

Pedro Carlos das Neves Júnior



Universidade Federal da Paraíba
pedrojunior.1820@hotmail.com

Munique Massaro



Universidade Federal da Paraíba
munique@ce.ufpb.br

Submetido em: 31/01/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14986](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14986)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

ENTRE PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS: A NECESSIDADE DE RESISTÊNCIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INCLUSIVA

RESUMO

Este ensaio teórico objetiva tecer reflexões sobre a inserção, nas práticas pedagógicas, em cursos de pedagogia, de uma educação que humaniza, emancipa o sujeito e promova condições para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, mesmo que isto signifique resistir às normativas que tentam desmontar a educação. É apontado a emergência do abandono de concepções e metodologias na formação de professores que inibem e desumanizam os educandos.

Palavras-chave: Formação de professores. Humanização. Práticas pedagógicas.

BETWEEN PRESCRIPTIONS AND PRACTICES: THE NEED FOR RESISTANCE OF PEDAGOGY COURSES FOR INCLUSIVE HUMAN TRAINING

ABSTRACT

This theoretical essay aims to reflect on the insertion, in pedagogical practices, in pedagogy courses, of an education that humanizes, emancipates the subject and promotes conditions for the educational inclusion of people with disabilities, even if this means resisting the regulations that try to dismantle the education. It is pointed out the emergence of the abandonment of conceptions and methodologies in the formation of teachers that inhibit and dehumanize the students.

Keywords: Teacher training. Humanization. Pedagogical practices.

TRABALHO ENTRE PRESCRIPCIONES Y PRÁCTICAS: LA NECESIDAD DE RESISTENCIA DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN HUMANA INCLUSIVA

RESUMEN

Este ensayo teórico tiene como objetivo reflexionar sobre la inserción, en las prácticas pedagógicas, en los cursos de pedagogía, de una educación que humanice, emancipe al sujeto y promueva condiciones para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, aunque eso signifique resistir las normas que intentan dismantelar la educación. Se señala el surgimiento del abandono de concepciones y metodologías en la formación de profesores que inhiben y deshumanizan a los estudiantes.

Palabras Clave: Formación de profesores. Humanización. Prácticas Pedagógicas.

1 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUAS INCLINAÇÕES CURRICULARES

Este ensaio teórico, parte de uma dissertação de mestrado, objetiva tecer reflexões sobre a inserção, nas práticas pedagógicas, em cursos de pedagogia, de uma educação que humaniza, emancipa o sujeito e promova condições para a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Entretanto, diante dos retrocessos da política de formação de professores no Brasil, compreende-se a necessidade de se resistir frente às normativas que tentam desmontar a educação.

O curso de Pedagogia foi criado, no Brasil, em 1939, através do Decreto nº 1.190, de 4 de abril do mesmo ano. O curso era oferecido pela seção de mesmo nome da Faculdade Nacional de Filosofia, faculdade destinada à formação de professores para o segundo grau, e se consolidou, inicialmente, como bacharelado, que tinha a duração de três anos, se destinando a formar os técnicos educacionais para as diversas funções como administração, orientação educacional, planejamento curricular, inspetoria e pesquisadores da Educação (SAVIANI, 2008; FONSECA–JANE; OMOTE, 2013).

Um marco no curso de Pedagogia data do final da década de 1960, quando ocorreu a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Esse curso, a partir da lei supracitada e por meio do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 2/69, ambas do Conselho Federal de Educação, passou a oferecer oficialmente as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, magistério para o Ensino Normal. O curso de Pedagogia passou a conceder apenas o título de licenciatura com as diversas habilitações supracitadas, podendo ao estudante cursar até duas habilitações simultaneamente e, posteriormente, caso quisesse, poderia retornar para cursar outras habilitações (SAVIANI, 2008; CRUZ, 2008; MACEDO, 2010).

Embora, nos seus primórdios, o curso de Pedagogia (bacharelado) se destinasse à formação dos técnicos educacionais, aos poucos, suas finalidades formativas foram se inclinando para a profissão docente; inicialmente, à docência em cursos normais. O profissional poderia também atuar como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, pois, como apontou Cruz (2008, p. 59) “quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa ‘quem pode o mais pode o menos’”. Tal premissa justificava que o docente que forma o professor para o ensino primário poderia também

atuar como professor primário, embora essa compreensão ignore peculiaridades formativas em ambos os cursos.

Sobre o currículo do curso de Pedagogia, nessa nova configuração têm-se que:

O currículo apresentava um núcleo comum, composto pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Didática. Além do núcleo comum, o currículo contemplava as habilitações específicas. As habilitações previstas eram: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar para o exercício na escola de 1º grau, Supervisão Escolar para o exercício na escola de 1º grau, Inspeção Escolar para o exercício na escola de 1º grau. (MACEDO, 2010, p. 40).

Segundo a autora supracitada, até a década de 1970 não havia habilitação em Educação Especial, por exemplo, no ensino superior, sendo, a primeira habilitação datada do ano de 1972, por iniciativa da Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, no município de Franca no estado de São Paulo. Tal habilitação recebeu o nome de “Educação de Excepcionais Deficientes Mentais” e era habilitação específica do curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia pioneiro na criação de uma habilitação em Educação Especial, no estado da Paraíba, foi o da Universidade Federal de Campina Grande, que teve seu início em 1979, que englobava a habilitação em “Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação” (UFCG, 2007).

Certamente essas ações se devam à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a qual contribuiu para que a educação das pessoas com deficiência fosse explicitamente regulamentada e iniciasse a tentativa de inclusão. Contudo, a história mostra que o que houve foi a integração social das pessoas com deficiência, que diferente da inclusão, estes apenas começaram a estar dentro das escolas regulares, mas alheios aos seus processos de ensino-aprendizagem. O texto legal, em seu artigo 88 preconizava que a educação das pessoas com deficiência deveria ser realizada no sistema geral da educação, objetivando integrá-los na sociedade (MAZZOTTA, 2005).

Assim, a partir da década de 1970 diversos cursos de Pedagogia, no Brasil, começaram a criar áreas de habilitação¹ em Educação Especial e se iniciaram as discussões acerca da educação das pessoas com deficiência. Duas décadas mais tarde, a partir das novas exigências impostas pela educação inclusiva, Bueno (1999) discorreu sobre a formação de professores e a dicotomia falsa entre a formação de professores

¹ As habilitações do curso de Pedagogia foram extintas por meio da Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

generalistas das classes comuns ou professores especialistas em Educação Especial. O autor afirmou que ambos os professores precisariam ser formados para analisar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, deslocando o eixo das dificuldades intrínsecas dos educandos com deficiência para as suas potencialidades específicas, combatendo a perpetuação da segregação, da discriminação e do preconceito.

Apesar de todos os avanços, no decorrer dos anos, na formação inicial de professores para uma prática pedagógica inclusiva, estudos ainda demonstram que esta formação não é satisfatória para lidar com a realidade da educação inclusiva pela falta de conteúdos específicos nos currículos dos cursos de graduação; pela ênfase em uma formação técnica que desvaloriza a formação humana e promove a desintelectualização do professor; pelos próprios preconceitos, medos dos professores, dentre outros motivos (CARMO; FUMES, 2020).

Numa pesquisa realizada em dez cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades Federais do estado de Minas Gerais, com o objetivo de analisar a formação inicial dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuação na Educação Especial, foi constatado, depois da análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos, que esses cursos “apresentam currículos lacunares. Predomina uma limitada atenção específica e efetiva para atender às demandas do contexto atual, especificamente do público-alvo da Educação Especial” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 583). Essa conclusão surgiu, pois em relação aos objetivos da Licenciatura em Pedagogia delineados nos Projetos Pedagógicos de Cursos, apenas um curso, entre os dez investigados, fez referência à Educação Especial.

As pesquisadoras explicitaram que “a formação de professores nos cursos de Pedagogia [...] deve propiciar aos discentes/futuros professores uma consciência da diversidade, além de proporcionar o contato teórico e prático com os Componentes Curriculares relacionados à Educação Especial” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 582). É esse contato prático que fomentará uma efetiva prática pedagógica que inclua os estudantes com deficiência nas classes comuns, contudo, os componentes curriculares ofertados pelos cursos investigados “não possibilitam ao futuro professor subsídios suficientes para promover a educação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 584).

Além dessas constatações, a própria política vigente de formação de professores no Brasil, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica, a famosa BNC-Formação, apresenta uma compreensão meramente tecnicista da docência, induzindo a práticas reducionistas de formação e ao retrocesso epistemológico da pedagogia (MASCARENHAS; FRANCO, 2021).

A BNC-Formação tem como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que foi instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Numa visão acrítica de análise desses documentos, pode-se entender que seria coerente formar professores estritamente para as demandas curriculares que a Educação Básica teria, mas é preciso, numa visão pós-crítica do currículo, entender que a formação de professores não pode ser fortemente engessada dentro de uma compreensão curricular tida e escolhida, a partir de uma concepção, dentre tantas outras, como ideal para a atualidade. A autonomia pedagógica deve ser, mais que nunca, proclamada e reivindicada pela comunidade docente e escolar.

Neste trabalho, a visão do currículo deve ser realizada a partir da perspectiva pós-crítica, rompendo com a visão tradicional e técnica do currículo. Para título de informação, as teorias críticas deslocam “a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino-aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder [...]” (SILVA, 2007, p. 17), já “as teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas” (SILVA, 2007, p. 147).

Desse modo, o currículo que se destina a formar professores precisa ter muito mais do que componentes que apenas objetivem reproduzir para o professor o que a BNCC preconiza e como esse professor deve conduzir suas aulas nessa perspectiva. Não se pode voltar para uma compreensão prescritiva e receiturística de modos que ditam como ser professor. A didática e o currículo precisam formar um docente crítico, reflexivo, capaz de atuar na sociedade diversa, plural e multicultural que forma o mundo (IMBERNÓN, 2016).

Por isso, estudar e pensar sobre o currículo, já que ele é o elemento organizador e selecionador de conteúdos, ou seja, do que deve ou não ser ensinado e aprendido pelos estudantes, é imprescindível para o trabalho docente.

A atual BNC-Formação tem sido fortemente criticada pelos cursos de licenciatura, em especial, os cursos de Pedagogia. Esses têm se mostrado como anfitriões de movimentos de resistência contra os ataques e desmontes que a educação tem sofrido. Os cursos de formação de professores têm protestado contra a redução de dinheiro público destinado às escolas, formação apenas técnica de professores, distanciamento de reflexões sobre a diversidade e peculiaridade dos estudantes, entre outras questões.

Pois bem, a seguir tem-se o que preconiza a BNC-Formação que aponta para um retrocesso da formação de professores para a educação básica. Oliveira e Silva (2020, p. 10) explicaram que:

O discurso que predomina nas Novas Diretrizes para Formação de Professores é o de que o conhecimento é o novo capital do desenvolvimento social e econômico, além disso, a avaliação da aprendizagem é reduzida à noção de desempenho e atrelada às avaliações externas, possui também um viés privatista atendendo aos interesses do mercado, sobretudo, por meio da noção de competência profissional baseada em uma concepção operacional que retoma aspectos do tecnicismo e possui uma lógica homogeneizante e focada nos resultados. Tais paradigmas atribuem ao professor o papel de um mero executor de tarefas pedagógicas, principalmente de forma que esse profissional apenas reproduza os conteúdos da BNCC. Nesse contexto, a formação dos professores se configura como um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que preza pela formação do sujeito produtivo e disciplinado.

Essa nova Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, junto à BNC-Formação, se mostrou totalmente diferente da antiga Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, por se revestir de compreensões, para a educação, meramente mercadológicas, técnicas e reprodutivistas.

Diante do exposto, é observado que o novo modelo curricular para a formação inicial dos professores da educação básica tem estreitado o espaço do currículo para uma formação que valorize e forme seus egressos para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O professor não pode aprender apenas a “dar aula” durante o período de sua formação inicial, mas precisa entender a importância da reflexão, da pesquisa e de ser crítico e inquieto quanto aos problemas do seu campo de atuação, para se manter sempre aprendendo e refletindo sobre sua prática e buscando o crescimento profissional (PINHEIRO, 2009).

Os cursos responsáveis pela formação de professores, a Pedagogia e demais licenciaturas, precisam oferecer um currículo que valorize não só a pura transmissão e divulgação de conteúdos, mas também o papel da escola no mundo atual, de forma a considerar a diversidade e a desigualdade social para que possa contribuir para mudanças no âmbito de suas possibilidades como professores, e orientar os estudantes no desenvolvimento de sua capacidade de buscar o aprendizado consciente e cooperativo (FREIRE, 2019; PINHEIRO, 2009).

2 SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O que o docente realiza em sala de aula revela muito sobre suas compreensões e pressupostos no tocante ao processo de ensino e aprendizagem. Cada decisão tomada no processo educacional não é neutra, possui um sentido, intenção e opções políticas imbricadas no processo. Pimenta e Anastasiou (2002) resgataram a distinção que Sacristán (1999) fez sobre ação e prática docente. A primeira, fala sobre o modo como cada indivíduo pensa, realiza, concebe a educação; revelando sua compreensão sobre o mundo. A segunda se refere ao modo de educar de cada instituição, esse modo configura a tradição educacional do lugar. Logo, a prática seria o conjunto das ações individuais de cada professor. Caso não haja uma reflexão sobre as práticas formadas pelas ações docentes, o processo de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais, sobretudo para estudantes com deficiência, corre o risco de ficar comprometido ao fracasso.

Atualmente, para ser professor do ensino superior no Brasil, na maioria das faculdades e universidades, é preciso ter, no mínimo, um curso de mestrado. Porém, existem concursos que já exigem, no ato da inscrição, o título de doutor em alguma área do conhecimento. Contudo, Soares (2009) apontou a prioridade que a formação para a pesquisa possui em relação aos saberes docentes nos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Essa postura alimenta a compreensão de um professor cujo objetivo é transmitir o conhecimento sistematizado, bastando, a esse professor, apenas se apropriar do conhecimento que será passado, não fazendo nenhuma reflexão sobre os sujeitos da aprendizagem e seus processos de construção do conhecimento.

Desse modo, qual compreensão de docência esses egressos de cursos de pós-graduação terão? Muitos professores de ensino superior enxergam suas turmas e alunos de forma homogênea, como se todos fossem aprender exatamente do jeito que ele ensina e, se não aprenderem, a culpa será do aluno, que não se esforçou nem estudou. A marginalização de questões didáticas e pedagógicas na formação do futuro professor universitário sugere a causa da friura interpessoal entre alunos e professores, portanto, ausência de humanidade; como também, sugere a causa da compreensão sobre a aprendizagem estar ligada com a reprodução dos conhecimentos memorizados nas aulas, e, não, com o protagonismo do docente para a criação e compreensão de questões que ultrapassem o explanado pelo professor, portanto, ausência de emancipação.

Leite e Ramos (2012) destacaram que mesmo com a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (1998) e a Declaração de Bolonha (1999), uma formação específica

para o exercício da docência, de ordem pedagógico-didática, para os professores do ensino superior, não possuem, ainda, reconhecimento, sendo majoritariamente observado um paradigma focado no ensino, que apoia a transmissão do professor a partir da vastidão dos seus conhecimentos acumulados, perdendo de vista a efetivação da aprendizagem. Por isso, não são raros professores de ensino superior que se alegram quando identificados como expositores de componentes curriculares cuja aprovação é missão impossível. A compreensão de tais professores se resume a um “ensino” descompromissado com a aprendizagem.

Deste modo, entende-se que a emergência da reflexão sobre as práticas realizadas nos cursos de formação de professores é indispensável para a transformação desse paradigma institucionalizado que se mantém atual até os dias de hoje. Sistematizar uma reflexão sobre a inserção, na educação superior, de práticas que humanizem e emancipem os sujeitos no seu processo educacional é o principal objetivo desse ensaio e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, objetivo que surge motivado pelas práticas da docência universitária estarem ligadas a uma compreensão de reprodução do conhecimento desvinculada de relações harmoniosas entre professor-aluno e a necessidade da emancipação autônoma dos sujeitos formados por essas instituições, como apontaram Santos e Soares (2011) e Rué (2009), respectivamente.

Assim, destaca-se a necessidade de um alinhamento entre os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de formação de professores e o efetivo comprometimento dos professores formadores para que temas como a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja trabalhado em sala de aula, de modo a proporcionar uma efetiva reflexão que gere mudanças atitudinais e práticas pedagógicas inclusivas.

Mesmo com alguns professores sendo apenas reprodutores do conhecimento produzido e, portanto, coniventes com qualquer mudança no campo educacional por não estarem atentos aos atentados contra uma educação democrática, ativa e emancipadora, ainda existe um remanescente de profissionais da educação que refletem e fazem refletir sobre os rumos da educação nacional. Como exemplo do exposto acima, pode ser citado o 1º Fórum Estadual dos Cursos de Pedagogia da Paraíba, realizado no dia vinte e sete de maio de dois mil e vinte e um, de forma online, pelo Youtube, no canal do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. O fórum reuniu os cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba, contando com a participação de representantes da direção e coordenação de cada curso, cursos estes, que também foram campo de pesquisa desta dissertação, e instituições como o Fórum de Diretores de Centros de

Educação (FORUMDIR); o Fórum das Pedagogias do Rio de Janeiro; a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras entidades e instituições que refletem, pesquisam e fazem a educação brasileira.

O fórum foi dirigido pela coordenação do curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus João Pessoa. O fórum teve como dinâmica um espaço de fala para cada representante dos cursos de Pedagogia das universidades públicas paraibanas e para as demais representações das associações e outras organizações presentes. Ao analisar as contribuições tecidas no fórum, foi unânime a repulsa dos professores, diretores e coordenadores sobre as novas diretrizes trazida pela nova BNC-Formação de 2019. Foi apontado um retrocesso para a formação de professores e para a autonomia das instituições de ensino. Esse movimento registrou mais uma ação de resistência em tempos de esquecimento com a educação pública, gratuita e de qualidade.

Mais uma vez, o currículo se apresenta como um campo de batalha entre concepções de educação e compreensões formativas que objetivam atender uma visão de mundo carregada de interesses e desejos que nem sempre é o melhor para a educação escolar.

3 POR UMA PEDAGOGIA HUMANA E EMANCIPADORA

Ao se propor uma reflexão sobre práticas docentes que humanizam e emancipam o sujeito no âmbito do ensino superior, fala-se de uma mudança paradigmática dessas práticas. Para isso, o ensaio recorre a autores como Formozinho (2009) e Freire (2019), pesquisadores que se debruçaram, dentre outras temáticas, num pensamento voltado à humanização e emancipação dos estudantes ou educandos, como diria Paulo Freire (1921 – 1997).

A título de início, se fará uso do conceito “profissionais de desenvolvimento humano” de Formozinho (2009). O autor discorreu que esse conceito “abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional” (FORMOZINHO, 2009, p. 7). Tal desenvolvimento se materializa em modificações de comportamentos, atitudes, pensamentos, modos de vida, apropriação de novos saberes, dentre outros. Dentre o conjunto de profissionais que esse conceito

abrange, temos o professor, que deve entender seu compromisso com o desenvolvimento humano dos seus educandos.

Esse conceito é considerado importante por motivar a reflexão de que a docência não pode ser encarada como uma profissão de pura transmissão de conhecimentos, como se as pessoas as quais nos relacionamos fossem inanimadas, desprovidas de sentimentos e emoções. Esse conceito motiva o pensamento sobre a necessidade da interação, afetividade e envolvimento entre os participantes do e no processo educacional. Os educandos precisam sentir acolhidos pelo educador e, esse, precisa criar laços afetivos para que o processo educacional humanize e não apenas instrua. Quando as práticas docentes humanizam o caminho para a emancipação é aberto, pois num processo educacional humanizador o educando é reconhecido como alguém importante nesse processo.

Paulo Freire também deixou sua compreensão sobre essa humanização do sujeito. Primeiro se pensará no processo histórico de desumanização que uma significativa parcela da população sofre. Freire (2019) refletiu sobre o processo de desumanização realizado pelo opressor e vivenciado pelo oprimido. Para o autor, tal desumanização está diretamente ligada com a condição de silenciamento, opressão e alienação do oprimido exercida pelo opressor. Num contexto escolar, o autor mostrou a concepção pedagógica emanada para e do processo de desumanização. Essa pedagogia é chamada por Freire de educação bancária que, até hoje, se faz presente em escolas e instituições de ensino superior. Tal pedagogia desumaniza por não reconhecer o educando como agente ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, como um ser que pensa, que constrói, que entende e pode modificar as coisas a sua volta. A educação bancária pode ser entendida como concepção e prática pedagógica que surge para a manutenção das classes opressoras e oprimidas. Possui esse nome pois nela os professores depositam seus conhecimentos nos alunos, alimentando uma relação unilateral, autoritária, monóloga, opressora e, por isso, desumanizadora.

Desse modo, pensar em uma educação que humaniza é pensar numa prática pedagógica que objetive, para além da transmissão de conhecimentos, contribuir com reflexões e práticas que viabilizem a libertação dos oprimidos de suas condições desumanas, é pensar em práticas que promova o envolvimento afetivo e interpessoal entre educadores e educandos, e não uma relação de indiferença (FORMOZINHO, 2009).

É preciso que os professores levem em consideração, em suas práticas docentes, as novas demandas escolares que a docência possui. A presença da multiculturalidade e diversidade na escola se opõe a uma formação de professores que apenas habilita para

uma atuação em classes homogêneas. É preciso valorizar e promover a diversidade encontrada na sala de aula e pensar formas didáticas para atender as necessidades individuais dos educandos (IMBERNÓN, 2011). Para isso, os cursos de licenciatura devem cultivar práticas que promovam a autonomia do futuro educador. Ele deve se munir de pensamentos autônomos e de reflexões que o possibilite agir no imprevisível e diverso sistema educacional. Logo, é inconcebível pensar uma educação simplesmente reprodutora do conhecimento, que desumaniza e inibe. Dessa forma, aponta-se ser indispensável a reflexão dos professores sobre a implantação, em suas práticas pedagógicas, de metodologias que humanizam e emancipam o educando.

Os professores universitários precisam refletir sobre suas práticas em questões que tocam a emancipação dos educandos. Em seus escritos, Freire (2019) propôs o abandono do termo “educando do educador”, ou, “educador do educando”, para pensarmos no “educador-educando” e “educando-educador”, pois enquanto se ensina, se aprende, e, enquanto aprende, se ensina. Essa compreensão sugere para as práticas docentes a emancipação do educando, enquanto sujeito que ensina ao mesmo tempo que aprende. As práticas docentes precisam valorizar o ensino que os educandos trazem para a sala de aula, e, não, inibir essa ação emancipadora. O educador em formação precisa se emancipar, enquanto o docente precisa criar meios para a efetivação dessa emancipação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos conceitos tratados neste texto, junto às reflexões das pesquisas realizadas pelos autores supracitados, entende-se que as práticas educacionais devem proporcionar a participação ativa do educando. Ele deve externar suas compreensões de mundo, suas novas sínteses a partir do conteúdo estudado, seus questionamentos sobre conteúdos, modos de ensino, materiais usados nas aulas. O educando deve assumir uma posição ativa no seu processo de aprendizagem, deve aprender a dirigir sua vida acadêmica. Para isso, é indispensável a parceria do educador, o estímulo gerado pelas práticas docentes, o envolvimento interpessoal entre o educador e o educando.

Se se quer formar educadores capazes de promover a inclusão de todos os educandos no processo de ensino e aprendizagem, capazes de criar metodologias de ensino para minimizarem as dificuldades de aprendizagens existentes, capazes de promoverem um ambiente de aprendizagem que humanize e emancipe o sujeito, é

preciso incluir, na formação desse professor, concepções metodológicas que visem, para além da transmissão do conhecimento, a valorização dos conhecimentos trazidos pelos educandos e o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que isto signifique resistir às tentativas de desmontes na educação nacional. Deste modo, serão formadas pessoas autônomas e reflexivas, para além de simples transmissoras do conhecimento. Se a pedagogia universitária de pura transmissão continuar, como será realizada a inclusão na sala de aula? Como será a prática docente desses professores na educação básica?

É necessário que o educando se sinta ativo no processo da construção do conhecimento, seja e se sinta valorizado, acolhido e ouvido; pois, com Paulo Freire nos alertou: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 96). Deste modo, cabe as indagações: qual o caminho para a construção de uma pedagogia humana e emancipadora? Embora tenha-se visto que essas concepções contribuem para uma formação integral do docente em formação, o que é preciso fazer, de forma mais pontual, para se alcançar a inserção desses valores nas metodologias de professores universitários?

Por fim, esse ensaio elenca essas reflexões finais na tentativa de contribuir para uma inquietação que promova futuras pesquisas, sobretudo em práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores. Lutar por uma formação mais didática e pedagógica nos cursos de pós-graduação, por pesquisas que pensem como está a Pedagogia Universitária, por pesquisas sobre práticas docentes na educação básica se configurariam num bom passo para o abandono de visões tradicionais do ensino que muito atrapalham o protagonismo e humanização dos educadores em formação.

Mais do que reprodutores de conhecimento, os professores precisam refletir sobre suas práticas e serem críticos quanto às prescrições que, muitas das vezes, obrigam o professor a desumanizarem seus educandos tornando-os acríticos da prática docente. As prescrições, legislações e normativas para a educação devem ser analisadas, filtradas e, caso seja necessário, resistidas para que a educação nacional possa avançar positivamente rumo à criticidade, liberdade e autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de

graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, [online], v. 3, n. 5, p.07-25, 1999.

CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. de L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e projetos pedagógicos de cursos: abordagem do ciclo de políticas para a compreensão da formação em educação especial. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12, n. especial, 2020.

CRUZ, G. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CUNHA, M. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 9, 2009. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2585&dd99=view>. Acessado em: 10 out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FONSECA-JANE, C.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: USP, abr. 2009. Disponível em: http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_8_PAE.pdf. Acesso em: 11 maio 2022.

LEITE, C; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012 Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000100002. Acesso em: 14 out. 2022.

MACEDO, N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n3/1809-3876-curriculum-19-03-1014.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, S.; SILVA, C. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais eletrônicos [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2020. s/p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68637>. Acesso em: 01 dez. 2022.

PEREIRA, C.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. O docente do ensino superior. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 177-200. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2015154203783f255804496822ac4d672/Pimenta__Doce770ncia_no_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

PINHEIRO, G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, Guarapuava, Paraná, v. 10, n. 2, p. 11-25. jul./dez. 2009.

RUÉ, J. **El aprendizaje de la autonomía**: posibilidades y limites. (Cadernos de Pedagogia Universitária). São Paulo: USP, 2009. Disponível em: http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_1_PAE.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

SANTOS, C.; SOARES, S. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>. Acessado em: 11 maio 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, S. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 93-108. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto pedagógico do curso de graduação em pedagogia**. Campina Grande, 2007. Disponível em: <http://pedagogiaufcg.blogspot.com/p/ppp-do-curso-de-pedagogia-ufcg.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZABALZA, M. Os professores universitários. In: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 106-144. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4085014/mod_resource/content/1/Zabalza%2CM_O%20ensino%20Universitário.pdf. Acesso em: 09 jan. 2023.