se faz caminhando. Petrópolis: Vozes, 2011	Complementar	Obrigatória para a Formação Complementar Educador Social e Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFMG, 2018.

5.1.4 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP¹⁹

O curso de Pedagogia na modalidade presencial da UFOP foi criado em 2008 e implementado em 2009, de acordo com o seu PPC. Tem sua sede no município de Mariana e funciona nos turnos vespertino e noturno, em regime semestral, com carga horária de 3.320 horas (UFOP, 2022). O PPC está disponível no *site* da instituição, possui 184 páginas e a última atualização foi realizada em 2022.

Na transcrição a seguir, é possível identificar os objetivos do curso:

O Curso de Pedagogia – Licenciatura pretende formar sujeitos, identidades profissionais com atuação expressiva e transformadora nas instituições escolares. As compreensões acerca desses elementos, [...], constituem o processo formativo. Dessa forma, os objetivos do curso podem ser apreendidos a partir da compreensão da complexidade num mundo eivado de contradições, em cujos contextos os sujeitos, os saberes e as instituições escolares estão inseridos (UFOP, 2022, p.40).

Em relação ao perfil do/a egresso/a, o PPC da UFOP apresenta-o em tópicos que se destacam como resultados das concepções e percursos formativos do curso. De forma sucinta, as características para o perfil do/a egresso/a são: a compreensão do fenômeno/prática educativa e do processo de construção do conhecimento; a capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais; a compreensão e valorização das diferentes linguagens, padrões e produções culturais; a capacidade para atuar com pessoas com deficiência, com jovens e adultos; capacidade de

¹⁹ Disponível em: <https://www.ufop.br/> Acesso em: 02 jul. 2023.

articular ensino e pesquisa e dominar meios de comunicação, entre outros (UFOP, 2022).

O Curso de Pedagogia da UFOP oferta 60 disciplinas entre obrigatórias e eletivas. Desse total, apenas seis indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 10% de adesão às obras freireanas, conforme quadro abaixo:

Quadro 14: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFOP:

Disciplinas obrigatórias	48
Disciplinas eletivas	12
Total de disciplinas	60
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	6
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	10,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFOP, 2022.

As obras de Paulo Freire aparecem seis vezes nas bibliografias das disciplinas ofertadas, havendo um destaque para a *Pedagogia da Autonomia* que é citada quatro vezes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 15: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFOP que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Introdução à Educação	(1) Pedagogia da autonomia	Básica	Obrigatória
2	Estudos Filosóficos sobre Educação	(2) Pedagogia da autonomia	Complementar	Obrigatória
3	Seminário V: O Que é Ensinar?	(3) Pedagogia da Autonomia	Básica	Obrigatória
4	Educação de Jovens e Adultos: Perfil e Processos de Exclusão	(4) Conscientização	Complementar	Obrigatória
5	Seminário VI: Quais Sujeitos, Quais Teorias, Quais Práticas?	(5) Pedagogia da Indignação	Complementar	Obrigatória
6	Práticas Educativas em Ambientes Não Escolares	(6) Pedagogia da autonomia	Complementar	Eletiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFOP, 2022.

5.1.5 Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ²⁰

O Curso de Pedagogia da UFSJ possui carga horária total de 3.568 horas divididas em oito semestres, no período noturno (UFSJ, 2010). O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade presencial está disponível no *site* da instituição, possui 60 páginas, e não apresenta a data da última atualização e o ano de criação do curso. Contudo, tal informação foi obtida em contato via *e-mail* com a secretaria do Curso, a qual informou que o documento foi atualizado em 2010 e o curso foi criado em 1956.

O PPC da UFSJ apresenta um conjunto de competências e habilidades que considera importante para a formação do/a pedagogo/a com perfil da docência. Estas habilidades e competências que são a base do perfil do/a egresso/a que a instituição almeja, em síntese são: a compreensão do fenômeno e prática educativa; a compreensão do processo de construção do conhecimento; a capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais; a compreensão e valorização das diferentes linguagens; habilidade para lidar com pessoas com deficiência; sensibilidade para atuar com jovens e adultos; capacidade de articular ensino e pesquisa; capacidade de desenvolver metodologias e matérias pedagógicas; compromisso com a ética; entre outros (UFSJ, 2010).

O princípio orientador do Curso de Pedagogia da UFSJ, configurado como o objetivo geral é: “a superação do desencontro entre teoria e prática pela inserção da prática educativa no decorrer de todo o curso, fazendo com que elas caminhem juntas, configurando-se como um eixo articulador na dinâmica do currículo” (UFSJ, 2010, p.6). De forma geral e sintetizada, os objetivos são: enfatizar a unidade; reconhecer a especificidade do trabalho docente com articulação entre teoria e prática; considerar as questões contemporâneas; ressaltar as atividades de caráter teórico prático (UFSJ, 2010).

O Curso de Pedagogia da UFSJ oferta 50 disciplinas²¹. Apenas sete, desse total, indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 14% de adesão às obras freireanas, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

²⁰ Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/> Acesso em: 24 mar. 2023.

²¹ Não foi possível identificar no Projeto Pedagógico do Curso quais são as disciplinas obrigatórias e quais são as eletivas. O documento discrimina as disciplinas por Núcleos de Ensino.

Quadro 16: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSJ:

Disciplinas Núcleo de Estudos Básico	26
Disciplinas Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	18
Disciplinas Núcleo de Estudos Integradores	6
Total de disciplinas	50
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	7
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	14,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFSJ, 2010.

As obras de Paulo Freire aparecem nove vezes nas bibliografias dessas disciplinas, com destaque para *Professora sim, tia não* que está presente em quatro disciplinas; *Pedagogia da Autonomia* e *A importância do ato de ler* que estão presentes em duas disciplinas, conforme quadro a seguir:

Quadro 17: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSJ que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Organização e Política da Educação Brasileira	(1) Pedagogia da autonomia	Básica	Núcleo de estudos básicos
2	Didática	(2) Educação e mudança. (3) Professora sim, tia não. (4) Pedagogia da autonomia.	Básica	Núcleo de estudos básicos
3	Fundamentos e Didática da Educação Infantil I	(5) Professora sim, Tia não	Complementar	Núcleo de estudos básicos
4	Fundamentos e Didática da Educação Infantil II	(6) Professora sim, Tia não	Complementar	Núcleo de estudos básicos
5	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa	(7) A importância do ato de ler	Complementar	Núcleo de estudos básicos
6	Fundamentos e Didática da Alfabetização	(8) A importância do ato de ler	Básica	Núcleo de estudos básicos
7	Educação de Jovens e Adultos	(9) Professora sim, tia não	Básica	Núcleo de Aprofundamento e diversificação de estudos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFSJ, 2010.

5.1.6 Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACED (Campus no município de Uberlândia) ²²

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da UFU, com sede no município de Uberlândia, iniciou o seu funcionamento no ano de 1959 e foi reconhecido no ano de 1964. É um curso de regime seriado anual, com a oferta de vagas nos turnos matutino e noturno. Possui carga horária total de 3.530 horas distribuídas em quatro anos (FACED/UFU, 2005). O PPC está disponível no *site* da instituição, possui trinta páginas e foi atualizado pela última vez no ano de 2005.

Em síntese, o PPC propõe-se a desenvolver as seguintes características nos/as egressos/as do curso: autonomia intelectual; cooperação; compreender e trabalhar as necessidades educativas; formação continuada; compromisso com a formação de cidadãos/ãs críticos/as e reflexivos/as (FACED/UFU, 2005).

Sobre os objetivos do Curso de Pedagogia da UFU, destacam-se: formar profissionais para educação escolar e não escolar; credenciar profissionais aptos/as à pesquisa e à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; formar profissionais capazes de questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções; desenvolver a compreensão sobre a realidade social da escola brasileira de forma crítica; vivenciar processos de teoria e prática e de ação-reflexão-ação ao longo do Curso; desenvolver projetos políticos pedagógicos e metodologias (FACED/UFU, 2005).

O Curso de Pedagogia da FACED/UFU oferta 50 disciplinas entre obrigatórias e eletivas. Dessas, apenas quatro indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 8% de adesão às obras freireanas conforme pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 18: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da FACED/UFU:

Disciplinas obrigatórias	29
Disciplinas eletivas	21
Total de disciplinas	50
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	4
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	8%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no *site* da FACED/UFU, 2019

²² Disponível em: <https://www.faced.ufu.br/> Acesso em: 04 out. 2022.

As obras que fazem referência a Paulo Freire aparecem onze vezes nas bibliografias dessas disciplinas, havendo um destaque para a *Pedagogia da Autonomia*, que está presente em três disciplinas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 19: Disciplinas do Curso de Pedagogia da FAGED/UFU que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Didática 1	(1) Pedagogia da Autonomia.	Básica	Obrigatória
2	Estágio Supervisionado 1	(2) Pedagogia da Autonomia	Básica	Obrigatória
3	Educação de Jovens e Adultos	(3) BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. 16ª ed. São Paulo, 1991. (4) FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Sererinos. São Paulo: Cortes, 1989. (5) Educação como prática da liberdade. (6) Pedagogia do Oprimido. (7) Conscientização. (8) Educação e Mudança. (9) FREIRE, Paulo. MAZZA, Débora. NOGUEIRA, Adriano. Na Escola que fazemos...Uma Reflexão Interdisciplinar em Educação Popular. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra. 1990. (10) FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização e Leitura do Mundo, Leitura da Palavra, São Paulo: Paz e Terra, 1990.	Básica	Obrigatória
4	Estágio Supervisionado 2	(11) Pedagogia da Autonomia.	Básica	Obrigatória

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no *site* da FAGED/UFU, 2019.

5.1.7 Universidade Federal de Uberlândia – UFU/ICHPO (Campus no município de Ituiutaba) ²³

A graduação em Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da UFU localiza-se no município de Ituiutaba e iniciou o seu funcionamento no ano de 2007, de acordo com o PPC. O curso ocorre em regime semestral com um tempo mínimo de integralização de oito semestres para o diurno e nove semestres para o noturno. Possui carga horária total de 3.380 horas (ICHPO/UFU, 2018). O Projeto Pedagógico do curso está disponível no *site* da instituição, possui 131 páginas e foi atualizado em 2018.

Nessa instituição, o perfil do/a egresso/a está pautado nas DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, de 2006; nas características definidas pelo grupo de professores/as; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de 2015; e no Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU, 2018). De forma sintetizada, destaca-se como o perfil do/a egresso/a: visão crítica e reflexiva; autonomia; compreensão do ser humano como ser histórico; capacidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos; cooperatividade e coletividade; formação continuada; “em suma, terem um aporte teórico-metodológico que contribua para uma práxis pedagógica transformadora que se coaduna com os objetivos do curso” (UFU/ICHPO/UFU, 2018, p.51).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da ICHPO/UFU, o objetivo geral do curso é: “ [...] formar profissionais da educação, capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos/as com um projeto de transformação social ” (ICHPO/UFU, 2018, p.52). E acrescenta a importância do tripé docência, gestão e pesquisa (ICHPO/UFU, 2018).

O Curso de Pedagogia do ICHPO/UFU oferta 64 disciplinas entre obrigatórias e eletivas. Desse número, 26 indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 40% de adesão às obras freireanas, conforme pode ser visualizado no quadro 20 a seguir:

Quadro 20: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia do ICHPO/UFU:

²³ Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/> Acesso em: 28 mar. 2023.

Disciplinas obrigatórias	54
Disciplinas eletivas/optativas	10
Total de disciplinas	64
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	26
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	40,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no *site* do ICHPO/UFU, 2018.

As obras de Paulo Freire aparecem 50 vezes nas bibliografias dessas disciplinas, destacando-se a *Pedagogia da Autonomia*, presente em treze disciplinas; *Educação como Prática da Liberdade* em sete disciplinas; *Educação e Mudança* em cinco disciplinas; *Educação na Cidade* em quatro disciplinas; *A importância do ato de ler* em quatro disciplinas; *Pedagogia do Oprimido* em três disciplinas; e *Pedagogia da Esperança* em três disciplinas, conforme quadro a seguir:

Quadro 21: Disciplinas do Curso de Pedagogia do ICHPO/UFU que apresentam obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Filosofia da Educação I	(1) Educação e mudança. (2) Pedagogia da autonomia. (3) PALMER, J. 50 Grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2005.	Complementar	Obrigatória
2	Pedagogia: Identidade, Teoria e Prática	(4) A educação na cidade	Complementar	Obrigatória
3	Projeto Interdisciplinar I	(5) Pedagogia da autonomia	Básica	Obrigatória
4	Sociologia da Educação I	(6) Educação e mudança	Complementar	Obrigatória
5	Princípios Éticos Freireanos	(7) Pedagogia do oprimido. (8) Educação como prática da liberdade. (9) Medo e ousadia.	Básica	Obrigatória
		(10) À sombra desta mangueira.		
		(11) A educação na cidade.		

		(12)Pedagogia da indignação. (13)Professora sim tia não. (14)Pedagogia da autonomia.	Complementar	
6	Projeto Interdisciplinar III	(15)Pedagogia da autonomia.	Complementar	Obrigatória
7	Psicologia da Educação II	(16)Pedagogia da autonomia	Complementar	Obrigatória
8	Sociologia da Educação II	(17)Pedagogia da autonomia	Complementar	Obrigatória
9	Filosofia da Educação II	(18)Pedagogia da autonomia.	Básica	Obrigatória
		(19)Educação e mudança. (20)PALMER, J. 50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2005.	Complementar	
10	Literatura Infantil	(21)A importância do ato de ler	Básica	Obrigatória
11	Construção do Conhecimento de Matemática	(22)Pedagogia da autonomia	Complementar	Obrigatória
12	Estágio Supervisionado I	(23)Pedagogia da autonomia	Complementar	Obrigatória
13	Gestão Democrática da Escola	(24)Educação e mudança.	Complementar	Obrigatória
14	Processo de Alfabetização I	(25)A importância do ato de ler	Básica	Obrigatória
15	Estágio Supervisionado II	(26)A educação na cidade	Básica	Obrigatória
16	Processo de Alfabetização II	(27)A importância do ato de ler	Básica	Obrigatória
17	Pesquisa em Educação	(28)Pedagogia da esperança	Complementar	Obrigatória
18	Seminário Institucional das Licenciaturas	(29)Pedagogia da Autonomia	Básica	Obrigatória
		(30)Pedagogia da Esperança. (31)Educação como prática da liberdade.	Complementar	
19	Avaliação Educacional	(32)Pedagogia da autonomia	Complementar	Obrigatória
20	Estágio Supervisionado IV	(33)Educação como prática da liberdade.	Básica	Obrigatória

		(34)Pedagogia da autonomia. (35)A educação na cidade.	Complementar	
21	Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais Não Escolares	(36)Pedagogia do oprimido. (37)Pedagogia da esperança.	Básica	Obrigatória
		(38)Pedagogia da indignação	Complementar	
22	Educação de Jovens e Adultos	(39)A importância do ato de ler.	Básica	Obrigatória
		(40)Educação como prática da liberdade. (41)Medo e ousadia. (42)BEISIEGEL, C. R. Paulo Freire. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: < https://goo.gl/HgLnYe >. Acesso em: 03 abr. 2018.	Complementar	
23	Organização do Trabalho Pedagógico	(43)Educação como prática da liberdade	Básica	Obrigatória
24	Educação do Campo	(44)Pedagogia do Oprimido.	Básica	Eletiva
		(45)Ação cultural para a liberdade. (46)Educação como prática da liberdade. (47)Pedagogia da autonomia.	Complementar	
25	Educação e Transformação Social	(48)Educação como prática da liberdade.	Básica	Eletiva
		(49)Educação e mudança.	Complementar	
26	Pedagogia de Projetos na Educação Infantil	(50)GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Pedagogia: diálogo e conflito. São	Complementar	Eletiva

		Paulo: Cortez, 1995.		
--	--	-------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no *site* do ICHPO/UFU, 2018.

5.1.8 Universidade Federal de Viçosa – UFV ²⁴

O Curso de Pedagogia da UFV foi criado no ano de 1971, possui carga horária de 3.255 horas em regime semestral, com duração de quatro anos e funciona somente no período noturno (UFV, 2020). O PPC de Pedagogia está disponível no *site* da instituição, possui 84 páginas e foi atualizado em 2020.

De acordo com o seu PPC, os objetivos gerais do Curso de Pedagogia são a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase em pesquisa e coordenação escolar (UFV, 2020). Para atingir esses objetivos o texto do documento acrescenta que

[...] a formação terá como foco instigar os graduandos para o questionamento da realidade, mobilizando-o a investigar, para gerar conhecimento na busca de soluções que equacionem problemas com referência na teoria e prática experienciada ao longo do curso, habilidades estas inerentes a atividade docente (UFV, 2020, p.17).

O perfil do/a egresso/a está em consonância com as DCNS de 2006, prevendo, dessa forma, a aptidão para atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão de processos educativos (UFV, 2020).

O Curso de Pedagogia da UFV oferta 112 disciplinas entre obrigatórias e eletivas. Desse total, apenas onze indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 9,8% de adesão às obras freireanas, conforme pode ser visualizado no quadro 22 abaixo:

Quadro 22: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFV:

Disciplinas obrigatórias	41
Disciplinas eletivas/optativas	71
Total de disciplinas	112
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	11
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	9,8%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no *site* da UFV, 2022.

²⁴ Disponível em: <https://www.ufv.br/> Acesso em: 24 mar. 2023.

As obras que fazem referência a Paulo Freire aparecem 27 vezes nas bibliografias dessas disciplinas, havendo um destaque para a *Pedagogia do Oprimido*, presente em cinco disciplinas; a *Pedagogia da Autonomia* em duas disciplinas; *Professora sim, tia não*, em duas disciplinas; e *Educação e Mudança* em duas disciplinas, conforme quadro 23 a seguir:

Quadro 23: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFV que apresentam as obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Introdução aos Estudos Pedagógicos	(1) Política e educação. (2) Professora sim, tia não	Complementar	Obrigatória
2	Filosofia da Educação I	(3) Pedagogia do Oprimido	Básica	Obrigatória
		(4) FREIRE, Paulo; Nogueira, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. São Paulo: Vozes, 2005	Complementar	
3	Didática Geral	(5) Pedagogia da autonomia	Básica	Obrigatória
		(6) Educação e mudança	Complementar	
4	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	(7) SCOCUGLIA, Afonso Celso. Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPM's da ditadura. Cortez Editora, 2000.	Básica	Obrigatória
		(8) BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte e Ciência, 1998. (9) BRANDÃO, C.R. O que é método Paulo Freire. Coleção Primeiros Passos, SP, 1998. (10) Educação e mudança. (11) Pedagogia do oprimido. (12) MAYO, Peter. Gramsci, Freire e a educação de jovens e adultos: possibilidade para uma ação	Complementar	

		transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.		
5	Educação CTS	(13)ZAIUTH, G.; HAYASHI, M. C. P. I. A apropriação do referencial teórico de Paulo Freire nos estudos sobre Educação CTS. In: Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade, n. 2, v. (1), 2011, p. 278-292.	Complementar	Eletiva
6	Antropologia e Educação II	(14)SOUZA, M.R. de. Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Branislav Malinowski e Paulo Freire. Revista Brasileira de Educação. Vol. 11, n.º 33, dez., 2006. p. 487-496.	Complementar	Eletiva
7	Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem	(15)Pedagogia do Oprimido	Básica	Eletiva
8	Sociologia da Educação Brasileira	(16)Educação como prática da liberdade	Complementar	Eletiva
9	EJA e Diversidade	(17)BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte e Ciência, 1998. (18)BRANDÃO, Carlos R. O que é o método Paulo Freire. 1a ed., São Paulo, Brasiliense, 1981.	Básica	Eletiva
		(19)Educação como prática da liberdade (20)A importância do ato de ler (21)Pedagogia da Autonomia (22)Pedagogia do oprimido (23)Professora sim, tia não (24)MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro, Vygotsky. Maceió:	Complementar	

		EDUFAL, 1999, 228 p.		
10	Educação na Terceira Idade	(25)A importância do ato de ler	Básica	Eletiva
11	Encontro de Saberes e Práticas Educativas	(26)Pedagogia do oprimido	Básica	Eletiva
		(27)FISCHER, N.B.,LOUSADA, V.L. SABER (erudito/saber popular/saber de experiência) - In: STRECK, et al. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 422-423. (28)FREITAS, A.L. Saber de experiência feito. In: STRECK, et al. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 423-425	Complementar	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no *site* da UFV, 2022.

5.1.9 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM ²⁵

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFVJM iniciou as atividades no ano de 2012, tem sua sede na cidade mineira de Diamantina. É um curso semestral, noturno, com a carga horária de 3.385 horas e tempo mínimo de integralização de quatro anos (UFVJM, 2018).

O Projeto Pedagógico do Curso está disponível no *site* da instituição, possui 171 páginas e foi atualizado em 2018. No documento, foi apresentado o modelo vigente à época (2018) que previa três anos de curso de Bacharelado em Humanidades e mais dois anos complementares de Licenciatura em Pedagogia. Contudo, nas discussões para a atualização do PPC, identificou-se a necessidade de readequação do Curso. Com isso, o curso completo de Pedagogia passou a ter a duração de quatro anos e foi reestruturado de forma a ser uma Licenciatura plena independente do Bacharelado em Humanidade (UFVJM, 2018).

²⁵ Disponível em: <https://www.portal.ufvjm.edu.br/> Acesso em: 24 mar. 2023.

Em tal contexto, o Curso de Pedagogia da UFVJM, em conformidade com os documentos oficiais e a nova estrutura, tem por objetivo

[...] a formação do profissional para exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos; atuar na gestão educacional em espaços escolares e não escolares; desenvolver a pesquisa por meio da reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais e apontar possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; produzir conhecimentos científicos; favorecer a apropriação de elementos conceituais e metodológicos com vistas a uma ação consciente, crítica, reflexiva e transformadora da realidade educacional brasileira, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais proporcionando a melhoria da Educação Básica na região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Norte e Noroeste (UFVJM, 2018, p.15-16).

O perfil do/a egresso/a do Curso é de um/a profissional que tenha a docência e a gestão dos processos educativos como eixos centrais de sua formação, conforme é destacado na transcrição a seguir:

O egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UFVJM terá um conjunto de saberes e aprendizagens permeados pela sua práxis acadêmica, embasados nos fundamentos democráticos, interdisciplinares, éticos com sensibilidade social, estética e afetiva. Assim terá conhecimentos científicos, técnicos, culturais, regionais articulados com as produções globais, o que o permitirá entender e atuar na sociedade brasileira a partir do respeito ao pluralismo de ideias e das diversas concepções pedagógicas, dos princípios democráticos e dos direitos humanos (UFVJM, 2018, p.20).

O Curso de Pedagogia da UFVJM oferta um total de 46 disciplinas²⁶, sendo que deste número, apenas quatro indicam as obras de Paulo Freire como bibliografia básica ou complementar, perfazendo um total de 8,6% de adesão às obras freireanas, vide quadro 24 abaixo:

Quadro 24: Dados quantitativos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFVJM:

Total de disciplinas	46
Disciplinas com bibliografia de Paulo Freire	4
Percentual de adesão às obras de Paulo Freire por disciplina	8,6%

²⁶ O PPC do Curso de Pedagogia da UFVJM apresenta apenas as disciplinas obrigatórias.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFVJM, 2018.

As obras de Paulo Freire aparecem quatro vezes nas bibliografias do total de disciplinas, sendo uma obra em cada disciplina e não havendo repetição de títulos, conforme quadro 25 a seguir:

Quadro 25: Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFVJM que apresentam as obras de Paulo Freire em suas bibliografias:

	NOME DA DISCIPLINA	OBRA	TIPO DE BIBLIOGRAFIA	TIPO DE DISCIPLINA
1	Sociologia da Educação: Questões Contemporâneas	(1) FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 6. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2001.	Complementar	Obrigatória
2	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa	(2) A importância do ato de ler	Complementar	Obrigatória
3	Educação de Jovens e Adultos	(3) Educação como prática da liberdade	Básica	Obrigatória
4	Seminários de Educação	(4) Pedagogia do Oprimido	Complementar	Obrigatória

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no PPC de Pedagogia da UFVJM, 2018.

5.1.10 Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL ²⁷

A UNIFAL disponibiliza o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no *site* da instituição, contudo, as Matrizes Curriculares ou Fichas das Disciplinas não estão disponíveis. O PPC apresenta as ementas das disciplinas, mas não apresenta as bibliografias indicadas. Foi realizado contato por *e-mail* com a coordenação do curso na tentativa de obter estas informações, entretanto não foram disponibilizados tais documentos. Por conseguinte, não foi possível utilizar os dados desta instituição na pesquisa.

5.2. Análise dos dados

No quadro 26, a seguir, é possível identificar o total de disciplinas ofertadas pelos cursos de Pedagogia, as respectivas quantidades de disciplinas que indicam as

²⁷ Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/> Acesso em: 24 mar. 2023.

obras de Paulo Freire em suas bibliografias, o percentual de aderência às obras freireanas por disciplina e a quantidade total de referências freireanas indicadas no curso, por universidade mineira.

Quadro 26: Os cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras e as obras freireanas:

	Nome da Universidade	Total de disciplinas do Curso	Quantidade de Disciplinas que indicam Freire na bibliografia	% de aderência às obras freireanas por disciplina	Quantidade total referências freireanas no curso
1	Universidade Federal de Juiz de Fora	88	07	12,5%	11
2	Universidade Federal de Lavras	80	09	11,2%	12
3	Universidade Federal de Minas Gerais	122	14	11,4%	18
4	Universidade Federal de Ouro Preto	60	06	10,0%	6
5	Universidade Federal de São João del-Rei	50	07	14,0%	9
6	Universidade Federal de Uberlândia - FAGED	50	04	8,0%	11
7	Universidade Federal de Uberlândia - ICHPO	64	26	40,0%	50
8	Universidade Federal de Viçosa	112	11	9,8%	28
9	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	46	4	8,6%	4
10	Universidade Federal de Alfenas	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dos dados, constatou-se que todos os Cursos de Pedagogia na modalidade presencial das universidades federais mineiras investigadas, à exceção da UNIFAL, ofertam disciplinas que incluem em suas bibliografias obras de Paulo Freire. O Curso de Pedagogia da UFU/ICHPO localizado no município de Ituiutaba apresenta o maior número absoluto e percentual de indicações de obras freireanas. No entanto, a mesma Universidade, no campus situado em Uberlândia, a UFU/FAGED configura a lista com a menor quantidade percentual e número absoluto de indicações de obras freireanas nas ementas de suas disciplinas.

Os dados apresentados não permitem uma conclusão inequívoca acerca da ausência ou presença do pensamento de Paulo Freire nas instituições estudadas, uma vez que uma análise mais completa envolve diversas variáveis que não foram utilizadas considerando a natureza da pesquisa, que é bibliográfica e documental. Entretanto, os resultados obtidos revelam uma discrepância significativa na quantidade de referências às obras de Freire nas universidades federais do estado de Minas Gerais.

De forma geral, as obras freireanas enfatizam a relevância do diálogo, da participação dos/as estudantes, o respeito e a valorização da diversidade cultural, social, além de abordar questões sociais e políticas. Nesse contexto, torna-se imprescindível ampliar a incorporação das referências de Freire nos currículos dos cursos de Pedagogia, ampliando o acesso às abordagens progressistas defendidas pelo autor. Tal medida visa fomentar a liberdade de diálogo e promover a compreensão do pensamento freireano, o qual é fundamental para a formação docente orientada por uma pedagogia crítica e uma educação libertadora.

A pesquisa documental também possibilitou identificar as obras de Paulo Freire mais frequentemente adotadas nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, conforme evidencia o quadro a seguir:

Quadro 27: As dez obras de autoria de Freire mais citadas nas ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais:

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa	32
Pedagogia do Oprimido	19
Educação como Prática da Liberdade	16
A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	10
Educação e Mudança	9
Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar	7
Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido	5
Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos	5
A Educação na Cidade	4
Conscientização	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme evidenciado no quadro acima, constata-se que a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* é a obra mais frequentemente

indicada nos cursos de pedagogia das universidades federais mineiras, estando presente em todas as instituições, com exceção da UFVJM. A predominância da referência a essa obra, juntamente com as demais, reflete a intenção de promover um pensamento pedagógico comprometido com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Os livros mais citados nas bibliografias das ementas dos cursos, de modo geral, foram utilizados para compor a fundamentação teórica freireana desta pesquisa. Este fato demonstra que as referências estão em consonância com as indicações freireanas que corroboram a formação docente no estado de Minas Gerais. Dos dez livros mais citados, apenas *Conscientização* e *Pedagogia da Indignação* não configuram a lista das bibliografias selecionadas como referencial teórico desta pesquisa.

5.2.1 Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa

Sobre o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, há algumas hipóteses pelas quais este se configura o primeiro lugar na lista dos livros mais utilizados pelos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras:

- Possui um valor de aquisição relativamente mais baixo;
- É um livro médio em número de páginas;
- Foi o último livro escrito e publicado em vida por Freire;
- Possui uma linguagem mais acessível, se comparado a outras obras do autor;
- É um livro cuja discussão está centrada na prática educativa.

Para corroborar as hipóteses elencadas acima, segue o trecho de uma entrevista²⁸ concedida por Paulo Freire ao programa *Salto para o Futuro*, da TV Escola do Ministério da Educação em abril de 1997. Na ocasião, o autor foi indagado a comentar sobre o livro que acabara de lançar

²⁸ Entrevista concedida ao programa *Salto para o Futuro*, da TV Escola do Ministério da Educação, exibido entre o período de 20 a 30 de abril de 1997. A gravação foi realizada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série Projeto Político-Pedagógico da Escola. A série teve a consultoria de Moacyr Gadotti e contou com a mediação de Gaudêncio Frigotto.

É, esse é o mais recente livrinho que eu acabo de lançar e que se chama: *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. Quer dizer este livro, ou neste livro, a minha preocupação, ou uma das preocupações fundamentais, foi deixar claro que, de acordo com uma perspectiva democrática, com uma opção democrática em que eu me situo, é impossível viver a prática educativa sem perseguir, sem trabalhar no sentido da autonomia do ser, do educando e do educador. Quer dizer, no fundo, esse livro poderia também se chamar “Formação Docente”, poderia também se chamar “Pedagogia da Liberdade”, por exemplo. Eu discuto, nesse livro, alguns saberes que eu considero indispensáveis a um educador, a uma educadora, cuja opção seja uma opção de liberdade. Como, por exemplo, mudar o mundo, mudar é difícil, mas é possível. No fundo, esse livro é um apelo que eu faço a mim mesmo como educador, no sentido de um trabalho coerente com uma postura democrática, uma opção formadora, uma opção ética no esforço de, inclusive, ajudar um pouco a formação e o desenvolvimento de uma mentalidade democrática entre nós. O que me interessa fortemente neste livro não é dar receitas, mas é propor desafios, é discutir aspectos que eu considero necessários e permanentemente presentes na prática docente, que eu chamei de saberes fundamentais (Freire, 1997).

A partir dessas palavras de Paulo Freire, pode-se inferir que havia a intenção de produzir um livro que atingisse um público maior de educadores/as. Resguardadas as devidas proporções e considerando o recorte de pesquisa, que são os cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, esta pesquisa revelou que o objetivo do autor foi atingido.

O título e a organização dos capítulos do livro transmitem a intenção de ser uma obra direcionada ao público docente. No título *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*, fica evidente a mensagem de que é um livro direcionado aos professores e às professoras. A organização em subcapítulos curtos com reflexões objetivas, permeadas pela realidade do cotidiano escolar também são um convite à leitura.

No primeiro capítulo, Freire aborda a prática docente e desenvolve os seguintes saberes necessários à prática educativa: ensinar exige – rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.

No segundo capítulo, sob o título “Ensinar não é transferir conhecimento”, Freire apresenta os seguintes saberes: ensinar exige – consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom-

senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade.

No terceiro capítulo intitulado “Ensinar é uma especificidade humana”, Freire destaca os seguintes saberes necessários à prática educativa: ensinar exige – segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.

Ana Maria Araújo Freire, a segunda esposa de Paulo Freire, mais conhecida como Nita Freire (2021b), descreve a *Pedagogia da Autonomia* no texto dedicado à orelha do livro, conforme trecho a seguir

Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, é um livro de poucas páginas, mas de uma densidade de ideias pouco vista em qualquer outra de suas obras. Este poder de síntese demonstra sua maturidade, sua lucidez e vontade de, com simplicidade, abordar algumas das questões fundamentais para a formação dos(as) educadores(as). Sua linguagem é poética e política. Calma, tranquila e, ao mesmo tempo, inquieta, problematizadora e exuberante, a serviço do pensar, do decidir e do optar para a ação transformadora. Demonstra perseverança, ousadia e crença nos homens e nas mulheres e na educação autêntica como o caminho necessário para a justiça e a paz.

Nas primeiras palavras de *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021b) esclarece que o objetivo do livro é refletir sobre a formação docente e a autonomia dos/as educandos/as. Destaca que serão abordados temas já discutidos em outros trabalhos em virtude da relevância. Freire tece suas reflexões sob o ponto de vista dos/as “condenados/as da Terra” e dos/as “excluídos/as”, situando-se ao lado das pessoas oprimidas. O autor também enfatiza a importância da ética no sentido mais amplo da palavra, a ética universal do ser humano, que é imperativa à convivência entre as pessoas, ao mover-se no mundo.

Ainda nas palavras iniciais do livro, Freire (2021b) denuncia o discurso fatalista de que a realidade não pode ser modificada, que determina a impossibilidade de as pessoas transitarem entre as posições sociais, culturais e econômicas e anuncia sua esperança realista e otimista que acredita na mudança das realidades.

O livro *Pedagogia da Autonomia* apresenta importantes fundamentos para refletir a prática pedagógica de forma dialética. Além disso, oferece reflexões para

docentes em formação inicial e formação contínua. Nele, são discutidos temas do cotidiano da sala de aula.

Escrito há quase três décadas, as palavras de Freire em *Pedagogia da Autonomia* são desafiadoras e atuais. É uma obra que estimula a verdadeira práxis, pois conduz o leitor e a leitora a refletirem de forma crítica sobre os seus conhecimentos teóricos e sobre sua prática. Contribui para o reposicionamento do/a leitor no mundo não apenas como docente, mas também como ser humano, como sujeito histórico, com o poder de ação para a transformação da sociedade.

A obra *Pedagogia da Autonomia* é potente e provocativa e ao mesmo tempo sensível e bela como destacado pela professora Edna Castro de Oliveira ²⁹, a autora do prefácio do livro

Finalmente, impossível não ressaltar a beleza produzida e traduzida nesta obra. A sensibilidade com que Freire problematiza e toca o educador aponta para a dimensão estética de sua prática que, por isso mesmo, pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência (Oliveira, 2021b, p.13-14)

5.2.2 Pedagogia do Oprimido

Pedagogia do Oprimido é a segunda obra mais citada nas referências bibliográficas dos cursos de Pedagogia mineiros e é também o livro de Paulo Freire mais vendido e estudado em todo o mundo:

Traduzido e publicado em todo o mundo, tem sucessivas edições na América Latina, América do Norte, Europa, Ásia e África. Terceira obra mais citada, segundo levantamento do Google Scholar, em trabalhos acadêmicos das ciências humanas, soma mais de 70.000 referências em trabalhos rastreados. Além disso, encontra-se entre os 100 livros mais solicitados em universidades de língua inglesa e em um milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses, entre outros (Scocuglia, 2021, p.63).

De acordo com Scocuglia (2021), a *Pedagogia do Oprimido* é um clássico lido, estudado, analisado e praticado por muitas pessoas, por esse motivo, torna-se alvo de elogios e também de críticas. O autor destaca que esta obra é o núcleo articulador da práxis freireana, é o fio condutor da politicidade educacional que dialoga com as

²⁹ Edna Castro de Oliveira, autora do Prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia* é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professora do PPGE – Centro de Educação (UFES).

camadas populares, os chamados oprimidos ou “esfarrapados do mundo”. Nas palavras de Scocuglia (2021, p.73), “constitui o vórtice principal da espiral polifônica do pensamento político-pedagógico de Freire”.

Diante do exposto, infere-se que estas são as justificativas para que o livro *Pedagogia do Oprimido* figure em segundo lugar na lista dos livros mais indicados nas referências bibliográficas dos cursos de Pedagogia das Universidades mineiras.

A obra *Pedagogia do Oprimido* é dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, Freire apresenta a justificativa da pedagogia do oprimido. Nos subcapítulos, ele reflete sobre a contradição opressores-oprimidos e sua superação; a situação concreta de opressão e os opressores; a situação concreta de opressão e os oprimidos; e a ideia de que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

No capítulo 2, Freire discorre sobre os pressupostos e as críticas à concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão. Nos subcapítulos, Freire apresenta os pressupostos da concepção problematizadora e libertadora da educação; a concepção “bancária” e a contradição educador-educando; reflete sobre o fato de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo; o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do *ser mais*.

No capítulo 3, Freire reflete sobre a dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. Em seus subcapítulos, Freire apresenta a educação dialógica e o diálogo; o diálogo começa na busca do conteúdo programático; as relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação; a investigação dos temas geradores e sua metodologia; a significação conscientizadora da investigação dos temas geradores e os vários momentos da investigação.

No capítulo 4, Freire discorre sobre a teoria da ação antidialógica. Nos subcapítulos, o autor apresenta as características da ação antidialógica: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural; e a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural como características da teoria da ação dialógica.

Em toda a obra de Paulo Freire, é possível vislumbrar que sua teoria emerge da vivência ou da observação da prática. Nesse contexto, Freire vivencia a autêntica práxis, que é a constante reflexão da prática, no movimento dialético de ação – reflexão – ação. Segundo Scocuglia (2021, p.72), a “construção da práxis de Paulo

Freire possui pilares fundamentais que incluem seu profundo humanismo, sua defesa intransigente da democracia, sua problematização dialógica, sua epistemologia política”.

Para Freire (2021d) a dialogicidade é uma das condições precípuas para efetivar a verdadeira práxis e para a humanização dos homens e das mulheres.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2021d, p. 109).

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire introduz o conceito de educação “bancária” em contraposição a educação problematizadora, que são fundamentais para a formação de educadores/as comprometidos/as com uma prática pedagógica crítica, reflexiva, dialógica, transformadora e humanizadora.

Freire destaca a dialogicidade como ação fundamental para a transformação da realidade, colocando em prática a verdadeira práxis.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta (Freire, 2021d, p.237).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta importantes reflexões acerca da educação problematizadora e dialógica em contraposição à educação “bancária”. Nessa perspectiva, essa obra torna-se de fundamental importância para a formação docente, no sentido de destacar como a educação “bancária” tolhe a imaginação, a criatividade, a dialogicidade e a curiosidade dos/as educandos/as.

Embora Paulo Freire tenha publicado dezenas de livros durante a sua vida e todos eles apresentem importantes reflexões para a formação humana, o exposto acima evidencia as significativas contribuições das obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido* para a formação docente nos cursos de Pedagogia, por serem os livros mais usados nos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras.

6. REFLEXÕES INACABADAS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire³⁰

O estudo realizado respondeu ao problema central da pesquisa: como tem ocorrido a aderência aos apontamentos de Paulo Freire nos PPCs de Pedagogia nas universidades federais mineiras? Foi identificada a baixa adesão às obras de Paulo Freire na maioria dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, havendo um destaque maior e de forma isolada para uma única universidade que é a UFU/ICHPO no município de Ituiutaba.

Foi possível compreender o contexto histórico e legal em que ocorreu o surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil e refletir sobre a identidade do/a profissional que é formado/a no curso. Nesse contexto, verificou-se que, embora os documentos que regem a organização curricular dos cursos de Pedagogia pesquisados direcionem para a formação com base na docência, na atualidade ainda se encontram discussões sobre o papel e identidade do/a pedagogo/a.

A pesquisa também propiciou uma reflexão acerca das contribuições de Paulo Freire para a formação docente. O estudo das obras freireanas corrobora a ideia de que não pode haver dissociação entre a teoria e a prática, visto que ambas são fundamentais ao fazer docente.

Para este estudo, os conceitos freireanos que são reformulados ao longo dos anos em suas obras, foram agrupados em categorias para facilitar a compreensão e discussão. Por conseguinte, foi possível evidenciar a importância de adotar uma educação problematizadora que respeita os saberes dos/as educandos/as por meio da dialogicidade. Dialogou-se, de igual modo, com os conceitos freireanos de ética, consciência do inacabamento do ser humano, criatividade, criticidade e consciência crítica, como fundamentais à prática docente progressista visando uma educação democrática, emancipadora e para a cidadania. Destacou-se ainda a importância da “justa ira” como elemento de denúncia e anúncio da transformação social e a importância do estudo contínuo e da pesquisa.

³⁰ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022a, p.131.

Os conceitos apresentados por Freire em suas obras demonstram a importância de inserir o estudo das obras freireanas em cursos de licenciatura, especialmente no Curso de Pedagogia, pois formam os/as professores/as para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

As reflexões propostas por Freire extrapolam o espaço da escola, pois são importantes para as relações humanas, para o reconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos e sociais, com poder de transformação das suas realidades.

Este estudo também possibilitou evidenciar que Paulo Freire é pouco utilizado nos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, contrariando a hipótese inicial da pesquisadora que acreditava que havia um número maior de indicações de suas obras nos referidos cursos. Essa hipótese inicial que foi refutada pela pesquisa considerou a expressividade internacional do autor no qual figura a lista dos três autores mais citados no mundo em trabalhos acadêmicos,³¹ de acordo com pesquisa realizada em 2016. Mesmo diante de tamanha expressividade, renome mundial, diversos prêmios, aulas e palestras em diversas universidades em todo o mundo, a publicação de dezenas de livros sobre a Educação, ainda assim, Paulo Freire é pouco utilizado nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

Evidencia-se também que ainda persiste o estigma da separação entre teoria e prática no que concerne à escolha expressiva de *Pedagogia da Autonomia* como obra mais indicada entre as referências dos cursos de Pedagogia mineiros. É um livro voltado para a prática docente, com linguagem mais simples, com um número de páginas reduzido, em contraposição a obras mais densas, mais direcionadas à reflexão e com maior número de páginas como a *Pedagogia da Esperança*.

As considerações apresentadas nesta seção não têm a intenção de esgotar o tema ou alcançar conclusões definitivas, uma vez que, sob a ótica da práxis e dialética freireanas, estamos constantemente em processo de transformação e somos seres inacabados. Reconhecemos também que, dentro da perspectiva freireana, faltaram os elementos oriundos da pesquisa de campo como a observação, entrevistas e grupos focais. No entanto, esta foi uma opção, considerando a natureza escolhida para a pesquisa – bibliográfica e documental.

³¹ Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em 02 jun. 2024

Espera-se, enfim, que as reflexões empreendidas neste estudo contribuam para a ampliação do olhar acerca das obras de Paulo Freire como subsidiárias para a formação docente e que promovam a compreensão das contribuições do autor para a formação de professores e professoras progressistas engajados na formação de sujeitos críticos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991.

ANFOPE. **Estatuto Social da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2020. Disponível em <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Estatuto-Social-ANFOPE-2020.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ANFOPE. **Documento Orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, 2023. Disponível em <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de; CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano da. VALNIR CHAGAS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 139-163, dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/251848>>. Acesso em: 16 ago. 2023. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.251848>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.

BELIVEAU, Denis. "Apresentação". In: Poupart, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 31-39.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/7/1937, Página 14830. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial União: seção 1, Brasília, DF, 6 mar. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer n.º 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n.º 11, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer n.º 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de

graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n.º 100, 1969.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e Continuidades dos Marcos Legais do Curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v.5, p.1-29, 2019. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8652576>

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: Poupart, Jean. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. *In*: PAIXÃO, Alexandro H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Orgs.) **Centelhas de Transformações** - Paulo Freire e Raymond Williams. 1. ed. — São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: Uma perspectiva de análise. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2012

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022a.

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREITAS, A. L. S. Conscientização (verbetes). *In*: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- HERBERT, S. P. Cidadania (verbetes). *In*: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o Curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, José Raúl Gallego. Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 830-854, Sept. 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/cp/a/xpbhxtDHLrGHfLPthJHQNwK/?format=pdf&lang=es> >. Acesso em: 01º dez. 2022. <https://doi.org/10.1590/198053145177>
- ROSSATO, R. Práxis (verbetes). *In*: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SÃO PAULO. **Decreto Nº 6.238, de 25 de janeiro de 1934**. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, São Paulo. Disponível em: < <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934> >. Acesso em: 02 jul. 2023.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021.. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>>. Acesso em: 11 jun. 2024. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47177>
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire 100 anos: um educador do presente e do futuro**. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da Educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Modalidade Presencial**. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/faced/wp-content/uploads/sites/438/2023/06/PPC_Pedagogia-p.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UNIFAL). **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia**. Lavras, 2017. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/?sitecurso=5&cursoid=981>> Acesso em: 24 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ (UNIFEI). Disponível em: <<https://prg.unifei.edu.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.fae.ufmg.br/colped/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/PPC-DE-PEDAGOGIA-FINAL_26_10_18.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia**. Mariana, 2022. Disponível em: <https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/ppc_revisado.pdf?m=1681856167> Acesso em: 02. jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI (UFSJ). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São João del-Rei, 2010. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coped/curriculo%20de%202010%20atualizado.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Projeto Pedagógico Curricular Licenciatura em Pedagogia EaD**. Uberaba, 2022. Disponível em: <<https://www.uftm.edu.br/pedagogia>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU/FACED). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Uberlândia, 2005. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso.pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU/ICHPO). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Grau Licenciatura**. Ituiutaba, 2018. Disponível em: <<http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Viçosa, 2020. Disponível em: < <https://ped.ufv.br/projeto-pedagogico/>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). **Projeto Pedagógico do Curso De Graduação em Pedagogia** Licenciatura Modalidade Presencial. Diamantina, 2018. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

ANEXO A - Parecer n.º 251/1962

MSE
CPS

Documento nº 11
Janeiro - Fevereiro 1963

PEDAGOGIA

PARECER N.º 251

1. O Curso

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio,

enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição dêstes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professôres entre nós ainda se preparam nesse curso; e como a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: nos Estados Unidos, os *Teachers' Colleges* ou mesmo os *colleges* das universidades, tendo as *normas schools* começado a desaparecer já muito antes de 1910; na Inglaterra, os *Training Colleges* e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professôres não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante. Conseqüentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns dêstes países, ser deslocada inteiramente para a pós-graduação. Mas essa generalizada elevação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária.

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assinalou uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nos afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão-sòmente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê para 1970. Na realidade, pouco se fêz neste sentido, se tornarmos o País em conjunto; e em conseqüência — porque um fato decorre sempre do outro — grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professôres com formação primária. A verdade é que nos encontramos num estádio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega ressonâncias de solução “avançada”; e queremos crer não

ter sido por outra razão que o legislador de 1961 deu particular ênfase aos “cursos pedagógicos” no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida — e comece a ser ultrapassada — talvez antes de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nêle se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

2. Currículo Mínimo

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa concordância que já existe, no Brasil e no estrangeiro, acerca do que deva constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de cotejos válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior. Conquanto o material remetido constasse quase sempre de

currículos “plenos”, o exame, ainda que superficial, das cadeiras ou disciplinas sugeridas leva à conclusão de que o núcleo comum é substancialmente o mesmo. Eis a lista que resulta da sua disposição por critério de frequência:

Psicologia: geral	2	
educacional	42	47
	—	
Pedagogia: princípios	9	
métodos	36	45
	—	
Filosofia: geral	10	
história	11	
da Educação	16	37
	—	
Sociologia: geral	15	
educacional	17	32
	—	
Matemática: complementos	11	
estatística	17	28
	—	
Administração Escolar		26
História. geral	2	
da Educação	21	23
	—	
Educação Comparada		17
Biologia: geral	5	
educacional	11	13
	—	
Orientação Educacional		10
Temas brasileiros		3
Higiene Escolar		3
Pesquisa Pedagógica		2

Como se vê, quase 60% das 286 incidências referem-se às quatro matérias sobre cuja importância coincidem os dados do inquérito e os sistemas estrangeiros tomados para comparação: Psicologia, Sociologia, História e “Princípios e Métodos” da Educação. O seu estudo é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica na licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para definir o tipo, ou os tipos, de profissionais a serem formados, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. Nesta última categoria podem-se incluir tôdas as demais ordens de estudos sugeridas

ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas que a realidade está a indicar (Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média).

A Psicologia da Educação deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A Sociologia da Educação, por sua vez, compreende não apenas a parte “educacional” como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem êste aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A História da Educação deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterà uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira. Os “Princípios e Métodos”, embora representem o denominador-comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia, serão particularizados e sistematizados na Filosofia da Educação. Como, entretanto, uma tal síntese só pode ser feita num período mais avançado, é aconselhável que a escola inclua uma “Introdução à Educação”, em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação do problema dos fins e meios a ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia.

A Administração Escolar é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. Nesta função de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis — como lhes interessa, ademais, do ponto de vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado “técnico de educação”. A Didática (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parecer n.º 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas mínimo,

entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto.

Finalmente, as matérias de caracterização abrangem cinco grupos facilmente diferenciáveis. No primeiro figuram a Biologia e a História da Filosofia, que podem ser acrescidas à Sociologia Geral, esta com o sentido amplo que há pouco defendemos, para configuração de um ciclo básico já então completo e de profundas repercussões no evolver do curso. No segundo, por sua vez, incluem-se a Estatística e os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, ambos capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxime no bacharelado. No terceiro grupo estão a Cultura Brasileira (matéria que se vai impondo neste Conselho e com o qual identificamos os “Temas Brasileiros” constantes do inquérito) e a Educação Comparada, para o caso de que pretenda imprimir aos estudos um sentido menos técnico e mais cultural. No quarto — com Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática de Escola Primária e Teoria e Prática de Escola Média — atende-se a possibilidade de preferência para um tipo de formação que vise desde logo ao trabalho num setor determinado. E no quinto grupo, representado pela Introdução à Orientação Educacional, enseja-se um encaminhamento para o “curso especial” em que doravante serão formados os “orientadores de educação”, de acôrdo com o disposto no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases.

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em tôrno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a tôdas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminhamento a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciável, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir.

3. Duração do Curso

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, êsse prazo — o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos — tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3 + 1, por fôrça do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos “trabalhadores intelectuais” requeresse menos estudo que a dos professôres destinados às escolas de nível médio. Daí propormos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Souza Campos (Dec. Lei 9 092, de 26-3-46), praticada até hoje em apenas cinco dentre as quase cem Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes no País.

4. Conclusão

Como conclusão final, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Valnir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Sucupira.

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9.º, letra e, e 70 da Lei n.º 4 024, de 20 de dezembro de 1 961, e tendo em vista o Parecer n.º 251/62, que a esta se incorpora:

R e s o l v e :

Art. 1.º — O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)

— 66 —

3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - e) Cultura Brasileira
 - f) Educação Comparada
 - g) Higiene Escolar
 - h) Currículos e Programas
 - i) Técnicas Audio-visuais de Educação
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária
 - l) Teoria e Prática da Escola Média
 - m) Introdução à Orientação Educacional.

Parágrafo único — Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em curso normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

Art. 2.º — É de quatro anos a duração do Curso de Pedagogia, para o Bacharelado e a Licenciatura.

Art. 3.º — O currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

ANEXO B - Parecer n.º 252/1969

CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

"Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia".

Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11.abril-1969.

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar.

— I —

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei 1 190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório — juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra a) — o bacharelado nesse curso para o exercício dos cargos técnicos de Educação (arts. 51, letra c, e 52). A forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do curso à medida que os cargos, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigação pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título de "técnico de Educação" chegou quase ao descrédito.

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o Curso de Pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se,

ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 3 530, de 2 de janeiro de 1946), sete anos depois, praticamente revogou o Decreto-lei 1 190/39 ao prescrever apenas, para esse efeito, uma "conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior"; e a realidade encarregou-se do resto. No setor privado, por ser menos dispendiosa, a admissão de professores não diplomados ainda continuou por muito tempo a constituir a regra mesmo nas grandes cidades e, no setor público, o clientelismo também se fez sentir, embora com intensidade menor que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos em moldes tradicionais. Para os primeiros, assim como para os diretores de escolas de 2.º grau, não se tinha previsto qualquer preparo específico em curso regular. Somente para os diretores de escolas de 1.º grau, o citado Decreto-Lei 3 530/46 prescreveu (arts. 3.º, 4.º § 3.º, 11 e 12) a formação em cursos próprios, de nível pós-normal, a funcionarem em "institutos de educação". Embora outra coisa não seja "um curso pós-normal senão um curso superior", como já salientávamos no Par. 340/63, o certo é que o legislador de 1946 ainda conservou a atitude de só a custo classificar como tal uma profissão que não se enquadrasse entre as três ou quatro, ditas "liberais", cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX.

- II -

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação *stricto sensu*. A sua longa tramitação de quinze anos fez que o texto finalmente aprovado, em que pese aos sucessivos ajustamentos nele introduzidos, ainda se mantivesse muito próximo do projeto original, elaborado na perspectiva de 1946, e deixasse de incorporar as novas tendências que se esboçaram, nesse período, acompanhando as grandes mudanças que então se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos. Os inspetores e diretores de escolas de 2.º grau foram mantidos sem o preparo regular de nível superior exigido para os professores. Quanto aos primeiros, a lei apenas aludia (art. 65) a "conhecimentos técnicos pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de função de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na função escolar do estabelecimento de ensino"; e em relação aos últimos, vagamente prescrevia (art. 42) que "o diretor deverá ser educador qualificado". Finalmente, para a seleção dos diretores em nível primário, conservou (art. 55) a orientação do Decreto-Lei 3 530/46, já comentado, de estudos a serem

feitos em cursos próprios "abertos a graduados em escolas normais de grau colegial".

O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto à escola de 2.º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época. Como se a necessidade de administradores não se expressasse por um número dezenas de vezes inferior ao de professores... Seria então o caso, evidentemente absurdo, de não manter a exigência de preparação superior para os professores, se ainda hoje, como é sabido, os que preenchem tal condição não ultrapassam 25 % do corpo docente em exercício. Mas isto se fez, aliás corretamente, como uma aspiração a concretizar-se a longo prazo, prevenindo-se para a transição (art. 117) um "exame de suficiência" que supriria, como vem suprimindo, a falta de mestres que exibam as novas características. Seria também o caso de não exigir uma formação pós-normal para os diretores de estabelecimentos de ensino primário, os quais ficam assim obrigados a ter preparo realmente superior à vaga "qualificação" requerida dos diretores de escolas médias.

Onde, porém, mais visíveis se tornam as impropriedades da Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos profissionais não-docentes de Educação, é na parte relativa aos orientadores. Estes foram classificados em dois tipos: os "do ensino primário" (art. 64), com formação de nível colegial ou pós-normal, e os "do ensino médio" (art. 63), com formação em "curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores de ensino". A prevalecerem os argumentos que estão na base das omissões anteriormente criticadas, não haveria por que exigir dos orientadores "do ensino médio" uma preparação regular; mas esta foi desde logo prescrita, ainda que em moldes pouco aceitáveis. Houve um salto brusco da ausência de preparo regular para a pós-graduação e admitiu-se, ao mesmo tempo, que a um curso pós-graduado tivessem acesso candidatos sem formação específica de grau médio ou superior, como ocorria frequentemente com os inspetores. Ademais, se nesse curso podiam matricular-se "os diplomados em Educação Física", não haveria por que torná-lo inacessível a outros profissionais, sobretudo licenciados, mediante aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes.

Foi nesse quadro de referências que teve de situar-se o Par. 251/62, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensinando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior. A formação dos especialistas, entretanto, acabou revestindo uma fluidez que era a da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas, pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzisse ao passo imediato;

mas só como exceção tal aconteceu, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isto explica muito do que hoje se pode considerar imprecisão do Parecer. A Orientação Educacional, por exemplo, foi curiosamente excluída do curso; e a duração estabelecida não apresentou alternativas ajustáveis às características do trabalho educacional, encarado em si mesmo e em função de peculiaridades regionais.

- III -

A Lei 5 540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. A noção tradicional do diploma como algo que "assegura privilégios" ao seu portador, a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor. Assim é que os artigos 18 e 26 empregam a expressão "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei", ao invés de "cursos que assegurem privilégios para o exercício de profissões liberais", como ainda registrava o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. Mas não somente esses "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei" serão "reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação" e terão "validade em todo o território nacional" (art. 27); também a terão outros, além desses, que o Conselho venha a criar, por "necessários ao desenvolvimento nacional" (art. 26), ou que "as universidades e os estabelecimentos isolados" organizem "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional" (art. 18). Não seria realmente possível que a legislação conseguisse acompanhar as transformações e os desdobramentos que, a todo instante, se operam nas profissões de nível superior com aceleração crescente; donde o estabelecimento de mecanismos de reação mais pronta entre a lei e a realidade.

A concepção mesma de curso teria de ser redefinida. Quando, há mais ou menos três décadas, às clássicas "profissões liberais" se acrescentaram as primeiras formas novas de habilitação superior, estas de tal modo foram assimiladas àquelas que acabaram por copiar-lhe a rigidez de preparação única e duração longa dos estudos. A medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modelo tradicional e, em dado momento, se tornou urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. O seu art. 23, com efeito, dispõe que "os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho". Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança há muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição adotada, expressamente determinou (§ 1.º do mesmo art. 23) que "serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior".

Apesar de tudo isso, possível seria ainda que os estudos permanecessem confinados aos limites de cada curso, como só ocorrer ainda agora, sem qualquer circulação na mesma área ou em áreas diferentes. Todo o ensino superior poderia então continuar dividido em compartimentos estanques. Prejudicados estariam, em grande parte, os esquemas de curta e média duração, pela natural preferência que os alunos atribuiriam desde logo aos cursos longos, se estes não pudessem constituir a segunda etapa de um processo realmente contínuo. Daí o § 2.º do art. 23: "os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos. Esta clara opção de flexibilidade teria de refletir-se na própria habilitação profissional, melhor ajustando-a àquela exigência básica de "modalidades diferentes" (art. 23, *caput*). Para tanto, em vez de identificá-las com o título geral do curso, estabeleceu a lei que o diploma importará "em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo", o que vale dizer, pelo currículo efetivamente seguido em cada caso, e não por um currículo uniforme abstratamente concebido.

No que toca especificamente à Educação, a Lei 5 540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Decreto-Lei 53, de 18 de novembro de 1966. Este, no parágrafo único do seu art. 3.º, dispôs que, entre os cursos oferecidos pelas universidades federais, "se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de educação". Não definiu, porém, quais seriam esses especialistas, em face mesmo dos seus propósitos limitados, o que fez prevalecesse ainda a imprecisa legislação anterior. A nova lei, que assumiu características de "diretrizes e bases", deu o passo imediato e dispôs (art. 30) que "a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior".

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, todas com a mesma validade nacional prevista no *caput* do art. 27: (a) as correspondentes a essas especialidades "reguladas em lei", que estão sujeitas a currículo e duração mínimos fixados por este Conselho, na forma do art. 24; (b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por "necessárias ao desenvolvimento nacional", também sujeitas a currículos e duração mínimos, de acordo com o mesmo art. 26 e (c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional", segundo estabelece o art. 18. Como, em todos estes casos, o curso poderá "apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração" (art. 23, *caput*), aquilo que antes de chamava "pós-normal" para se qualificar-se naturalmente como "superior", num esquema "de curta duração" agora tornado obrigatório (§ 1.º do art. 23).

Dai (afiorando ainda que de passagem aos aspectos de estrutura) não se há de inferir que os cursos pedagógicos de menor duração, ou mesmo os cursos completos de graduação, estejam impedidos de funcionar em Institutos de Educação ou, ao contrário, que somente nestes possam desenvolver-se os estudos superiores para a formação de especialistas — diretores, inspetores, supervisores, etc. — destinados à escola primária. A técnica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso, caracterizando-se as escolas como simples meios para ministrar disciplinas, não necessariamente todas, que figurem nos currículos dos cursos. Assim, de acôrdo com os §§ 1.º e 2.º do art. 30, o preparo de professores e especialistas de Educação poderá não somente fazer-se nas universidades, “mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos”, como realizar-se em “um estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários”. O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob “coordenação que assegure a unidade dos estudos”.

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige “modalidades” diferentes de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. A nosso ver, somente quando se ultrapasse o terreno propriamente educacional, em alguns casos, o curso assumirá estrutura e tomará denominação diferente — como num bacharelado em História Geral e História da Educação, ou em Cultura Brasileira e Planejamento Educacional, por exemplo; mas combinações desse tipo, já muito elaboradas, devem partir das instituições onde elas possam desenvolver-se com êxito, fixando-se a iniciativa do Conselho nas áreas propriamente pedagógicas. Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução que ora submetemos à apreciação do Conselho.

Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo “é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específica”. A própria *Sociologia Geral*, agora definida como fundamental para todos os cursos situados no campo das Ciências Humanas, já é obrigatória desde 1962 em Pedagogia; do que, aliás, não se há de concluir possam a Psicologia,

a História e a Filosofia da Educação prescindir da sua própria fundamentação geral, como suporte para a abordagem pedagógica. Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias:

- 1.1. — Sociologia Geral,
- 1.2. — Sociologia da Educação,
- 2.0. — Psicologia da Educação,
- 3.0. — História da Educação,
- 4.0. — Filosofia da Educação,
- 5.0. — Didática.

A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei 5 540/68, excetuado apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de Mestrado. Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas também em curta duração, visando à escola de primeiro grau. Apressar-nos em reconhecer o muito de contingente que ainda contém nesse escalonamento: de um lado, porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico, em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar o Planejamento, pois incomparavelmente menor se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não haveria como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nesta fase inicial, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos longos de graduação.

Em posição intermediária enfrenta-se a Orientação Educacional, agora finalmente incluída entre as habilitações pedagógicas sem distribuir-se, como acontecia, por “Cursos Especiais” em que a preocupação de ordem educacional tendia a ser absorvida pelo elemento psicológico. Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última, ante as características muito próprias que assume a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1.º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um Conselho individualizado. O que

dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto se procurou atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor, que se constituiu nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Para estas cinco habilitações a serem desenvolvidas em nível de graduação, previram-se onze matérias, que se desdobram em dezessete para ensejar as combinações necessárias em cada caso. Eis a lista daí resultante:

- 1.1. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau,
- 1.2. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau,
- 1.3. — Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- 2.0. — Princípios e Métodos de Orientação Educacional,
- 3.1. — Princípios e Métodos de Administração Escolar,
- 3.2. — Administração da Escola de 1.º Grau,
- 4.1. — Princípios e Métodos de Supervisão Escolar,
- 5.1. — Princípios e Métodos de Inspeção Escolar,
- 5.2. — Inspeção da Escola de 1.º Grau,
- 6.0. — Estatística Aplicada à Educação,
- 7.0. — Legislação do Ensino,
- 8.0. — Orientação Educacional,
- 9.0. — Medidas Educacionais,
- 10.0. — Currículos e Programas,
- 11.1. — Metodologia do Ensino de 1.º Grau,
- 11.2. — Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (Estágio).

A distribuição dessas matérias pelas várias habilitações, além da parte comum anteriormente referida, será a seguinte:

- a) Orientação Educacional — as dos números 1.1., 1.2., 2.0., 8.0. e 9.0.;
- b) Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as dos números 1.1., 1.2., 3.1. e 6.0.;
- c) Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as dos números 1.1., 1.2., 4.1. e 10.0.;
- d) Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as dos números 1.1., 1.2., 5.1. e 7.0.;
- e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as dos números 1.1., 11.1. e 11.2.;
- f) Administração Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as dos números 1.1., 3.2. e 6.0.;

- g) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as dos números 1.1., 4.2. e 10.0.;
- h) Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as dos números 1.1., 5.2. e 7.0..

No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas, resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel (*). Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor, falseia o que há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas “de conteúdo”, o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino, — nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum de magistério. Visto, porém, que assim não se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que acontecia antes do Parecer n.º 251/62, quando se ministrava uma curiosa “Didática de Pedagogia” pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras...

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes (a) à parte comum do curso e (b) às suas habilitações específicas. O ensino para a formação mais diretamente profissionalizante do normalista, o de Metodologia e Prática da escola primária, veio a constituir uma dentre as habilitações, e não mais um diploma especial, como aliás se fez com a Orientação Educacional. Não se incluíram, porém, no magistério dos cursos normais os que obtinham o bacharelado em outra duração, considerando a menor densidade que os estudos alcançam nesses esquemas reduzidos. Tal não impede que as instruções a serem baixadas para registro profissional, à maneira do que ocorre com as atuais licenciaturas de 1.º ciclo, lhes estendam essa prerrogativa nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida.

Outro aspecto que se procurou deixar mais claramente delineado foi o do exercício de atividades, na escola de 1.º grau, pelos diplomados em Pedagogia. O Par. 251/62 admitiu que, já no fim da presente década, tal problema talvez começasse a suscitarse nas regiões mais desenvolvidas do País. A previsão confirma-se dia a dia e, à medida que essa tendência adquire alguma nitidez, surgem reações dos professores normalistas, como simples defesa de interesses, e

(*) Aceitando embora a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Cons.º D. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de “licenciado”.

perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que o é legalmente, não há dúvida, porque afinal "quem pode o mais pode o menos": quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão não deixa de ter uma certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1.º grau. Para obviá-la, indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo, criar uma habilitação especial que pareça prematura. Assim, para os bacharéis que se preparem ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, a nova credencial será automática, e poderá ser conseguida por acréscimo pelos demais, incluindo os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos ideais para iniciar esta fase mais avançada.

Além das habilitações expressamente previstas na lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. Preferiu-se esta última solução, sem prejuízo de posteriores iniciativas, já que o Conselho sempre apreciará os planos elaborados *in concreto*. Não se chegou, assim, a qualquer delineamento curricular nesta parte, apenas admitindo a Resolução que será possível desenvolver como áreas específicas, em nível de graduação ou pós-graduação, —

a) as matérias pedagógicas da parte comum:

- Psicologia da Educação,
- Sociologia da Educação,
- História da Educação,
- Filosofia da Educação,
- Didática;

b) matérias e atividades da parte diversificada:

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- Estatística Aplicada à Educação,
- Currículo e Programas,
- Medidas Educacionais,
- Legislação do Ensino;

c) outras matérias ou atividades ainda não mencionadas como, por exemplo:

- Economia da Educação,
- Antropologia Pedagógica,
- Educação Comparada,

- Técnicas Audiovisuais de Educação,
- Rádio e Televisão Educativa,
- Ensino Programado,
- Educação de Adultos,
- Educação de Excepcionais,
- Clínica de Leitura,
- Clínica da Voz e da Fala,
- Higiene Escolar,
- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; etc.

Quanto à duração, fixaram-se duas modalidades para as habilitações que se incluam em nível de graduação: 2 200 e 1 000 horas, a serem integralizadas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente. Calculou-se uma semana de aproximadamente 18 horas de trabalho escolar efetivo, refulzando-se assim em um quarto (1/4) os critérios até aqui em vigor para os setores de Ciências Humanas. Em parte, esta redução decorre dos resultados colhidos com a aplicação da Portaria Ministerial 159/65, que tinha caráter experimental; mas a sua principal motivação foi o dispositivo da nova lei (art. 26) segundo o qual, diversamente do que ocorria no regime da L.D.B., mínimo deve ser o currículo e mínima, também, a duração que este Conselho venha a estabelecer para os cursos de sua competência. Tudo indica, portanto, que aos acréscimos feitos pelas universidades e escolas no plano de conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho. É possível que as habilitações porventura criadas, além das oito já indicadas, venham a enquadrar-se nestas modalidades básicas; mas nada impede que, se assim for necessário, outros esquemas de tempo lhes sejam traçados.

Algumas condições suplementares foram previstas para complementar a nova sistemática e assegurar-lhe ou facilitar-lhe a implantação. Uma delas, que já se fez praxe neste Conselho, é a exigência de estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, acrescido de experiência de magistério. Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência da especialidade escolhida e, em áreas como a de Orientação Educacional, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergem todas as atividades escolares (*). Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitação a duas áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir que o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial.

Esta idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da "educação" permanente, inspira em vários

(*) O Plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério a outras habilitações.

outros pontos o plano apresentado. Ainda em nível de graduação, permitiu-se que os licenciados em geral venham a obter diploma de Pedagogia mediante complementação de estudos que alcance o mínimo de 1100 horas. Com isto, muitos professores de "disciplinas de conteúdo" que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico *in vivo* poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério. Esse enriquecimento alcançará o seu ponto máximo com o preparo em nível de Mestrado, que também se admitiu desde logo. Repetimos que, executado o caso particular do Planejamento, se trata de solução que não passa de simples faculdade, porquanto seria impossível saltar bruscamente para a pós-graduação quando, pelo menos em âmbito nacional, os especialistas de áreas educacionais não exibem sequer a graduação. Em certas regiões do País, contudo, é de supor que a passagem se opere com alguma rapidez, paralelamente aos primeiros ensaios de formação do professor primário em grau superior.

No momento, e ainda por muito tempo, a fonte principal de recrutamento dos profissionais de Educação será o curso de graduação, unificado pelo que há de comum ao saber pedagógico e diversificado, em grau crescente, pelas habilitações específicas em que ele se desdobra. Em função desta especialidade não apenas de conteúdo e duração, como de objetivos e de níveis, cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure. É o caso, por exemplo, da Psicologia da Educação para administradores e para orientadores, ainda que formados em duração idêntica; ou da própria Administração Escolar, para o preparo somente de administradores, se incluída em modalidades diversas de duração; ou da Sociologia, para sociólogos da Educação, se administrada em bacharelado e em mestrado; ou de Currículos e Programas, como disciplina complementar ou como área de habilitação; e assim por diante. Espera-se, portanto, que a estrutura curricular adotada seja orgânica sem tornar-se compacta ou hermética. Daí uma abertura vertical, que segue da habilitação mais modesta à mais ambiciosa, e uma abertura horizontal, que poderá trazer à Educação o influxo vitalizador de outros campos de conhecimento.

O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que não de surgir e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Dificilmente, nos "currículos plenos", se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornem mais nítidos os contornos do que aí fica apenas esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não têm caráter de *disciplinas* e sim de *matérias* (quase diríamos, de "matéria prima") a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares. Esta sobriedade encontra, certamente, a sua primeira explicação no conceito legal de "mínimo", porém mais se justifica no caso

especial dos estudos pedagógicos. Numa hora em que se promove a sua institucionalização em cursos regulares de grau superior, com a necessária especificidade, impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis — Ministério, sistemas de ensino e escolas — a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais.

Longe de nós, portanto, supor que todas as habilitações já agora possíveis, ou mesmo somente as previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da "curta duração"; em outros, já poderão ser atingidos os cursos *completos* de graduação; em alguns, talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se enveredará por formas já muito elaboradas de especialização. Pouco a pouco, estamos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos o presente trabalho venha a revestir: a de maior persistência no tempo.

Em anexo, o projeto de Resolução.

S. S., em 6-março-1969.

O Subgrupo: Valmir Chagas — Relator,
Newton Suecipira,
Pe. José Vieira de Vasconcellos,
Durmeval Trigueiro.

ANTEPROJETO ANEXO AO PARECER N.º 252/69 (*)

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõem os artigos 26 e 30 da Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer 252/69, que a esta se incorpora, homologado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura,

Resolve:

Art. 1.º — A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

(*) Com as modificações de Plenário, feitas ou aceitas pelo relator ou introduzidas por maioria de votos.

Art. 2.º — O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específicas.

§ 2.º — A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

§ 2.º — Nas instituições de organização pluricurricular, a Sociologia Geral se integrará no primeiro ciclo a que se refere o artigo 5.º do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969.

§ 3.º — A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1.º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1.º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1.º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1.º grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (estágio).

Art. 3.º — Para cada habilitação específica, serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3.º do artigo anterior:

1. Orientação Educacional — as das letras a, b, d, n e o;
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as das letras a, b, e e l;
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as das letras a, b, g e p;

4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as das letras a, b, i e m;
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as das letras a, g e r;
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as das letras a, f e l;
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as das letras a, h e p;
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as das letras a, j e m.

Art. 4.º — O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

- a) nas hipóteses de 1 (um) a 5 (cinco) do art. 3.º, duas mil e duzentas (2 200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 3 (três) e no máximo em 7 (sete) anos letivos;
- b) nas hipóteses de 6 (seis) a 8 (oito) do art. 3.º, mil e cem (1 100) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um meio) e no máximo em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 5.º — Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) às matérias da parte comum previstas nas letras b, c, d e f do § 1.º do art. 2.º;
- b) às matérias e atividades previstas nas letras a, b, c, l, m, o e p do § 3.º do art. 2.º;
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único — A validade nacional das habilitações admitidas neste artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos arts. 18 e 27 da Lei 5 546, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do art. 9.º do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6.º — Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5 % (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso.

Parágrafo único — Além do estágio previsto neste artigo, exigirá-se a experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7.º — O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lido ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

— 116 —

Parágrafo único — A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) O exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1.º do art. 2.º, letras b a f), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1.º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3.º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.

Art. 8.º — As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1100) horas;
- b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2200 (duas mil e duzentas) horas.

Parágrafo único — A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente, na hipótese da letra b deste artigo.

Art. 9.º — As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível dos estudos em cada caso.

Art. 10 — As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotadas já no corrente ano letivo.

Art. 11 — Revogam-se as disposições em contrário.

S. S., em 5-março-1969.

O Subgrupo: Valmir Chagas — Relator, Pe. José Vieira de Vasconcellos, Newton Suepira, Durmeval Trigueiro.

PARECER DA COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS

A Comissão Central de Revisão dos Currículos, examinando o projeto de currículo mínimo do Curso de Pedagogia e respectiva duração, apresentado pelo Subgrupo por ele responsável e tendo como relator o Conselheiro Valmir Chagas, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e às normas

— 117 —

fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 5- de março de 1969.

- (a) Newton Suepira, Presidente da Comissão Central.
Valmir Chagas, Coordenador da 3.ª Comissão e Relator.
Henrique Dodsworth, Coordenador da 2.ª Comissão.
T. D. de Souza Santos, Coordenador da 1.ª Comissão.
Clóvis Salgado, Coordenador da 4.ª Comissão.

EMENDAS AO ANTEPROJETO DE RESOLUÇÃO NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

1. O Relatório que precede ao projeto de Resolução, elaborado pelo 3.º Subgrupo da 3.ª Comissão de Reunião de Currículos, constitui uma peça admirável de apresentação do problema, quer nos seus antecedentes, quer nas perspectivas de solução. Consubstancia essencialmente a organização do Curso de Pedagogia, em relação à *escola*, nos termos do disposto no art. 30 da Lei 5540, de 1968, que delinea as diferentes modalidades de especialistas no terreno da pedagogia e da administração do ensino.

2. Dentro desse espírito, a doutrina é feliçíssima, e busca uma sistemática lógica, com a flexibilidade desejada. Ao mesmo tempo, corresponde ao louvável propósito de enriquecimento do complexo quadro de técnicos em educação.

3. Esse propósito de enriquecimento, que merece a simpatia dos educadores mais interessados no progresso dos estudos de sua área, poderá causar, à primeira vista, algumas dúvidas, como o seu aparentemente excessivo volume de estudos, a dificuldade de professores para todas as disciplinas arroladas, os elevados encargos pedagógicos, a escassez de mercado de trabalho para certas habilitações, por sua especialização talvez diluída por demais.

Convém esclarecer: a) quanto ao mercado de trabalho (ainda dos mais pobres) — que a habilitação deve ser em, pelo menos, duas ou três habilitações, facilitando a utilização efetiva dos diplomados; b) quanto à dificuldade de professores para tantas unidades de estudo, — é de conveniência que o § 2.º do art. 2.º do projeto de Resolução esclareça que o estabelecimento de ensino ministre as modalidades compatíveis com seus recursos econômicos e docentes; c) quanto à impressão, de ordinário enraizada nos meios escolares, de que as enumerações de áreas de estudo correspondem a disciplinas ou matérias, insinuando a presunção de professores correspondentes, — vale a pena substituir, no mesmo parágrafo, a expressão “as seguintes matérias e atividades” pela que ora se propõe: “as seguintes áreas de estudo e atividades”.

4. Assim, formulo a 1.ª emenda:

Art. 2.º § 2.º — A parte diversificada compreenderá, conforme as possibilidades docentes e econômicas do estabelecimento e as esi-

gêneos do mercado local, duas ou mais modalidades de habilitação específica, na forma do art. 3.º e integradas com as correspondentes áreas de estudo e atividade, adiante enumeradas:

5. Embora a intenção, expressa no *caput* do Projeto de Resolução, pretende restringir-se a profissionais habilitados para *atividades escolares*, nos termos do art. 30 da Lei 5 540, de 68 — necessário se torna considerar que a escola continua *insuficiente* e que a televisão e o rádio educativos estão alcançando, dia a dia, maiores contingentes humanos. Não se faz preciso referir aos impressionantes progressos das telecomunicações, tanta evidência ganharam nos últimos dias, mesmos aos olhos incrédulos de tanta gente. As *emissões educativas* exigem professores adequados, e essa adequação decorre da *nova pedagogia*, baseada em linguagem diferente e em diferente situação entre aluno e professor. O problema não ficou de todo ausente no brilhante parecer em estudo, pois, à página 13, figuram, como mero exemplo, as *Técnicas Audiovisuais de Educação*. Dado o contexto em que se inserem, limitam-se ao uso do audiovisual na escola, e não a TVE em substituição, concorrência ou complementação dos sistemas de ensino (ora em *deficit* com a faixa etária obrigatória, e *ausente*, em outras faixas, sobretudo quanto à pretendida *educação continuada de adultos*). Em consequência, mesmo com certa quebra do enquadramento *exclusivo* a que se ateu o Subgrupo, tomo a liberdade de formular a 2.ª emenda:

Onde convier:

- 1) uma habilitação especial em pedagogia da televisão, com a parte comum e com a diversificada, partindo esta de Fundamentos e Técnicas de Comunicação, e compreendendo as matérias das letras a, e, l, q e r, especializadas no sentido televisivo;
- 2) ao art. 5.º acrescentar:
 - 1) Fundamentos e técnicas da comunicação;
 - 2) Rádio e Televisão Educativa.

S. S., 7-março-1969. — (a) Celso Kelly.

POR QUE A INSPEÇÃO ESCOLAR NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Pronunciamento do relator sobre voto em separado do Conselheiro Durmeval Trigueiro. (*)

Em declaração de voto apresentada ao Plenário, o eminente Conselheiro Durmeval Trigueiro propõe que seja eliminada a inspeção do elenco das habi-

(*) O voto em separado do Cons.º Durmeval Trigueiro será publicado no próximo número, aguardando a revisão do autor.

litações pedagógicas, ao tempo em que defende a necessidade de que seja ela definida quanto aos seus princípios e métodos. Em face da dificuldade que encontramos para conciliar as duas proposições, pois não há definir o que antes se elimina, iremos considerá-las isoladamente, como se formuladas em contextos diversos, desenvolvendo em torno de uma e de outra os demais aspectos desta nova e importante contribuição com que S. Ex.ª enriquece os estudos em andamento sobre o currículo mínimo de Pedagogia, antes já valorizados com a sua participação no Subgrupo cujo relatório subsegue.

Em algumas passagens desse voto, a inspeção deveria ser excluída por inútil, visto haver assumido entre nós as características de “guarda ao pé da escola”, e noutras por ilegítima, pois não caberia à União legislar em tal matéria para os Estados. Logo, porém, ela teria de ressurgir ora como correção, ora como assistência técnica, ora associada à supervisão, ora simplesmente transferida à competência dos vários sistemas de ensino. No fundo, outra coisa não se eliminaria a não ser um nome; e para tanto, se fôsse o caso, a própria lei deveria ser modificada.

Não nos surpreende este resultado, que muito bem traduz a evolução funcional de há muito experimentada pela inspeção escolar. Cada vez mais nos distanciamos, mesmo no Brasil, daquele inspetor que fiscalizava exames para evitar “cola” e assinava papéis destinados ao césto. Hoje, com a enorme expansão do ensino em todos os graus, necessita-se em escala crescente de um vigoroso mecanismo de comunicação e avaliação que ligue a superintendência dos sistemas com as suas redes de estabelecimentos para asseburar-lhes dinamicamente a eficiência e unidade. Pouco importa que, ao focalizar aspectos particulares dessa atividade complexa, se usem por sinéclipe denominações como as de correção, auditoria, orientação, assistência técnica e outras. Na realidade, ela é tudo isso e mais que isso: é um conjunto que se amplia continuamente, acompanhando o desenvolvimento educacional do País e do mundo, a que na lei se deu o nome de *inspeção*.

Neste particular, portanto, estamos, em essência, de pleno acordo com a declaração de voto, que apenas veio tornar explícito o que já tínhamos como óbvio: a importância dessa *nova inspeção*, num instante em que se multiplicam as responsabilidades do Poder Público na condução do processo educacional. Tão acordos nos encontramos que, em certa fase da elaboração do Parecer, corremos o risco de envolver pelo exagêro de não considerar igualmente a inspeção, “no sentido alto da palavra, como instrumento do próprio Poder de Polícia do Estado”. Embora este não possa deixar de expressar-se *também* por meio de leis, havíamos omitido no currículo a matéria “Legislação do Ensino” para tal habilitação; e foi uma oportuna emenda do Conselheiro Durmeval Trigueiro, apresentada no Subgrupo, que nos levou a retificar a omissão.

Todavia, em face mesmo da posição de concordância que assumimos quanto a esta idéia básica, não poderíamos admitir que se viessem a “reunir na mesma função os encargos de inspeção e de supervisão”. O inspetor é, e tende a ser cada vez mais, um profissional que atua em âmbito macroeducacional, orien-

tando e coordenando escolas dentro do sistema, enquanto o supervisor está situado no plano da microeducação, orientando e coordenando a atividade de professores dentro da escola. A fusão proposta redundaria, fatalmente, na absorção do segundo pelo primeiro, o que seria tanto mais de lastimar quanto, no progresso da supervisão, repousam fundadas esperanças de uma renovação qualitativa da educação brasileira de graus primário e médio.

Se de fusão se devesse cogitar, entre as poucas habilitações fixadas, muito mais próximas estariam, por exemplo, a supervisão e a orientação; mais ainda aqui ela seria inoportuna, porquanto o que se contesta é a própria fusão em si, pelo argumento da afinidade. Como não deixam de ser afins as áreas estabelecidas, que emanam de um só curso, chegar-se-ia em fusões sucessivas ao restabelecimento da situação anterior. Isto viria destruir a sistemática da lei, refletida no Parecer, que visa claramente a corrigir a flidez de um vago título de bacharel em Pedagogia, sem diferenciações válidas, a favor do qual já nenhuma voz hoje se levanta. O que nos parece possível, como expressamente se previu e decerto acontecerá em muitos casos, é reunir no mesmo diploma duas habilitações, e não reunir na mesma habilitação duas ou mais funções diferentes.

Temos, assim, por absurda a hipótese de modificar a lei pela razão única de que dela conste expressamente a inspeção. Entendemos que foi, ao contrário, por incluir não só a inspeção como os demais setores abrangidos que o legislador procedeu com oportunidade e correção. Este Conselho o percebeu muito bem quando, meses atrás, examinou o anteprojeto de que resultou a Lei 5 540, de 28 de novembro de 1968, e nenhuma emenda apresentou quanto a este aspecto. Naquela oportunidade, o Conselheiro Durmeval Trigueiro ofereceu valiosos subsídios ao aperfeiçoamento do texto em exame; mas também S. Ex.^a não fez qualquer restrição a que figurasse a inspeção no que veio a ser o art. 30.

Aliás, o fato de que a lei haja mencionado as habilitações pedagógicas a serem desenvolvidas "em nível superior" não importa na obrigatoriedade de que sempre existam profissionais de todas elas em todas as escolas de todos os sistemas de ensino. Mas daí não se segue que ao Conselho seja lícito impor o contrário, eliminando a inspeção e deixando de fixar-lhe os mínimos de conteúdo e duração, como agora se propõe. Ainda que tal fosse possível, não temos dúvida de que pouco a pouco, ao influxo de realidades mais fortes que a nossa omissão, essa modalidade pedagógica seria restabelecida por muitas universidades e escolas isoladas, na forma do art. 18, com plena "validade nacional".

A obrigatoriedade não se refere, pois, à existência do inspetor nem à maneira de sua atuação na escola ou no sistema, e sim ao preparo apropriado "de nível superior" que ele deverá exibir onde exista, como existirá. Diversamente do que alega o voto, não se pretende "regular a inspeção do ensino primário", que é estadual, "através de normas federais"; e se pretendesse, não só a inspeção como a administração e a supervisão, às quais nada se objetou, teriam igualmente de ser alcançadas. Em rigor, o Parecer não cogitou de di-

ciplinar a inspeção, porém apenas de fixar o mínimo necessário à formação do inspetor, apoiando-se para tanto nos artigos 26 e 30 da Lei 5 540/68 que, por sua vez, se estribam no art. XVII, letras *g* e *r*, da Constituição do Brasil.

Claro está que, por este caminho, se atingirá indiretamente a inspeção, para aperfeiçoá-la e atualizá-la; e nisto é que reside o toque inovador da reforma. O inspetor tradicional tinha um sentido burocrático e de "guarda-ao-pé-da-escola" porque era um burocrata lotado junto ao estabelecimento, sem qualquer formação regular, somente capaz de aferir o trabalho educacional pela sua consonância formal com a letra de decretos, portarias e regulamentos. Ao preservar-lhe agora uma formação pedagógica e de grau superior, a lei dispôs-se a mudar por inteiro esse quadro de referências; e o Parecer, ao dar-lhe a primeira feição prática, procurou fazer que o currículo mínimo fosse antes o desmoldar de um processo que a imposição de rígidos esquemas de gabinete.

Por isso foi que não se criou um curso de Inspeção, como já não se admitiu um curso autônomo de Orientação Educacional. Partiu-se de que todos serão basicamente "educadores", mediante o estudo dos fundamentos da Educação e da atividade para que eles convergem: o ensino, representado pela Didática. No "educador" se desenvolverá o profissional de áreas específicas, incluindo o inspetor, preservando-se para isso um mínimo — que no caso abrange a estrutura e o funcionamento da escola, a legislação que a regula e a própria inspeção — capaz de ajustar-se a peculiaridades locais, a estilos escolares e mesmo a diferenças individuais de alunos. Não vemos, assim, como nesse terreno ainda possa florescer o estilo tradicional, a não ser que no tradicional se inclua apenas a variável extrínseca do nome.

Duas críticas paralelas são feitas ainda ao currículo apresentado: uma refere-se à ausência, sem os necessários esclarecimentos, de uma modalidade "superior" de inspeção, enquanto a outra incide sobre o título de "Princípios e Métodos" que se atribuiu à matéria diretamente relacionada com essa habilitação. A primeira, de tão evidente, acabou por ser explicada na própria contestação, que assim valen como argumento a favor da sistemática adotada no Parecer, cujo objetivo foi apresentar o que se fez, e não justificar o que se deixou de fazer. De outra forma, volumes inteiros teriam de ser escritos sobre dezenas de habilitações possíveis, que as universidades e escolas poderiam oferecer mas cuja inclusão, no entender do Subgrupo, seria prematura e teria no momento um efeito perturbador. Apesar disso, tanto no Parecer como no anteprojeto que o acompanha, previu-se uma habilitação genérica em Nível Superior que permitirá utilização flexível, segundo as características muito especiais desse grau de escolarização.

No que toca aos "Princípios e Métodos", permitimo-nos outra vez ressaltar o que se passou no Subgrupo. Na primeira versão do nosso trabalho, as matérias específicas eram enunciadas diretamente com os títulos das respectivas habilitações. Ao Conselheiro Durmeval Trigueiro pareceu inconveniente que se designassem a atividade profissional e o correspondente campo de estudo para

mesma forma. Ocorreu-nos então que os currículos das Faculdades de Filosofia, há trinta anos, registram a disciplina "Administração Escolar" e, há mais de quinze, incluem a "Orientação Educacional", sem que isso haja conduzido a equívocos perceptíveis. Não nos opusemos, porém, a que se fizesse de algum modo a distinção pretendida, e, entre as hipóteses oferecidas a exame, prevaleceu essa de "Princípios e Métodos" não só para a inspeção como para as demais habilitações.

O que agora nos surpreende não é propriamente que se ponha em dúvida a adequação das palavras empregadas, e, sim, que tal recusa se faça apenas quanto à inspeção. Significa isso que se considera pacífica, por exemplo, a preexistência de "postulados científicos e universais" da Orientação Educacional e da Supervisão, não havendo mais por que "descobri-los na própria realidade". Mas se assim de fato não ocorre, como bem o sabemos, isso não deve constituir motivo bastante para excluir tais áreas dentre as que sejam objeto de formação regular. De qualquer modo, nenhum obstáculo opomos a que se restabeleça, em todos os casos e não só no da inspeção, o enunciado mais simples do texto primitivo; mesmo porque, ao realizar aquele acréscimo, não dispusemos a definir esses "princípios e métodos" para que fôssem eles estabelecidos oficialmente.

Neste particular, seguimos a orientação adotada pelo Conselho desde 1962, já que a este órgão não fazemos a crítica "de produzir um currículo profissional sem o exame da profissão correspondente". Partimos certamente da profissão, que no caso é de pedagogo e não de inspetor ou supervisor, e daí chegamos às poucas áreas de concentração já legalmente fixadas. Ao fazê-lo, entretanto, fugimos ao mecanismo de alinhar "operações" de trabalho numa coluna e "matérias" na coluna ao lado, que nos levaria a formular um plano de mero adestramento; e fugimos sobretudo a impor uma definição oficial, contraditória no voto, que seria impraticável se antes já não fosse desnecessária e inconveniente. Impraticável, porque importaria em antecipar, ainda que de forma sumária, os "currículos plenos e até os programas a serem ministrados pelas universidades e escolas isoladas. Ora, somente para o curso de Pedagogia é possível, no momento, determinar mais de duas dezenas de habilitações. Imagine-se então qual não seria a tarefa do Conselho se idêntico procedimento devesse adotar quanto a seis dezenas de cursos relativos às profissões até agora reguladas em lei.

Pior é que na maioria dos casos, senão mesmo em todos eles, apenas se repetiria o que as instituições de ensino superior não podem ignorar, isto é, o que seja o profissional cuja formação lhes incumbe promover. Certo, umas serão mais avançadas em objetivos e métodos, outras mais conservadoras; umas se mostrarão mais bem dotadas de recursos materiais e humanos, outras serão mais modestas. Todas, porém, terão de revestir o traço comum de preparar aquele profissional determinado. Não podemos sequer imaginar uma Faculdade de Medicina onde se ignora o que é um clínico, ou uma Faculdade de Educação

onde não se tenha idéia do que é um inspetor de ensino. Tal escola simplesmente não seria criada, e, se criada, não seria jamais autorizada a funcionar.

Temos, assim, por igualmente desnecessária a definição proposta, em caráter deliberativo, já que a ação do Conselho incide sobre aquele traço comum do profissional — daí o currículo e a duração mínimos — e não sobre o que deve refletir condições locais, características de instituições e mesmo divergências de orientação. No caso em debate, o próprio traço comum sofreu modificação, porquanto o inspetor tradicional sem preparo regular, que também não aceitamos, cederá doravante o lugar a um outro formado em curso apropriado de grau superior, conforme a prescrição legal. Esta prescrição renovadora foi o que se cumpriu no Parecer, sob critérios que não mereceram contestação em termos concretos e, deliberadamente, sem exorbitar da competência que a lei e o bom senso atribuem ao Conselho.

Ultrapassar esse limite, assim no caso da inspeção como em qualquer outro, importaria na vã tentativa, de que não é virgem a História da Educação Brasileira, de padronizar em cada um tipo único de profissional neutro, incolor e sem autenticidade. Isso teria apenas o efeito de inibir a ação criadora das instituições de ensino superior, dificultando-lhes opções, experiências e ajustamentos que antes cabe estimular numa hora de reformas. O que viéssemos a ditar para todo o País representaria, no máximo, a nossa definição, que não lograria jamais caracterizar-se como uma definição da área de exercício profissional, que esta varia nos diversos contextos e sempre se renova. Por tais razões, a proposta é também inconveniente — o que não significa discordarmos da realização de estudo sobre a inspeção, sem qualquer feição deliberativa, como um subsídio a mais para a implantação do novo curso de Pedagogia, em que ela deve figurar por imperativo legal e técnico.

Em suma:

- a) concordamos com a realização desse estudo e com o eventual restabelecimento da primeira designação adotada para as matérias relacionadas diretamente com as habilitações, sem o acréscimo de "Princípios e Métodos";
- b) mantemos, integralmente, a orientação seguida no Parecer quanto à Inspeção Escolar.

S. S., em 7-abril-1969. — (a.) Valdir Chagas, relator.

* Voto em separado da Cons.^a Nair Fortes Abu-Merhy:

Senhores Conselheiros:

Tendo tido vista do Parecer que fixa os currículos mínimos e respectiva duração para o curso de graduação em Pedagogia, quero reafirmar, neste pronunciamento, a minha discordância, já em suas linhas gerais expostas em plenário desse egrégio Conselho Federal de Educação, quando da primeira discussão do referido Parecer, discordância essa que se refere aos seguintes pontos:

I — Conceção Geral

É feliz a ideia do Relator em utilizar o curso de graduação em Pedagogia para dar-lhe diferentes destinações profissionais. É a mesma posição que venho defendendo e que, aliás, em documento escrito, sob o título "Diretrizes para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro", apresentei àquela instituição no início das discussões para a elaboração do seu Regimento, tendo em vista a implantação daquela Faculdade em decorrência da Reforma Universitária.

Nesse documento, defendia eu a ideia de o curso de Pedagogia ser constituído de duas partes: uma comum e uma diversificada em quatro direções, precedida de uma série de estudos básicos nos Institutos de nossa Universidade, segundo os princípios do seu Estatuto. O currículo se diversificaria para conduzir à formação distinta destes profissionais:

- a) professor de escola normal — em determinado grupo de disciplinas;
- b) diretor de escola primária;
- c) supervisor escolar do nível primário;
- d) orientador educacional para o nível primário;
- e) formação do professor médio em geral. (*)

Na época em que firmei tal documento, junho de 1968, a formação de profissionais do nível primário, inclusive de professor normal, era feita em Institutos de Educação, segundo o preceito do parágrafo único do art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases, o que não excluía a competência concorrente das Faculdades de Filosofia, hoje Faculdades de Educação.

Eu chamava, à época, a atenção para o fato de que, se o curso da nossa Faculdade de Educação continuasse a funcionar concorrentemente com o do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, não poderíamos habilitar profissionalmente, pois o Estado só daria, como na realidade dá, valor aos títulos que o Instituto expede. Teríamos que obter, mediante Convênio, conforme propus, ficasse à nossa disposição uma escola normal do Estado e uma escola primária, e que cessasse, no Instituto de Educação, a formação do professor normalista e a dos profissionais para o nível primário, passando esta competência para a nossa Faculdade, cabendo ao Estado reconhecer os títulos que ela expedisse.

Ao discutir tal proposta, naquela Faculdade, houve a precedente alegação da inviabilidade de tal esquema, uma vez que não resultava de lei, mas de entendimentos que a Faculdade não julgava poder levar a bom termo, por uma série de razões de todo plausíveis.

(*) Não desenvolvi este ponto porque o Relator não integrou a formação pedagógica no curso de Pedagogia.

Assim a nossa Faculdade estruturou seu curso de Pedagogia em três direções, partindo de uma base comum: a do magistério; a da orientação; a da administração. Oferece, pois, oportunidade para que os estudantes já se orientem, no curso de graduação, para uma área que, no pós-graduado, venha a tornar-se especialização.

Eis, porém, que advém a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, no seu art. 30, determina:

"A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas (grifo nosso), destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1.º — A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades, mediante cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos".

Este artigo e seu § 1.º reclamam interpretação.

À primeira vista, parece que a formação de professores para o ensino de segundo grau e dos "especialistas" em educação são privativos das universidades, retirando a anterior prerrogativa aos Institutos de Educação. Entretanto, maior exame do artigo levanta dúvidas.

Não é tão fácil assim o entendimento do § 1.º daquele artigo. Se realmente à universidade couber privativamente a formação de professores de ensino médio e de "especialistas" em educação, é claro que estariam excluídas as escolas superiores isoladas, as federadas, o que seria contraditório. Lei alguma pode ser absurda. Parece que, ao redigir tal artigo, o legislador tenha pensado no ensino superior brasileiro já constituído ele sob forma universitária, o que não ocorre. Não tem sentido, portanto, a exclusão dos estabelecimentos isolados ou dos que venham a constituir uma federação, para a mesma tarefa. Assim, a expressão do citado § 1.º tem que ser entendida ou no sentido temporal ou no sentido condicional, como se a proposição assim tivesse sido redigida: "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, quando realizada em universidade" ou "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, se realizada em Universidade" Se assim o for, o Instituto de Educação que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode criar "cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras", não ficaria privado da prerrogativa de formar aqueles professores e os profissionais para atuarem no ensino primário.

Considere-se, porém, que o legislador não teria redigido este artigo se não tivesse em mira revogar o parágrafo único do art. 59 da Lei de Dire-

trizes e Bases, pois a Universidade e os estabelecimentos isolados de nível superior dessa área de ensino, pela própria conceituação da Lei, já gozavam das prerrogativas de formar professores de nível médio e especialistas em educação.

Admita-se, pois, *ad argumentandum*, que ele revoga realmente aquele preceito. A situação nacional não se beneficiaria dessa hipótese, pois Estados e Territórios há, onde inexistem Faculdades de Educação, em que a realidade educacional impõe seja esta formação feita apenas nos respectivos Institutos de Educação.

Dessa forma, a doutrina do Relator é, em si, válida, mas exige uma diversificação por zonas culturais e, mesmo dentro das mais adiantadas, reclama um período de transição para a implantação desta nova diretriz.

Para que, repentinamente, saíssemos da formação feita pelo Instituto de Educação para o âmbito da Faculdade de Educação tornar-se-ia necessário Convênio entre as Secretarias de Educação dos Estados e as Faculdades de Educação, colocando as instituições daquelas à disposição destas. Tomemos, para exemplo, o Estado da Guanabara, com o seu Instituto de Educação, as Escolas Normais Sara Kubitschek e Heitor Grillo, seu setor de Pesquisas Educacionais do Ensino Primário, suas escolas primárias experimentais. Parte desse conjunto, senão todo ele, teria que ser colocada à disposição das Faculdades de Educação aqui sediadas. Essas Faculdades de Educação deverão admitir pessoal qualificado em ensino primário para poder organizar os cursos, inclusive à prática pedagógica e os estágios supervisionados. Essa transformação reclama tempo, sobretudo no nosso Estado em que se teria que encontrar um critério de distribuição dessas instituições pelas diversas Faculdades de Educação aqui existentes. Tornar obrigatória essa prática a partir do ano de 1970, sem que haja previsão orçamentária correspondente, seria determinar o impossível, o que levaria muitas Faculdades de Educação a aparentar essa formação e desvirtuar o que já vem sendo feito com base mais firmes.

Se porém, deixarmos essa formação indefinidamente nas mãos dos Institutos de Educação, as Faculdades de Educação não poderão com eles correr, não no sentido da qualidade, quando satisfeitos aqueles requisitos a que já me referi, mas porque os professores normalistas e os técnicos que preparar para atuar no nível primário não serão absorvidos no mercado de trabalho. Restará à Faculdade de Educação apenas a complementação pedagógica no curso de graduação e a formação de especialistas, no de pós-graduação.

Voltemos, agora, nossa atenção para o entendimento da palavra "especialista", contida no texto legal, ora em discussão. "Especialista", tal como na lei empregada, poderia ter, ao mesmo tempo, dois significados? O primeiro para qualificar aquele que faz um curso de especialização (situado em nível pós-graduado) e o segundo para classificar aquele que tenha cursado, em nível graduado, uma modalidade delimitada?

Se atribuirmos, indistintamente, ao termo "especialista" duas conotações tão diferentes, são fáceis as conseqüências práticas. Os sistemas escolares se inclinarão para a primeira hipótese e, como são eles que eriam o mercado de trabalho, os profissionais não tenderão a ultrapassar o nível de graduação. Ficam quase sem destino os cursos de pós-graduação, cuja organização é tão reclamada por todos quanto se interessam pelo processo do ensino superior, constituindo este um dos temas em que o Grupo da Reforma Universitária mais insistiu, Grupo esse justamente que propôs a lei ora sob interpretação.

Está claro que o termo "especialista" não foi aí bem empregado. A intenção do legislador parece ter sido realmente tirar ao Instituto de Educação as prerrogativas de formar professores de nível médio (normalistas) e profissionais para atuarem no nível primário. Entretanto, a leitura da lei não deixa clara esta conclusão.

Continuando a admitir que tenha havido a derrogação da lei anterior e, portanto, que os cursos referidos no art. 30 da Lei n.º 5.540 citada só bem se situem em Faculdades de Educação, devemos preocupar-nos com os critérios que nos devem orientar quanto à sua colocação: em nível de graduação? em nível de pós-graduação?

São, desde logo, identificáveis três critérios: o da hierarquia dos cursos; o da realidade educacional brasileira; o da idade ou experiência dos candidatos.

1.º Critério da hierarquia dos cursos

Se, em regra, formamos o professor de ensino primário, em todo o Brasil, num curso de nível médio, seria absurdo colocar, no mesmo nível, a formação dos profissionais que os vão dirigir, supervisionar, coordenar sua atividade, avaliá-la ou completá-la. Essa formação só teria significação se feita em nível superior e imediatamente superior na "escala educacional" ("school ladder" dos americanos). Logo, seria em nível de graduação em escolas superiores.

Da mesma forma, se formamos o professor de ensino médio em cursos de graduação, os profissionais que sobre eles vão atuar no processo análogo ao descrito no interior, terão de ter formação imediatamente superior, isto é, a que se faz em cursos de pós-graduação.

Esse ponto não reclama maiores considerações.

2.º Critério da realidade educacional brasileira

O Brasil constitui um complexo cultural muito diversificado. Região há em que o professorado primário formado em escola normal alcança taxas baixíssimas. Assim, conforme o Censo Escolar de 1964, os professores nem qualquer qualificação alcançavam as seguintes taxas: Acre, 91%; Amapá, 73,1%; Maranhão, 73,3%; Rio Grande do Norte, 80,2%; Paraíba, 77,9%;

Sergipe, 75,4%; Mato Grosso, 80,2%. É evidente que a problemática da educação, nesses Estados e Território, não se assemelha à de outros, onde as taxas sejam muito altas.

Por outro lado, o Estado do Acre e os Territórios brasileiros não possuem Faculdades de Educação, razão por que não se poderá tolher a iniciativa dos Institutos de Educação para a formação dos professores normalistas e dos profissionais que vão militar no âmbito da educação primária.

Pode-se admitir que nesses Estados e Territórios, em que são baixas as taxas de professores primários com formação adequada e de professores de nível médio recrutados quase que exclusivamente pelo sistema de exames de suficiência, haja formação de técnicos para o nível primário e de técnicos para o nível médio em cursos de graduação, com o esforço conjugado dos Institutos de Educação e das Faculdades de Educação. Mas serão simplesmente técnicos e não especialistas.

Regiões há, porém, em que os sistemas escolares já terão alcançado certo aperfeiçoamento e onde será possível e recomendável que a formação dos técnicos de ensino primário se faça exclusivamente em Faculdades de Educação, resguardando-se um período de transição. A formação nesse nível não exclui a possibilidade da formação em nível pós-graduado, se o sistema escolar quiser fazer tal exigência. Daí diferenciar-se a qualificação: técnicos em nível primário e especialistas em nível primário, conforme a formação seja em nível de graduação ou de pós-graduação.

Nessas regiões, os profissionais para atuarem no nível médio serão especialistas.

Não há a menor dúvida de que o Estado da Guanabara está nessas condições.

Dessa forma, os Estados que já tenham alcançado esse estágio, começariam, logo após a formação dos seus primeiros técnicos (em nível graduado) e especialistas (em nível pós-graduado) a preparar o advento da formação do professor primário em nível superior. Nessa fase, cessará, para tais Estados, a formação de técnicos em nível graduado, passando todos a serem especialistas, na verdadeira concepção do termo.

Se tem sido muito criticada a excessiva centralização de ensino secundário e superior, cuja regulamentação era feita em caráter nacional, antes da Lei de Diretrizes e Bases, não se justifica que continuemos a legislar, em termos comuns, para regiões tão diferenciadas, com o pressuposto de que estão em igualdade de condições. Ou nivelamos para cima, o que seria uma utopia; ou para baixo, o que seria catastrófico.

3.º) Critério da idade ou experiência

No projeto de Resolução, a que se refere o Parecer ora em discussão, o Relator admite que a formação do profissional de ensino primário, a duração do curso seja pelo menos de 1,5 anos, o que poderia conduzir o Admi-

nistrador Escolar e o Supervisor Escolar de estabelecimento de ensino primário a poderem exercer a profissão com 18,5 anos de idade (admitindo que tenha entrado no ginásio com 10 anos a completar 11 durante o ano letivo).

O Relator só menciona a exigência de comprovação do exercício de magistério para o curso de Orientação Educacional, que, segundo seu parecer, deve ser exclusivo do ensino médio.

Entretanto, qualquer profissional que se prepara para atuar como diretor ou supervisor ou orientador, em qualquer nível, terá que ter a experiência de magistério. A razão primordial da necessidade dessa experiência reside no fato de ensinar ela que o futuro profissional entre em contato direto com as realidades da vida escolar, tais como ocorrem no processo didático, bem como a necessidade de bem situar-se nas posições daquelas a quem vão dirigir, supervisionar e orientar.

Não se pode compreender que com apenas 18,5 anos de idade possa alguém ter a necessária maturidade para o desempenho de tais cargos.

Uma das grandes dificuldades em estruturar o ensino da enfermagem em níveis que correspondam ao ginásio e colégio, está no fato de uma profissional do campo de enfermagem não poder atuar junto a doentes antes dos 20 a 21 anos. O mesmo ocorre no campo da educação, no que diz respeito aos profissionais que vão atuar sobre os professores primários.

Portanto, segundo este critério, recomenda-se que o curso técnico para o ensino primário se abra apenas para os que tenham experiência docente em nível primário, no mínimo de 2 anos, e que essa experiência seja anterior à admissão e não concomitantemente ou posterior.

Passemos, agora, ao exame de outros pontos que identificam a concepção geral do Relator do parecer ora em discussão.

Quanto à escolha das modalidades de ensino o Relator identifica 9, das quais 3 são redutíveis, porque propõem a formação simultânea de "especialistas" do 1.º e 2.º graus. A problemática é tão ampla e tão específica em cada nível que a preparação concomitante seria bastante dificultada.

Conforme já esclareci, nos sistemas escolares que se situam em zonas menos desenvolvidas, pode-se admitir, em caráter transitório, que se formem técnicos para o nível primário e também para o nível médio em cursos de graduação, mas em qualquer hipótese sugiro que seja diferenciada a formação dos que se destinam ao 1.º nível daqueles que se orientam para o 2.º nível, tanto mais que o exercício de magistério deve corresponder a cada nível.

Quanto à exclusão, feita pelo Relator, da modalidade de "orientador educacional" para o nível primário, permito-me trazer algumas considerações no sentido de ser prevista esta formação.

Todos sabem que, em princípio, o professor é o verdadeiro orientador do educando, qualquer que seja o nível em que este se situe. Todo pro-

cesso de ensino é, em si mesmo, processo de orientação. O objetivo da escola não é apenas influir sobre o intelecto, mas formar hábitos, atitudes e despertar interesses, para o que decisivamente colabora o professor. Mas a existência de classes numerosas de alunos, como ocorre em nosso País, leva o professor a dar atenção aos "grupos" e não aos "indivíduos". Por outro lado, as profundas mudanças sociais que atravessamos, em ritmo cada vez mais vertiginoso, têm levado a escola a aceitar, nos níveis primário e médio, funções supletivas, para cujo desempenho se torna necessária a existência de profissionais capazes de cuidar dos problemas individuais dos alunos. Surge a necessidade de examinar casos de repetência, de evasão e de desajustamento escolar, devendo haver um serviço especializado e profissionais qualificados para exercê-lo.

É verdade que são menos complexos os problemas de orientação educacional na escola primária de 4 a 5 anos, como a temos em geral, porque cada professor atua sempre, por todo o ano letivo, sobre os mesmos alunos, o que facilita o melhor conhecimento deles. Mas, se o ensino primário se estender à 6.^a série e criar-se, na 5.^a e 6.^a séries, atividades em oficinas diferenciadas, os alunos terão contato com diferentes professores. Acresce, ainda, a circunstância de que, ao serem promovidos, os alunos mudam de professor, justificando a existência de um serviço de acompanhamento de escolas, que já fornecesse aos subseqüentes professores um diagnóstico a respeito de cada aluno, quanto aos aspectos de sua capacidade, seu comportamento, seus interesses, seu meio social, problemas especiais de família, de trabalho, de ajustamento escolar, etc. Por isso, acha justificável a existência de tais profissionais, nos sistemas escolares que, pela sua complexidade, já os reclamam.

Quanto à atividade de Planejamento, para a qual é proposta a formação de "especialista" em nível de graduação, trata-se de atividade que nem mesmo excepcionalmente para os sistemas escolares de regiões menos favorecidas possa ser exercida por quem não tenha formação em nível pós-graduado. O planejamento educacional é uma atividade que exige a confluência de vários especialistas, tais como o administrador escolar, o professor, o economista, o sociólogo, o higienista, o arquiteto.

Relativamente à atividade do inspetor escolar, identifico-a, no nível primário e médio, com a do supervisor. Paulatinamente, tenderá a desaparecer do cenário educacional brasileiro, nesses dois níveis de ensino, o inspetor com a função de polícia, vindo a ser substituído pelo supervisor, isto é, aquele que orienta pedagogicamente. Essa transição talvez melhor se prepare em cursos a que os franceses dão o título de "recyclage", termo que bem poderá ser traduzido como "atualização" ou "revisão". Para esse fim, poderíamos oferecer aos inspetores ora em exercício, em cuja formação já figurasse a realização de qualquer curso superior, cursos intensivos em Faculdade de Educação.

Passemos, agora, ao exame dos

II — Mínimo dos Currículos

Os currículos mínimos são fixados para as áreas profissionais. Não se compreende, pois, a colocação da disciplina Sociologia Geral dentro do currículo profissional. Ela se situará bem no ciclo básico, em companhia das outras disciplinas. Na nossa Faculdade de Educação, colocou-se, no campo da Sociologia, como básica, Antropologia Cultural, exigindo dos estudantes o conhecimento da Cultura Brasileira. Mas nem por isso se descuidou de outras matérias básicas.

Entendo que, na fixação de currículos, temos que separar os elementos do ciclo básico, dos do ciclo profissional. Para a primeira parte, o Conselho Federal de Educação se limitaria a fazer indicativos gerais, confiando aos estabelecimentos a escolha das disciplinas dessa área.

Assim, do currículo comum profissional excluiria a Sociologia Geral, porque não pertence ao campo profissional da Educação. Incluiria, nesse currículo comum, a Administração Escolar. Isso porque não se poderá compreender a formação de um profissional da educação que desconheça a estrutura da escola em que milita, que não saiba precisar os condicionamentos que o administrador prepare para a efetiva realização do processo didático. Não justificaria que desconhecesse a escola em que vai militar, o subconjunto a que ela pertença ou ao conjunto do sistema escolar a que ela se vincula. Não é suficiente uma análise antropológica do sistema escolar, que estaria ao cuidado de uma disciplina vinculada ao Departamento de Sociologia Educacional, mas impõe-se o conhecimento dos fundamentos que explicam a organização e a administração escolar, a sua própria dinâmica. Nenhum profissional da educação poderia deixar de conhecer sua posição em relação aos elementos da Administração Escolar, sendo ele próprio um dos seus elos, pois é confiada, pela Administração Escolar, a realização final do produto a que a empresa escolar se dedica. Por isso se diz que "o professor administra a sua classe", empregando poderes decisórios próprios, quando em jogo a eficiência do processo didático. Mas não pode ignorar que é o administrador que, pelas suas decisões, facilita ou impede a adoção de métodos didáticos, pela disposição de horários, pela produção de recursos de tecnologia do ensino pela seleção do corpo docente, pela elaboração dos currículos, etc.

Neste documento, usamos indistintamente "Administração Escolar" e "Organização e Administração Escolar".

Matéria interdisciplinar, ela ajuda a integrar os conceitos da filosofia, da sociologia e da psicologia educacionais (ou, melhor, da Educação).

Se, conforme muito bem disse Toynbee, a civilização moderna se caracteriza pela organização, não poderá permitir que dentro dela atue quem desconheça suas metas, seus pressupostos e sua dinâmica.

Na nossa Faculdade de Educação, foram os próprios alunos do curso de

Complementação Pedagógica que solicitaram que tal disciplina se transformasse, de Elementos de Administração Escolar, prelecionada em um período, em Administração Escolar, a ser dada em dois períodos, experiência essa que já no corrente ano está iniciada.

Dessa forma, seriam seis as disciplinas comuns a qualquer curso (embora seja discutível a colocação, aí, da Didática, não vou incluir este ponto): Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Administração Escolar e Didática.

A parte diversificada será constituída das seguintes disciplinas:

1. Organização e Administração da Escola Primária.
2. Organização e Administração da Escola Média.
3. Estatística aplicada à Educação.
4. Princípios e Métodos de Orientação Educacional na Escola Primária.
5. Testes e Medidas Educacionais.
6. Planos de cursos na escola primária.
7. Currículos e Programas da Escola Média.
8. Metodologia do Ensino Médio e Prática de Ensino.
9. Métodos em Pesquisa Pedagógica.
10. Supervisão na escola primária.
11. Técnicas audiovisuais em educação.
12. Fundamentos biológicos da educação.

Os planos de curso serão organizados de tal forma que um grupo de matérias seja considerado o principal (major) e outro subsidiário (minor).

Passemos, agora, ao exame da parte que se refere à

III — Habilitação Específica

Quando da minha exposição oral, em plenário, não aforei, sequer de leve, este ponto, por não ter tido o suficiente tempo de organizar o quadro que ela determina, o que agora o faço e constitui parte deste estudo, como anexo.

Pelo que já expus, fica claro que eu excluiria a hipótese n.º 1, que trata da habilitação em Planejamento Educacional, por entender ser este um dos domínios da pós-graduação, propondo, desde já, que, ao invés de formarmos "planejador educacional", formemos "programador em educação".

Não me parece justificável que se prepare, simultaneamente, técnicos para o ensino do 1.º e do 2.º. A problemática é tão ampla e tão peculiar em cada nível que a preparação concomitante se exclui. Assim, eu eliminaria as hipóteses n.ºs. 3, 4 e 5.

Restringiria a 2.ª hipótese ao 1.º grau, caso se venha a chegar a um entendimento completo a respeito da necessidade do Orientador Educacional para esse nível de ensino, atentos aos argumentos expendidos pelo Relator do Parecer e os que apresento no corpo desta exposição.

Quanto à hipótese n.º 6, eu proponho que o candidato optasse por um grupo de disciplinas, nas quais pretendesse registro e intensificasse seu estudo na última série. Tal como, aliás, se faz nas outras modalidades de ensino médio.

De qualquer forma, aos que se candidatam aos títulos de técnicos do ensino primário, sugeriria que se fizesse a comprovação do exercício de 2 anos de magistério primário, pelas razões já apresentadas.

Destas considerações, que não deixo alongar, volto-me ao exame da

IV — Terminologia das Disciplinas

Conforme já salientara na minha exposição oral, parece não ter sentido a denominação "Estrutura e Funcionamento do Ensino", nem quando usada "in genere", nem quando adjetivada pelo grau ou nível de ensino.

"Estrutura e Funcionamento do Ensino", tal como definida pelo próprio Relator no corpo do Parecer, "inclui, juntamente com o estudo técnico dos graus de escolarização, toda a problemática institucional que se compreende no ensino...". É justamente a matéria de Administração Escolar em nossos Programas. Proponho, pois, que se modifique a denominação para "Organização e Administração Escolar" ou simplesmente "Administração Escolar", adjetivando com o grau ou nível, quando couber. Insisto no emprego do adjetivo "escolar" ao invés de "ensino". Porque a escola é a instituição e é nela que ocorre a problemática do ensino. Só se compreende estrutura do ensino no quadro de referência da escola. Os norte-americanos usam "Administração Escolar" ou "Administração Educacional", quando genericamente, e "Administração da Escola Primária", "Administração da Escola Secundária" quando a estes níveis se referem.

Quanto à Legislação do Ensino, parece não se justificar como disciplina autônoma, pois não se compreende a legislação fora do contexto da administração, isto é, os atos legislativos lato sensu — constituem o substrato da administração.

Não se alcança o objetivo de uma disciplina "Princípios e Métodos de Administração Escolar", quando não referida a um dado nível e modalidade. O melhor seria substituir por uma disciplina geral.

Proponho, ainda, a unificação da terminologia do Projeto. Se se adota 1.º grau, 2.º grau não há porque adotar superior, mas 3.º grau. Então, se se usa superior para o grau mais alto, deve-se empregar médio e primário para os demais níveis.

Preocupemo-nos, agora, com a

V — Duração dos Cursos

Um dos altos pontos da Reforma Universitária é o que se refere à institucionalização das carreiras curtas e longas. Penso, porém, que no âmbito da Educação, são longas as carreiras que correspondam à formação

em nível pós-graduado, para cuja formação se exijam 4 anos de graduação e 2 de pós-graduação, com alunos de tempo parcial; ou 3 anos o 1, com alunos de tempo integral.

No Brasil, dificilmente encontraremos alunos de tempo integral para os cursos de graduação em Educação, mas já os há de tempo integral. Então, essa formação seria de 4 e 1.

As carreiras curtas são as dos técnicos formados no curso de graduação cuja duração não ultrapassa 2 anos, pois se consideram básicos 2 anos.

Não é possível rebaixar o número de anos letivos, nem a sua duração, salvo na hipótese da formação transitória em Institutos de Educação. Achemos muito boa a anterior indicação do Conselho Federal, constante da Portaria Ministerial n.º 159, de 1965, que estabeleceu, para o Curso de Pedagogia, 2700 horas, incluindo o curso básico e profissional.

O ensino superior não é mera extensão do secundário. Coloca-se, em plano qualitativo, de modo peculiar. Muda a natureza das relações entre professor-aluno; modifica o processo de orientação da aprendizagem.

O aluno sai de um ambiente em que aprendeu fatos e idéias, mas raramente faz seu relacionamento, não os interpreta.

O curso superior deve ter a feição dominante de uma busca de conhecimentos, de pesquisa portanto, de discussões, de seminários, de organização e sistematização do saber.

O ensino deve ter um cunho tal que desperte a inventividade e ofereça oportunidades de observações em campos onde se realizam experiências bem alicerçadas.

É nesse nível que, via de regra, os estudantes começam a elaborar relatórios, exposições fundamentais, trabalhos crítico-analíticos.

A nossa experiência tem demonstrado que os estudantes chegam à escola superior sem métodos adequados de estudo, sendo necessário que, no ciclo básico, recebam uma orientação a respeito. Além disso, poucos são capazes de ler línguas estrangeiras, o que dificulta a leitura de livros recomendados.

Tôdas essas considerações nos levam a propor que nenhum curso superior, mesmo destinado às carreiras curtas, tenha duração inferior a 2200 horas. Se admito que, nos Institutos de Educação, se faça, transitória, curso de 1350 horas, é porque não encontro, naquela instituição, o ambiente real do ensino superior.

Nesse sentido, discordo da indicação do Relator.

Podemos, pois, resumindo, chegar às seguintes

VI — Conclusões

1. Não devemos, sob o fundamento de que o Brasil ainda não está em situação de criar, em amplitude nacional, cursos de pós-graduação, rebaixar a formação daqueles que vão atuar sobre os professores que se formam em nível graduado. Temos que distinguir e abrir caminhos, para que a Edu-

cação venha a adquirir, finalmente, uma alta posição profissional. Nesse sentido, é oportuno lembrar as palavras de Theodor Brameld, no seu clássico livro — "Cultural foundations of Education, an interdisciplinary exploration":

"A educação alcançará uma posição profissional comparável, em competência e nível, à das outras profissões, como a de direito, por exemplo, só quando incluir, em seu programa de formação, a experiência e o conhecimento mais amplo e de fontes autorizadas em todos os campos importantes das realizações humanas".

Devemos respeitar as regiões culturais do Brasil e permitir que elas criem os seus quadros profissionais segundo qualificações diferenciadas.

2. Quanto ao problema dos currículos mínimos, temos que distinguir uma parte que constitui o "ciclo básico", de outro que é o "ciclo profissional". Ao Conselho Federal de Educação competiria, no primeiro caso, oferecer sugestões; no segundo, fixar os mínimos.

Quanto à primeira parte, entre as sugestões, poderíamos lembrar a experiência do próprio Brameld que, no seu já citado livro, ao justificar o subtítulo, assim se pronuncia:

"Por êste motivo, esta obra adota como subtítulo a exploração interdisciplinar. Isso sugere que as bases da educação não podem ser adequadamente estudadas como cursos separados em departamentos independentes de conhecimento: aqui, a psicologia; ali, a sociologia, e acolá, a filosofia. Admitindo que as matérias especializadas são igualmente necessárias, estas pertencem a um plano diferente dos programas de formação docente. Não participam dos cursos básicos, que devem proporcionar um panorama amplo e fundamental da educação como empresa crucial da cultura".

3. Na terminologia das disciplinas, devemos evitar inovações que não trazem clareza e adotar as denominações que já se acham mundialmente consagradas. É o caso específico da Administração Escolar.

4. Como disciplina de integração profissional comum, deve ser incluída a Administração Escolar, que interessa a todo e qualquer grupo profissional da educação, pelas razões que apresentamos, inclusive porque também permite a perspectiva comparativa (Educação Comparada).

5. Na parte que se refere à habilitação específica, uma vez que discordo parcialmente da concepção, é natural que proponha a eliminação de algumas hipóteses, especialmente aquelas que permitem a formação concomitante de profissional para o 1.º e 2.º graus.

6. Convém, nesta conclusão, ressaltar que devemos partir das necessidades dos sistemas estaduais e das condições que apresentam, para podermos baixar diretrizes com caráter nacional.

130

Por outro lado, nenhuma iniciativa nesta área de formação, convindo ouvir especialistas que possam existir em Universidades ou estabelecimentos isolados de ensino superior.

Magistra, assim, que se faça uma consulta às Secretarias de Educação sobre a situação do magistério primário e normal e a dos administradores escolares, inclusive com a apresentação, por parte delas, dos respectivos quadros de pessoal, com a sua qualificação, suas atribuições e salários. E, ainda, o plano de cursos superiores ora existentes nos respectivos Institutos de Educação.

Não seria demais, também, consultar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que vem ministrando cursos de formação de atualização de professores primários e de formação de supervisores primários, através do qual se poderá melhor conhecer a realidade brasileira nesse campo de formação.

Cabe, finalmente, ouvir a Associação Brasileira de Professores de Administração Escolar, órgão que congrega os profissionais que se preocupam com o problema ora em questão e que tem organizado reuniões em que são discutidos tais problemas.

Esta a constituição que tenho a honra de trazer para tornar mais amplo o debate, do qual resultará, estou certa, a solução que melhor se adapte ao nosso País.

C.F.E., em 8-abril-1969. — (a.) Nair Fortes Abu-Merhy, Relatora.

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA

PLANO DO RELATOR

1) PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	MATERIAS COMUNS	a) Estrutura e Funcionamento do Ensino ou b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau ou c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau ou Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior e) Princípios e Métodos do Planejamento Educacional n) Economia da Educação o) Estatística aplicada à Educação
2) ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (Experiência de Magistério)	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DIDÁTICA	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau e) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau f) Princípios e Métodos de Orientação Educacional q) Testes e Medidas
3) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (No 1.º grau e 2.º grau)	SOCIOLOGIA GERAL SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau e) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau g) Princípios e Métodos de Administração Escolar
4) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º e 2.º grau)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Supervisão Escolar r) Currículos e Programas
5) INSPEÇÃO ESCOLAR		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Inspeção Escolar p) Legislação de Ensino

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA

PLANO DO RELATOR

1) PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	MATERIAS COMUNS	a) Estrutura e Funcionamento do Ensino ou b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau ou c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau ou Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior e) Princípios e Métodos do Planejamento Educacional n) Economia da Educação o) Estatística aplicada à Educação
2) ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (Experiência de Magistério)	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DIDÁTICA	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau f) Princípios e Métodos de Orientação Educacional q) Testes e Medidas
3) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (No 1.º grau e 2.º grau)	SOCIOLOGIA GERAL SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau g) Princípios e Métodos de Administração Escolar
4) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º e 2.º grau)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau e) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Supervisão Escolar r) Currículos e Programas
5) INSPEÇÃO ESCOLAR		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Inspeção Escolar p) Legislação de Ensino

MATERIAS DIFERENCIADAS

PLANO DO RELATOR

	MATERIAS COMUNS	
6) ENSINO DAS DISCIPLINAS E ATIV. PRATICAS DOS CURSOS NORMAIS		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau s) Metodologia do Ensino do 1.º grau t) Prática de Ensino da Escola do 1.º grau (estágio)
7) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau h) Administração da Escola de 1.º grau
8) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau j) Supervisão da Escola do 1.º grau r) Currículos e programas
9) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau m) Inspeção da Escola do 1.º grau p) Legislação do Ensino

Duração: De 1 a 6 = 2.200 horas — Mínimo: 3 anos letivos e Máximo 7.

De 7 a 9 = 1.100 horas — Mínimo: 1,5 anos letivos e Máximo 4.