



ELIANA DE FREITAS SOARES

**FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
FAZER DOCENTE DO EGRESSO DA UNIMONTES**

CANOAS, 2023

ELIANA DE FREITAS SOARES

**FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO  
FAZER DOCENTE DO EGRESSO DA UNIMONTES**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clede Antonio Casagrande

Coorientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti

CANOAS, 2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676f Soares, Eliana de Freitas.  
Formação humanística na pedagogia e suas implicações no fazer docente do egresso da Unimontes [manuscrito] / Eliana de Freitas Soares – 2023.

304 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.  
“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande”.  
“Coorientação: Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti”.

1. Pedagogia. 2. Formação humanística. 3. Unimontes – Egressos. 4. Fazer docente. I. Felicetti, Vera Lucia. II. Título.

CDU: 37

ELIANA DE FREITAS SOARES

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Universidade de Passo Fundo/RS

---

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof. Dr. Jardelino Menegat  
Universidade La Salle, Canoas/RS

---

Prof. Dr. José Normando Gonçalves Meira  
Universidade Estadual de Montes Claro

---

Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti  
Coorientadora - Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP

---

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

**Área de concentração:** Educação

**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 28 de fevereiro de 2023.

A todos que trabalham na educação e que se esforçam para construir um mundo em que o ser humano seja visto como um ser pleno e em construção, mesmo com poucos recursos e sem serem reconhecidos por seus pares.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que o trabalho foi construído por muitas mãos. Tenho muito a agradecer...

A Deus, criador de todas as coisas e que tudo tem provido sem deixar faltar nada em minha vida.

A minha família, que soube me educar e tem me acompanhado a cada passo e a cada escolha que faço. Aqui incluo a todos. Mas, de forma mais que especial, meus pais Evandro (*in memoriam*) e Emília, meu irmão Evandro Júnior, minha cunhada Marilete e meu sobrinho Evandro Eliseu. Sempre comigo, mesmo longe... Como me deram força e incentivo para conquistar essa vitória.

Ao meu marido Sidnei, que foi uma grata surpresa de Deus na metade do doutorado, e que tem me dado todo apoio e caminhado comigo na conclusão dessa etapa.

À instituição na qual atuo, Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, a todos os meus colegas do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, em especial, Cecília, Cláudia Braga, Guiomar, Railma, Úrsula e Shirley.

À Universidade La Salle, que aprendi a conhecer e amar por seu respeitoso trabalho.

Aos professores e colegas do curso de Doutorado, que me acompanharam nessa trajetória, especialmente aos que se tornaram mais que amigos: Antônio, Célia, Lilian, Marcelo e Karen, também ao grupo GERES. Algumas amizades são construídas para serem eternas.

Ao professor Cledes Antonio Casagrande, que assumiu a orientação deste trabalho para a sua finalização.

Não tenho palavras para agradecer à professora, amiga e eterna orientadora, Vera Lucia Felicetti, que desde o início me acolheu, acreditou e se dedicou na elaboração deste trabalho, que hoje toma o novo formato, a finalização. Toda a minha admiração, agradecimento e carinho. Este trabalho foi um desafio, e sem sua presença em todos os momentos não conseguiria concluí-lo.

A todos que participaram desta pesquisa, principalmente a coordenadora do curso de Pedagogia da Unimontes, Maria Nadurce da Silva, a coordenação dos *campi*,

secretaria, egressos, professores, e outros que permitiram que fosse possível conhecer um pouco mais do curso de Pedagogia através de suas percepções.

Não poderia deixar de agradecer à Dona Enedir, Seu João e parentes. Mais que amigos, hoje são minha família do coração, que com seu apoio me ajudaram e estiveram presentes na realização desta pesquisa. Nunca vou esquecer do carinho e cuidado que tiveram comigo nesse tempo que estive em Canoas.

Assim como aos meus amigos de Montes Claros. Aqui não vou nomear nenhum deles, pois são todos especiais e têm um lugar no meu coração. Amigos para todas as horas e que a distância não diminuiu os laços de afeição. Que cada um se sinta agradecido. Além dos de Canoas, Manaus, Santa Maria e tantos outros lugares. Mesmo no pouco tempo, pudemos construir uma relação de amizade, que com uma palavra de ânimo e presença trilharam comigo o caminho necessário para chegar aqui.

E, por último, e não menos importante, agradeço à CAPES, que através da bolsa PROSUC permitiu que este trabalho fosse realizado.

“Autodesenvolvimento não é uma meta velada, mas o resultado cumulativo da devoção às suas habilidades e ao exercício delas. À medida que confere a seu trabalho a qualidade de sua própria mente e habilidade, está também desenvolvendo sua própria natureza; nesse sentido simples, vive no seu trabalho e através dele, e esse trabalho o manifesta e revela para o mundo”.

(Charles Wright Mills).



## RESUMO

Esta pesquisa trata sobre a formação humana, especificamente da formação humanística. O que motivou o estudo desse tema é que na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, encontra-se a concepção humanística, mas não há estudos na área da educação que explicitem esse conceito. Portanto, o aporte inovador da tese foi trazer categorias que permitiram elaborar o conceito de Formação Humanística para o curso de Pedagogia e para a contemporaneidade. O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros foi o universo de pesquisa, tomando como base o lócus do qual a pesquisadora é egressa e atua. Enquanto questão norteadora, tem-se: Como tem sido concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros e qual a sua implicação na atuação dos egressos? Enquanto objetivo geral, pretendeu-se analisar como é concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, e como essa formação se reflete no fazer docente dos egressos. A pesquisa traz enquanto abordagens investigativas: pesquisa emergente, problema misto, objetivo descritivo explicativo. O levantamento das informações fez-se através de documentos do curso de Pedagogia, questionário e entrevista. Com a análise textual discursiva, foram elaboradas seis categorias: dimensão ensino, dimensão gestão, dimensão pesquisa, dimensão empreendedorismo e inovação dentro do curso, dimensão componentes de formação pessoal e profissional e dimensão relação com o mercado de trabalho. Os resultados podem ser sintetizados assim: o curso de Pedagogia ainda precisa definir melhor seu perfil de egresso; pesquisas mistas com egressos e que discutem a formação humanística são emergentes; os conceitos de formação humana, humanística, humanismo, humanista, são tratados muitas vezes como sinônimos, o que demanda mais estudos para uma melhor identificação dos seus significados; a formação humanística está presente nas legislações que regem a educação, mas, enquanto Projeto Pedagógico de Curso, não aparece sua menção. Constatou-se, pelas “falas” dos egressos, que a formação humanística está implícita no curso e que precisa ter um espaço apropriado para ser trabalhada, seja em forma de disciplina ou carga horária em momento específico; a prática dos egressos demonstra que a formação humanística está implícita e explícita na sua forma de conceber a formação humana, o que permite constatar que ela perpassa o antes do

seu ingresso, o durante o curso e o depois do curso. Diante disso, defendeu-se e foi corroborada a tese: Um conceito de formação humanística que atenda ao curso de Pedagogia, e que contribua significativamente com outros cursos de licenciatura, pressupõe uma concepção de formação humana que contemple os níveis pessoal, profissional e a relação com o outro, com seus respectivos indicadores, tendo como norteador o seu contexto histórico.

Palavras-chave: pedagogia; formação humanística; egressos; fazer docente.

## ABSTRACT

This study is about human development, specifically humanistic education. The humanistic concept is found in the Constitution of Brazil from 1988, and in the Law of Lines of Direction and Bases of the Education from 1996, however, there are no studies in the field of education that explain this concept. Hence, the innovative approach from this thesis was to establish categories which allowed us to elaborate the concept of Humanistic Education for the Program of Pedagogy and for current times. The guiding question is: How is humanistic education presented in the Pedagogy program at the State University of Montes Claros and how does it impact the performance of the graduates? The overall goal is to analyze the design of humanistic education in the Pedagogy program at the State University of Montes Claros and how this is reflected in the teaching practice of the graduates. This study uses the following investigative approaches: emerging research, mixed methods, and explanatory descriptive objective. The information was collected using documents from the Pedagogy program, a questionnaire and an interview. With textual discourse analysis, six categories were created: the teaching dimension, the management dimension, the research dimension, the dimension of entrepreneurship and innovation within the program, the dimension of components of personal and professional development and the dimension of the relation to the job market. The results can be summarized as follows: the Pedagogy program still needs to better define its graduate profile; mixed methods with graduates that address humanistic education are emerging; the concepts of human development, humanistic education, humanism, and humanistic are frequently referred to as synonyms, which requires more research to better determine their meanings; humanistic education is present in the legislation that governs education, but it is not mentioned in the Pedagogical Project of the Program. We observed in the responses by the graduates that humanistic education is implicit in the program and there needs to be more space to develop it, either in the form of a discipline or a specific course load; the practice of the graduates demonstrates that humanistic education is implicit and explicit in how it understands human development, which leads to the observation that it permeates the time before entering the program, during the program and after the program. As such, we defended the following thesis: The concept of Humanistic Education that contributes to the Program of Pedagogy and other programs, assumes a concept of human education that embrace personal levels,

professional levels, and the relation with the other human being, with their respective indicators, considering as guiding element the historical context.

Keywords: pedagogy; humanistic education; graduates; teaching practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema sobre a Formação Humana .....	53
Figura 2 – Período de Realização das Pesquisas .....	79
Figura 3 – Discriminação das Pesquisas por Área .....	80
Figura 4 – Distribuição dos Trabalhos por Região.....	83
Figura 5 – Tabela dos Programas em Educação por Regiões da CAPES.....	84
Figura 6 – Tipo de Abordagem da Pesquisa .....	85
Figura 7 – Procedimentos Técnicos de Realização da Pesquisa .....	86
Figura 8 – Palavra Humanística no Trabalho .....	86
Figura 9 – Teses Analisadas da Colômbia .....	88
Figura 10 – Quantidade de Teses Listadas por Ano .....	88
Figura 11 – Categorias Elaboradas para Análise .....	89
Figura 12 – Modalidades de Educação Encontradas nas Teses da Colômbia .....	90
Figura 13 – Abordagens de Pesquisa Identificadas nas Teses da Colômbia .....	91
Figura 14 – Mapa Político do Estado de Minas Gerais.....	114
Figura 15 – Evolução de Pesquisas com Métodos Mistos no <i>Scopus</i> .....	123
Figura 16 – Organização Curricular Horizontal.....	144
Figura 17 – Categorias que Compõem o Conceito da Formação Humanística.....	146
Figura 18 – Raça ou Cor dos Egressos.....	150
Figura 19 – População Residente por Cor ou Raça .....	151
Figura 20 – Faixa Etária dos Egressos Respondentes do Questionário.....	152
Figura 21 – População Residente, por Grupos de Idade, Segundo as Grandes Regiões.....	152
Figura 22 – Cursou o Ensino Médio .....	154
Figura 23 – Ano de Ingresso no Curso.....	156
Figura 24 – Renda <i>Per Capita</i> Familiar ao Ingressar no Curso .....	156
Figura 25 – Processo de Ingresso na Universidade .....	157
Figura 26 – O que Levou à Escolha do Curso de Pedagogia .....	158
Figura 27 – Razão da Escolha da Profissão .....	159
Figura 28 – Maior Incentivo na Escolha do Curso .....	160
Figura 29 – Graduação na Educação Superior (Núcleo Familiar) .....	161
Figura 30 – Horas Semanais Trabalhadas .....	162
Figura 31 – Contribuiu com seu Salário para o Sustento da Família .....	163

Figura 32 – Trabalho Relacionado com o Curso .....	164
Figura 33 – <i>Campus</i> em que cursou a Pedagogia.....	165
Figura 34 – Transporte para a Universidade .....	166
Figura 35 – Ambiente de Estudo na Universidade .....	167
Figura 36 – Disciplinas Ofertadas no Curso .....	168
Figura 37 – Frequência que Teve Acesso a Algumas Atividades no Curso.....	170
Figura 38 – Rotina de Estudo.....	171
Figura 39 – Curso de Pedagogia.....	173
Figura 40 – Atualmente Continua no Mesmo Trabalho Quando do Período da Graduação .....	175
Figura 41 – Quantas Horas Semanais Trabalha .....	177
Figura 42 – Funções dentro da Educação.....	180
Figura 43 – Faria Novamente o Curso .....	182
Figura 44 – Curso depois da Graduação.....	183
Figura 45 – Incentiva/Incentivou Familiares a Estudarem .....	184
Figura 46 – Incentiva/Incentivou Pessoas do seu Contexto Social a Estudarem....	185
Figura 47 – Qual a sua Satisfação .....	186
Figura 48 – Aspectos que Considera que Ajudaram a Tornar-se o Professor que é Hoje .....	187
Figura 49 – Resultado da Situação 1 .....	188
Figura 50 – Resultado da Situação 2 .....	189
Figura 51 – Resultado da Situação 3 .....	191
Figura 52 – Vinculação dos Professores por Departamento no Curso de Pedagogia .....	216
Figura 53 – Remuneração Mensal do Professor da Educação Superior na Unimontes .....	235
Figura 54 – Percepções dos Professores sobre o Ambiente de Trabalho .....	250
Figura 55 – Satisfação com Atividade na Docência .....	252
Figura 56 – Esquema sobre a Formação Humana – uma Possibilidade .....	280

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ciências Humanas .....	81
Tabela 2 – Dados Referentes ao Trabalho Atual.....	175
Tabela 3 – Tiveram Aumento Salarial após Graduado .....	176
Tabela 4 – Remuneração do seu Trabalho Atual .....	177
Tabela 5 – Vínculo Empregatício .....	178
Tabela 6 – Algumas Comparações sobre as Horas Trabalhadas Durante o Curso e Depois do Curso .....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores da Formação Humanística na Universidade.....	68
Quadro 2 – Identificando os Principais Conceitos Deste Capítulo.....	75
Quadro 3 – Trabalhos Analisados .....	95
Quadro 4 – Visão Geral dos <i>Campi</i> e Cursos Oferecidos pela Unimontes .....	113
Quadro 5 – Quadro Síntese do Percorso Metodológico Percorrido.....	119
Quadro 6 – Fases da Pesquisa.....	125
Quadro 7 – Envio dos E-Mails por Localidade .....	130
Quadro 8 – Algumas Observações Constatadas dos E-Mails Enviados.....	130
Quadro 9 – Participantes da Entrevista.....	134
Quadro 10 – Categorias Finais dos Instrumentos de Coleta de Dados .....	138
Quadro 11 – Nível Pessoal .....	147
Quadro 12 – Nível Profissional.....	148
Quadro 13 – Nível Relação Com o Outro.....	148
Quadro 14 – Categoria 1 – Dimensão Ensino .....	194
Quadro 15 – Formação Humanística no Curso: Dimensão Ensino.....	225
Quadro 16 – Categoria 2 – Dimensão Gestão.....	226
Quadro 17 – Formação Humanística no Curso: Dimensão Gestão.....	237
Quadro 18 – Categoria 3 – Dimensão Pesquisa .....	238
Quadro 19 – Formação Humanística no Curso: Dimensão Pesquisa.....	241
Quadro 20 – Formação Humanística: Dimensão Empreendedorismo e Inovação dentro do Curso .....	246
Quadro 21 – Categoria 5 – Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional .....	247
Quadro 22 – Formação Humanística: Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional .....	257
Quadro 23 – Categoria 6 – Dimensão Relação com o Mercado de Trabalho.....	258
Quadro 24 – Formação Humanística: Relação com o Mercado de Trabalho .....	268



## LISTA DE ABREVIATURAS

AACC	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AGE	Advocacia-Geral do Estado de Minas Gerais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIC	Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes
BIC JÚNIOR	Institucional de Iniciação Científica Júnior
BIC/PROJETO	Bolsa de Iniciação Científica acoplada a projeto
BNC – Formação	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEF	Congresso Nacional de Educação e Formação Docente
CSTGA	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais
EaD	Educação a Distância
Educ@r	Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias na Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio

FAFIL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FUNM	Fundação do Norte de Minas
GERES	Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICV	Institucional de Iniciação Científica Voluntária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABÉDOCAMPO	Laboratório de Ensino em Educação do Campo: Identidade, Território, Sustentabilidade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
NUSI	Núcleo de Sociedade Inclusiva da Universidade Estadual de Montes Claros
PAES	Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior
PAPO	Programa de Apoio Psicológico e Orientacional
PBL	<i>Problem Based Learning</i> (Aprendizagem Baseada em Problema)
PBL-KB	<i>Problem Based Learning – Knowledge Building</i>
PDS	Partido Democrático Social
PEB	Professor da Educação Básica
PECLA	Pastoral Educativa Claretiana
PFL	Partido da Frente Liberal
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica
PIBIC-AF	Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PIBIC-EM	Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFEPT	Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RP	Programa Residência Pedagógica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIUBE	Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>A TÍTULO DE INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1	Justificativa.....	23
1.2	Problema e objetivos.....	27
<b>2</b>	<b>CONSTRUINDO MINHA IDENTIDADE ENQUANTO PROFESSORA PESQUISADORA.....</b>	<b>32</b>
2.1	Um pouco da trajetória pessoal e profissional.....	32
2.2	Trajetoária acadêmica .....	35
<b>3</b>	<b>CONSTRUINDO ALGUNS CONCEITOS... FORMAÇÃO HUMANÍSTICA, O QUE SERIA MESMO? .....</b>	<b>38</b>
3.1	Inquietações iniciais sobre o tema.....	38
3.2	Contribuições para o entendimento da formação humanística na história .....	39
3.3	Formação humanística cristã .....	54
3.4	Formação humanística nas legislações brasileiras .....	60
3.5	Agora é a vez de alguns autores se posicionarem quanto à formação humana.....	65
<b>4</b>	<b>O QUE ALGUMAS PESQUISAS JÁ DEFENDIDAS APONTAM... ..</b>	<b>76</b>
4.1	Uma visão geral sobre a palavra-chave humanística nos bancos de teses e dissertações.....	78
4.2	Trazendo os resultados das pesquisas realizadas na Colômbia .....	87
4.3	Algumas reflexões sobre as informações encontradas .....	91
4.4	Explicitando as percepções sobre a palavra-chave <i>humanística</i> nas dissertações e teses analisadas.....	94
4.5	Algumas impressões.....	109
<b>5</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO .....</b>	<b>111</b>
5.1	Conhecendo o contexto da pesquisa: a Unimontes .....	111
5.2	Contextualizando o projeto pedagógico do curso de pedagogia da Unimontes .....	115
5.3	Detalhando o passo a passo da pesquisa .....	116
<b>6</b>	<b>APODERAMENTO DE QUEM SOMOS – PEDAGOGOS!!!.....</b>	<b>139</b>
6.1	Aprofundando o nosso estudo: o que nos diz enquanto formação humanística o PPC de pedagogia da Unimontes? .....	140

<b>6.2</b>	<b>Quem são os egressos do curso de pedagogia da Unimontes.....</b>	<b>149</b>
<b>6.3</b>	<b>Agora é a vez de dar voz a todas as falas.....</b>	<b>192</b>
6.3.1	<i>Categoria 1 – Dimensão Ensino .....</i>	<i>193</i>
6.3.2	<i>Categoria 2 – Dimensão Gestão.....</i>	<i>225</i>
6.3.3	<i>Categoria 3 – Dimensão Pesquisa.....</i>	<i>237</i>
6.3.4	<i>Categoria 4 – Dimensão Empreendedorismo e Inovação dentro do Curso..</i>	<i>242</i>
6.3.5	<i>Categoria 5 – Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional....</i> <i>.....</i>	<i>247</i>
6.3.6	<i>Categoria 6 – Dimensão Relação com o Mercado de Trabalho .....</i>	<i>258</i>
<b>6.4</b>	<b>Limites e possibilidades: algumas considerações a partir do olhar dos egressos.....</b>	<b>269</b>
<b>7</b>	<b>TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE CONSOLIDAR O CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA..</b> <b>.....</b>	<b>273</b>
<b>7.1</b>	<b>Nível pessoal.....</b>	<b>275</b>
<b>7.2</b>	<b>Nível profissional.....</b>	<b>276</b>
<b>7.3</b>	<b>Nível relação com o outro .....</b>	<b>278</b>
<b>8</b>	<b>E AGORA? FINAL? NÃO, UM NOVO CICLO COMEÇA.....</b>	<b>282</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>291</b>

## 1 A TÍTULO DE INTRODUÇÃO...

É interessante como podemos definir um objetivo e vê-lo concretizado depois de alguns anos. Em minha vida, fui me constituindo professora, pesquisadora, mas, acima de tudo, gosto de me ver como um ser humano em construção. O que me motivou a realizar esta pesquisa, com esse tema, foi justamente a preocupação com a formação humana que o espaço privilegiado de qualquer instituição educacional precisa ter.

Por que privilegiado? Porque ainda que a legislação brasileira garanta o direito à educação a todos, encontramos um percentual significativo de pessoas que não têm acesso a uma educação de qualidade, que permita desenvolver as competências e habilidades que todo ser humano precisa para ser inserido em qualquer espaço que desejar, ou mesmo aqueles que nem concluíram a Educação Básica. Isso é mostrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), ao divulgar que em 2019 o percentual de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram a Educação Básica obrigatória foi de 48,8%<sup>1</sup>.

Por outro lado, somos um país com várias realidades... O que nos coloca algumas perguntas: que formação estamos oferecendo para os nossos jovens? Como os professores estão sendo preparados para as diversas realidades educacionais que vão enfrentar em sua carreira? Como esses professores se percebem, enquanto formadores de seres humanos? Não são perguntas fáceis de serem respondidas, mas algumas vezes é necessário pararmos e refletirmos sobre elas, principalmente quem se preocupa com que educação estamos concebendo, e quais as necessidades que a educação na contemporaneidade está exigindo para os novos estudantes que estamos recebendo.

É aqui que entra a importância deste trabalho: não é mais um trabalho para discutir o profissional da educação, mas a sua formação primeira. É voltar o nosso olhar para explicitar o que está na base da formação desse profissional. Sobre os temas profissional da educação e formação de professor existem muitos trabalhos e enfoques, apesar de haver espaço para abordagens dessa natureza no universo de pesquisa. O que diferencia este trabalho dos outros e fortalece a sua relevância, é

---

<sup>1</sup> Dados retirados do IBGE Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

recuperar um aspecto da formação do professor que é muito esquecido: a formação do *ser humano* professor. O que é esse ser humano professor?

Tem sido um desafio entrar nessas questões. Até porque tomamos como base aquilo que a legislação brasileira tem instituído para a educação, que além dos aspectos profissionais, a formação humanística deve ser contemplada. Mas, conhecemos de fato sobre o que trata a formação humanística? Temos contemplado essa formação? De que forma ela tem sido discutida e apreendida em nossos cursos? Em especial no curso de Pedagogia<sup>2</sup>, que é o curso que habilita para ser professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para deixar mais explícita a importância desse tema, o início da elaboração desta tese coincidiu com o surgimento da pandemia pela doença do coronavírus em 2019 (COVID-19) no Brasil e no mundo. Escolas fechadas, crianças em casa, *home office*. Tudo mudou. Ao retomarmos presencialmente as aulas, muitos questionamentos por parte da sociedade foram feitos, e ainda ecoam: Que novas aprendizagens são necessárias? Como trabalhar as inseguranças, os medos, as perdas? Além disso, questões básicas sobre a relação com o outro e consigo no período de isolamento social foram retomadas, uma vez que questões existenciais estão mais presentes e são mais necessárias para o equilíbrio afetivo-social-emocional do homem.

Esta tese é por mim considerada um exercício de autoconhecimento também. Das muitas leituras feitas, algumas têm ajudado a me conscientizar a respeito de que professora/pesquisadora desejo ser, e em qual lugar desejo estar no mundo. Por isso, aqui destaco que tomo a liberdade de utilizar de vários recursos para me fazer presente na escrita. Não tive pretensão de buscar a neutralidade dos fenômenos e nem a elaboração de informações com esse critério. Ademais, esta tese não segue uma concepção positivista de pesquisa.

---

<sup>2</sup> “Pedagogia, [...] no Brasil é uma graduação e que, por parte do MEC – Ministério da Educação e Cultura, é um curso que cuida dos assuntos relacionados à Educação por excelência, portanto se trata de uma Licenciatura, cuja grade horário-curricular atual estipulada pelo MEC confere ao pedagogo, de uma só vez, as habilitações em educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, coordenação educacional, gestão escolar, orientação pedagógica, pedagogia social e supervisão educacional, sendo que o pedagogo também pode, em falta de professores, lecionar as disciplinas que fazem parte do Ensino Fundamental e Médio, além se dedicar à área técnica e científica da Educação, como por exemplo, prestar assessoria educacional. Devido a sua abrangência, a Pedagogia engloba diversas disciplinas, que podem ser reunidas em três grupos básicos: disciplinas filosóficas, disciplinas científicas e disciplinas técnico-pedagógicas.”. (O QUE..., 2013).

Neste espaço, trago um diálogo entre várias vozes: documentos, autores, egressos e a minha. Me permito sair da acomodação e buscar novos horizontes sobre o tema que propus pesquisar – a formação humanística –, com um olhar mais delimitado para o curso de Pedagogia da instituição a qual estou vinculada. A sociedade atual nos exige pensar sobre várias coisas. Há tantas possibilidades e, ao mesmo tempo, parece que tudo é breve, se faz líquido, como diz Bauman (2001), sociedade líquida. Algumas vezes, tem sido questionado o que se quer formar na atual sociedade, para quê, sob qual perspectiva, mas sem se voltar para o principal, o perfil de homem que se deseja para a sociedade atual. Aqui entra a justificativa deste trabalho.

### **1.1 Justificativa**

A experiência como docente na Unimontes – MG, há mais de 15 anos nos cursos de formação inicial de professores, principalmente em Pedagogia, tem proporcionado observar de perto algumas discussões e problemáticas que a educação tem vivenciado nos últimos anos: questões salariais, formação inicial, teoria desvinculada da prática, disciplinas que devem compor os núcleos de formação, desvalorização docente, identidade docente, fazer docente, postura profissional, perfil exigido para o mercado de trabalho, metas a serem cumpridas, entre outros tópicos que são frequentemente abordados nos cursos por acadêmicos e professores. Um aspecto emergente nos últimos anos nas instituições de Educação Superior, mas nem sempre de forma explícita, diz respeito à formação humanística dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, em especial de Pedagogia.

A formação humanística seria a

[...] preparação para a vida em sociedade, perseguindo certas dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si, o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente, a construção de uma visão de mundo coerente e crítica, a capacidade de estabelecer vínculos sociais e de atribuir significado às ações e às coisas, uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive, a orientação mediante valores universais, etc. (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 3-4).

Podemos dizer que outros autores abordam a formação humana em uma perspectiva próxima da humanística no Brasil e no mundo. Mas, muitas ideias são



pontuais para um determinado contexto e para um determinado tipo de formação. Como exemplos citamos: Arroyo (2010), que utiliza a expressão formação humana; Freire (1987), que adota formação humanista; Maturana e Rezepka (2000), que trabalham com a biologia do amor; Sheykhjan (2015), que escreveu sobre a educação de qualidade e bem-estar humano; Pereira (2007), que traz um estudo sobre o “profissional-cidadão”. E também a própria Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2019), que tem o ideal “a educação transforma vidas” (UNESCO, 2019).

E temos uma autora que tem se preocupado em discutir sobre a importância das humanidades e das artes para manter viva a democracia, a Nussbaum (2010, p. 2). Ela traz explícito que

[...] o que podemos chamar os aspectos humanísticos da ciência e da ciência social – o aspecto imaginativo, criativo, e o aspecto do raciocínio crítico e rigoroso – também estão perdendo terreno, pois as nações preferem lucro de curto prazo pelas competências lucrativas e extremamente aplicadas adequadas ao lucro. (NUSSBAUN, 2010, p. 2, tradução nossa).

Essa ideia da autora é corroborada por Rocha e Mandaloz (2021), quando retrata a ênfase que a sociedade capitalista tem dado a uma formação técnica em detrimento de uma formação mais crítica, que ensine a pensar e que permita aprofundar o conhecimento. As disciplinas que tratam da área das humanidades ajudam a trabalhar os aspectos que desenvolvem o ser humano em toda a sua potencialidade. Não só na questão técnica, mas de forma completa.

É interessante notarmos que no Brasil a formação humanística tem perpassado as legislações que fundamentam a educação, principalmente nos últimos anos. Enquanto legislação brasileira, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, no seu Capítulo III, Seção I da Educação, Art. 214, define as seguintes orientações gerais para o sistema nacional de educação:

I – erradicação do analfabetismo;  
II – universalização do atendimento escolar;  
III – melhoria da qualidade do ensino;  
IV – formação para o trabalho;  
V – promoção *humanística*, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, p. 119, grifo nosso).

Outro documento que vem instituir as diretrizes para a educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 1996. A referida

lei não traz o termo *formação humanística*, mas apresenta uma abordagem que se aproxima dessa concepção, quando no seu Título II, Art. 2º, encontra-se: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos *princípios de liberdade* e nos *ideais de solidariedade humana*, tem por finalidade o *pleno desenvolvimento* do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No que diz respeito à Educação Superior, no Capítulo IV da LDBEN, trata-se da sua finalidade:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...]. (BRASIL, 1996).

Os incisos I e III são os que se encontram mais próximos da concepção de formação humanística de que trata este trabalho.

Voltando nosso olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2006), especificamente para o curso de licenciatura em Pedagogia, no seu Art. 5º, fica evidenciado que o egresso deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- [...]
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- [...]
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006).

São muitas as exigências requeridas ao egresso da Educação Superior, em tela aqui as do Pedagogo. Nessa direção, a justificativa posta com base nos artigos acima, evidencia aqueles que contemplam, para além da formação para o mercado de trabalho, a formação humanística. Em especial, o inciso II das DCN do curso de Pedagogia, que traz a necessidade de perceber o estudante sob a responsabilidade do egresso em sua dimensão, entre outras, “física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006).

Enquanto políticas educacionais brasileiras, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) traz metas que enfatizam a valorização dos profissionais da educação e a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. As metas estão distribuídas em dez diretrizes. Dessas, três estão próximas da proposta deste trabalho, e são:

[...] V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...]

VII – promoção *humanística*, científica, cultural e tecnológica do País; [...]

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2015, p.12-13, grifo nosso).

O Parecer CNE/CP nº 22, de novembro de 2019, homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC – Formação). Esse Parecer traz um direcionamento para que se estruturam os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, tendo em vista as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos. (BRASIL, 2019, p.12).

Compreendemos que os documentos legais dão fundamentação para a formação humanística no curso de Pedagogia, assinalando que essa é uma exigência a ser cumprida pela universidade. Nos próprios Projetos Pedagógicos dos cursos há disciplinas que trabalham aspectos dessa formação, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a Educação Inclusiva, entre outras. Mas, essa formação vai além do espaço da sala de aula. Ela compreende atividades, discussões, experiências, observações e vivências nos vários espaços que os acadêmicos têm acesso.

Arroyo (2010) afirma que na relação de um com o outro, nos diversos espaços e tempos onde acontece a “pluralidade de trocas humanas”, acontece também a formação humana. Na pesquisa apresentada por Felicetti (2018, p. 219), fica evidente que “os valores sociais têm alta relevância entre os estudantes da área de educação [...]”. Esses autores, entre tantos outros que há na literatura, já nos ajudam a reforçar o quanto o curso de licenciatura precisa evidenciar melhor as discussões nesses aspectos que, muitas vezes, não são pontuados de forma clara. O Parecer CNE/CP nº 22/ 2019 parece vir trazendo alguns avanços nessa área, o que será discutido a posteriori.

No curso de Pedagogia há uma cobrança, muitas vezes de forma direta, sobre a formação do acadêmico “[...] como ser humano, e uma concepção de currículo que não se resuma a composição de uma grade curricular em termos de um aglomerado de disciplinas” (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 5). O que permitiria ao egresso atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e/ou em outras modalidades de ensino, com uma concepção que demonstre que, além de educar, ele compreenda a necessidade de formar sujeitos humanos, sem demonstrar preferências por um estudante ou discriminação por outro, sendo todos respeitados na sua individualidade. Isso fica explicitado, muitas vezes, nas próprias discussões proporcionadas pelas disciplinas que fundamentam o estágio obrigatório. Tendo as motivações apresentadas, passemos a seguir para os outros aspectos chave desta pesquisa.

## **1.2 Problema e objetivos**

Desde que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia foram publicadas em 2006, temos levantado questionamentos nas

instituições de Educação Superior sobre qual seria o perfil de egresso que desejamos alcançar. E para chegar a esse desejado perfil, é necessário já termos bem estruturados a concepção de formação, o objetivo e a organização dos conteúdos que deverão ser cumpridos nos núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores, sem aumentar despesas ou tempo de conclusão de curso. Com o Parecer CNE/ CP nº 22/ 2019, a orientação é que trabalhem no curso de licenciatura competências específicas e habilidades do conhecimento profissional, competências específicas e habilidades da prática profissional e competências específicas do comprometimento profissional.

Essas são questões complexas e relevantes para a estruturação do Projeto Pedagógico do Curso, e que dependem de ampla discussão na comunidade acadêmica. Um aspecto que ainda tem ficado um pouco discreto nas discussões, diz respeito à formação humanística e sua implicação no fazer docente. O que ela é, o que a compreende, como desenvolvê-la no curso, o que os acadêmicos, a escola e a sociedade esperam da formação nesse aspecto, seriam alguns questionamentos que poderiam estar mais presentes na formação.

A ausência dessa discussão no curso, e principalmente nas legislações que fundamentam a educação nas diversas modalidades, tem permitido que as humanidades percam sua força, e que a concepção utilitarista de formação ganhe cada vez mais espaço, por meio de discursos de outras áreas que são incorporados. Uma outra consequência da ausência de discussões a esse respeito, é a de que o que não está explícito não tem como ser cumprido de forma adequada. É importante salientarmos que as mudanças nos objetivos da educação a partir da modernidade, especialmente a partir do Século XVIII, quando a educação passou a ter objetivos predominantemente técnicos, foi um dos fatores que causou a diminuição dos aspectos humanísticos nesse contexto.

Por ser o curso de Pedagogia diretamente relacionado com a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Normal, curso de Educação Profissional que exige apoio escolar e conhecimentos pedagógicos, os aspectos humanísticos não podem ser excluídos das discussões que o permeiam. O curso precisa ser organizado para que haja articulação dos conhecimentos científicos, culturais, valores éticos e estéticos, tendo em vista a pluralidade de ideias e a diversidade de pessoas que estão envolvidas no processo educacional (BRASIL, 2006).

Esta pesquisa está inserida em um projeto maior, intitulado *Educação Superior: acesso, percurso e resultados*, com aprovação no CAAE sob o nº 12019219.4.0000.5307, na linha de pesquisa *Formação de Professores: Teorias e Práticas Educativas*, sob a coordenação da professora Dra. Vera Lúcia Felicetti. Com base nisso, apresentamos o questionamento motivador da realização desta pesquisa:

- Como tem sido concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros e qual a sua implicação na atuação dos egressos da Unimontes?

Essa questão norteadora suscitou algumas outras, que serviram de suporte para esta pesquisa:

- O que faz a educação ser humanística?
- Que aspectos humanísticos têm sido contemplados no curso de Pedagogia?
- Como esses aspectos têm se refletido na prática cotidiana do professor com os seus estudantes?

Enquanto objetivo geral, propusemos analisar como é concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, e como essa formação se reflete no fazer docente dos egressos. Como objetivos específicos temos:

- Explicitar a apropriação teórica da formação humanística e humanismo;
- Identificar a inserção da formação humanística no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia;
- Associar as concepções trabalhadas no currículo do curso sobre a formação humanística e suas implicações na vida do egresso do curso;
- Identificar na prática docente de egressos do curso de Pedagogia como a formação humanística se manifesta;
- Explicitar nos discursos dos professores egressos do curso de Pedagogia a influência da formação humanística recebida no curso;
- Comparar o discurso presente na legislação e no Projeto Pedagógico do Curso com as percepções dos egressos sobre qual a formação que tem permeado o curso de Pedagogia.

Diante do problema e objetivos apresentados, emerge a tese aqui proposta: um conceito de formação humanística que atenda ao curso de Pedagogia, e contribua

significativamente com outros cursos de licenciatura, pressupõe uma concepção de formação humana que contemple os níveis pessoal, profissional e a relação com o outro, com seus respectivos indicadores, tendo como norteador o seu contexto histórico.

Destacamos que o aporte inovador da tese foi a construção do conceito da formação humanística para o curso e, conseqüentemente, para a contemporaneidade. Pelos estudos realizados, como poderemos perceber, no Brasil, o estudo do conceito de formação humanística é incipiente, e não temos indicadores claros de que esse conceito é adotado em outros países, algo que demandaria mais pesquisas. O que podemos afirmar é que no Brasil, principalmente por causa das legislações que adotaram esse termo, precisamos ter mais estudos na área. O trabalho com o curso de Pedagogia foi a primeira contribuição nesse aspecto, em que comprovamos que há ainda muito o que pesquisar.

Daqui em diante, esta pesquisa está assim organizada:

- No capítulo II, Construindo minha identidade enquanto professora pesquisadora, apresento um pouco da minha trajetória enquanto professora e pesquisadora, deixando um pouco mais claras as inquietações que dão base a este trabalho;

- No capítulo III, Construindo alguns conceitos... Formação humanística, o que seria mesmo?, trazemos o que encontramos enquanto pesquisa de alguns teóricos que discutem sobre a formação humana, destacando a formação humanística. Também trazemos um olhar mais aprofundado sobre as legislações que tratam da educação brasileira, com ênfase no que diz respeito à formação humanística;

- Logo a seguir, no capítulo IV, O que algumas pesquisas já defendidas apontam..., apresentamos o resultado da pesquisa com a palavra-chave *humanística*, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e em algumas teses de Programas de Pós-Graduação em Educação da Colômbia;

- No capítulo V, Caminho metodológico percorrido, trata da metodologia, além de apresentarmos o contexto da Unimontes, explicamos como foi feita a análise e discussão dos resultados encontrados;

- O capítulo seguinte, o VI, Apoderamento de quem somos – pedagogos!!!, apresenta os dados levantados, sua análise e discussão, com as devidas categorias e as “falas” dos egressos;

- Na sequência, temos o capítulo VII, Tecendo algumas considerações a título de consolidar o conceito de formação humanística no curso de Pedagogia, no qual elaboramos uma síntese que nos ajuda a entender melhor como o conceito de formação humanística foi elaborado para o curso de Pedagogia, tomando como base o que encontramos em nossa pesquisa;

- Finalizamos o nosso trabalho com o capítulo VIII, E agora? Final? Não, um novo ciclo começa...

Então, nos próximos capítulos, começaremos a aprofundar a concepção de formação humana, a formação humanística, iniciando por conhecer um pouco mais de quem sou, minha trajetória enquanto professora e pesquisadora. E diria mais, um pouco do ser humano que sou.



## **2 CONSTRUINDO MINHA IDENTIDADE ENQUANTO PROFESSORA PESQUISADORA**

Para entender um pouco de como esta pesquisa foi sendo construída, é necessário também entender um pouco de como fui me constituindo enquanto professora e pesquisadora, assim como, algumas das inquietações que fizeram e fazem parte de mim. Então, inicio este capítulo escrevendo sobre a minha trajetória pessoal e profissional.

### **2.1 Um pouco da trajetória pessoal e profissional**

Voltando meu olhar para a minha trajetória pessoal e profissional, percebo o quanto cresci em minhas escolhas, e que tudo tem um tempo certo para acontecer. Sempre fui determinada e acreditei na mudança que um trabalho comprometido pode trazer na vida e na história do outro. O que motiva o meu interesse na pesquisa em educação, tanto no mestrado quanto agora no doutorado, é saber que posso fazer a diferença no espaço em que estou. Posso ser uma professora transformadora da minha prática (NOVOA, 1992). Posso ser uma pessoa e profissional melhor do que sou.

Nasci em um município do Norte de Minas, Montes Claros, com pouco mais de 417 mil habitantes<sup>3</sup>, e a minha formação básica foi no Colégio Berlaar Imaculada Conceição. Mesmo sendo um colégio confessional e privado, desde cedo tive contato com a realidade de uma escola pública. Nas horas vagas, ajudava a minha mãe a arrumar salas, pois ela era auxiliar de serviços gerais em uma escola do bairro em que morava.

Meu primeiro emprego foi em uma escola da rede pública, em um município considerado pequeno, com pouco mais de 4.300 habitantes, denominado por Juramento<sup>4</sup>, próximo da cidade de Montes Claros. Enquanto professora de outro município, não tinha transporte garantido. Dividia o combustível com os colegas ou pegava carona. Depois das 17 horas, nem ônibus tinha para retornar à Montes Claros.

---

<sup>3</sup> Dados retirados do site do IBGE. BRASIL. IBGE. Montes Claros. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/panorama>. Acesso em: 20 ago. 2022.

<sup>4</sup> Dados retirados do site do IBGE. BRASIL. IBGE. Juramento. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juramento/panorama>. Acesso em: 20 ago. 2022.

A escola atendia crianças carentes e da zona rural. Muitas vezes, a alimentação que tinham era o lanche da escola. Lá eu tive contato diretamente com a carência que muitos demonstravam de afeto, de ser notado, valorizado e amado. Trabalhei com a disciplina de Inglês, já que tinha autorização para lecionar nessa área no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Fiquei nessa escola, em Juramento, de 1997 a 2001.

Isso me fez perceber o quanto queria fazer a diferença na vida dos estudantes. Ser uma pedagoga que não só trabalharia para os outros, mas com os outros. Enxergando-os em suas necessidades. Felicetti (2018, p. 219) aborda essa questão ao afirmar que há

[...] relação entre a personalidade, a escolha e as afinidades com a profissão. Contudo, é no processo de formação docente que são fortalecidas as escolhas e as intenções para com a profissão. Sendo assim, o magistério está associado à identidade docente e à singularidade da função social que necessita exercer, sendo confundido o progresso coletivo com o projeto e as ambições individuais dos professores, bem como com a finalidade de ensino que lhe compete.

Em 2002, tive a experiência de trabalhar como inspetora escolar na 22ª Superintendência Regional de Ensino<sup>5</sup>, em Montes Claros, e percebi que gostava mesmo era da sala de aula, e que desejava continuar a estudar. O serviço de inspeção escolar, como o próprio nome diz, se refere a acompanhar as escolas e verificar o cumprimento da legislação.

Em 2003, comecei a lecionar na Educação Superior, no curso Normal Superior na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), na cidade de Coração de Jesus. Como docente, iniciei com a disciplina de Fundamentos da Língua Portuguesa e, logo depois, fui assumindo outras disciplinas. Em 2006, assumi a coordenação do curso. A instituição trabalhava com reuniões para a formação continuada dos gestores e coordenadores. Essa formação me ajudou a entender um pouco sobre o olhar que o coordenador de uma instituição privada necessita ter além do pedagógico: marketing, parcerias com vários setores da sociedade, a importância da quantidade

---

<sup>5</sup> “A Superintendência Regional de Ensino (SRE) é o ‘braço’ da Secretaria de Estado de Educação (SEE) que está mais próximo das escolas estaduais. É primeiro nelas que os diretores e prefeituras recorrem para tirar dúvidas e buscar orientações. A importância dessa unidade administrativa se reflete nos resultados educacionais e na efetivação da implantação da política educacional no Estado.” (MINAS GERAIS, 2019).

de matrículas por curso e evasão dos acadêmicos, entre outros fatores intervenientes no processo de formação.

Em 2007, assumi como coordenadora o curso de Pedagogia da UNIPAC – Montes Claros, e como docente na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Na UNIPAC, trabalhei e organizei várias formações continuadas para os professores, inclusive de outros cursos, como Tecnólogos em Segurança do Trabalho e Tecnólogos da Administração, com temas voltados para a docência. Nesse período, também atuava como tutora no Programa de Formação em Mídias em Educação (Pós-Graduação). Projeto este em parceria da Unimontes com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES).

Na Unimontes, trabalhei em vários cursos de licenciatura e bacharelado, com disciplinas voltadas à Metodologia Científica e Didática. Atuei também nos cursos de Pós-Graduação Gratuita em Educação Infantil como docente e coordenadora, e na Pós-Graduação em Didática e Metodologia no Educação Superior como docente, tendo como ênfase sempre a formação integral do acadêmico.

Um trabalho que marcou a pós-graduação em Educação Infantil foi a publicação do livro com coletânea de todos os trabalhos que as pós-graduandas apresentaram no final do curso. A exigência era que fosse um trabalho de intervenção ou de pesquisa-ação, e elas conseguiram realizá-lo, documentá-lo, e depois assumiram elaborar tudo para, então, publicar os seus resultados. O lançamento do livro foi um marco para a turma, pois, para algumas pós-graduandas, foi a oportunidade de publicar o seu primeiro trabalho de pesquisa. O destaque também se deu por todas estarem atuando como professoras na Educação Infantil.

Com essa turma, tive a oportunidade de trabalhar com o grupo de pesquisa “A Influência da Formação Continuada em Pós-Graduação nas Práxis Docentes em Educação Infantil Montes Claros/MG – 2011 a 2013”. Foi justamente para identificar, junto às pós-graduandas da rede pública, como a pós-graduação tinha influenciado em suas práticas.

No período de 2015 a 2017, estive inserida no grupo de pesquisa “Mediações Culturais e Formação de Professores no Contexto de Múltiplos Letramentos”. Esse grupo foi dinamizado diretamente com os acadêmicos do curso de Pedagogia, para conhecer o contexto social do acadêmico com quem trabalhamos, além de verificar como ele interage com as mídias. Organizamos algumas oficinas para ajudá-los a se relacionarem melhor com alguns recursos tecnológicos para suas pesquisas futuras.

Em setembro de 2018, organizei com o curso em Brasília de Minas a excursão para o Museu de Arte Contemporânea Inhotim, em Brumadinho/MG. Para alguns acadêmicos, foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de sair de seu município. Conseguimos uma parceria com a prefeitura, que nos cedeu o ônibus, e os acadêmicos conseguiram levantar dinheiro com rifas e bingos para ajudar a custear a alimentação.

No período de 2019 a junho de 2021, estive no apoio à coordenação do curso de Pedagogia, e a partir de julho de 2021, assumi a chefia<sup>6</sup> do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais na Unimontes. Ainda nesse período, trabalhei com disciplinas voltadas para os Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e organizei algumas atividades, como oficinas nas escolas da rede pública do município. Toda essa trajetória me faz pensar muito na formação dos futuros professores, o que me leva a questionar: Que professor desejo ser?

E é com essa provocação que inicio meu trabalho com cada turma nos últimos anos. É necessário ter consciência de que o que estudamos nos prepara para sermos bons profissionais ou não, dependendo de nossas escolhas. Mas, saber fazer as escolhas que vão trazer felicidade e realização, resultará de como tem sido trabalhada a formação humana que tenho recebido, como apresento no próximo tópico.

## 2.2 Trajetória acadêmica

Minha Educação Básica foi toda cursada no Colégio Berlaar Imaculada Conceição. Colégio dirigido por freiras, e que exigia o comprometimento e

---

<sup>6</sup> A Unimontes está organizada em Conselho Curador, Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Reitoria, Vice-Reitoria, Assessoria de Comunicação Social, Assessoria de Gestão Estratégica e Inovação, Auditoria Seccional, Escritório de Representação em Belo Horizonte, Gabinete, Procuradoria, Núcleo de Intercambio e Cooperação Institucional, Secretaria Geral, Pró-Reitorias: Ensino, Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação, Planejamento, Gestão e Finanças, Superintendência do Hospital Universitário Clemente de Faria, Biblioteca Universitária, Diretoria de Documentação e Informações, Diretoria de Tecnologia da Informação, Imprensa Universitária. Os cursos estão alocados nos seus devidos centros: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Educação a Distância, Educação Profissional e Tecnológica. Cada centro tem sua diretoria, e nele estão os departamentos que têm o seu respectivo chefe. No caso do curso de Pedagogia, este é constituído com o Departamento de Educação, Estágio e Práticas Escolares e Métodos e Técnicas Educacionais. A chefia tem o mandato de dois anos, podendo ser reconduzido por mais um mandato. Fonte: Organograma da Unimontes. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2018/11/organograma\\_unimontes.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2018/11/organograma_unimontes.pdf). Acesso em: 20 ago. 2022.

responsabilidade com as atividades que eram propostas. No Ensino Médio, cursei o antigo Magistério, mas com algumas disciplinas do científico, o que me permitiu ser aprovada ao tentar, pela primeira vez, o curso de Pedagogia na Unimontes.

Paralelamente à universidade, cursei Inglês, e durante o curso de Pedagogia, já nos últimos períodos, consegui lecionar nessa área. Como gostava da disciplina que lecionava, e da experiência na sala de aula, fiz o curso de graduação em Letras Português-Inglês, oferecido pela Unimontes, um pouco depois de terminar a Pedagogia.

Como tinha o curso de Pedagogia, assim que abriram as inscrições para o curso de Especialização em Língua Inglesa, me interessei em fazê-lo antes mesmo de terminar a graduação em andamento, com o objetivo de me ajudar com a experiência de atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A especialização me permitiu entrar na Unipac, em Coração de Jesus. Foi uma modalidade em que encontrei um espaço para crescimento profissional, aprendizagem e realização. Me identifiquei com a Educação Superior, e então percebi que era o momento de continuar a ampliar a minha formação.

O curso de Mestrado em Educação me oportunizou pesquisar um pouco mais sobre a percepção dos próprios professores participantes da pesquisa, e sobre a sua prática e formação docente. Além disso, me proporcionou trabalhar atualmente com os acadêmicos dos cursos de licenciatura e pós-graduação, em especial com os acadêmicos da Pedagogia.

Curvei o Mestrado em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE), no período de 2005 a 2007. Trabalhei com o tema “Um estudo com egressos de curso Normal Superior: entre o real e o ideal na prática docente”. A minha orientadora sugeriu trabalhar com a autoscopia. Achei muito interessante filmar as aulas e depois discutir junto com as professoras, enquanto exibia as filmagens, a influência do que tiveram enquanto conteúdo do curso na sua prática docente. Além de levantarem as dificuldades do cotidiano, elas conseguiram perceber que o curso trouxe inúmeras contribuições e, durante as nossas reuniões, até o aspecto da imagem que elas refletiam em suas aulas foi abordado como importante.

Atualmente, finalizando a pós-graduação no curso de Doutorado da Universidade La Salle (UNILASALLE), percebo o quanto algumas ideias que trago comigo sobre a formação de professores foram lapidadas. As disciplinas cursadas provocaram um olhar diferenciado sobre a educação, trazendo inquietações que

perpassam o que tenho vivenciado na Unimontes enquanto local de trabalho, instituição de formação de professores, e o desejo de ir além, de provocar, sair da zona de conforto, trazer à tona discussões que envolvam muito mais que metodologias, trabalho por competência, entre outros aspectos como a formação humanística.

Esse aspecto do que sou e desejo é que me proporcionou chegar a esse desafio de fazer o doutorado com esse tema. No próximo capítulo, apresentamos a pesquisa sobre o que temos na literatura a respeito do conceito de formação humanística.

### **3 CONSTRUINDO ALGUNS CONCEITOS... FORMAÇÃO HUMANÍSTICA, O QUE SERIA MESMO?**

Para iniciar este capítulo, acreditamos ser importante deixar clara a dificuldade encontrada em localizar na literatura o tema formação humanística. É mais acessível encontrar formação humana e formação humanista. Esse fato nos despertou a curiosidade de conhecer mais a fundo o que é e o que implica a formação humanística que os próprios documentos legais da educação nacional abordam. O interessante é que em cada país, com seu contexto histórico, há uma preocupação com a educação por aspectos específicos, e que os termos podem diferenciar por causa da língua e sua tradução. O que para quem realiza a pesquisa a respeito desses termos acaba sendo uma limitação.

Então, trazemos aqui o que encontramos enquanto pesquisa sobre o termo *educação humanística*. Para isso, elaboramos o seguinte percurso, que aqui apresentamos: inicialmente, um pouco sobre a história da educação e de como a concepção de formação humanística foi sendo construída; em seguida, a formação humanística cristã; e, por último, a formação humanística nos documentos legais nacionais. Dessa elaboração, são identificadas as categorias que deram sustentação para a construção dos instrumentos de coleta de informações e para suas análises.

No decorrer dessa construção, procuramos evidenciar também a concepção de formação humana e formação humanista, que pode ser apreendida dos materiais encontrados. Reforçamos que há muito o que ser esclarecido e definido sobre essa concepção, principalmente para a nossa realidade brasileira e contemporânea. E este trabalho procura trazer uma contribuição inicial nesse aspecto.

#### **3.1 Inquietações iniciais sobre o tema...**

Iniciando este tópico, dividimos algumas inquietações que têm sido explicitadas, nas últimas décadas, nos cursos e para os cursos de formação de professores, e com maior ênfase a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996: O que é ser um professor em um mundo globalizado? E como formar esse professor? Que saberes, competências e habilidades são necessários para o futuro professor neste século? Como desenvolver as competências sociais, intelectuais, inter e intrapessoais, entre tantas outras que têm

sido discutidas, não só no Brasil, mas em nível mundial? E o questionamento que tem sido feito por muitos filósofos e educadores: como formar o ser humano?

O nosso objetivo é trazer alguns subsídios que poderão servir de apontamentos para ajudar a refletir sobre os questionamentos feitos acima. O tema da formação do professor sob a perspectiva humanística tem sido uma das propostas de estudo no curso de Doutorado em Educação, na Universidade La Salle. A formação humanística é uma concepção que consta em livros que tratam da história e filosofia da educação, e que fazem referência à Grécia, no século V a. C., e desde lá tem permeado toda a educação. Aqui, apresentamos algumas discussões que têm sido propiciadas por alguns autores que temos estudado, e que merecem ser explicitadas, em especial, para aqueles que desejam ser professores em uma concepção que lida mais de perto com o aspecto humano da formação. Apesar de que “toda formação, no sentido estrito do termo, teria de incidir sobre o humano e a partir de feições humanas. Formação diz respeito a um tipo de relação entre sujeitos.” (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 2-3).

### **3.2 Contribuições para o entendimento da formação humanística na história**

Na história da educação na humanidade, percebemos como as concepções de formação do homem foram se adaptando ao contexto histórico, político, social, econômico e cultural de cada época e lugar. Na história da educação, passamos de um modelo tradicional, com as primeiras civilizações, até chegarmos ao atual, a educação contemporânea. Muitos aspectos do que hoje consideramos que pertencem ao sistema atual de educação têm sua origem no passado. Muitos dos questionamentos que fazemos hoje, também.

Nenhuma época ou sociedade desenvolveu uma concepção de educação que não tenha deixado consequência, mas precisamos saber olhar nas entrelinhas o que foi construído e que propiciou uma resposta para as necessidades daquela época, e o que ainda necessitamos construir para podermos avançar nos desafios que estão postos para a sociedade de agora.

Segundo Justo (2003, p. 215), “o alvo da educação foi, em todos os tempos, formar o homem perfeito. Essa aparente concordância, porém, encobre divergências profundas, pois o ideal do homem perfeito varia segundo a concepção filosófica, a



‘Weltanschauung’<sup>7</sup> do educador”. Precisamos ter bem definido o ideal de educação que desejamos e, ao mesmo tempo, a educação que é concebida nos sistemas dos quais fazemos parte.

Percorrendo a história, na Educação Clássica, constatamos a influência dos gregos em uma das concepções que temos de educação. Foi a partir do século V a.C. que os gregos conceberam a educação como “Paidéia, formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão.” (SANTOS; ROSA, 2000, n.p.). Naquele momento, a formação do “homem como homem” incluía os aspectos físicos (ginástica), morais e dos sentimentos (música e arte), e mentais (filosofia e ciências). Deveria haver harmonia do corpo com o espírito. O homem plenamente desenvolvido, de forma integral, tendo assim uma formação humanística. Foi a partir dos gregos que a humanidade passou a assumir a educação de forma mais efetiva (SANTOS; ROSA, 2000; FARIAS FILHO, 2017).

Para os gregos, a cultura também era um conceito importante, pois estava intimamente articulada à formação do homem. Sobre isso, Abbagnano (2007) explica de forma clara a concepção por trás da palavra, e que nos ajuda a compreender melhor a formação nessa percepção. Vejamos o que diz o autor:

[Cultura] No significado referente à formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam paidéia e que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra humanitas: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às “boas artes” peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais (AULO GÉLIO, Noct. Att., XIII, 17). As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia, etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita. Para os gregos, a C. nesse sentido foi a busca e a realização que o homem faz de si, isto é, da verdadeira natureza humana. E teve dois caracteres constitutivos: 1ª. estreita conexão com a filosofia, na qual se incluíam todas as formas da investigação; 2ª. estreita conexão com a vida social. Em primeiro lugar, para os gregos, o homem só podia realizar-se como tal através do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, portanto mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito. (ABBAGNANO, 2007, p. 225).

Além desse aspecto, é interessante chamar à atenção de que, mesmo entre os gregos, a educação não tinha uma mesma concepção em todas as Cidades-Estados. Em algumas, como Esparta e Atenas, priorizaram outros aspectos da educação. Em Esparta, o físico e o militar, e em Atenas, o intelecto (FARIAS FILHO, 2017). E sobre

---

<sup>7</sup> Traduzindo: visão de mundo.

a influência dessa concepção para as outras nações, Cambi (1999, p. 87) faz uma importante observação, ao afirmar que, com os gregos, a concepção de *paidéia* traz o “[...] pensamento da educação como *episteme*”. E para a cultura ocidental “[...] porá em circulação aquela noção de *paidéia* que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *paidéia* cristã, como *paidéia* humanística e depois como *Bildung*.” (CAMBI, 1999, p. 87, grifo do autor).

Nesse período antigo, além dos gregos, outra influência importante foi a educação romana, que assumiu a concepção de educação integral dos gregos, mas, no decorrer da institucionalização do seu ensino, deu maior ênfase à aprendizagem literária:

Aqui, a *paidéia* é entendida como construção de “um espírito plenamente desenvolvido”, como é indicada na noção de *humanitas*, que é o princípio animador da formação helenística, inspirada em valores universais que distingue “o homem do bruto, o heleno do bárbaro”. A formação visa a um “homem completo”, moralmente desenvolvido, que não seja só um técnico, mas justamente um homem, nutrido de cultura antes de tudo literária e hábil no uso da palavra, consciente da tradição e que se faz “pessoa”, sujeito dotado de caráter. (CAMBI, 1999, p. 96, grifo do autor).

Seguindo os passos históricos sobre a formação do homem, uma revolução educativa foi feita com o Cristianismo. Nesse movimento, a *paidéia* é redefinida como *paidéia* Christi. Cristo é o grande Mestre a ser seguido. Uma revolução que atinge a mentalidade e a política. Mentalidade no que diz respeito à concepção de homem idealizado:

[...] (igualitário, solidário, caracterizado pela virtude da humildade, do amor universal, da dedicação pessoal, como ainda pela castidade e pela pobreza); que do âmbito religioso vem modelar toda a visão da sociedade e também os comportamentos coletivos, reinventando a família (baseada no amor e não apenas e sobretudo na autoridade e no domínio), o mundo do trabalho (abolindo qualquer desprezo pelos trabalhos “baixos”, manuais, e colocando num plano de colaboração recíproca os patrões e os escravos, os serviçais, os empregadores e os dependentes) e o da política (que deve inspirar-se nos valores ético-sociais de igualdade e solidariedade, devendo ver o soberano agir como um pai e um guia do povo, para dar vida a uma res publica christiana). (CAMBI, 1999, p.121).

Para melhor ilustrar essa fase, a educação cristã, para alguns autores como Almeida (2018), foi dividida em quatro momentos: período apostólico, que tem o Messias como o Mestre e que ensina aos apóstolos o jeito de ser e que seguiram seus ensinamentos para as mais diversas comunidades; período patrístico, em que os

primeiros estudiosos da Igreja, entre eles, alguns educadores organizaram algumas formas de ensinar; período monástico no qual os monges nos mosteiros se dedicavam à educação medieval, base para a “preservação e reprodução da literatura clássica” (ALMEIDA, 2018); por último, o período escolástico que deu origem ao método que leva o nome escolástica e que esteve presente no período do século XII até a renascença.

Para não estender nessa fase e por não ser objeto desta pesquisa, evidenciamos a educação dada nos mosteiros. Instituição que se tornou o lugar de formação, tendo um caráter religioso. Esse foi o primeiro modelo de escola cristã. Santo Agostinho é considerado o mestre da pedagogia cristã. Ele conseguiu fazer “[...] uma síntese orgânica da Patrística e um ponto de continuidade – talvez o máximo – entre cultura antiga, pensamento grego e cristianismo, de modo a ocupar, nesse último, o papel de guia constante e agudo do pensamento cristão [...]” (CAMBI, 1999, p. 135).

A Idade Média foi um período de grandes avanços e variadas concepções sobre a formação do homem. A educação bizantina seguiu a concepção greco-romana, de caráter humanista. A islâmica priorizava o intelecto através da pesquisa e experimentação. De forma geral, na Europa, a formação era conduzida pela Igreja Católica, tendo as ciências, o conhecimento prático e a religião como arcabouço a ser trabalhado. Com a queda do Império Romano, os mosteiros assumiram a primazia da ciência. Nessa fase, acompanhando o próprio contexto social, político e econômico da época, com o comércio de mercadores entre o Ocidente e Oriente, surge a burguesia, o que ocasionou a ruptura entre as instituições educacionais e a igreja. No século XI, a burguesia buscava um ensino voltado para as suas necessidades: os negócios. Também nesse século, começaram a desenvolver as estruturas das universidades, favorecidas pelo comércio e o contexto urbano (FARIAS FILHO, 2017). A esse respeito, Farias Filho (2017, p. 69) explica que,

Num primeiro momento, indivíduos de todas as classes podiam ter acesso à universidade, tanto para estudar quanto para lecionar. Figuras entre as primeiras universidades, a Universidade de Paris, especializada em Teologia, Bolonha, na Itália, especializada em Direito, e Oxford, na Inglaterra, com predominante interesse pelos estudos científicos. Ao longo da Idade Média foram fundadas mais de oitenta universidades.

Justo (2003, p. 207) afirma que a Idade Média “foi, na verdade, a brilhante aurora que precedeu e possibilitou o raiar do dia deslumbrante do Renascimento.”. O autor aponta que nesse período houve uma atenção maior para o ensino, inclusive para o popular, médio e superior. A invenção do papel e da imprensa ajudou a impulsionar a educação. Também nesse período, Vitorino de Feltre, Erasmo de Roterdão, Rabelais, Vives, Montaigne, entre outros, se tornaram grandes homens da educação. Cambi acrescenta, que “[...] a Idade Média, de maneira cada vez mais sensível e em especial na Itália e em Flandres, resvala na civilização do humanismo e naquele novo universo de valores (mais laicos, mais mundanos, mais individuais, mais civis, etc.) que o alimenta.” (CAMBI, 1999, p. 190).

Gauthier (2020) reforça as aquisições que a Idade Média trouxe: os romanos possibilitaram que a civilização grega continuasse; a Igreja contribuiu para a transmissão da cultura intelectual, principalmente com a origem da escola nessa época, e com a moral e a função clássica de instrução; o sistema escolar em três níveis foi começado aqui. A parte pedagógica, de acordo com Gauthier (2020, p. 72), se restringe “ao conteúdo, sem qualquer planejamento em função do aluno. Geralmente, concentram-se apenas nestes elementos: ler, copiar, aprender de cor, comentar os autores clássicos.”. E uma outra característica importante desse momento é que a escola “é definida como o espaço em que diferentes mestres perseguem o mesmo objetivo de conhecimento devotado à moralidade e à conversão ao cristianismo.” (GAUTHIER, 2020, p. 72).

A educação no Período Moderno, século XV ao século XVIII, foi marcada por vários acontecimentos históricos: Renascimento (século XVI), o humanismo, Reforma Religiosa (século XVII) – Reforma Protestante e Contrarreforma, Iluminismo (século XVIII), Revolução Francesa (século XVIII), Revoluções Burguesas (século XVIII), Revolução Industrial (século XVIII), Educação Estatal (século XVIII), Educação Nacional (século XVIII), entre outros. Destaca-se aqui a retomada da cultura greco-romana, ao mesmo tempo em que a verdade e o pecado foram relativizados. Nesse contexto, surgem os humanistas que tinham como objetivo:

[...] atualizar, dinamizar e relativizar os estudos tradicionais baseados no programa dos studia humanitatis (estudos humanos), que incluíam a poesia, a filosofia, a história, a matemática e a eloquência, esta última resultante da fusão entre a retórica e a filosofia. Assim, num sentido estrito, os humanistas eram, por definição, os homens empenhados nessa reforma educacional, baseada nos estudos humanísticos. (FARIAS FILHO, 2017, p. 77).

Explorando um pouco mais desse contexto, Simard (2020, p. 81) traz algumas informações que ajudam a entender melhor o Renascimento e os humanistas. Ele afirma que o humanismo desempenhou um

[...] movimento de reestruturação da imagem do homem e do mundo. [...] essa corrente propõe um ideal de realização humana, que transforma cada homem no artífice da sua vida, servindo-se dos recursos da sua vontade e da potência criadora da sua inteligência.

Aqui não é mais a imagem do Ser Supremo o ideal a ser alcançado, surgindo um conflito de ideias entre a Igreja Católica e os humanistas. A Igreja adotava a formação humanística, mas com base na religião (*paidéia* cristã). Apesar de terem homens católicos dentro do movimento humanista, eles defendiam uma educação humanista, mas sem relacionar a religião ao ensino. Essa ideia foi uma das razões para a Reforma Religiosa, também conhecida como Reforma Protestante. Outras razões perpassaram pela própria busca da burguesia por mais bens, e dos reis pelo poder.

Esse cenário propiciou um aumento de escolas, diversidade de concepções sobre a educação e de métodos pedagógicos. Surgem escolas próprias para as crianças, que seguiam uma concepção de formação na transmissão dos conhecimentos, rígida disciplina e formação moral, que os humanistas criticavam. A Igreja implantava uma grande parte dos colégios, que seguiam a sua concepção. Os reformistas, na linha de Lutero, influenciaram a Alemanha e desejavam que todos tivessem acesso aos textos bíblicos. Organizaram a educação pública, com caráter nacional e religioso. Tinham escolas específicas para o povo e para a burguesia. Suíça, França e Genebra foram influenciadas pelos reformistas da linha de Calvino. A Igreja Católica, nesse contexto, tentou trabalhar a sua concepção nos vários países, através das companhias, congregações, entre outros organismos que se dedicavam à educação. A Companhia de Jesus chegou ao Brasil com esse fim (FARIAS FILHO, 2017).

É interessante ressaltar que nessa época havia falta de professores, principalmente os capacitados. Não havia, portanto, uma política de formação para os docentes, e quem assumia o magistério em muitas das escolas populares eram os sacerdotes e as freiras. No caso dos reformistas, quem assumia o magistério eram os

pastores. Segundo Justo (2003), entre as ordens e congregações da Igreja Católica, muitos conseguiram se destacar pelos seus trabalhos na educação, como os Jesuítas, as Irmãs de São José, os Oratorianos, a Congregação da Doutrina Cristã, entre outros.

Na França, o trabalho de João Batista de La Salle mereceu destaque, por fundar várias escolas gratuitas. Ele era sacerdote e pedagogo. Devido ao seu trabalho, e pela formação integral que as crianças e jovens recebiam, os pais que pertenciam à burguesia também procuraram a sua escola. Enquanto pedagogo, também fundou escolas para a formação de professores para os mais diversos contextos: rurais, urbanos, para os jovens infratores, entre outros. Os dados históricos apontam que essas foram as primeiras escolas para a formação de professores. A educação cristã concebe a formação humanística como “todo o âmbito da vida humana, sensível e espiritual, intelectual e moral, doméstica e social, para soerguê-la, regulá-la e aperfeiçoá-la, segundo os exemplos da doutrina de Cristo.” (JUSTO, 2003, p. 2016).

Ainda no Período Moderno, outra concepção de educação foi consolidada:

Embora embrionária, a escola moderna aparece. Suas características centrais já estão presentes: articulação entre a escola elementar, a escola secundária e a instrução superior; organização da vida escolar; métodos didáticos estabelecidos e racionalizados; introdução de línguas estrangeiras e ciências modernas, história dos estados nacionais e sua geografia, dentre outros. Toda a vida escolar foi submetida à rigoroso controle e planificação, com rituais e instrumentos de registros que permanecerão centrais em toda a vida escolar moderna e que exercem um papel disciplinar e formativo. Estabelecem-se classes por idade, onde a rigorosa disciplina é introduzida. (FARIAS FILHO, 2017, p. 85).

Como constatamos com o que foi apresentado até aqui, essas ideias foram base para a educação pública Estatal, que nasce da necessidade de atender também à Burguesia e ao Estado centralizado. Precisava ser leiga, laica, aberta a todos, com ensino elementar obrigatório, gratuito, com orientação prática, sem seguir como antes a educação humanística. Enquanto Educação Superior, a procura pelas academias aumentou, e a revolução científica propiciou a troca de publicações e experiências do conhecimento científico entre os pesquisadores (FARIAS FILHO, 2017).

Ainda é importante destacar, que no Renascimento o humanismo esteve mais presente. Sobre isso, Cambi (1999, p. 239) explica que,

Se o humanismo – primeiro italiano e depois europeu – caracterizou-se em particular pela “volta dos antigos”, pela retomada de seu pensamento, pelo

estudo de suas obras e a busca quase espasmódica de seus códigos, pelo cultivo das línguas em que aqueles autores tinham falado (o grego e o latim), este retorno foi, por sua vez, marcado por um modo novo de aproximar-se dessa cultura: filológico de um lado, dialético de outro. A abordagem filológica significava restauração linguística dos textos, sua interpretação não alegórica (como tinha feito a Idade Média), mas histórica, capaz de contextualizá-los e de colher seu significado mais genuíno, ligado ao seu tempo histórico.

Sobre esse período, podemos colocar da seguinte maneira: há uma oposição da organização de estudos oferecidos nas “escolas baixas”, que seguiam a tradição escolástico-medieval com manuais, práxis didáticas mnemônicas e repetitivas, e da pedagogia moderna, que o Renascimento trouxe de forma mais evidente com o humanismo. Nesse último, o homem é o centro do processo. A organização dos estudos se dava através dos estudos literários, filosóficos e científicos. O homem era visto como laico e civil. A infância e a juventude também são concebidas de forma diferente: com mais autonomia, diversas da idade adulta, há um olhar para a afetividade, ingenuidade e inocência (CAMBI, 1999).

Para Abbagnano (2007, p. 519, grifo do autor), o humanismo apresenta algumas bases fundamentais: a primeira é o “reconhecimento da *totalidade* do homem como ser formado de alma e corpo e destinado a viver no mundo e a dominá-lo.”. O homem já não teria a vida contemplativa como mais importante que a vida ativa. O importante era priorizar o estudo que permitisse ao homem ser o dominador da natureza, ser livre e digno; em segundo lugar, o “reconhecimento da *historicidade* do homem, dos vínculos do homem com o seu passado [...]”. (ABBAGNANO, 2007, p. 519, grifo do autor). Essa abordagem vem de encontro ao que Cambi (1999) nos falou sobre a abordagem filológica; em terceiro, o “reconhecimento do valor *humano* das letras clássicas.” (ABBAGNANO, 2007, p. 519, grifo do autor). Esta parte merece ser citada na íntegra, pois agrega o que já temos apresentado anteriormente, sob a ótica desse autor, de forma que deixa claro esse conceito:

É por esse aspecto que o H. [humanismo] tem esse nome. Já na época de Cícero e Varrão, a palavra *humanitas* significava a educação do homem como tal, que os gregos chamavam de *paídeia*; eram chamadas de “boas artes” as disciplinas que formam o homem, por serem próprias do homem e o diferenciarem dos outros animais (AULO GÉLIO, Noct. Att., XIII, 17). As boas artes, que ainda hoje são denominadas disciplinas humanísticas, não tinham para o H. valor de fim, mas de meio, para a “formação de uma consciência realmente humana, aberta em todas as direções, por meio da consciência histórico-crítica da tradição cultural” (GARIN, / *educazione umanistica in Itália*, p. 7) (v. CULTURA). (ABBAGNANO, 2007, p. 519, grifo do autor).

Abbagnano (2007, p. 519) conclui o estudo desse conceito afirmando que “[...] pode-se entender por H. qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem, e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos.”. Assim, podemos perceber que o humanismo tem toda uma concepção própria que a distingue da formação humanística, e que, muitas vezes, esses conceitos são apresentados como sinônimos.

Não podemos explicitar alguns fatos do Período Moderno em outros países, sem apresentarmos o que no Brasil, nesse período, foi registrado por alguns autores enquanto história da educação. Assim, listamos alguns fatos que foram significativos para a educação brasileira: colonização do Brasil – educação Jesuíta (século XVI) – ênfase no ensino secundário e adoção da formação humanística, latim, clássicos e religião; invasão holandesa (século XVII) – preocupação com o trabalho agrícola; Iluminismo (século XVIII) – educação nacional. No século XVIII ocorreram movimentos de revolta contra a Colônia no Maranhão, Minas Gerais, Olinda e Recife; além da Reforma Pombalina. (FARIAS FILHO, 2017).

Então, o que temos registrado de forma oficial, nos documentos que tratam da história da educação no Brasil, a educação começou sob a responsabilidade dos Jesuítas, entre os anos de 1549 e 1759. Saviani (2011, p. 26) explica melhor essa parte, ao afirmar que

[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas.

No início, a educação era para os índios e tinha uma finalidade catequética. Mais tarde, assumiram a educação dos filhos dos colonos e para a elite, sendo mais aprofundada (AZEVEDO, 2018). A formação humanística era a base,

[...] universalista, baseado no *Ratio Studiorum*, que consistia no estudo das letras humanas, de grau médio, com duração de três anos e constituído por gramática, humanidades e retórica; estudo da filosofia e introdução às ciências (cosmologia, psicologia, física aristotélica e filosofia moral), com duração também de três anos; e com duração de quatro anos, estudava-se teologia e ciências sagradas, que coroava os estudos e visava à formação do padre. (FARIAS FILHO, 2017, p. 91).

No século XVIII, com a Reforma de Marquês de Pombal, inspirada nas concepções iluministas, os Jesuítas foram expulsos do Brasil, e todos os materiais



utilizados por eles foram destruídos, como manuscritos e livros. Os primeiros passos para a educação pública trouxeram algumas situações novas: o índio perdeu espaço na educação, precisava-se de professores para as aulas sem ter uma política de formação para eles, concurso para professores assumirem as aulas régias, ensino voltado mais para a prática, não eram todos os jovens que tinham acesso às aulas, que eram dadas nas casas dos professores (AZEVEDO, 2018). E Farias Filho (2017, p. 97) acrescenta que nesse período, “o novo ensino oferecia aulas de línguas modernas como o francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, bem de acordo com os novos valores”.

Um outro fato que marcou a educação no Brasil no período de 1630 a 1654, foi a invasão dos holandeses no Nordeste. No final do século XVI, as relações diplomáticas entre Portugal e Países Baixos eram marcadas pela parceria na atividade açucareira no Brasil. Uma atividade que gerava lucro para esses países. Com a morte do rei de Portugal, o rei da Espanha assumiu o país de 1580 a 1640, momento em que a Espanha estava em guerra com os Países Baixos. Diante dessa situação, a Holanda invadiu o Nordeste do Brasil em 1630. Olinda, Recife, e mais tarde Paraíba e Sergipe, ficaram sob o controle dos holandeses. Um militar alemão, João Maurício de Nassau, assumiu a administração colonial, e tratou de melhorar

[...] a economia açucareira, destruída pela batalha; melhorar as normas de higiene em Recife; aumentar a distribuição de alimentos; incentivar o desenvolvimento científico e artístico em Pernambuco; e garantir a liberdade religiosa nos territórios que controlava. Por outro lado, os holandeses mantiveram a instituição do trabalho escravo. (SILVA, 2022).

Em 1640, os portugueses assumiram novamente o trono de Portugal, e em 1654, os portugueses, com a ajuda dos indígenas e negros, recuperaram o controle do Nordeste (SILVA, 2022). Essa colonização no Nordeste trouxe uma forma diferente de ver a educação que não fosse articulada à religião, e nesse contexto também permitiu que os nordestinos tivessem mais liberdade para viver as suas crenças e explorar o desenvolvimento científico e artístico por outros caminhos diferentes dos outros povos colonizados por Portugal.

O século XVII e XVIII trouxe alguns acontecimentos no Brasil que nos ajudam a entender um pouco da história da educação brasileira neste período: expedições pelo interior do Brasil em busca de minerais preciosos, a estruturação feita pelo Marquês de Pombal, capital do Brasil transferida para o Rio de Janeiro, expulsão dos

Jesuítas do Brasil, invasão dos Espanhóis à algumas terras do Rio Grande de São Pedro e ilha de Santa Catarina e após 13 anos, sua expulsão, Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana em Salvador (BACELAR, [2023])<sup>8</sup>.

Na educação esses acontecimentos refletiram em: a língua portuguesa foi reconhecida como a língua nacional, oficialização da profissão de professor, ensino subordinado ao Estado, educação da nobreza para as universidades, educação para a maioria restrito às noções básicas de leitura, escrita e cálculo, padronização da escolha e atuação dos professores e do material didático. Os professores não precisavam ter formação na área, eram tratados como nobres, mas não tinham plano de carreira e nem perspectiva de ascensão profissional, ensinavam em suas casas com todos os gastos assumidos por eles. A avaliação era feita tomando como base a sua conduta pessoal pelos pais dos alunos, liderança religiosa e pelo delegado (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018).

Seguindo com os anos, o período de 1827 e 1932, foi marcado no Brasil pelo ecletismo, liberalismo e positivismo. Saviani (2011) assim sintetiza essa etapa: ecletismo por ter pensamentos de professores que construíram suas concepções em diferentes vertentes. Exemplo disso foi o filósofo, político e professor Silvestre Pinheiro Ferreira, que chegou junto com a família real ao Brasil, em 1808. Ele articulou o empirismo a Aristóteles e Locke. Também esse período foi marcado pelas dificuldades em construir um sistema de ensino que fosse laico e público. Não havia uma política de formação de professores, um financiamento adequado para a educação, e a própria concepção de ensino ainda não estava definida.

Também o pensamento liberal estava presente nesse período no contexto brasileiro:

[...] (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical, republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade. Em termos gramscianos se diria que está em causa, aí, a contradição entre os dois aspectos característicos do conceito de “Estado ampliado”: a sociedade política e a sociedade civil. (SAVIANI, 2011, p. 168).

Os princípios pedagógicos adotados nesse período eram considerados da pedagogia tradicional. A memorização, a autoridade, o formalismo, a emulação,

---

<sup>8</sup> BACELAR, Jonildo. **Guia Geográfico – O Brasil no século 18**. [2023]. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/seculo-18.htm>. Acesso em: 25 mar. 2023.

faziam parte do cotidiano das escolas, entre outros aspectos. Já no século XX, “a concepção humanista moderna de filosofia da educação ganhou impulso no Brasil especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra [...]” (CAMBI, 1999, p. 177). A ABE tinha o objetivo de agregar várias tendências, e adeptos das ideias novas sobre educação.

Os períodos seguintes no Brasil foram marcados pela influência da Escola Nova, seguida da tecnicista e, após, a crítico reprodutivista. A “concepção humanista tradicional de filosofia da educação” estava presente na pedagogia tradicional. A “concepção humanista moderna de filosofia da educação” estava inserida na pedagogia nova. A tecnicista tinha uma certa relação com a concepção analítica de filosofia da educação. A visão crítica reprodutivista tinha o objetivo de criticar a educação dominante (CAMBI, 1999).

O que podemos dizer da educação contemporânea? Podemos afirmar que esta tem tido como fundamentos: a educação universal, para todos, gratuita, laica, obrigatória, marcada pela Revolução Industrial e a exigência de mais qualificação para a mão de obra, a primazia dos bens materiais, da ascensão da burguesia, dos ideais de nacionalismo, além das guerras, do fascismo na Europa, da criação da Organização das Nações Unidas, globalização, aumento do comércio internacional, expansão da tecnologia da informação, entre outros. Apesar do grande aumento de escolas em todos os níveis de ensino, ainda se presencia uma separação entre a formação da burguesia (propedêutica) e da classe trabalhadora (técnica). Além disso, a educação tem tido preocupação com a metodologia de ensino, devido aos estudos da psicologia e da implementação das ciências humanas e a formação cívica. Na Europa, Estados Unidos e Brasil, a Escola Nova ganha força com seus ideais de uma educação para a cidadania, através de uma educação ativa, para a autonomia e com pesquisa (FARIAS FILHO, 2017).

Cambi (1999, p. 631) assim sintetiza a educação nesse período:

A escola contemporânea parece assim dividida por esses quatro aspectos problemáticos que, no curso dos decênios, entrelaçaram-se e acentuaram-se de maneira variada, mas também marcharam juntos para dar à escola o perfil complexo que lhe é próprio nas sociedades industriais avançadas e democráticas e para manter abertos aqueles problemas de estrutura (e antinômicos, contraditórios) que ainda hoje a atravessam: a oposição entre escola de massa e escola de elite, entre escola de todos e escola seletiva; a oposição entre escola de cultura (desinteressada) e escola profissionalizante (orientada para um objetivo); a oposição entre escola livre (caracterizada pela liberdade de ensino, como quer uma instância de verdadeira cultura na

escola) e escola conformativa (a papéis sociais, a papéis produtivos). São, justamente, problemas abertos, que ainda caracterizarão por muito tempo a escola nos decênios vindouros (é previsível), e que devem ser enfrentados sem exclusivismos e sem fechamentos, com a nítida consciência de que a escola contemporânea é, ainda, uma escola em transformação, que procura dar resposta a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devenir.

No Brasil, quando a família portuguesa chega em 1808, cria-se logo depois as primeiras faculdades para atender aos filhos da nobreza e à aristocracia brasileira. Os cursos eram profissionalizantes e preparavam para o serviço público. A educação das primeiras letras, publicada em 1827, garantia o acesso das meninas às escolas, a maioria dos professores eram homens e não havia uma lei que obrigava o Estado a investir na formação de professores. O que se ensinava era a ler, a escrever, a matemática, a moral cristã católica e a história do Brasil.

Só em 1920, com a influência da Escola Nova, que essa realidade no Brasil começou a ser mudada. Houve uma preocupação maior com uma educação democrática e de direito para todos. Mas, apenas a Constituição de 1934 trouxe em seu texto alguns artigos sobre a educação, e nesse período institucionalizou o ensino industrial. Em 1940, a expansão das escolas permitiu que mais pessoas tivessem acesso ao ensino. Até 1982, o caráter técnico da educação prevalecia nas legislações, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. E nas últimas décadas, as disciplinas da área de humanas tiveram sua carga horária reduzida no Ensino Fundamental (AZEVEDO, 2018).

Enkvist (2019, p. 43, grifo do autor) tem uma concepção que engloba os processos pelos quais a educação passou, e assim sintetiza o atual momento:

Essas mudanças vêm de uma visão instrumental da educação. Para começar mudou a maneira de falar da educação. Já não se diz que os alunos devem *saber* algo, mas que devem *saber fazer* algo. O que se busca então não são os conhecimentos, mas as habilidades, chamadas agora de *competências*. A visão instrumental da educação, associada à utilidade econômica, aliou-se a uma corrente anti-intelectual que percebe os conhecimentos como elitistas, e que busca orientar a educação para um aumento da igualdade. Essas duas correntes de pensamento desconfiam dos conhecimentos das matérias e preferem ver a educação como um instrumento profissional e social. A educação já não consistiria em entender o passado e construir sobre ele, mas em encontrar o caminho mais rápido para o futuro. Todo este novo modelo tem a ver com um certo menosprezo do indivíduo como ser humano, como alguém com uma vida interior [...].

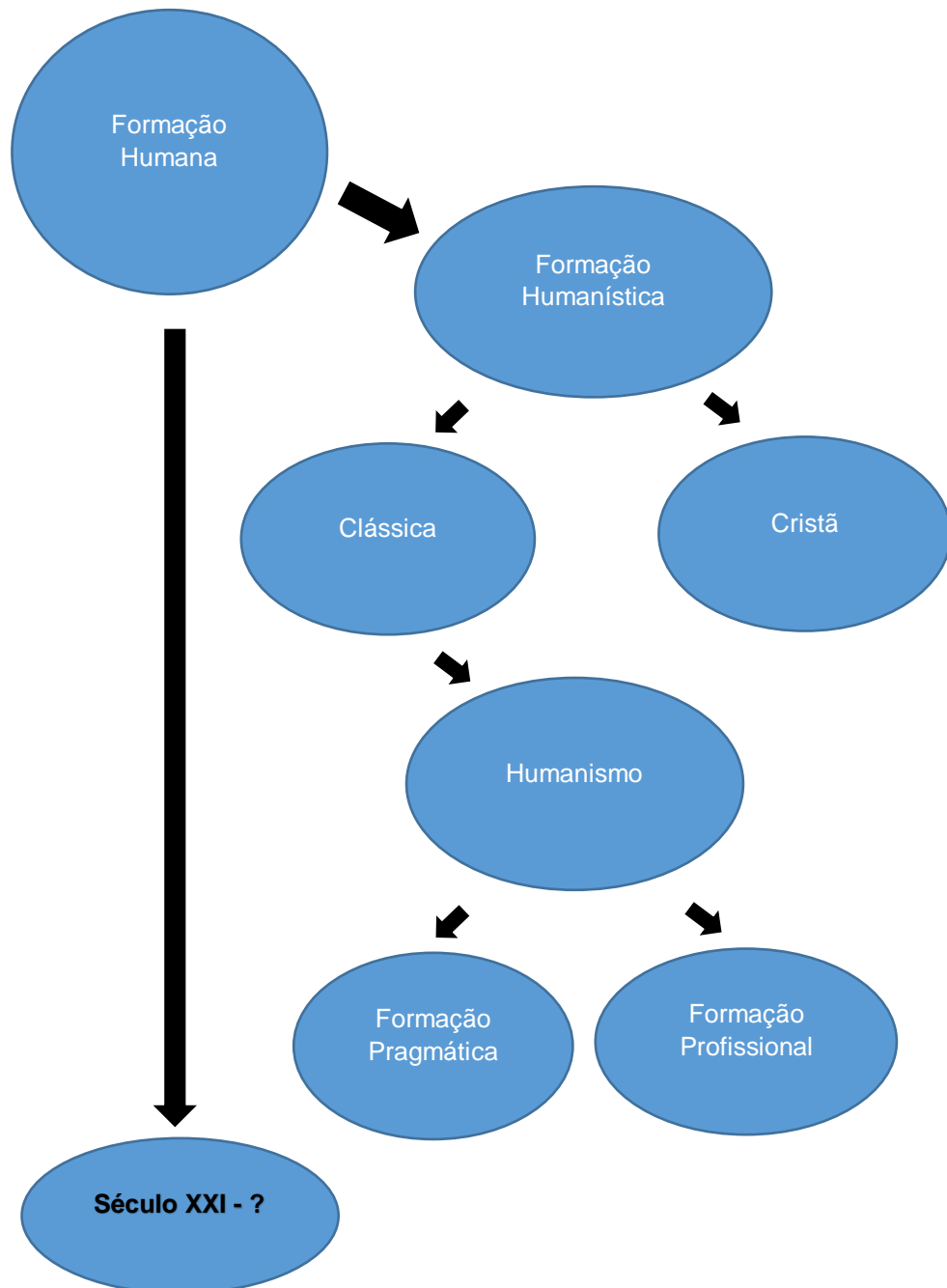
Isso nos faz refletir sobre como podemos desenvolver habilidades e competências se não temos conhecimentos, uma vez que são aspectos

indissociáveis. Mas, por outro lado, se nos preocuparmos apenas em adotar uma postura para um ensino que tenha aprendizagens fragmentadas, por setores, por áreas, não permitiremos trabalhar com conhecimentos integrais, desenvolvendo um ser humano pleno. Seria mais um homem treinado para assumir um papel na sociedade, uma função. Nesse sentido, habilidades e competências precisam ser trabalhadas de forma conjunta com o conhecimento.

Para melhor demonstrar o que aqui apresentamos, segue um esquema que ilustra algumas informações que podemos apreender do material estudado. Primeiro, a preocupação da educação é a formação humana. Como trabalhar essa formação, depende de qual perspectiva pretende-se adotar. Mas, para este trabalho, delineamos a concepção de formação humanística (concebida inicialmente pelos gregos, mas que teve suas adequações para atender ao Cristianismo), e outra concepção, o humanismo, que volta aos clássicos, mas com uma visão mundana, racional, laica, e que mais tarde, a essa concepção, também foram agregadas algumas características para uma educação que atenda a determinadas funções na sociedade, próxima à técnica. Como Cambi (1999) afirmou anteriormente, a escola contemporânea está em transformação, com problemas novos, com realidades diferentes. Precisamos olhar com cuidado para a formação que essa realidade exige. Será que as concepções anteriores são capazes de responder aos problemas atuais?

Observando a Figura 1, podemos ilustrar como base em qualquer educação e em todas as sociedades a formação humana, mesmo que em alguns momentos históricos a formação enfatizasse o desenvolvimento pleno, em outros mais o intelectual e, mais à frente, a técnica. No início, a formação plena do ser humano em todos os seus aspectos foi concebida como formação humanística, que em dado momento, mais precisamente na Idade Média, foi dividida em Clássica ou Cristã. Já na Idade Moderna, surge o Humanismo com maior evidência, sendo depois também dividido em Formação Pragmática ou Formação Profissional.

Figura 1 – Esquema sobre a Formação Humana



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Para refletirmos e elaborarmos, na Figura 1 colocamos um tópico que fica como um questionamento sobre a concepção adotada no século XXI: Que concepção ou concepções adotamos? Alguns indícios se apresentam nos documentos legais e nas políticas públicas. A legislação brasileira traz a formação humanística como seu cerne, mas não deixa explícito como ela seria realizada, nem que aspectos fazem parte dessa formação, enquanto concepção ou conceito adotado. Por que essa constatação é importante de ser feita? E como a concepção humanística tem se relacionado com as demandas que a sociedade contemporânea já sinaliza? São alguns dos questionamentos que fazemos, e no decorrer deste trabalho esperamos trazer alguns apontamentos que ajudam a pensar em algumas possíveis respostas.

Antes de passarmos para a legislação brasileira, é pertinente trazer, de forma mais sistematizada, mesmo que breve, a formação humanística cristã, até mesmo por termos encontrado na revisão de literatura alguns trabalhos que a abordaram.

### **3.3 Formação humanística cristã**

A *paidéia christiana* é centrada na figura de Cristo. Cambi (1999, p. 122) afirma que o advento do cristianismo provocou “uma revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história.”. Nessa concepção, a educação cristã deve seguir os ensinamentos de Cristo que estão presentes nos documentos canônicos. Os aspectos fundamentais que precisam estar presentes são: renovação espiritual (os ensinamentos são inquietantes e desafiam a tradição da época), exemplos nos ensinamentos, oposição à hipocrisia.

Simard (2020) ainda reforça que antes dessa época havia vários deuses, mas o politeísmo que foi trazido da cultura dos gregos foi combatido. Há só um verdadeiro Deus, e todas as manifestações devem apontar para isto: arte, ciência, política, amor, entre outras. Como o ser humano é a imagem de Deus, deve assemelhar-se a Ele em todas as suas dimensões: corpo e alma. “A inspiração profunda, assim como a única fonte e o derradeiro objetivo do homem, é Deus, alicerce único e pedra angular do universo.” (SIMARD, 2020, p. 78).

Assim, no período da morte de Cristo ao constantiniano, a Igreja vai se fortalecendo e definindo algumas práticas educativas e a teorização pedagógica, entre elas: ritos de oração, leituras das mensagens de Cristo, organização de algumas ideias de conduta (valorização da família, amor aos filhos e sua educação), ajuda a

definir o que é certo ou errado enquanto regulação, formação e administração do poder civil. A respeito desse período, Cambi (1999, p.127) afirma que:

Do ponto de vista mais estritamente educativo-escolar, são dois os aspectos que vêm caracterizar os primeiros séculos do cristianismo, a centralidade da imitação da figura de Cristo e a adoção, na formação do cristão, da cultura clássica, literário-retórica e filosófica, sobretudo. São dois aspectos em contraste e complementares que animam o rico debate pedagógico do primeiro cristianismo e põem em destaque as diversas tensões que o atravessam: confirmar a própria diferença em relação à cultura clássico-pagã e incorporar seus instrumentos de conhecimento e de governo, além das tradições em que estavam fincadas as raízes dos povos do Império.

Uma das grandes heranças dessa época para os dias atuais é que essa concepção permitiu um diálogo entre o pensamento grego e fundou a tradição filosófica da nova religião. Algumas características da *paidéia* cristã são a formação religiosa, a espiritual e a mística. Os mosteiros foram fundamentais para a formação humanística cristã dos jovens, aliando o espiritual ao cultural. Aspectos importantes que nessa concepção ficaram evidenciados são os de que a criança passou a ter importância na sociedade, além da ideia de que era necessário valorizar a pessoa humana salva por Cristo na cruz. Também foi nessa concepção que vários estudiosos e mestres se destacaram: Santo Agostinho, Boécio, Isidoro e Rabano Mauro, Escoto Erígena ou Santo Anselmo, entre outros (CAMBI, 1999).

Santos (2008a, p. 158) assim descreve a educação cristã, fundamentando em Miller:

Em termos gerais, a educação cristã não rejeita os alvos comumente defendidos pela perspectiva secular sobre educação. Ela aceita aqueles valores que refletem a nobreza da atividade educacional e acrescenta a eles uma perspectiva mais holística do ser humano e do universo ao seu redor, pois busca interpretá-los à luz dos princípios do Criador, revelados nas Escrituras Sagradas. Neste sentido, a educação cristã parece combinar com as dimensões descritivas da educação secular e com as dimensões normativas fundamentais a uma cosmovisão cristã. O caráter distinto da educação cristã é que, em seu espectro, ela se compromete com a realização dos objetivos educacionais por meio de um currículo que integra as variadas áreas do conhecimento com a epistemologia bíblica e dispensa uma atenção integral ao ser humano sempre partindo de uma cosmovisão bíblica.

É importante destacarmos que a formação humanística cristã não deixou de existir ao longo da história. Mas no século XIV, ainda na Idade Média, a filosofia do humanismo desponta com Petrarca. O humanismo ganha maior força na época Moderna. O que percebemos, é que as instituições cristãs não deixaram de existir e



nem negaram os seus propósitos educacionais, mesmo indo contra as pressões da sociedade para atuarem em uma concepção laica, como os adeptos do humanismo defendiam.

Sobre esse aspecto, Santos (2008a, p. 169) esclarece melhor, fundamentado em Byrne:

Intimamente conectada com a perspectiva naturalista encontra-se a filosofia humanista de educação. De acordo com esta abordagem, a razão humana é o principal alvo do sistema educativo e qualquer método que informá-lo melhor deve ser adotado, desde que não seja um método que reivindique uma autoridade superior à razão (por exemplo, a revelação divina). Ainda que os valores humanos sejam defendidos por esta abordagem, o processo educativo se reduz a um método de aquisição do conhecimento e disciplina mental.

E no Brasil, a educação cristã também esteve presente durante todo tempo. Em alguns momentos com mais força que em outros. Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, houve uma separação entre os renovadores e o grupo católico. Para os católicos,

[...] a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivos. Somente a escola seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável a reforma da sociedade. (SAVIANI, 2011, p. 238).

A criação de universidades católicas no Brasil foi uma forma de garantir uma expressão da educação católica em nível superior. Em 1941, foram inaugurados oito cursos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. No discurso de abertura, proferido por Alceu de Amoroso Lima, destacamos em sua fala a importância de ser garantida, por meio da universidade “[...] a orientação cristã na formação do magistério para as escolas de nível médio, com o que a doutrina da Igreja se disseminaria pelas escolas dos níveis inferiores de ensino. [...] E católica não quer dizer confessionais, mas universais e verdadeiras.” (SAVIANI, 2011, p. 262). Logo depois, outras universidades católicas foram criadas nos diversos Estados.

Assim como no Brasil, nos mais variados países há diversas universidades que seguem a concepção da formação humanística cristã. Geralmente, as universidades ou instituições cristãs recebem o nome do fundador da concepção que a respectiva educação deve seguir. Aqui, destacamos um pouco da história da Universidade La

Salle, por ser a universidade em que este doutorado em educação foi possível. Veremos um pouco na revisão de literatura como a Unisinos e a Claretiana servem como exemplos de formação segundo a concepção humanística cristã, entre tantas outras que existem.

João Batista de La Salle nasceu em 30 de abril de 1651, na França. Com 9 anos, começou a frequentar o Colégio dos “Bons Infantis”. Aos 18 anos, era licenciado em filosofia menor. Como demonstrou para a família que queria seguir servindo ao Senhor, com o incentivo do pai, foi enviado ao Seminário de São Sulpício, prosseguindo os estudos na Sorbona, em Paris. Tornou-se diácono em 1676, e depois, “neo-sacerdote à congregação das Irmãs do Menino Jesus.” (JUSTO, 2003, p. 35). Ainda na congregação, continuou os estudos e obteve o grau de doutor, diploma máximo de Teologia.

A missão de La Salle com a educação começou na França, um pouco depois de obter seu título de doutor, quando demonstrou preocupação e tentou ajudar

[...] um grupo de jovens rudes e mal educados, a fim de fundar escolas para crianças pobres. Naquela época, apenas algumas pessoas viviam no luxo, enquanto a grande maioria vivia em condições de extrema pobreza: os camponeses nas aldeias e os trabalhadores miseráveis nas cidades. Apenas um pequeno número poderia enviar seus filhos para a escola. A maioria das crianças tinha poucas perspectivas para o futuro. Comovido pela situação daqueles pobres que pareciam “tão longe da salvação” em uma situação ou outra, ele decidiu colocar todos os seus talentos a serviço dessas crianças, “muitas vezes abandonadas a si mesmas e sem educação”<sup>9</sup>. (SAN ..., 2022, tradução nossa).

A educação para La Salle não se restringia a pensar apenas nos alunos, mas em todos os seus aspectos. E isso perpassa pela infraestrutura para as escolas, alimentação e alojamento para os professores, além da formação desses professores, um regulamento e superior para acompanhá-los. La Salle ajudava financeiramente com os gastos, mas começou também a organizar melhor a formação dos professores. Alugou uma casa em 1679, em que os professores foram morar. Também organizou uma rotina para sua formação nas dimensões intelectual, moral e

---

<sup>9</sup> [...] un grupo de jóvenes rudos y poco instruidos, a fin de fundar escuelas para niños pobres. En aquella época, sólo algunas personas vivían con lujo, mientras la gran mayoría vivía en condiciones de extrema pobreza: los campesinos en las aldeas y los trabajadores miserables en las ciudades. Sólo un número reducido podía enviar a sus hijos a la escuela. La mayoría de los niños tenían pocas posibilidades de futuro. Conmovido por la situación de estos pobres que parecían “tan alejados de la salvación” en una u otra situación, tomó la decisión de poner todos sus talentos al servicio de esos niños, “a menudo abandonados a sí mismos y sin educación”.

pedagógica: “Horas para levantar, oração em comum, meditação, missa, refeições, começo das aulas. Igualmente, certo número de normas pedagógicas.” (JUSTO, 2003, p. 42).

Esse foi o começo. Com o tempo e os resultados das primeiras escolas, outras foram abertas. A formação dos professores teve uma resposta tão positiva que se tornaram uma congregação religiosa, cujo nome foi Irmãos das Escolas Cristãs, com regulamento, regra e hábito, além de fazer o voto de obediência. La Salle ficou então inteiramente dedicado a cuidar dessa obra. As escolas regulares para professores foram sendo ampliadas, de acordo com as necessidades percebidas. Além da presença na zona urbana, também nasceu o Seminário para Mestres Rurais.

Ademais de terem professores formados para atuarem seguindo os princípios que La Salle defendia, o que fazia a escola ser tão diferente naquela época? A escola se diferenciava pelo fato de que os alunos tinham uma rotina quanto ao horário, cursos, refeição, e tanto os “livres” quanto os “libertinos” ficavam juntos. No Guia das Escolas Cristãs, La Salle orientava quanto à entrada dos alunos e início das aulas, café e merenda, lições em geral, além da leitura, aritmética, ortografia, orações, Santa Missa, catecismo, canto e a saída (JUSTO, 2003).

Quanto à ordem que se deve ter nas escolas, assim ele organizou: vigilância, sinais usados nas escolas cristãs, catálogos, recompensas, correções, ausências, feriados, ofícios do aluno. Também precisava ter um inspetor das escolas que cuidava da parte da vigilância, “[...] admissão dos alunos, repartição dos alunos e escalonação das lições, mudança dos alunos de uma lição para outra.” (JUSTO, 2003, p. 109).

Podemos dizer que La Salle foi inovador na área da educação em vários aspectos: criou o método simultâneo – sala de aula (quadro negro), cadeira, escola elementar, pena e tinteiro para os alunos, professor com 60 alunos com método e ainda permitia o acompanhamento individual ao aluno. E um dos objetivos do irmão lassalista era fazer com que a criança despertasse o desejo de aprender. Também propôs “[...] programas de formação de professores leigos, cursos dominicais para jovens trabalhadores e uma das primeiras instituições para a reintegração de ‘delinquentes’”. La Salle também criou “[...] escolas técnicas, escolas secundárias de línguas modernas, artes e ciências<sup>10</sup>” (SAN..., 2022, tradução nossa).

---

<sup>10</sup> “[...] proponer programas para la formación de maestros seculares, cursos dominicales para jóvenes trabajadores y una de las primeras instituciones para la reinserción de “delincuentes”. [...] escuelas técnicas, escuelas secundarias de idiomas modernos, artes y ciencias”.

La Salle morreu em 1719, e em 1900 foi declarado santo. O modelo de educação lasallista, e os próprios lasallistas, chegaram ao Brasil em 1907, e em 1950, Pio XII concedeu a La Salle o título de padroeiro especial dos professores. Em 2022, podemos dizer que os Irmãos Lasallistas estão presentes em 79 países.

A proposta lasallista visa:

[...] a uma educação de excelência e ao desenvolvimento integral dos sujeitos em seu nível físico, psíquico e espiritual. A educação lassalista, baseada nos princípios de São João Batista de La Salle, é integradora das dimensões intelectual, afetiva e volitiva, promovendo as relações fraternas e solidárias, bem como o respeito à diversidade. (LA SALLE, 2020).

Como podemos constatar, a educação integral e global do aluno permaneceu como um princípio basilar da educação dos Irmãos Lasallistas. A história da educação lasallista tem muitos fatos, inclusive alguns períodos históricos em que os lasallistas tiveram dificuldades em defender a educação que acreditavam. No entanto, conseguiram permanecer fiéis à proposta original de São João Batista de La Salle.

Pelo que constatamos no trabalho de Neumann (2007), quando nos apresentou um pouco da proposta da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), que tem sua base na Companhia de Jesus, na contemporaneidade, com tantas demandas da sociedade, que incentiva pelas suas políticas educacionais uma educação laica, atuar preservando os ensinamentos dos seus fundadores, faz com que a instituição viva conflitos internos além dos externos. Mas esses conflitos são postos para que haja mudanças, mas sem perder a sua identidade real.

Por outro lado, é importante destacarmos que as instituições cristãs, como são subordinadas a uma ordem específica, precisam seguir alguns posicionamentos e crenças, de acordo com sua fundação, o que em algumas questões não se permite um posicionamento diferente do que é ditado pela sua ordem. Procura-se, de outra maneira, respeitar às diferentes posições religiosas e políticas dos demais que lá frequentam, mas prevalecendo as ideias da sua mantenedora ou fundadora.

Muitas vezes, elas acabam mais cobradas que outras instituições laicas quanto às regras que o Ministério da Educação (MEC) determina, às aspirações da sociedade e à fidelidade com que precisam servir ao que é posto pela sua vocação. Conforme o, na Lei nº 13.868 de 2019, que altera o Art. 19 da LDBEN, as instituições de ensino vinculadas às ordens religiosas possuem a categoria administrativa de instituições

comunitárias que os sistemas de ensino reconhecem porque atendem a determinada orientação confessional ou ideologia (BRASIL, 2019).

E o que nos dizem as legislações? No próximo tópico, trataremos da formação humanística na legislação. Como a CF/88 e a LDBEN 9394/96 foram tratadas no início deste trabalho, daremos maior ênfase às outras legislações pertinentes.

### 3.4 Formação humanística nas legislações brasileiras

Como dissemos em tópico anterior, a CF de 1988, no Capítulo III, Seção I da Educação, Art. 214, Inciso V, traz que a lei estabelecerá, no plano nacional de educação, a articulação do Poder Público, que levam à “*promoção humanística, científica e tecnológica do País*” (BRASIL, 1988, p. 119, grifo nosso).

A CF/88 foi aprovada no governo de José Sarney, através da Assembleia Constituinte, tendo como presidente o deputado Ulysses Guimarães. Os partidos que mais tinham representantes nesse período eram do Centro Democrático, como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido da Frente Liberal (PFL), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Democrático Social (PDS). A CF/88 é considerada democrática e liberal, além de ser conhecida como Constituição Cidadã (POLITIZE, 2018). O que seria uma democracia liberal?

**A democracia liberal, na verdade, representa o conjunto de valores e ideais que orientam a forma como as democracias são conduzidas.** Os valores da democracia liberal vêm de processos históricos que datam do fim do século XVIII: o pensamento Iluminista, os ideais da Revolução Francesa e da Revolução Americana (independência dos Estados Unidos), os valores da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Isto é, a instituição republicana e os princípios da igualdade e liberdade. No entanto, conforme aponta Marilena Chauí, só é possível conceber a democracia moderna como democracia liberal com o desenvolvimento do capitalismo (com a revolução industrial no século XIX) e da ideologia burguesa, que expande os direitos civis. Portanto, considerando os processos históricos acima, quando tratamos do termo democracia liberal estamos tratando de todas as democracias funcionais. Ou seja, de todos os países considerados democracia. Pois, de acordo com Marilena Chauí, falar em democracia é falar da soma dos valores iluministas aos capitalistas. De forma que o liberal ao que se leva o nome é tanto político quanto econômico. (POLITIZE, 2020, grifo do autor).

Acreditamos que para ter sido assegurada na Carta Magna, uma educação de promoção humanística não foi um equívoco ou erro de interpretação. Por mais que tenhamos a defesa de uma educação laica como no humanismo era defendido, numa visão mais mundana, o Brasil, por sua origem e história, defende uma formação

integral em suas várias dimensões. Não é defendendo uma religião, mas entendendo o ser humano como ser global, respeitando as suas mais diversas escolhas e concepções. Inclusive seu modo de viver sua espiritualidade, que faz parte de quem ele escolhe ser. Sobre a laicidade, Vieira (2019, grifo do autor) esclarece “o modelo brasileiro de laicidade **não significa ausência da religiosidade na esfera pública, mas a garantia e a salvaguarda de todas as suas expressões**”.

A partir desse parágrafo, para melhor organizarmos algumas categorias que identificamos com o que temos apreendido da legislação, tomamos a liberdade de ressaltar em *itálico* os termos que iremos retomar.

Na LDBEN 9394, de 1996, alguns aspectos da formação humanística ficam mais explícitos, mesmo não usando esse termo. No Título II, Art. 2º, encontramos os princípios de *liberdade, solidariedade, desenvolvimento pleno* com o exercício da *cidadania*. No Capítulo IV, quando fala da Educação Superior, além de reforçar alguns aspectos anteriores, ainda acrescenta no Inciso III, “[...] desenvolver o *entendimento do homem e do meio* em que vive [...]”. (BRASIL, 1996).

O PNE 2014-2024 (2014), nas suas metas, destaca, principalmente na V, os *valores éticos e morais* para a sociedade na formação para o trabalho e cidadania, na VII reforça o uso da expressão *promoção humanística*, junto com a *científica, cultural e tecnológica*, e na X traz, além do respeito aos *direitos humanos*, a *sustentabilidade socioambiental* (BRASIL, 2014).

E no que diz respeito ao curso de Pedagogia, temos algumas legislações que merecem destaque quanto ao que trazem enfatizando a formação humanística. Apontamos aqui algumas legislações atuais, para depois focarmos nas DCN do curso de Pedagogia e no PPC da Pedagogia da Unimontes.

O Parecer CNE/CP nº 22, de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC – Formação), destaca que os licenciandos precisam saber como acessar o conhecimento, além de selecioná-lo, correlacioná-lo e criá-lo. Mostrando a preocupação com a competência cognitiva. Tomamos a liberdade de repetirmos uma parte da citação que utilizamos na justificativa, devido a sua relevância: “[...] a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir *relações com os outros* e

*consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos*” (BRASIL, 2019a, p.12, grifo nosso).

A Resolução CNE/CP nº 02, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), traz em seu Art. 2º que a formação docente pressupõe o *desenvolvimento integral* do licenciando nos seus *aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional*. As competências gerais que os docentes precisam ter dizem respeito ao conhecimento profissional, prática profissional e engajamento<sup>11</sup> profissional (BRASIL, 2019b, grifo nosso).

As competências que compõem o conhecimento profissional estão listadas no § 1º, do Art. 2º:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2019b).

As competências da prática profissional estão no § 2º, que são:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (BRASIL, 2019b).

E as competências que tratam do engajamento profissional estão discriminadas no § 3º, que apresenta:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

---

<sup>11</sup> É importante destacar que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, traz os termos engajamento e comprometimento sem explicitar a diferença que existe entre eles. No §3º do Art. 4º, dentro da dimensão do engajamento profissional está o comprometimento. Felicetti (2011) traz um esclarecimento sobre o conceito *comprometimento* do aluno, que está diretamente relacionado à superação de dificuldades durante o seu percurso na academia, os impactos que o egresso pode gerar na sociedade e na instituição superior, além dos estilos de sua aprendizagem. O *engajamento* está próximo ao envolvimento.

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019b).

São competências que trazem em seu interior outras, através de verbos de ação que impulsionam a um posicionamento crítico e reflexivo do licenciando, como: dominar, demonstrar, (re)conhecer, planejar, criar, saber, avaliar, conduzir, comprometer, participar, engajar. Não permite um processo passivo ou de transmissão de conhecimento, mas um processo mais que ativo, colaborativo em sua formação.

O cuidado que precisamos ter com a legislação é trabalhar com uma concepção do *saber* e não apenas *saber fazer*, como alerta Enkvist (2019). A legislação nem sempre dá conta de todas as realidades e conhecimentos que a cada época precisam ser desenvolvidos pela educação. Mas a formação humanística está latente quando se destaca nos seus parágrafos 2º e 3º, do Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 02, de 2019, a importância também do estudante saber como gerir a aprendizagem nos seus diversos ambientes, o desenvolvimento que está intercalado nos âmbitos do educando, aprendizagem e ensino, além de trazer o princípio de que todos são capazes de aprender.

O Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 02, de 2019, traz nos seus incisos a valorização da profissão docente, a importância da continuidade da formação por meio da formação continuada, a equidade ao acesso à formação, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e, também, “X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*.” (BRASIL, 2019b, grifo nosso). E sobre a organização curricular para os cursos superiores para a formação docente, no seu Art. 7º, o inciso VI chama-nos à atenção para o aspecto do engajamento do licenciando para a sua formação: “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional.” (BRASIL, 2019b).

Os parágrafos seguintes da Resolução CNE/CP nº 02, de 2019, trazem mais orientações sobre como organizar os cursos de licenciaturas, tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância (EaD), para atender à Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, discriminando carga horária, conhecimentos que devem ser contemplados e a estrutura do curso como um todo. Também legisla sobre atividades pedagógicas e de gestão.



Essa Resolução CNE/CP nº 02, de 2019, trouxe muitas dúvidas quanto a sua implementação nas instituições. Em 2022, saiu o Parecer CNE/CES nº 273, que traz vários esclarecimentos quanto à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que tratam de Formação de Professores. As instituições terão um tempo para fazerem as alterações nos seus PPCs. Um aspecto que deverá ser contemplado diz respeito ao comprometimento profissional do licenciando. A sua importância para esse estudo é que traz de forma mais explícita alguns aspectos da formação humanística que outras resoluções não trouxeram.

Salientamos que no anexo da Resolução CNE/CP nº 02, de 2019, há vários quadros que apresentam maiores informações sobre a formação docente. Desses, citamos três aspectos das competências gerais do docente, que estão melhor explicitados e que nos ajudaram a destacar algumas informações que nos auxiliaram na construção dos elementos que perpassam a formação humanística nessa lei. São eles:

[...] 8. *Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.*

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.*

10. *Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019b, grifo nosso).*

Em relação ao curso de Pedagogia, a Resolução nº 2, de 2015, que trata das DCN do curso, define, entre outros aspectos, o que é a docência, o perfil do egresso e como os núcleos de formação geral, aprofundamento e integradores vão ser executados nas instituições.

Enquanto docência, no Art. 2º, § 1º, compreende-se

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos

e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b).

Para formar esse professor, os núcleos trazem alguns indicadores de como devem ser desenvolvidas as competências do pedagogo, mais precisamente no seu Art. 12. Aqui explicitamos algumas:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
  - a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
  - b) princípios de *justiça social*, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
  - [...]
  - e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões *física*, *cognitiva*, *afetiva*, *estética*, *cultural*, *lúdica*, *artística*, *ética* e *biopsicossocial*. (BRASIL, 2015b, grifo nosso).

Como podemos constatar, por mais que na CF de 1988 tenha especificado em seu texto a promoção *humanística*, ainda hoje nos textos legais que legislam sobre a educação, inclusive sobre a formação de professores, há algumas lacunas que não deixam clara a concepção de formação que se tem adotado, se está mais próxima à humanística que à profissional, mas, ao mesmo tempo, todos os caminhos determinados para as instituições seguirem para desenvolver a formação do professor trazem um delineamento mais próximo da técnica, da utilitarista. E nos provoca a questionar se não seria um dos motivos por ser a mais fácil de explicitar? Ou é algo que alguns estudiosos já apontaram há mais tempo como problema, como Cambi (1999) já alertava que estaria sendo vivido há tempos, não só no Brasil, mas no Mundo, mas que não conseguimos fazer de forma diferente até então?

### **3.5 Agora é a vez de alguns autores se posicionarem quanto à formação humana**

Como apresentamos até aqui, a concepção de formação humana na legislação brasileira ainda não está bem definida, mas está implícita. Tem um pouco de ênfase na educação profissional e o caráter humanístico que perpassa por alguns dos seus objetivos. As sociedades mudaram de forma rápida e intensa com a globalização e

com tantos fatos que aconteceram nesse período da contemporaneidade, mas a discussão sobre que perfil de professor que se deseja para o momento atual ainda é incipiente, porque precisa passar pela definição de formação de homem que se deseja. Encontramos nos autores Cenci e Fávero (2008) a concepção de formação humanística mais objetiva para os tempos atuais, e também as dificuldades para a implementar nas universidades. A respeito disso, os autores afirmam que,

Essas considerações preliminares remetem à pergunta acerca de que razões justificam a preocupação com a formação humanística na universidade e na formação continuada de professores. Atualmente, várias razões levam instituições universitárias a perderem de vista a dimensão humanística na formação de seus profissionais. Dentre essas estão o aprofundamento inconsciente da especialização dos saberes e a tendência à sua fragmentação, a formação estritamente técnica dos profissionais que atuam nas instituições, as demandas de uma formação mais breve e tecnicista dos profissionais, a mentalidade imediatista que reina no cenário econômico e social e que penetrou fortemente nas instituições de ensino, etc. Dentre as consequências advindas dessa situação estão algumas políticas educacionais relativas ao ensino superior implementadas na última década no Brasil, focando a redução do tempo necessário para a formação superior e uma significativa e preocupante queda na qualidade dos cursos de graduação. (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 5).

No que diz respeito à formação humanística na universidade, os autores apontam, ainda, alguns objetivos que poderiam ser alcançados de forma mais concreta dentro dessa concepção:

Dentre as tarefas principais da formação humanística na universidade estariam as de auxiliar o estudante no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual; compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e com sua futura profissão; respeitar a dignidade do ser humano e comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática. (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 5).

Também Nussbaum (2010) apresenta alguns esclarecimentos interessantes sobre a formação humanística, que reforçam algumas ideias já apresentadas dos autores anteriores. Ela trabalha com o Paradigma do Desenvolvimento Humano, e defende que a democracia só poderá existir se valorizarmos as humanidades e as artes na formação do cidadão, caso contrário, as sociedades produzirão “máquinas produtivas”. A autora afirma, ainda, que

A história mundial e a compreensão econômica, então, devem ser humanísticas e críticas para que sejam úteis na formação de cidadãos globais inteligentes, e eles devem ser ensinados junto do estudo da religião e das teorias filosóficas da justiça. Apenas então, eles fornecerão uma base útil para os debates públicos que devemos ter se quisermos cooperar na solução de grandes problemas humanos<sup>12</sup>. (NUSSBAUM, 2010, p. 94, tradução nossa).

A autora elaborou uma lista de dez Capacidades Humanas Centrais que ajudam a identificar o que para uma pessoa seria uma vida com dignidade e que integram o conceito de justiça social. Essas capacidades foram levantadas pelo que a autora acredita ser necessário para qualquer sociedade que queira ser justa adotar: 1) Vida; 2) Saúde Física; 3) Integridade Física; 4) Sentidos, Imaginação e Pensamento; 5) Emoções; 6) Razão Prática; 7) Associação; 8) Outras Espécies; 9) Brincar; 10) Domínio sobre o próprio Ambiente (NUSSBAUM, 2014).

Esquematizando o que apreendemos das legislações e desses autores, elaboramos o Quadro 1, com alguns indicadores que ajudam a construir a ideia de uma formação humanística para a nossa educação, partindo do olhar do curso de Pedagogia, com suas legislações, visando, além do licenciando, a formação do outro sob sua responsabilidade.

---

<sup>12</sup> "World history and economic understanding, then, must be humanistic and critical if they are to be at all useful in forming intelligent global citizens, and they must be taught alongside the study of religion and of philosophical theories of justice. Only then will they supply a useful foundation for the public debates that we must have if we are to cooperate in solving major human problems".

Quadro 1 – Indicadores da Formação Humanística na Universidade

Nível Pessoal	Nível Profissional	Com relação ao outro
Autonomia pessoal e intelectual – liberdade, autoconhecimento, equilíbrio das emoções (poder amar, sofrer, sentir ansiedade, gratidão, zanga), imaginar, pensar e argumentar	Compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão – formação científica, cultural, tecnológica	Respeitar a dignidade do ser humano – solidariedade, dimensão física, lúdica, artística, estética, entre outras
Viver em coerência com os valores universais – cidadania, empatia, garantia da liberdade de expressão (liberdade política, artística, religiosa)	Capacidade de estabelecer vínculos sociais – diálogo, flexibilidade	Comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática – Pluralismo de ideias, cooperação, justiça social, associação
Saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana – confiante, criativo, resiliente, autocuidado	Comprometer-se com a função social de sua profissão – valores éticos e morais, concepções pedagógicas	Respeito ao meio ambiente – sustentabilidade socioambiental, outras espécies, domínio sobre o próprio ambiente
Saber se reconhecer como ser no mundo – desenvolvimento pleno (vida, integridade física, saúde física), entendimento do homem e do meio, brincar	Buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida – qualificação, comprometimento com sua aprendizagem	Conviver com a diversidade – direitos humanos, respeito às relações com os outros e consigo mesmo, inclusão

Fonte: Elaborado a partir de Cenci e Fávero (2008), Nussbaum (2014) e das legislações nacionais que tratam da educação e do curso de Pedagogia.

O que o Quadro 1 demonstra, em parte, é reforçado pelo que Felicetti (2011) encontrou em suas pesquisas com os egressos da Educação Superior: a importância do comprometimento do estudante com o seu curso, a sua profissão e o seu trabalho, além do impacto social que a formação em nível superior proporciona no entorno social em que o egresso está imbuído.

E como trabalhar com essa formação na universidade? Vejamos o que nos dizem Cenci e Fávero (2008):

A formação humanística do licenciando deve ser fomentada não apenas com conteúdos específicos, mas também mediante práticas pedagógicas significativas durante a graduação, essas guiadas pelos professores e pelo ambiente acadêmico. Não pode ter somente cunho informativo ou de repasse de conhecimentos, mas tem de se traduzir também numa postura de vida e profissional. Nesse sentido, poder-se-ia falar em diferentes níveis da formação humanística, os quais, apesar de distintos, funcionariam simultaneamente e de modo complementar: (a) *nível específico*, que envolveria conhecimentos de filosofia, sociologia, ética, literatura, estética, psicologia, etc.; (b) *nível atitudinal*, que seria desenvolvido mediante a postura que o licenciando vai construindo na graduação através da convivência com professores e colegas, práticas planejadas e orientadas pelo curso no sentido da formação humanística, experiências acadêmicas pessoal e humanamente significativas, prática sociais em que os conhecimentos aprendidos seriam

estendidos à sociedade, etc.; (c) *nível institucional*, que se trata do ambiente constituído dentro do curso de graduação e da instituição, envolvendo o estímulo aos estudos, ética e comprometimento com a prática profissional, clima de corresponsabilidade, respeito, diálogo, pesquisa, formação permanente, etc. (CENCI, FÁVERO, 2008, p. 7-8, grifo nosso).

Essa maneira de trabalhar a formação, que os autores sugerem de forma tão objetiva, é uma dificuldade que os trabalhos analisados na revisão de literatura comprovaram, independentemente se é uma instituição que segue a formação humanística cristã ou não. Ressaltamos que na área da formação docente, principalmente no curso de Pedagogia, não temos registros no levantamento feito que nos sinalizam como tem sido construída ou adotada essa concepção. E qual o perigo que nos acarreta essa falta de clareza e presença dos indicadores da formação humanística nos textos estudados? A resposta encontramos em Nussbaum (2010, p. 30, tradução nossa): “[...] muitas propostas de educação não explicitam uma psicologia do desenvolvimento humano de todo, por isso ainda não está claro quais problemas precisam ser resolvidos, ou quais recursos temos para resolvê-los<sup>13</sup>.”.

Encontramos na literatura uma maior diversidade de autores que se identificam com a formação humana na concepção humanista. Para não correremos o risco de trabalharmos com uma concepção que não é defendida por eles, deixamos aqui exposto o que eles discutem. Constatamos que nesse período contemporâneo, muitas ideias têm sido desenvolvidas e em um determinado contexto para um determinado tipo de formação. Apresentamos algumas concepções de autores nacionais e internacionais. Não se tem a pretensão de esgotar a discussão do tema, nem aprofundar a discussão sob suas perspectivas, mas incentivamos para maior conhecimento sobre a temática e explicitarmos que, por mais que haja articulações entre a formação humanística e a humanista, como já exemplificamos até aqui, em alguns momentos elas parecem ser concepções distintas, sendo a humanista mais próxima do humanismo.

Talvez possamos usar Arroyo (2010), por exemplo, com a formação humana, e Freire (1987), que ao falar do educador utiliza o “educador humanista”. Freire (1987) já mostrava que essa concepção era uma necessidade. Afirmava ele que um educador, que é humanista, conceberia a educação para a humanização recíproca, dele enquanto professor e do seu estudante, além de pensá-la junto com o estudante

---

<sup>13</sup> “[...] many proposals for education do not spell out a psychology of human development at all, so it remains unclear what problems need to be solved, or what resources we have for solving them”.

de forma autêntica e criativa, tendo consciência de que estaria no mundo e faria parte dele. O estudante é um ser histórico que estaria em constante construção.

No trabalho de Ilha (2014), a concepção de Freire ficou muito próxima da humanística. Mas, como percebemos em vários estudos, Freire se define como humanista. E além dessa identidade, Santos (2008a, p. 168) destaca alguns esclarecimentos pontuais sobre essa questão:

Há de se notar que a expectativa redentiva da educação cristã é mais profunda do que o projeto libertacionista de Paulo Freire. De acordo com Freire, a tarefa da educação é libertar o aluno da opressão pecaminosa mediante o processo de contínua "conscientização". O problema é que para Freire a libertação é apenas uma conquista social. Embora Freire pareça sério em sua tentativa de relacionar a fé à prática, sua hermenêutica é apenas situacional e sua teologia sem Deus resulta em uma ênfase humanista.

Quanto à formação humana, esta vai além do espaço da sala de aula. Ela compreende atividades, discussões, experiências, observações, vivências nos vários espaços que os acadêmicos têm acesso. O ser humano precisa de espaços diversos, que propiciem a comunicação, a relação de um com o outro. Assim afirma Arroyo (2010, p. 66), "nos tornamos humanos em relações, espaços e tempos culturalmente densos, porque diversos, quanto mais propícios melhor para as trocas, a pluralidade de trocas humanas."

Sob esse aspecto, Tinto (1982), nos seus estudos sobre evasão dos estudantes nas instituições de educação superior, aponta a importância de ter momentos diferentes da sala de aula, para estreitar a relação professor-estudantes e estudantes com outros estudantes e faculdades. Isso ajuda o estudante a se manter no curso, além de proporcionar o desenvolvimento social e intelectual, componentes que estão presentes na educação e vão além da escolaridade, o que Arroyo (2010) também corrobora. Acerca das relações entre professores e estudantes, Tinto (1982) defende que

O uso de centros de convivência e chás e jantares informais onde os professores vão aos refeitórios dos estudantes são caminhos possíveis para intensificar a interação professor-estudante. A construção e a utilização planejada de centros estudantis universitários para esse fim e para o alojamento de séries de palestras são uma forma de regularizar e centralizar as interações sociais e acadêmicas entre estudantes e professores. No entanto, não se deve esquecer algumas das intervenções mais mundanas: organizar aulas para que os professores, em vez de assistentes de ensino, ensinem os alunos em ambientes mais acessíveis ao contato pessoal (por

exemplo, salas menores) e fornecer aconselhamento consistente e frequente, especialmente no primeiro ano. (TINTO, 1982, p. 698, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Enquanto formação do pedagogo, Arroyo (2010, p. 40) afirma que esse profissional está inserido na ideia de uma “educação como formação, *paideia*, *building*, pedagogia. Como um campo que se aproxima da reflexão filosófica, das questões existenciais, éticas, que perpassam a condição inacabada do ser humano.”. Que tanto o pedagogo está em constante formação por ser humano, como o estudante sob sua responsabilidade precisa aprender a ser.

Ele faz um alerta quando volta o seu olhar para a instituição escolar,

[...] ainda que a escola tenha êxito na aprendizagem das matérias, dos valores de sucesso pessoal, pode estar deixando de lado e até sacrificando outros ensinamentos e aprendizagens humanas. Garantir essas aprendizagens é a finalidade primeira do direito à Educação Básica universal. Colocar os conteúdos a serviço dessas aprendizagens é nosso ofício. (ARROYO, 2010, p. 60-61).

Maturana e Rezepka (2000) defendem a concepção da biologia do amor, que pensa a educação como um espaço para formar o ser humano. Lugar em que se trabalha a emoção, a espiritualidade e a afetividade, tendo o amor como base para a ampliação da inteligência, e que se viva experiências de cooperação praticando-as. A correção é do fazer da criança e não do ser. Os autores ainda abordam que

Pensamos que a tarefa da educação escolar, como um espaço artificial de convivência, é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 13).

É importante destacar que esses autores também defendem que o professor precisa receber uma atenção maior no que diz respeito à formação humana, para desenvolver um trabalho que tenha como base a biologia do amor. Esse seria um compromisso que o Estado assumiria para resguardar a dignidade dos professores

---

<sup>14</sup> “The use of living-in centers and informal teas and dinners where faculty come to student dining halls are possible avenues to heightened student-faculty interaction. The construction and planned utilization of university student centers for this purpose and for the housing of lecture series is one way of both regularizing and centralizing both social and academic interactions between students and faculty. However, one should not forget a few of the more mundane interventions: organizing classes so that faculty rather than teaching assistants teach students in settings more amenable to personal contact (e.g., smaller units) and providing consistent and frequent advisement, especially in the first year”. (TINTO, 1982, p. 698).



que assumiriam “um maior respeito por si mesmos e sua autonomia criativa.” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 32).

Além dessa abordagem, temos encontrado discussões envolvendo outros aspectos para a formação humana. Sheykhjan (2015) escreveu um artigo com o tema educação de qualidade e bem-estar humano. O interessante desse artigo é que traz algumas considerações sobre o que se quer da educação, e qual o tipo de educação tem sido desejado. Nesse caso, uma educação que vá além daquela concebida para o mercado de trabalho. Apesar de não usar a expressão formação humanística ou humanista, aponta indicadores para isso:

A educação é muito mais do que uma entrada no mercado de trabalho. Todos têm o direito de educação de qualidade e esse direito começa no nascimento. A educação é um direito humano fundamental para todos e um bem público. A educação de qualidade precisa de uma abordagem inclusiva e holística<sup>15</sup>. (SHEYKHJAN, 2015, p. 124, tradução nossa).

Pereira (2007) tem pesquisado a educação geral, o “profissional-cidadão”. Uma formação que prepara o futuro profissional a atuar em seu meio como uma pessoa consciente e ética. Uma formação integral.

Educação geral: esse termo tem sido utilizado para informar o entendimento sobre a parte comum do currículo, oferecida a todos os estudantes como aspecto prévio e primordial do desenvolvimento intelectual, que os prepara para ações cívicas e para a aquisição das competências profissionais. A educação geral é tida ainda, como a preparação mais necessária para uma vida de contínua aprendizagem, pois oferece uma formação conceitual e não uma formação prática utilitarista. (PEREIRA, 2007, p. 67).

Além desses autores, a UNESCO (2019), em seus documentos, tem disponibilizado vários ideais que perpassam a sua missão: “a educação transforma vidas”, e é a base para “construir a paz, erradicar a pobreza e dirigir o desenvolvimento sustentável<sup>16</sup>.” (UNESCO, 2019, tradução nossa). Para os próximos 15 anos, tem incentivado os países a incluírem na educação formal uma aprendizagem em habilidades cognitivas e afetivas, práticas sociais, de cidadania global, criatividade, desenvolvimento social e emocional. Uma educação diferente e que transcenda uma

---

<sup>15</sup> “Education is much more than an entry to the job Market. Everyone has the right to quality education and this right begins at birth: Education is a fundamental human right for all, and a public good. Quality education needs an inclusive and holistic approach. Fairness and equity is fundamental to quality education. Quality education requires quality teachers.” (SHEYKHJAN, 2015, p. 124).

<sup>16</sup> “Education transforms lives and is at the heart of UNESCO’s mission to build peace, eradicate poverty and drive sustainable development.” (UNESCO, 2019).

educação mecanicista (UNESCO, 2016). Também encontramos em seu documento *Replanejando a Educação* (2015), que uma concepção declarada como humanista,

[...] se inspira em uma concepção humanista de educação e desenvolvimento, baseada no respeito à vida e à dignidade humana, na igualdade de direitos, da justiça social e diversidade cultural, na solidariedade internacional e na responsabilidade compartilhada de um futuro sustentável.<sup>17</sup> (UNESCO, 2015, p. 9, tradução nossa).

Como se pode perceber, há várias concepções em andamento, mas alguns indicadores são comuns. Precisamos de estudos que aprofundem e busquem as diversas ideias para, a partir desses apontamentos, se ter uma visão geral do que tem sido produzido nessa área.

Resumindo essa parte, este capítulo teve como objetivo trazer alguns subsídios que poderão servir de base para as perguntas feitas no início: Que professor formar nesse período de globalização? Como formá-lo? Que saberes e competências são necessários para esse professor? Como formar o ser humano?

Como apresentado sob a perspectiva de vários autores, e ao longo da história, há indícios para as respostas, tendo em vista o que se acredita e o que se deseja. O que fica claro é que o professor com uma formação profissionalizante, técnica, não irá desenvolver as habilidades e competências necessárias para atuar neste século. E, por outro lado, pensar a formação profissionalizante também não é tão simples como muitas vezes imaginamos. Há necessidade de trabalharmos uma formação que englobe todos os aspectos necessários, no que diz respeito à formação humana e à formação profissional.

Contreras (2002) apresenta a complexidade que é pensar os “valores da profissionalização e profissionalidade docente”, que estão atrelados a elementos como a “autonomia, responsabilidade e capacitação”. Além desses aspectos, também é necessário pensar na obrigação moral que está articulada ao aspecto emocional que o processo de formação precisa trabalhar na parte pessoal. Assim, se faz necessário outro tipo de formação que atenta para os indicadores de uma formação humanística. É algo a ser pensado, construído, dialogado com a sociedade, universidade, professores, futuros professores, e outros atores na educação.

---

<sup>17</sup> “[...] se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible. (UNESCO, 2015, p. 9).

Como trabalhar para essa formação vai depender de seu contexto, sua realidade, seu objetivo. Trabalhar de forma interdisciplinar é uma necessidade e um começo. A formação humana perpassa todos os conteúdos, todos os espaços, todas as relações. Mas precisa haver também clareza por parte de cada professor, principalmente o formador, de qual concepção de formação deseja adotar e como essa formação perpassa os aspectos específicos da formação: seja ela pessoal, profissional, ou mesmo as relações que proporcionam com o outro, conforme apresentado no Quadro 1, na página 68.

Enquanto legislações e cursos de formação de professores, há necessidade de definir de forma mais objetiva e clara o que realmente se deseja enquanto formação, e como isso será concretizado. Ainda encontramos fragilidades entre as legislações. A educação ainda está sendo construída, nas várias realidades e nos vários países.

E retomando a pergunta inicial do capítulo: o que seria mesmo a formação humanística? Nos atrevemos a dizer que ainda precisaria de mais estudos nessa área, pensando no contexto brasileiro e nas nossas necessidades, para chegarmos a uma resposta. No entanto, Nussbaum (2010) já assinalou, assim como outros autores, que precisamos ter claros os conceitos para identificar os problemas e procurar solucioná-los, especificamente na educação isso é urgente. Quando buscamos em autores de outros países o que é a formação humanística, encontramos as características que nos ajudam a explicitar esse conceito.

Mas, um dificultador é que termo *humanistic*, nos documentos em inglês, pode ser traduzido como *humanista* ou *humanístico*. Nesse caso, são sinônimos. No entanto, quando voltamos para a história, muitos livros usam *humanista* vindo do termo *humanismo* e, como vimos, essa concepção não defende os mesmos aspectos da formação humanística que apresentamos. Nos trabalhos pesquisados para esta tese na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo resultado será apresentado no próximo capítulo, não conseguimos identificar com clareza se o autor da pesquisa compreende a diferença de onde está a raiz do conceito que ele adota em seu trabalho. Em alguns trabalhos, há o uso de forma indiscriminada de um ou outro termo.

Para melhor sintetizarmos os conceitos que neste capítulo foram abordados, segue o Quadro 2, com os aspectos importantes que nos ajudam a identificá-los.

Quadro 2 – Identificando os Principais Conceitos deste Capítulo

Gregos	Romanos e Bizantinos	Cristianismo	Idade Média	Idade Moderna / Renascimento	Século XX – Brasil
Humanística	<i>Humanistas</i>	<i>Paidéia Christi</i>	Humanismo	Humanismo	Humanista Moderna
<i>Paidéia</i> – formação geral (homem e cidadão)	Valores universais, espírito plenamente desenvolvido	Homem idealizado, vida humana (sensível e espiritual, intelectual e moral, doméstica e social) Centro e modelo: Cristo	Valores laicos, mundanos, individuais, civis, verdade e pecado (relativos)	Retomada dos clássicos (aspectos filológicos), homem o centro (estudos literários, filosóficos e científicos – laico e civil)	Inserida na pedagogia nova Educação (ativa, busca a autonomia e incentiva a pesquisa), democrática e direito de todos
		<b>Ruptura</b> Humanistas/Igreja Católica <i>Studia Humanitatis</i> (estudos humanos, poesia, filosofia, retórica) estudos humanísticos /humanístico cristã		Reformista – Lutero (Alemanha) Textos bíblicos, educação pública, caráter nacional e religioso	
Formação Humanística concebida com os autores Cenci e Fávero (2008) e Nussbaum (2010/2014), e que é explicitada neste trabalho: formação integral, que envolve o nível pessoal, nível profissional e com relação ao outro.					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O quadro nos dá margem para percebermos como os conceitos têm se entrelaçado e convivido de forma próxima em diferentes momentos históricos. Não há uma linha divisória para cada um deles, mas nos permite perceber suas características e finalidades, como foi apresentado durante todo o capítulo, e que nesse quadro síntese ficou explícito. Quando voltamos então para a pergunta feita no início do capítulo – formação humanística: o que seria mesmo? –, podemos assim responder: a formação humanística é uma concepção de formação humana, que concebe o ser humano nos seus três níveis: pessoal, profissional e na relação com o outro. Diferente do que os outros conceitos, *humanismo* e *humanista*, trazem enquanto formação. Trabalharemos melhor esse conceito nos capítulos 6 e 7. Por ora, sigamos para o próximo capítulo.

#### 4 O QUE ALGUMAS PESQUISAS JÁ DEFENDIDAS APONTAM...

Neste tópico, tratamos da pesquisa realizada em bancos de dissertações e teses, de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Como doutoranda e integrante do Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes (GERES)<sup>18</sup>, a cada ano temos realizado pesquisas com o objetivo de identificar o que tem sido pesquisado na educação, mais especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Antes de 2019, o grupo desenvolveu o trabalho tendo como foco o Brasil. Em 2019, o trabalho foi estendido para a Colômbia.

No primeiro semestre de 2019, fizemos uma pesquisa de abordagem qualitativa e com caráter exploratório, para identificar o que tem sido produzido em Programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia. Foram encontradas 122 teses, defendidas de 2006 a 2019, em cinco PPGE daquele país. A escolha desse país se deu por termos no GERES a professora colaboradora Dra. Adriana Del Rosario Pineda Robayo, que atua na *Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima* – IENSFATIMA e na *Universidad Del Atlántico*, na Colômbia.

Já no âmbito brasileiro, fizemos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando a palavra-chave *humanística*, no período de março a abril de 2020 e em setembro de 2022. A pesquisa foi realizada no idioma português. Também seguimos uma abordagem qualitativa com caráter exploratório. Não fizemos delimitação temporal para essa busca. A escolha da palavra-chave foi justamente para mapearmos os trabalhos que tratam de alguma forma desse termo, não apenas no que diz respeito à formação.

A opção pela abordagem qualitativa foi no intuito de melhor situarmos o contexto no qual os trabalhos foram desenvolvidos, e para tanto, mostrando outras informações, além do que trata especificamente da temática *humanística* no âmbito acadêmico-científico, como: programas que os trabalhos foram defendidos, ano de defesa, área de conhecimento, metodologias adotadas, abordagens de pesquisa, entre outros.

---

<sup>18</sup> Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha 1 – Formação de Professores, Teoria e Práticas Educativas, e coordenado pela professora Dra. Vera Lucia Felicetti, da Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE; Orientadora de doutorado da *Universidad de LaSalle Bogotá* – Colômbia. Blog do GERES: <http://pesquisageres.blogspot.com/>. CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4369933055765335](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4369933055765335).

Antes de passarmos para os dados, é importante ressaltar uma ideia que Mills destaca, de que escrever é “[...] *sempre* uma maneira de compreendermos nós mesmos. Só compreendemos nossos próprios sentimentos e nossas próprias ideias escrevendo-os.” (MILLS, 2009, p. 94, grifo do autor). Ele compara a escrita a um artesanato que o artesão cria desde o início, da matéria bruta à finalização da obra, inclusive trazendo algumas reflexões sobre a relação da obra pronta e para quem se destina.

Mills (2009) compara o cientista social com um artesão intelectual, pois o artesão não separa sua vida de seu trabalho, mas vive cada momento como se fosse uma coisa só. Ele precisa aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual, “seu passado influencia e afeta seu presente e define sua capacidade de experiência futura.” (MILLS, 2009, p. 22). Também afirma que o artesão é “[...] livre para aprender com seu trabalho, e para usar e desenvolver suas capacidades e habilidades na execução do mesmo.” (MILLS, 2009, p. 59). O artesão não se prende a amarras, mas deixa fluir sua imaginação. Ele já consegue ter em mente o produto acabado, “sua parte no todo” (MILLS, 2009, p. 60). Ele tem liberdade para criar, modificar e, ao mesmo tempo, autodesenvolver,

[...] resultado cumulativo da devoção às suas habilidades e ao exercício delas. À medida que confere a seu trabalho a qualidade de sua própria mente e habilidade, está também desenvolvendo sua própria natureza; nesse sentido, simples, vive no seu trabalho e através dele, e esse trabalho o manifesta e revela para o mundo. (MILLS, 2009, p. 61).

Demonstra também como a criação de um produto pode ser uma escolha. Que tipo de artesão deseja ser? Que tipo de produto ele deseja criar? Para qual finalidade? Respondendo a qual pergunta? Até que ponto seu trabalho é uma criação ou uma exigência que o mercado impõe? O cientista social está preparado para ser livre em sua criação? São questionamentos que podem direcionar o trabalho de pesquisa e, neste caso específico, nos passos dados até aqui, eles são levantados para deixarmos claro que a pesquisa traz um pouco de quem o pesquisador é e de quem ele deseja ser. A escolha do tema, do problema, objetivos, metodologia, e todos os demais aspectos, fazem parte da história vivida por mim, enquanto pesquisadora, e na sua relação com o que é pesquisa.

Ao fazer esta pesquisa, não tenho como não deixar o olhar ser atraído para alguns dados específicos. São informações que são localizadas, elaboradas, descritas

e discutidas sob uma determinada percepção. Apresenta limitações por não termos como conhecer toda a realidade da forma vivenciada por cada pesquisador identificado, mas fica o meu reconhecimento pelos passos dados em suas respectivas áreas.

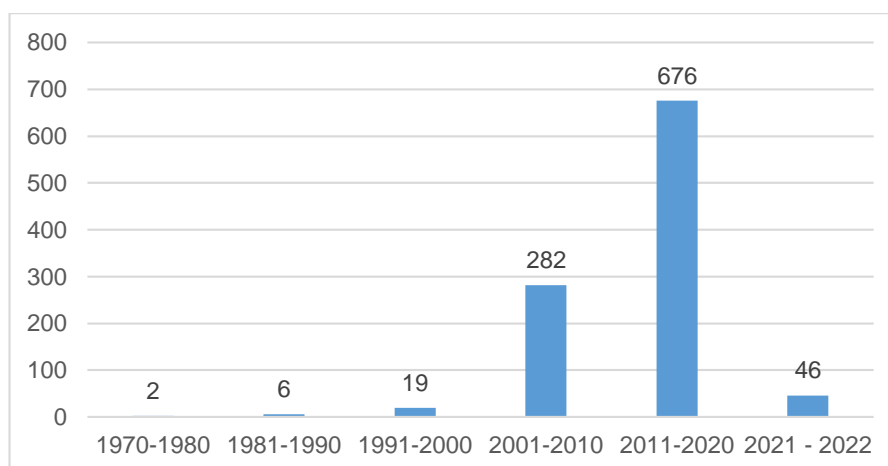
Quanto à estrutura deste tópico, assim o distribuimos: a primeira parte apresenta o universo dos trabalhos encontrados de forma geral na CAPES e na BDTD, e logo após, nas teses da Colômbia; na sequência, um aprofundamento das discussões propiciadas pelos trabalhos que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa, seguido de algumas dificuldades e impressões encontradas.

#### **4.1 Uma visão geral sobre a palavra-chave *humanística* nos bancos de teses e dissertações**

Ao todo, identificamos 862 títulos na BDTD e 621 na CAPES, entre teses e dissertações. É importante destacarmos que na BDTD os trabalhos compreendem o período de 1976 a 2022, enquanto que na CAPES constam apenas os trabalhos a partir do ano de 2013, visto que os anteriores a essa data, que são 359, somente apresentam o título, e não o arquivo do trabalho propriamente dito. Assim, dos 621 títulos encontrados na CAPES, 359 não estavam disponíveis, dois eram repetidos, restando 260, e destes, 91 também constavam na BDTD. Logo, computamos 169 trabalhos da CAPES, totalizando para análises iniciais 1031 trabalhos.

Quanto ao período em que foram escritos os trabalhos, evidenciamos na Figura 2, a seguir, que das décadas de 1970 a 1980 encontramos dois trabalhos, e que quanto mais recente o período, mais trabalhos identificamos. No período de 2011 a 2020, listamos 676 trabalhos com a palavra-chave *humanística*. Em 2021, e até o levantamento feito em setembro de 2022 no banco de dados, constatamos 46 trabalhos, sendo 38 no BDTD e oito na CAPES.

Figura 2 – Período de Realização das Pesquisas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para melhor identificação dos 1031 trabalhos, adotamos as áreas discriminadas no portal da CAPES, ficando assim definidas: Área 1 – Ciências Exatas e da Terra, Área 2 – Ciências Biológicas, Área 3 – Engenharias, Área 4 – Ciências da Saúde, Área 5 – Ciências Agrárias, Área 6 – Ciências Sociais Aplicadas, Área 7 – Ciências Humanas, Área 8 – Linguística, Letras e Artes, e Área 9 – Multidisciplinar.

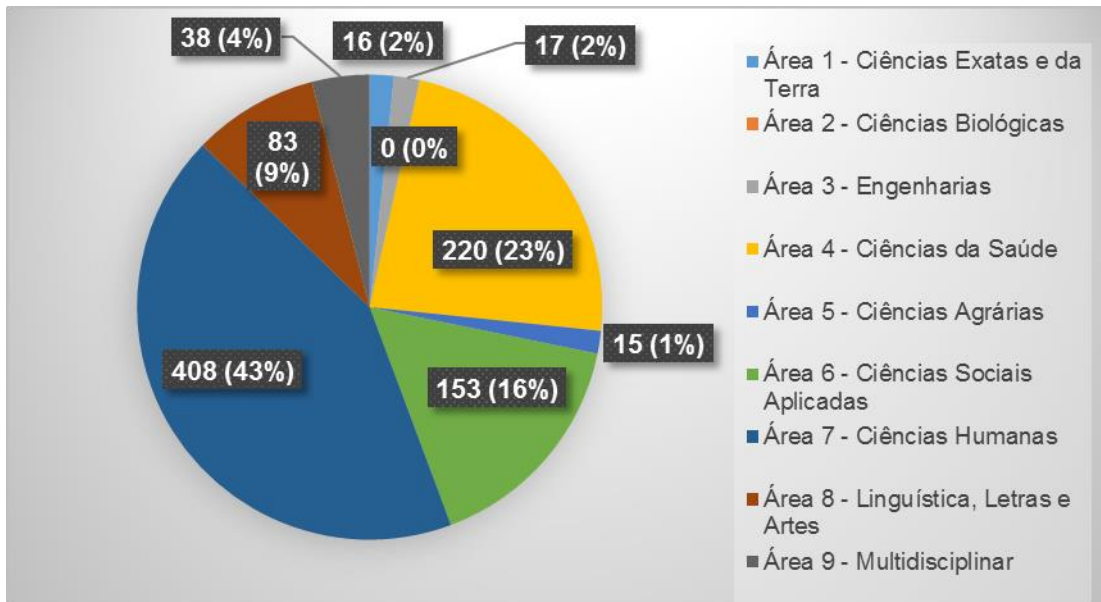
Com as áreas discriminadas, tentamos classificar os 1031 trabalhos, de acordo com a área dos programas nos quais foram defendidos. Entretanto, para 81 trabalhos, não foi possível explicitar a área<sup>19</sup>, pois a mesma não constava na folha de rosto da tese ou dissertação. Restando então 822 oriundos da BDTD, e 128 da CAPES, totalizando 950 trabalhos. Observamos, novamente, que os que estavam em ambas as plataformas foram contabilizados na BDTD.

Na Figura 3, consta a discriminação das pesquisas por área. As áreas que mais apareceram foram as Ciências Humanas, com 408 trabalhos, Ciências da Saúde, com 220 trabalhos, e Ciências Sociais Aplicadas, com 153 trabalhos.

<sup>19</sup> Constava o nome do programa, mas não constava na área de classificação da CAPES. Para evitar equívocos, não consideramos.



Figura 3 – Discriminação das Pesquisas por Área



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como o objetivo deste tópico é identificar as pesquisas realizadas na Pós-Graduação em Educação com a palavra-chave *humanística*, daremos maior ênfase à subárea Educação, que está alocada na Área 7 – Ciências Humanas. Salientamos que as informações aqui identificadas foram retiradas, principalmente, do resumo dos trabalhos. Em alguns casos, foi necessário visualizar a folha de rosto com a identificação do nome do programa.

Na Área 7 – Ciências Humanas, a Educação tem predominância com 204 trabalhos, seguido de Geografia com 81 trabalhos, Psicologia com 39 trabalhos, História com 30 trabalhos e Filosofia com 28 trabalhos. As outras áreas do saber estão com 10 ou menos trabalhos listados. Do total de 408 trabalhos, 264 são dissertações, o que corresponde a 65%, enquanto as teses são 144, ou seja, 35%. Podemos verificar melhor esses dados na Tabela 1.

Tabela 1 – Ciências Humanas

Área 7 – Ciências Humanas	BDTD		CAPES		Total
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	
Filosofia	14	9	5	0	28
Sociologia	1	7	1	1	10
Antropologia	2	1	0	0	3
Arqueologia	0	0	0	0	0
História	22	7	1	0	30
Geografia	47	21	10	3	81
Psicologia	22	16	1	0	39
Ciência Política	7	2	1	0	10
Educação	89	73	38	4	204
Teologia	0	0	3	0	3
<b>Total</b>	<b>204</b>	<b>136</b>	<b>60</b>	<b>8</b>	<b>408</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

É importante esclarecermos que na CAPES há uma distinção na classificação para ensino, posicionando-o na área Multidisciplinar e não na área Educação. Consideramos para esta pesquisa apenas os trabalhos que constavam em sua identificação Pós-Graduação em Educação, sendo que alguns deram ênfase ao tipo de educação que estavam trabalhando, como Educação Científica e Tecnológica; Educação, Arte e História Cultural; Educação Brasileira; Educação Escolar; Educação em Ciências; Educação para Ciências; Educação Agrária. Os programas que não se identificaram como Educação não foram contados na área Educação, como: Formação de Professores, Profissional em Ensino, Informática em Educação, entre outros que estavam inseridos em outras áreas.

Charlot (2006) ajuda-nos a pensar a educação e traz uma contribuição importante, ao afirmar que é uma ciência que tem como objeto de pesquisa vários focos diferentes: estudante, educador, instituição. E, por passar por vários campos de conhecimento, ela é complexa. Isso foi comprovado ao identificar trabalhos em campos diversos dentro da educação, como: na Educação Básica: em todas as etapas, inclusive Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Profissional; na Educação Superior: cursos de graduação na licenciatura e também na Medicina, Direito, Comunicação Social, Teatro, Engenharias, Tecnologia da Gestão Ambiental,

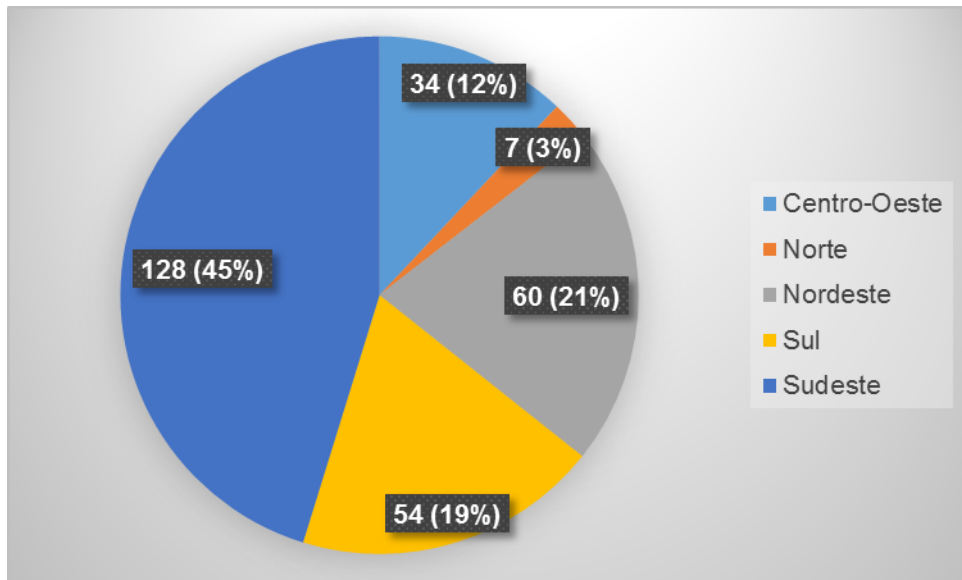
Administração, Psicologia, Ciências Agrárias e Tecnologia da Segurança do Trabalho, cursos de Pós-Graduação, Comunidades Rurais e Educação do Campo.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, encontramos seis trabalhos na Pedagogia, um deles realizado com egresso, e nenhum trazendo a formação humanística como proposta específica de pesquisa, mas com outras abordagens que ajudam a pensar a educação com valores humanos. Em cursos como Educação Física, Letras, Matemática, Música, Biologia, Filosofia, Química, Física, Geografia, também encontramos.

Com egressos, identificamos 13 trabalhos no total: dois trabalhos no curso de Educação de Jovens e Adultos, dois trabalhos na Educação Profissional, um trabalho na Administração, um trabalho na Matemática, um trabalho nas Ciências Agrárias, um trabalho na Psicologia, um trabalho no curso de Direito e dois trabalhos na Educação Superior, um sem identificação do local e curso, um com egressos do Colégio Inaciano e um na Educação do Campo.

Outro aspecto que identificamos na pesquisa realizada no BDTD e na CAPES, diz respeito às regiões que mais se destacaram na realização de trabalhos com a palavra-chave *humanística*. A Região Sudeste tem mais trabalhos listados, com 128, seguida da Região Nordeste, com 60, e da Região Sul, com 54. A Região Norte apresentou sete trabalhos. E a Região Centro-Oeste apresentou 34 trabalhos. Na Região Sudeste, o Estado que tem mais trabalhos listados é São Paulo, com 79, na Região Nordeste, o Ceará, com 19, e na Região Sul é o Rio Grande do Sul, com 26. A diferença entre a Região Nordeste e a Região Centro-Oeste foi de cinco trabalhos. Conforme podemos verificar na Figura 4.

Figura 4 – Distribuição dos Trabalhos por Região



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Comparando com a informação trazida pelo Relatório de Avaliação Quadrienal – Educação de 2017, da CAPES, podemos identificar alguns dados que ajudam a explicar o quantitativo dos trabalhos encontrados e distribuídos nas regiões já apresentadas.

Na Figura 5, podemos constatar que há mais programas de Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste do que nas outras regiões. Foram registrados no relatório, 69 programas na Região Sudeste, enquanto a Região Sul conta com 43 programas, e a Região Nordeste com 32 programas. E os programas com o conceito 6 e 7 se localizam nas Regiões Sudeste e Sul. Esses indicativos podem justificar as quantidades apresentadas na Figura 4.

Figura 5 – Tabela dos Programas em Educação por Regiões da CAPES

<b>Tabela 10 – Número de programas acadêmicos e profissionais nas Regiões brasileiras no início do processo avaliativo</b>				
<b>Estrato</b>	<b>Região</b>	<b>Nº de programas acadêmicos</b>	<b>Nº de programas profissionais</b>	<b>Total</b>
3	Norte	8	1	9
	Nordeste	9	12	21
	Sudeste	17	17	34
	Sul	13	8	21
	Centro-Oeste	6	2	8
4	Norte	2	-	2
	Nordeste	10	-	10
	Sudeste	18	1	19
	Sul	12	-	12
	Centro-Oeste	7	-	7
5	Norte	-	-	-
	Nordeste	1	-	1
	Sudeste	9	1	10
	Sul	6	-	6
	Centro-Oeste	1	-	1
6	Norte	-	-	-
	Nordeste	-	-	-
	Sudeste	4	-	4
	Sul	2	-	2
	Centro-Oeste	-	-	-
7	Norte	-	-	-
	Nordeste	-	-	-
	Sudeste	2	-	2
	Sul	1	-	1
	Centro-Oeste	-	-	-

Fonte: Relatório de Avaliação Quadrienal da Educação – CAPES (BRASIL, 2017, p. 64).

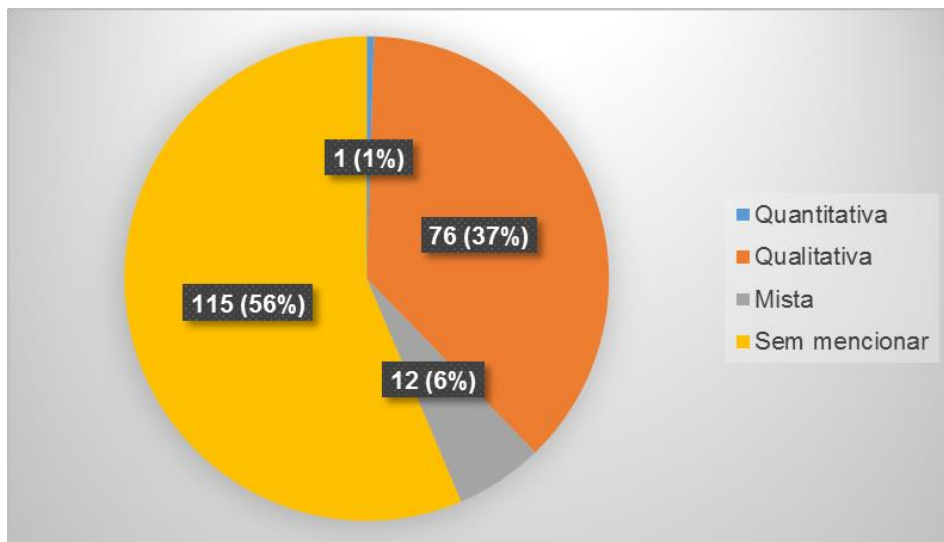
Um aspecto importante para a realização de qualquer estudo científico é definir a abordagem de pesquisa que desejamos realizar, com base no seu problema e objetivos. Em educação, Santos (2008b) afirma que tem um paradigma emergente para a ciência, que ao fazer pesquisa nas ciências sociais, não tem como seguir uma estrutura rígida, já modulada pelo positivismo, mas que é necessário pensar nas especificidades de cada problema, objetivo, realidade, tanto da pesquisa como também do cientista.

As ciências humanas também seguem nessa mesma linha. No que diz respeito ao tipo de abordagem de pesquisa que os trabalhos apresentaram, um fato chamou a nossa atenção: 115 (56%) dos 204 trabalhos não deixou explícito no seu resumo que abordagem adotou. Alguns não trazem nem a abordagem e nem os procedimentos técnicos de coleta de dados e/ou informações. É importante, já no resumo, apresentar as escolhas teórico-metodológicas, isso ajuda os futuros pesquisadores dos trabalhos defendidos a perceberem como a pesquisa foi construída e desenvolvida desde o início. Sánchez Gamboa (2008, p. 182) afirma que:

Na fase atual do desenvolvimento da pesquisa educativa, que se caracteriza pela profusão de abordagens teórico-metodológicas, de onde as possibilidades de opções epistemológicas são muitas, é urgente a elucidação dos pressupostos de cada abordagem, a busca de seus fundamentos epistemológicos e filosóficos e maior a responsabilidade por esclarecer as correspondentes implicações sociais e políticas de cada opção.

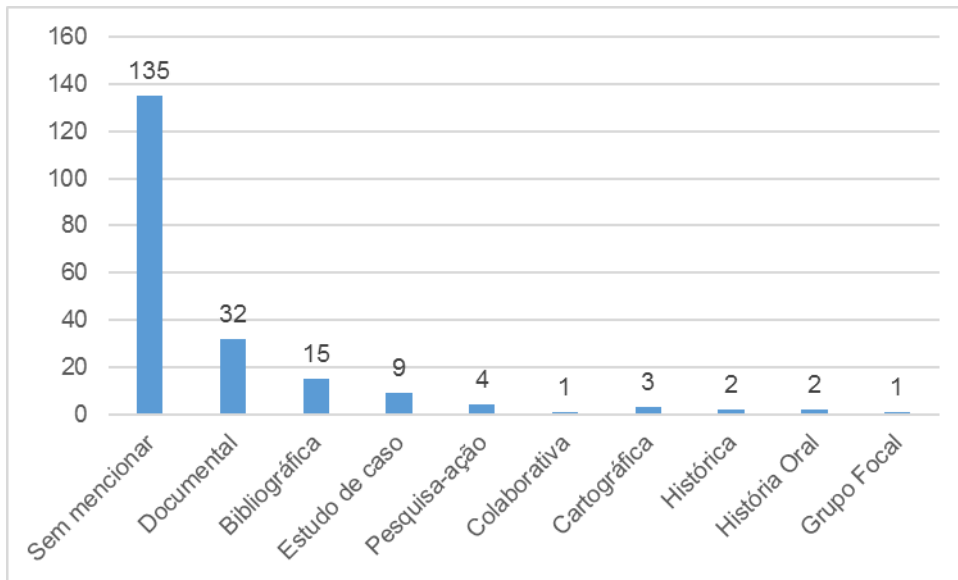
Constatamos que a predominância, explicitada nos 89 (44% dos 204) trabalhos restantes, foi a qualitativa, com 76, o que correspondeu a 85% do total dos 89 trabalhos, e a 37% dos 204; seguido da Mista, com 12, o que equivale a 14% dos 89, e a 6% dos 204; e a Quantitativa, com um, que equivale a 1% dos 89, e a 1% dos 204. Os procedimentos técnicos explicitados nos resumos foram: documental 32 trabalhos, bibliográfica 15 trabalhos, estudo de caso nove trabalhos, colaborativa um trabalho, cartográfica três trabalhos, pesquisa-ação quatro trabalhos, histórica dois trabalhos, grupo focal um trabalho, e história oral um trabalho. Dos 204 trabalhos, 69 explicitaram os procedimentos nos resumos. Seguem as Figuras 6 e 7, que retratam esses dados.

Figura 6 – Tipo de Abordagem da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

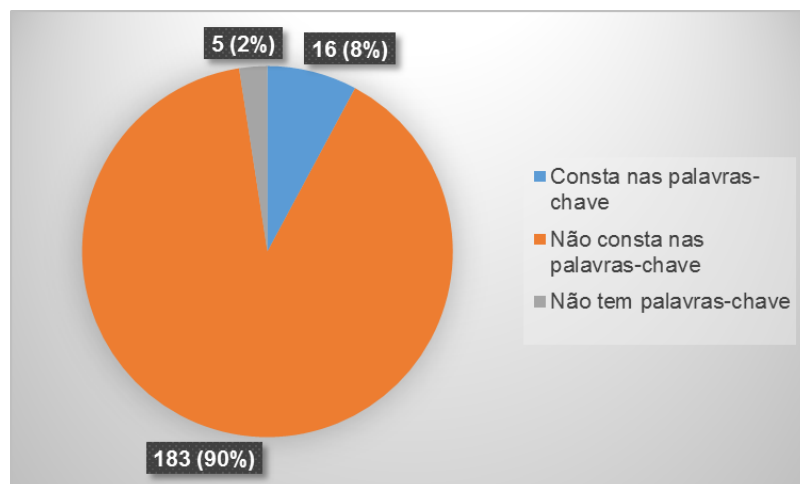
Figura 7 – Procedimentos Técnicos de Realização da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Outro aspecto que nos chamou a atenção nos trabalhos pesquisados foi a falta da palavra *humanística* nas palavras-chave. Conforme demonstra a Figura 8, dos 204 trabalhos, 16 apresentaram nas palavras-chave o termo *humanística*. Os outros trabalhos listados apresentaram, em algum momento do seu texto, a palavra *humanística*, *humanista* ou *humanismo*, como: na introdução, nos objetivos, nos resultados e/ou nas considerações finais. Interessante destacarmos que em alguns trabalhos o termo *humanística* é tratado como sinônimo de *humanista*, *humanismo*, *formação humana*.

Figura 8 – Palavra Humanística no Trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Mais um elemento que nos chamou a atenção nos resumos é que, dos 204 trabalhos analisados, 157 (77%) deles não apresentam o problema e/ou a questão de pesquisa, e em 47 trabalhos, 23% dos 204, o problema aparece. Essas foram algumas das informações que identificamos no *corpus* coletado nos bancos de dados de teses e dissertações no Brasil, que abordaram aspectos mais quantitativos para o entendimento do universo encontrado. Apesar de ter alguns trabalhos em várias áreas do conhecimento, percebemos que na Pedagogia ainda há muito a ser pesquisado sobre a palavra-chave *humanística*. Dos trabalhos analisados, em cinco fizemos um estudo mais aprofundado, por trazer informações mais próximas do que propusemos estudar nesta pesquisa. O resultado dessa análise será apresentado no tópico 4.4. O próximo tópico trará resultados da pesquisa feita nos programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia.

#### **4.2 Trazendo os resultados das pesquisas realizadas na Colômbia**

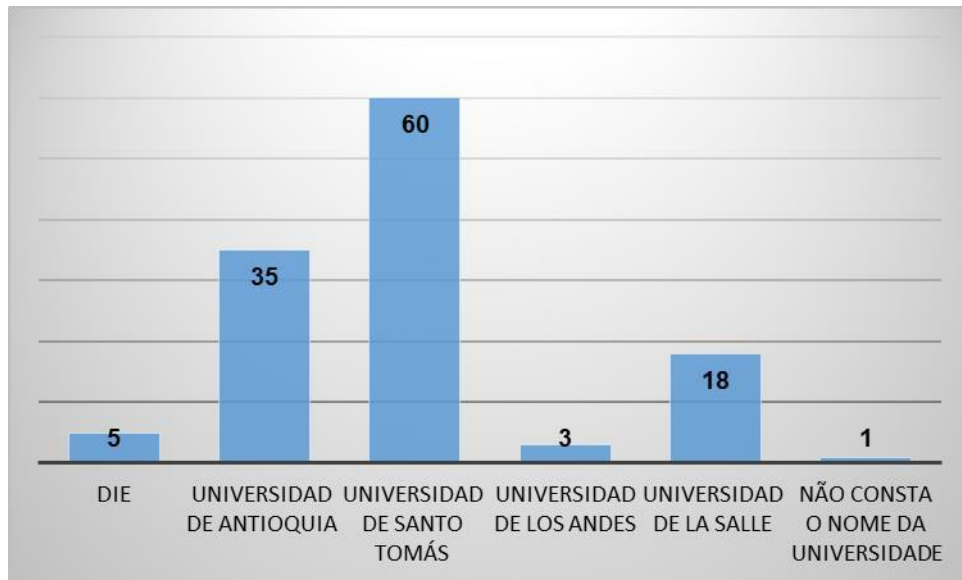
No primeiro semestre de 2019, analisamos no grupo GERES 122 teses dos programas de Pós-Graduação em Educação na Colômbia. O grupo coordenado pela professora Dra. Vera Lucia Felicetti tem como objetivo:

[...] analisar diferentes perspectivas que envolvem o estudante, quer sejam elas voltadas à aprendizagem, ao comprometimento do estudante, sua permanência no contexto escolar, entre outros aspectos que perpassam a sua formação em todos os componentes curriculares e graus educacionais. (GRUPO..., 2019).

Contatamos as universidades por e-mail e cinco delas tiveram seu banco de teses disponibilizado, de um universo de 16 instituições. É importante salientarmos que, por e-mail, as demais instituições confirmaram não ter bancos de teses disponíveis. As universidades cujas teses analisamos foram: *Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas)*, com cinco teses, *Universidad de Antioquia*, com 35 teses, *Universidad de Santo Tomás*, com 60 teses, *Universidad de los Andes*, com três teses, *Universidad de La Salle*, com 18 teses, totalizando 122 teses analisadas. Visualizamos melhor essas informações na Figura 9.



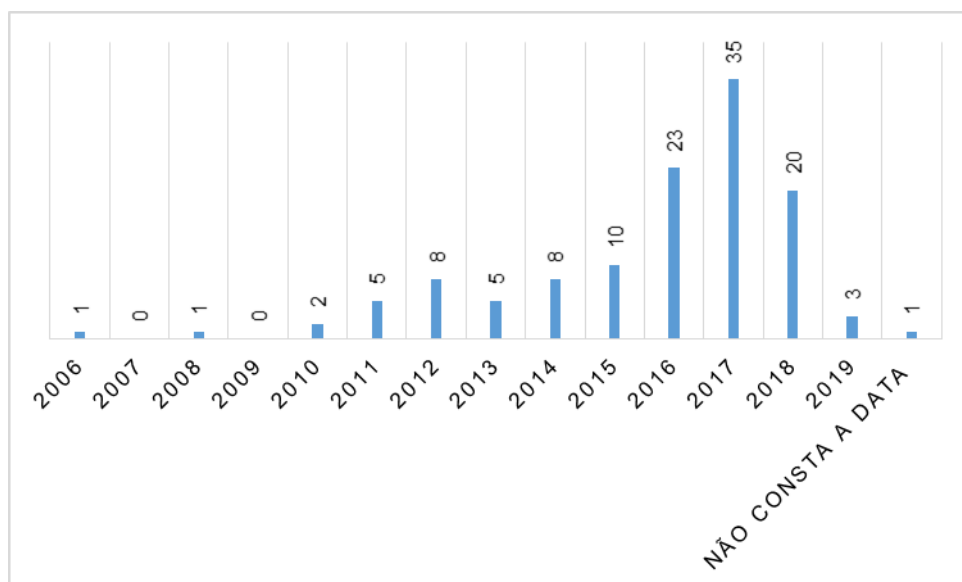
Figura 9 – Teses Analisadas da Colômbia



Fonte: Elaborados pela pesquisadora (2020).

Outros dados de cunho quantitativo são apresentados de modo a melhor visualizar o contexto no qual o corpus se insere. Identificamos que os trabalhos foram defendidos no período de 2006 a 2019, sendo que em 2007 e 2009 não houve nenhuma tese defendida. Listamos mais trabalhos no ano de 2017, com 35, seguido de 2018, com 20, conforme pode ser constatado na Figura 10.

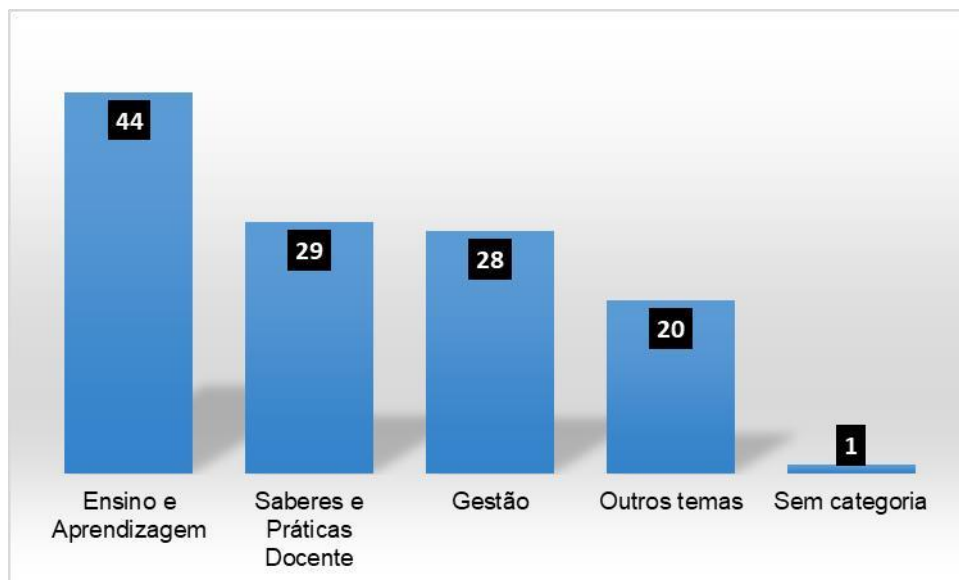
Figura 10 – Quantidade de Teses Listadas por Ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Fizemos a análise através dos resumos dos trabalhos, em uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório. Para melhor fazermos a análise textual das teses, elas foram divididas em quatro categorias: ensino e aprendizagem, com 44 teses, saberes e práticas docentes, com 29 teses, gestão, com 28 teses, e outros temas, com 20 teses. Nos outros temas, listamos algumas áreas, como: Ética em Educação, Ciências Sociais, Educação Cidadã, Estudos Históricos em Pedagogia, Biblioteca Pública e Cidadania, Formação Cidadã e Justiça Social, Violência Escolar, entre outras. E uma das teses não pudemos categorizar, por não deixar claro em seu resumo o assunto que foi pesquisado. Na Figura 11, visualizamos melhor esses dados.

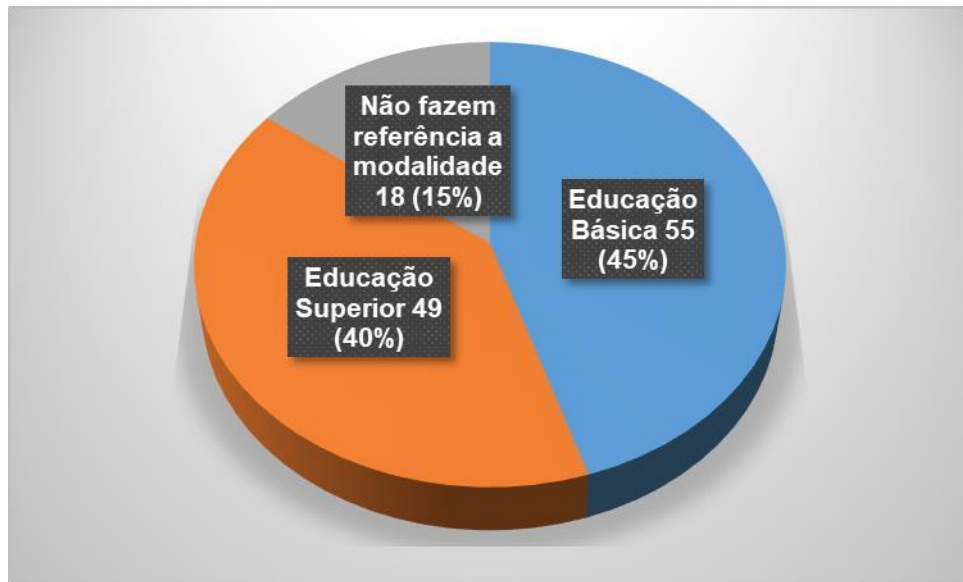
Figura 11 – Categorias Elaboradas para Análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Encontramos 55 teses tendo como objeto a Educação Básica, 49 teses a Educação Superior e 19 teses não fizeram referência à Educação Básica ou à Educação Superior. Podemos verificar esses dados na Figura 12. Os temas emergentes encontrados foram: Direitos Humanos e Cidadania, Educação para População Afro-colombianas, Negros e Índios, Educação Rural e Ambiental, Educação Inclusiva, Diversidade Sexual, Educação para Crianças em Vulnerabilidade, Educação para Crianças Superdotadas, Violência na Escola e Educação para o Trânsito.

Figura 12 – Modalidades de Educação Encontradas nas Teses da Colômbia



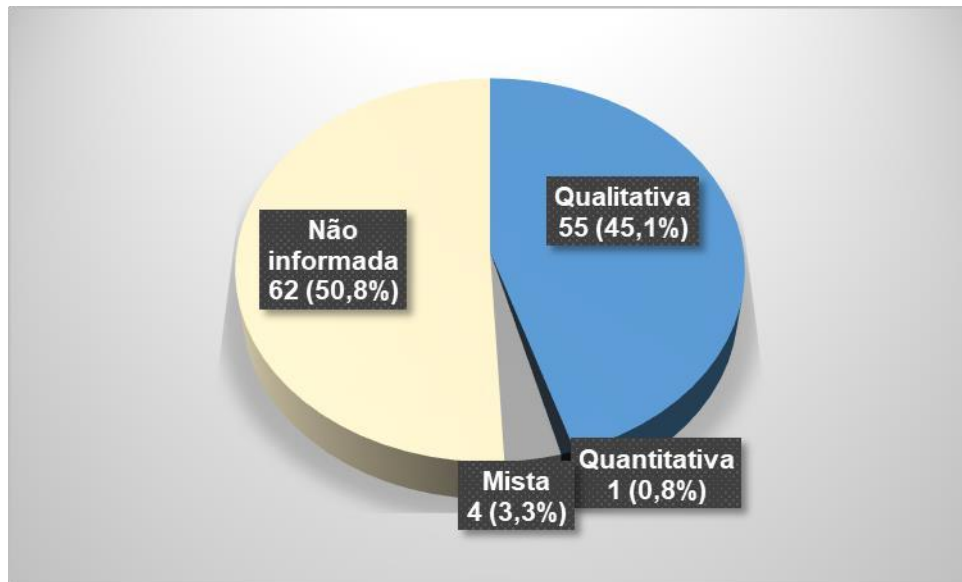
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Na Educação Básica, os temas abordados foram: Saberes e Práticas Docentes, Ensino e Aprendizagem, Gestão Pública Educacional, História da Educação, Avaliação Pública Educacional. Na Educação Superior, identificamos os seguintes temas: Formação de Professor, Ensino e Aprendizagem, Teorias e Práticas nos Cursos, Currículos dos Cursos, Gestão, Provas de Desempenho, História da Educação Superior.

Na categoria Ensino e Aprendizagem, listamos 10 estudos na área de Matemática, cinco em Tecnologia, sete em linguagem, quatro em Língua Inglesa, dois em Artes, um em leitura, e três em Ciências Naturais. Na categoria Saberes e Práticas Docentes, os temas abordados foram Práticas Educativas, Formação de Professores, Prática Pedagógica, Pedagogia da Prática e Prática Docente. Os temas que classificamos como *Temas Diversos* foram: Qualidade de Vida, Formação da Cidadania, Violência, Crime Organizado, entre outros.

Quanto à abordagem de pesquisa, identificamos 55 (45,1%) teses com abordagem qualitativa, uma (0,8%) tese de caráter quantitativo e quatro (3,3%) teses com abordagem mista. Do total de 122 teses, 62 (50,8%) não tiveram a sua abordagem identificada no resumo, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 – Abordagens de Pesquisa Identificadas nas Teses da Colômbia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Dos 122 resumos analisados nas teses, nenhum abordou o tema formação humanística, ou trouxe a formação humana discutida na mesma abordagem que adotamos nesta pesquisa. Constatamos que uma tese trouxe o estudo tentando relacionar a formação humanista com a linguagem. Outro estudo sobre a formação dos enfermeiros aponta, nas conclusões, para uma formação humanista no curso de graduação. Apenas uma tese que estudou a Pastoral Educativa Claretiana e a Prática Pedagógica dos Mestres fez referência à educação humana, e teve como participantes alguns egressos da instituição Claretiana. Essa tese, por tratar desses dois aspectos, será melhor analisada no próximo tópico.

### 4.3 Algumas reflexões sobre as informações encontradas

Conforme apresentado nos tópicos deste capítulo, os trabalhos produzidos no Brasil e na Colômbia têm algumas aproximações, quanto à modalidade de ensino, temas abordados, abordagem de pesquisa e período de realização das pesquisas. Cada área com a sua contextualização, enquanto situação vivenciada em cada país.

Destacamos que mesmo procurando por uma palavra-chave nos bancos de teses e dissertações brasileiras, a quantidade de pesquisas e programas de Pós-Graduação em Educação é maior no Brasil, 170, conforme dados identificados na Figura 5, apresentada anteriormente. Isso também nos leva a sugerir que a tendência

apresentada na Figura 2, de crescimento de quantidade de pesquisas em educação realizadas no Brasil, nessa área específica de formação humanística, tende a continuar a crescer.

Já na Colômbia, há 16 programas de Pós-Graduação em Educação. Apesar de algumas similaridades enquanto aos temas pesquisados, não têm sido realizadas pesquisas com a palavra-chave *humanística*. Mas, de forma geral, pesquisas realizadas em educação têm tido uma maior oscilação, o que não permite mostrar se há uma tendência ao crescimento ou não de pesquisas em educação. Precisaria de mais estudos nessa área para conhecer melhor esse aspecto na Colômbia.

A palavra-chave *humanística* está nos documentos legais da educação brasileira, e talvez seja esse um forte indicativo que tem fortalecido a tendência do seu estudo no país, o que aparentemente não ocorre da mesma forma na Colômbia, pois não aparece em nenhuma pesquisa analisada. Isso é algo que precisaria ser melhor estudado. Também é importante salientar, que o GERES teve como foco apenas as teses, e não chegou a ter acesso ou analisar as dissertações por questões de tempo e escopo de estudo dos integrantes do grupo.

Quanto à abordagem de pesquisa identificada nas teses analisadas no Brasil e na Colômbia, podemos afirmar, com base nos resultados identificados, que há um maior índice na opção sem mencionar o tipo de abordagem. No Brasil, de 204 pesquisas, 115 (56%) não identificaram suas abordagens, enquanto na Colômbia, das 122, 62 (50,8%) não informaram a abordagem.

Também nos chamou a atenção a quantidade de informações que não são explicitadas nos resumos brasileiros. Identificamos muitos trabalhos sem o problema e/ou a questão de pesquisa – 157 (77%) dos 204 trabalhos analisados. Alguns sem a metodologia bem definida, com a sua respectiva amostra, sem o resultado encontrado, e outros sem as palavras-chave. Esses dados levam a sugerir que talvez seja necessário reforçar nos programas de Pós-Graduação em Educação momentos para esclarecer aos pós-graduandos aspectos específicos que precisam ser mencionados no resumo, como: problema, abordagem, epistemologia, procedimentos, instrumentos de coletas de dados, resultado, palavras-chave.

Inclusive verificamos que das pesquisas que tiveram a abordagem explicitada, há uma predominância pela qualitativa, ao passo que apenas uma pesquisa no Brasil e uma na Colômbia adotaram a abordagem quantitativa. Tanto Santos (2008b) quanto Sánchez Gamboa (2008) reforçam a importância de se conhecer o que tem sido

pesquisado na educação, destacando-se as metodologias adotadas, para escolhermos o que melhor atenda às necessidades do nosso problema e objetivos.

Colaborando com essa ideia, Nóvoa (2015) afirma que é preciso ter a coragem de fazer coisas novas. A escola foi pensada para o Século XIX e, em muitos aspectos, já não responde adequadamente à realidade do Século XXI. Assim também a pesquisa em educação. Algumas metodologias já não respondem mais à necessidade do que se vivencia na realidade contemporânea. O pesquisador precisa trilhar caminhos que ainda não foram trilhados.

É um grande desafio para a academia e uma necessidade para os vários problemas atuais. Quanto mais conhecimento os Pós-Graduandos tiverem nessa área, mais desafiados serão para ousar, trazer possibilidades novas para a educação, sem perder o que é necessário para se fazer ciência.

Interessante é que realmente a pesquisa em uma abordagem quantitativa ou mista tem sido pouco produzida, não só no Brasil, mas também na Colômbia. Temos várias possibilidades para trabalharmos pesquisas com os dados quantitativos. Temos portais no Brasil que são ricos para fazermos pesquisas com os dados lá encontrados, como o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IBGE, a CAPES, entre outros. Um dos desafios nas áreas das ciências humanas é adotar outras abordagens de pesquisa além da qualitativa. Talvez tenhamos mais programas de pós-graduação que incentivem seus pós-graduandos a empreenderem diálogos que ampliem as análises, que agreguem conhecimentos que são universais e não apenas de uma área do saber, como os dados estatísticos ou quantitativos.

Quanto aos temas emergentes na área de educação, identificamos que temas voltados para a formação humanística têm sido pesquisados de forma incipiente, e, tendo o egresso como participante desse universo, não encontramos nenhuma pesquisa já realizada em Pedagogia. Também percebemos que nos trabalhos em que analisamos os termos *humanística*, *humanista* e *humanismo*, estes são tratados, muitas vezes, como sinônimos. Inclusive isso se torna evidente ao pesquisarmos pela palavra *humanística*, tanto no BDTD quanto na CAPES. Os resultados foram apresentados enquanto os três termos de forma indiscriminada.

No próximo tópico, abordaremos aspectos mais específicos sobre a formação humanística, encontrados nas pesquisas analisadas. Para essa análise mais sistematizada, selecionamos seis trabalhos, um da Colômbia e cinco do Brasil, que

foram lidos na íntegra. Para a escolha dos trabalhos realizados no Brasil, adotamos os seguintes critérios: 1) apresentou em seu título a palavra *humanística*; 2) trouxe nas palavras-chave a palavra *humanística*; 3) pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação, constando essa informação na identificação do trabalho, nas páginas pré-textuais.

#### **4.4 Explicitando as percepções sobre a palavra-chave *humanística* nas dissertações e teses analisadas**

Moraes e Galiazzi (2016) afirmam que os materiais que o pesquisador terá contato para análise trazem um conjunto de significantes, e que é o pesquisador que irá dar significado ao que está escrito, o que permitirá uma interpretação que partirá de seus conhecimentos, intenções e teorias. É tendo isso em mente que construímos este tópico. Cada trabalho lido, analisado, teve, nas mãos dos seus respectivos pesquisadores, propósitos que foram sendo alcançados de acordo com suas concepções, escolhas, intenções, contextos. Aqui, os temas são trabalhados evidenciando os aspectos que nos chamaram a atenção em cada pesquisa, de acordo com o que foi proposto enquanto questão norteadora, e inclusive outros questionamentos que nos suscitaram ao analisá-los, e que serão retomados em alguns momentos, no decorrer desta pesquisa.

Os trabalhos analisados tiveram o contexto de pesquisa em diversos cursos: um do curso de Direito no Paraná – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), um do curso de Engenharia da Computação em Salvador – Universidade Federal da Bahia (UFB), um do curso da Tecnologia em Gestão Ambiental no Rio Grande do Sul – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um da Educação Superior em São Leopoldo – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), outro da Pastoral Educativa Claretiana em Bogotá – *Universidad Santo Tomás*, e, por último, um do curso Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – Instituto Federal do Paraná. Dos seis trabalhos, três foram realizados em universidades federais, um em universidade privada e dois em universidades cristãs. Três trabalhos foram dissertações e três foram teses. A seguir, o Quadro 3 apresenta essas informações.

Quadro 3 – Trabalhos Analisados

<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Local</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Daniella Aparecida Santos Silva Parucker Lueders	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	Paraná	O núcleo de prática jurídica e a formação humanística dos acadêmicos de Direito	2017	Formação Humanística, curso de Direito, Núcleo de Prática Jurídica
Eliana Nunes Maciel Bastos	Dissertação	Instituto Federal do Paraná	Curitiba	Formação Docente: por uma Atuação Humanística na Educação de Jovens e Adultos	2020	Formação Docente. Prática Humanística. Educação Emancipatória. Educando. EJA
Gabriela Ribeiro Peixoto Rezende Pinto	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFB)	Salvador	Disciplinas humanísticas na formação do engenheiro: fatores de resistência dos estudantes e estratégia educacional para sua motivação	2010	Disciplinas humanísticas, resistência, estratégia educacional, motivação, engenharia e educação
Gisandro Cunha Ilha	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Santa Maria	O Diálogo entre a Formação Tecnocientífica e a Humanística na Educação Tecnológica: uma problematização a partir do estudo de caso do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da UFSM	2014	Educação tecnológica, formação tecnocientífica, formação humanística, diálogo, problematização
Laurício Neumann	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	São Leopoldo	Sentido das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã da UNISINOS conforme percepção de alunos e Professores	2007	Formação humanística na universidade, formação, ética, educação integral
Wilmer García Flórez	Tese	Universidad Santo Tomás	Bogotá	Construcción de un Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional a partir de los fundamentos de la Pastoral Educativa Claretiana y Práctica Pedagógica de los Maestros	2018	Não tem resumo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dos seis trabalhos analisados, quatro pesquisadores são professores que apresentaram um pouco do seu contexto com sua pesquisa e suas inquietações, um



estava envolvido com o curso na função de secretário, e, no trabalho desenvolvido na Colômbia, além de não ter o resumo, também não foi possível identificar se havia algum vínculo do pesquisador com a instituição, pois não deixou isso claro ao longo do seu trabalho.

A dissertação de Lueders (2017, p. 15) traz como questionamento, “como as atividades desenvolvidas no Núcleo de Prática Jurídica contribuem para o desenvolvimento da formação humanística dos acadêmicos do curso de Direito?”; e como objetivo geral, “investigar qual a relação entre o Núcleo de Prática Jurídica e a formação humanística dos acadêmicos do curso de Direito”.

Sobre a sua experiência nessa área, Lueders (2017, p.13) assim a descreve:

O interesse em investigar o tema está relacionado à experiência educacional da pesquisadora na docência do ensino superior, como professora responsável pelo Núcleo de Prática Jurídica de uma instituição de ensino privado há mais de quatorze anos, sendo possível perceber que os acadêmicos, ao desenvolverem as atividades de prática jurídica, mais especificamente o atendimento ao público carente, que ocorre nas últimas fases do curso, não apresentam comprometimento com o problema real que lhes é apresentado, demonstrando apenas a preocupação de “encaixar” a norma ao caso atendido. Além disso, durante o curso, os acadêmicos veem os conteúdos fragmentados, tendo dificuldade em traçar a conexão entre as disciplinas e os problemas reais apresentados pela população carente.

Um dos motivos que justificaram a busca por essa resposta foi que em 2004, através da Resolução nº 9, foram publicadas no Diário Oficial da União as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, e nelas consta a importância das instituições de Educação Superior desenvolverem um trabalho que contemple a formação profissional e também a humanística.

Para a pesquisadora, o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) teria importância fundamental nesse processo para o curso, proporcionando uma articulação entre os conteúdos vivenciados no curso e os problemas demandados pela comunidade atendida. No curso também são ofertadas algumas disciplinas que dialogam com a formação humanística, como Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, Psicologia Jurídica e Antropologia Jurídica.

A pesquisa em uma abordagem qualitativa investigou egressos de duas instituições privadas do Norte de Santa Catarina, uma com experiência de 15 anos com o curso, e outra com a primeira turma de egresso no ano em que a pesquisa foi realizada. Através de questionário com perguntas abertas e fechadas, “com o objetivo de identificar a importância das atividades desenvolvidas no Núcleo de Prática

Jurídica para sua formação humanística.” (LUEDERS, 2017, p. 22), foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2007) no *corpus* então formado.

Interessante é que Lueders (2017) trabalha com alguns autores que discutem especificamente a formação humanística no curso de Direito, como Linhares (2010), Guimarães (2005), Rodrigues (2005), mas enquanto formação humanística, que contemple outros cursos, trabalhou com autores que discutem a formação humanista, humanismo e formação humana, como Arendt (2007), Esclarín (2006), Arantes (2007), entre outros.

Enquanto resultado de sua pesquisa, constatou que,

Apesar de muitos egressos identificarem a existência efetiva da formação humanística nos cursos, ainda foi possível constatar que o índice alcançado não é o desejável, pois vários acadêmicos das duas instituições disseram que sentem a formação direcionada apenas para os aspectos técnicos, bem como também as atividades desenvolvidas no Núcleo de Prática jurídica. Da mesma forma, não restou demonstrado efetivamente que o NPJ esteja auxiliando na preparação do acadêmico para uma formação mais humanística do que técnica, prevalecendo ainda o entendimento que o NPJ faz o treinamento para os futuros atendimentos do egresso, não se preocupando de fato com a aproximação do acadêmico à sociedade. (LUEDERS, 2017, p. 144).

A defesa da pesquisadora no final do seu trabalho foi que

[...] o desenvolvimento de uma formação humanística mais consistente pode despertar um senso de responsabilidade para com o outro, um desejo de trabalhar em prol do bem comum, contribuindo para o rompimento com os paradigmas até então prevalentes na sociedade brasileira (LUEDERS, 2017, p. 145).

Outro trabalho que analisamos foi o de Bastos (2020), com o título *Formação Docente: por uma atuação humanística na Educação de Jovens e Adultos*. Desde que analisamos o resumo, encontramos algumas informações interessantes: uma delas é que discute a formação humanística na educação de um curso técnico voltado para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e traz uma abordagem marxista e freiriana de formação humana. O problema que identificamos é que trata os conceitos formação humanística, humanista e humanismo como sinônimos, mas, de forma geral, o trabalho mostra a preocupação da formação integral do homem.

Bastos (2020) esclarece que até àquela data, tinha três anos de experiência como professora da EJA. Enquanto problema, ela propôs pesquisar qual a relevância

de discutir sobre a prática docente para a EJA, tendo em vista a formação onilateral<sup>20</sup> e humanística do educando? Enquanto objetivos específicos, trouxe:

- 1) Contextualizar o humanismo como uma teoria que estimula a formação dos professores, no sentido de que as práticas docentes estejam voltadas para instigar os educandos a compreenderem os seus mundos em suas totalidades.
- 2) Elucidar a relevância da formação humanística para os professores e educandos, a fim de conduzir o aprendizado à emancipação humana.
- 3) Sublinhar a prática humanística na EJA como uma ferramenta fundamental para garantir um atendimento mais acolhedor aos sujeitos participantes desta modalidade educacional. (BASTOS, 2020, p. 17).

Como podemos perceber, o conceito de formação humanística não foi um dos objetivos da dissertação. Mas em seu texto, a pesquisadora traz autores que discutem a formação onilateral do homem em Araújo e Frigotto (2019), Manacorda (2007), Freire (1977), entre outros autores que apresentam uma concepção de formação humana próxima da humanista. Ela deixa claro que a “educação humanística seja utilizada como uma ferramenta” (BASTOS, 2020, p. 33). E usa termos como formação emancipatória, libertadora, pautada no materialismo histórico.

Adotou a abordagem qualitativa e utilizou a pesquisa documental, bibliográfica e fez uma revisão de literatura nos bancos de dados BDTD, CAPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Mestrado Profissional em EJA, da Universidade Estadual da Bahia. Como seu trabalho foi de um mestrado profissional, elaborou, enquanto produto, um Manual para o Curso Técnico para a Formação Docente da EJA. Esse manual foi aplicado, avaliado, e sua versão final recebeu o título “Prática Humanística no Cotidiano da EJA”, e está disponível na internet.

Esse trabalho mostrou uma percepção preocupada com a formação docente da EJA, além de focar na formação humanística do aluno desses futuros professores. Nas considerações finais, a autora pontua que,

O nosso desejo é que as inferências apresentadas nesta pesquisa agucem outras discussões acadêmicas, que coloquem no alvo de seus escritos a EJA e a formação docente para atuar em tal modalidade. Assim, poderemos continuar disseminando saberes sobre estas pessoas singulares que necessitam tanto de acolhimento para trilharem suas caminhadas com maior dignidade neste mundo capitalista e tecnológico. (BASTOS, 2020, p. 79-80).

---

<sup>20</sup> No contexto da pesquisa influenciada por marxistas e/ou freirianos é mais comum o termo formação onilateral. Bastos usa o termo onilateral.

Um outro curso que foi contemplado enquanto pesquisa, tendo como tema a formação humanística, foi o de Engenharia da Computação, que foi o campo de pesquisa de Pinto (2010). Para conhecer um pouco mais dessa pesquisadora, assim ela apresenta a sua motivação para a pesquisa,

Ao iniciarmos as atividades, como estudante do doutorado, em março de 2006, encontrávamo-nos afastada da UEFS gozando licença maternidade, desde janeiro de 2006, quando uma série de inquietações por parte dos estudantes de ECOMP com relação à eficiência e eficácia do método PBL no processo de aprendizagem começaram a nos despertar a atenção. Isto porque quando participamos das sessões tutoriais do componente curricular EXA 801 Algoritmos e Programação I, como observadora, percebemos, ainda que de modo superficial, a potencialidade do método PBL quanto ao desenvolvimento de competências técnicas e humanísticas dos estudantes, bem como a necessidade de uma renovação da prática pedagógica do professor, com relação ao modo convencional. (PINTO, 2010, p. 35).

O curso de Engenharia da Computação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) está “[...] articulado em quatro subseções: 1. Flexibilização curricular; 2. Integração de saberes técnicos e humanísticos; 3. Método de aprendizagem baseado em problema; 4. Projeto e formação humanística e complementar.” (PINTO, 2010, p. 17). A formação humanística no curso se dá através de disciplinas optativas de formação humanística, como: Introdução à Sociologia, Sociologia das Organizações, Introdução à Antropologia, Introdução à Psicologia, Psicologia Aplicada à Administração, Psicologia das Relações Humanas, Fundamentos de Direito Público e Privado, Direito do Trabalho e Legislação Social.

As disciplinas de formação complementar optativas citadas no trabalho de Pinto (2010) foram: Metodologia do Trabalho Científico, Introdução à Administração, Princípios de Administração, Liderança e Dinâmica de Grupo, Comunicação I e II, Economia e Finanças, Princípios de Contabilidade Geral e TEC, Higiene e Segurança no Trabalho. Os estudantes tinham que cursar a carga horária de 180 horas de disciplinas optativas de formação humanística, e 180 horas de formação complementar, além das obrigatórias.

Os estudantes do curso tinham resistências quanto à obrigatoriedade dessa carga horária no curso, e a pesquisadora era quem ministrava aulas em uma das disciplinas humanísticas, que recebeu o nome de TFH, contemplando “contribuições da Filosofia, das Ciências Humanas e das Humanidades.” (PINTO, 2010, p. 62). A pesquisadora também lecionava uma disciplina complementar. No caso da sua

pesquisa, os estudantes que frequentavam essas disciplinas constituíram os sujeitos. A pesquisa-ação foi a metodologia adotada para trabalhar com essa situação da resistência dos estudantes no período de 2006 a 2009. Assim, o objetivo explícito em seu resumo foi

[...] incitar discentes que participam do processo de formação em engenharia a refletirem sobre a importância de se dedicarem às disciplinas que são ofertadas para tratar de temas humanísticos, relacionados aos desafios do cidadão na sociedade contemporânea, como a desigualdade social e outros que vêm sendo potencializados pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização, como a fragilização da relação Face a Face, o aumento do consumismo, a reconfiguração das cidades, a insegurança e o medo no cotidiano, os danos à saúde e etc. (PINTO, 2010, p. 7).

A pesquisadora elaborou uma metodologia para aprendizagem, com um planejamento de ações desenvolvidas no decorrer das aulas, de forma que articulasse a Aprendizagem Baseada em Problema – *Problem Based Learning* (PBL), com músicas, filmes, poesia, chuva de conceitos, mapas conceituais, ontologias. A essa elaboração, a pesquisadora chamou de estratégia metodológica *Problem Based Learning – Knowledge Building* (PBL-KB). Para levantar as informações para a pesquisa, foram utilizados a observação participante, a escuta sensível, o relato de vida, a pesquisa bibliográfica, documental e questionários.

Em relação aos resultados, Pinto (2010, p. 209) constata que,

Quanto à contribuição no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, observamos que os recursos selecionados e a estratégia adotada contribuíram de forma positiva para: (re)valorização e a aprendizagem dos temas humanísticos; desenvolvimento do pensamento sistêmico-local-crítico-reflexivo; potencialização da capacidade comunicacional; fortalecimento do princípio de prazer; reflexões sobre a ética; integração de saberes técnico-humanísticos; desenvolvimento da autonomia e da capacidade de trabalhar coletivamente; além de motivar os estudantes a frequentarem e participarem do curso.

A pesquisa-ação desenvolvida por Pinto (2010), além de trazer a resolução da situação problema apresentada, proporcionou uma estratégia metodológica que pode ser aplicada em qualquer curso que use o PBL como método de aprendizagem. Os relatos dos estudantes que foram apresentados na pesquisa sobre as discussões e metodologia desenvolvida nas aulas, demonstraram que o PBL-KB é uma estratégia que pode fazer a diferença para a aprendizagem nas disciplinas mais técnicas e complexas, além das áreas das humanas.

E no que diz respeito à formação humanística, diferente do primeiro trabalho, que traz uma discussão mais diluída da formação humanística no curso, e concentra uma das possibilidades mais concretas de articulação no Núcleo de Prática Jurídica, esse trabalho já constava na sua matriz com uma articulação, que além do conhecimento profissional, contemplava também o conhecimento humanístico de forma sistematizada, apesar de serem com disciplinas que constam como optativas.

Já o trabalho de Ilha (2014), contemplou o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, da Universidade Federal de Santa Maria. O questionamento que ele trouxe foi “o curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da UFSM proporciona o diálogo entre formação tecnocientífica e humanística? Que fatores estão envolvidos? Quais as possíveis implicações?”; e como objetivo, o trabalho pretendeu

[...] analisar o processo formativo do tecnólogo em Gestão Ambiental da UFSM, com base no estudo detalhado do projeto pedagógico do curso, do currículo do curso e das concepções de docentes e discentes acerca do papel de cada um no processo de formação, bem como na sociedade. (ILHA, 2014, p. 10).

Ilha (2014) se apresentou como técnico administrativo em educação na UFSM, mas ressaltou que esteve ocupando por um tempo a função de secretário do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (CSTGA), por isso o interesse em pesquisar o curso. Foi interessante observarmos que a preocupação do autor foi chamar à atenção para a formação humanística que precisa ser trabalhada no curso, além da formação tecnocientífica. E ele se baseia na concepção de Freire (2012), com os temas geradores para desenvolver essa articulação entre as formações.

Ilha (2014) traz a Resolução CNE/CP nº 3, de 2002, que legisla sobre o graduado em tecnologia. Nela, a organização curricular deverá atentar para as competências profissionais nas áreas tecnológicas, incluindo as científicas e humanísticas. É um dos documentos legais que fundamentou para discutir o problema pesquisado.

Esse trabalho foi construído com base na pesquisa documental, questionário aos discentes do 1º, 4º e 5º semestres do curso, e entrevista semiestruturada a cinco docentes efetivos do curso. Ele tomou a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise. O primeiro passo descrito na ATD fundamentado em Moraes e Galiuzzi (2007), autores que embasam a pesquisa de Ilha (2014), é a unitarização ou desmontagem dos textos.

Essa parte foi feita com o Projeto Político do Curso (PPC), que permitiu elaborar algumas categorias, e a partir do questionário e da entrevista, foi elaborado o metatexto, resultado de sua análise. As categorias que emergiram do PPC foram: “o desenvolvimento regional e a sustentabilidade” e “as opções pedagógicas: da vanguarda à realidade”. Dos questionários dos estudantes, as categorias emergentes foram: Ciência: estudo aprofundado que pode ser testado e comprovado; Tecnologia: ciência aplicada que melhora a nossa vida; Tecnociência e Sociedade influenciam-se reciprocamente. Das entrevistas aos professores, foram: Os Cursos Superiores de Tecnologia são para Suprir uma Demanda do Mercado de Trabalho, Os Projetos de Extensão como Interface entre a Universidade (Educação) e a Comunidade (Desenvolvimento Regional) e A Verticalização Pretensamente Integradora da Grade de Disciplinas do Curso (ILHA, 2014).

Dos resultados encontrados, Ilha (2014, p. 71-72) assim afirma:

[...] chegou-se à conclusão, por tudo o que já foi discutido, que o CSTGA não proporciona o diálogo entre formação tecnocientífica e humanística. Pelo menos aquilo que, conforme já destacado no início deste capítulo e ao longo deste trabalho, seja o diálogo na perspectiva freireana. Inclusive, justificando-se o título desta seção, encontram-se mais elementos que o aproximam – no que se refere à articulação entre formação tecnocientífica e humanística – da teoria da ação antidialógica do que da dialógica. Consciente ou inconscientemente (não esquecer-se da deficiência na formação docente, por exemplo), elementos de: conquista, divisão, manipulação e invasão cultural (características da ação antidialógica) encontram-se presentes (às vezes implicitamente e em “diversos graus”) na maioria das atitudes/postulações discutidas ao longo de todo este trabalho.

Sobre a articulação do curso com a concepção de Freire (2012), assim o pesquisador considera, para futuros estudos, tendo como objetivo não apenas a organização em temas geradores, mas a formação continuada dos professores e estudo de outras instituições:

Assim, os pressupostos de um currículo baseado em CTS (visão ampliada) em articulação com o referencial freireano – que vê na superação da contradição educador-educando, a exigência para uma educação problematizadora (FREIRE, 2012), onde “quem forma se forma e re-forma (sic) ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2009) – pode, a partir disto, contribuir na superação da visão reducionista que muitos dos docentes têm em relação ao próprio trabalho com temas. Embora, convém ressaltar, este processo não se desencadeará a partir do vácuo. A formação para tal é imprescindível. Caso contrário, os resultados poderão ser muito semelhantes àqueles constatados neste estudo. (ILHA, 2014, p. 75).

Podemos perceber que o trabalho de Ilha (2014) busca um norteador para a articulação da formação técnica com a formação humanística, mas explicita alguns questionamentos que se fazem presentes em alguns trabalhos que discutem essa temática: a concepção de formação humanística é a mesma da concepção humanista? Tem a mesma abrangência? O que aproxima uma da outra e o que a distancia? Adotar uma concepção humanista responde às demandas ou exigências propostas pela/da formação humanística? Nem um trabalho analisado até o presente momento conseguiu esclarecer esses questionamentos que foram surgindo dos estudos feitos até então.

O trabalho de Neumann (2007) foi um dos trabalhos que trouxe a formação humanística dentro de uma orientação cristã. Apesar do trabalho de Lueders (2017) ter sido realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR, como o foco não foi a instituição, a discussão da formação humanística se restringiu ao curso de Direito, diferentemente de Neumann (2007), que trouxe a concepção de educação que a UNISINOS adota.

Sobre o pesquisador, Neumann (2007) traz um pouco de sua história. Foi seminarista, participou de Grêmio Estudantil, preso na Ditadura, cursou Filosofia e Mestrado em Educação na PUCRS. Sobre sua experiência enquanto professor da UNISINOS, assim escreve:

A preocupação com a formação humana do futuro profissional da Unisinos foi abrindo novos espaços, com as disciplinas de Antropologia no curso básico e de Humanismo e Tecnologia, Deontologia, Ética Geral e Bioética, nos cursos profissionais. Há 30 anos como professor da Unisinos, dos quais 26 dedicados à docência das disciplinas humanísticas, sempre me envolvi com a formação integral dos alunos da Universidade. Compreender o sentido das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã, e refletir sobre elas com base na percepção de alunos e professores. (NEUMANN, 2007, p. 19).

Sua questão norteadora foi:

[...] qual o sentido das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã da Unisinos para essa formação, na percepção de alunos e professores da Unisinos, e quais os saberes que os alunos e os professores consideram importantes para as disciplinas atingirem os seus objetivos? (NEUMANN, 2007, p. 28).

A Unisinos está fundada no projeto educacional da Companhia de Jesus. A formação proposta é integral, tendo como alicerce os valores humanos cristãos, como:



respeito, honestidade, justiça, solidariedade e responsabilidade. Para isso, os conhecimentos são propedêuticos e técnico-científicos. “Esta formação integral, por vezes chamada de humanismo cristão ou formação humanística e social de orientação cristã, já é uma tradição da educação jesuítica, desde as suas origens, no século XVI” (NEUMANN, 2007, p. 21). O pesquisador esclarece sobre as disciplinas de formação humanística ofertadas pela instituição, com base nos documentos da Companhia de Jesus (AUSJAL)<sup>21</sup> e da Unisinos:

Na prática, as disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã têm um caráter obrigatório em todos os cursos, ao lado de disciplinas de caráter propedêutico e técnico-profissionalizantes. Além disso, as disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã orientam-se por três eixos temáticos: o conhecimento antropológico; o conhecimento histórico da realidade latino-americana e de cada país; a formação ética. (NEUMANN, 2007, p. 25).

Os estudantes têm que cumprir 12 créditos nas disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã. A instituição conta com um Núcleo de Humanismo Social e Cristã, na Unidade Acadêmica das Ciências Humanas. Cada Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão, com seu respectivo curso, definiu cinco disciplinas que atendessem ao que era proposto pelo Núcleo, e os professores dessas disciplinas com suas afinidades foram sendo inseridos nos cursos, observando suas peculiaridades.

A pesquisa de Neumann (2007) seguiu uma abordagem qualitativa, tendo como materiais empíricos utilizados: depoimentos, diários de campo, entrevistas com os estudantes e professores das seis unidades acadêmicas da Unisinos, no período de 2000 a 2005. O procedimento adotado foi de cunho hermenêutico, com análise interpretativa.

Sobre essa parte, Neumann (2007) faz uma descrição que deixa clara a sua metodologia:

- Depoimentos – analisou depoimentos de estudantes de todas as turmas, que foram colhidos no início e final de cada semestre letivo, no período de 2000 a 2005. As declarações dos professores e coordenadores aconteceram nas salas dos professores, avaliações e discussões em

---

<sup>21</sup> Primeira da regra dos alunos externos da Companhia: “1. Aliança da ciência à piedade. - Os que, com o fim de se instruir, frequentam os colégios da Companhia de Jesus, entendam que, com a graça de Deus, se empregará todo o cuidado para que sejam formados não menos na piedade e nas outras virtudes do que nas artes liberais.” (SÃO PAULO, 2006).

reuniões, encontros e seminários sobre a formação humanística na UNISINOS, textos escritos no período de 2002 a 2005;

- Diários de campo – registros de conversas informais e de manifestações espontâneas dos estudantes (em sala de aula e fora dela), no período de 2000 a 2005;
- Entrevistas com professores e estudantes – entrevistas abertas. Para o estudante, o critério de escolha foi a disponibilidade em colaborar, livre e espontaneamente; que o estudante já tivesse cursado três disciplinas da formação humanística nos seguintes eixos: Formação Antropológica, América Latina e Ética. E que se contemplasse as seis unidades Acadêmicas. Dos professores, tirando a parte das disciplinas, seguiram os mesmos critérios. Teve quatro questões que serviram como roteiro. Período de 2000 a 2005, e as entrevistas foram gravadas.

As informações foram organizadas de duas formas: 1º) descrição e caracterização das turmas das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã, no período de 2001/1 a 2005/2 – Neumann lecionou Ética Geral e Ética e Bioética no período de 2001/1 a 2005/2; 2º) Cunho hermenêutico – compreender o sentido das disciplinas nas percepções dos estudantes e professores. Em 2005/2, trabalhou com os 7º períodos das licenciaturas e das Exatas e Tecnológicas.

Sobre os seus resultados, ficou evidente que no curso de Exatas e Tecnológicas e Ciências da Saúde, os estudantes não escolheriam cursar a disciplina se ela fosse optativa. Nas Ciências Humanas e licenciaturas, a maioria dos estudantes escolheria cursar a disciplina se ela fosse optativa. Os estudantes associam as disciplinas de formação humanística com formação de valores ou resgate de valores básicos, e a importância da formação de valores para a vida pessoal, social, acadêmica e profissional.

Porém, um grupo de estudantes percebe as disciplinas de formação humanística como

[...] uma estrutura ideológica que reproduz as ideias e os valores definidos pelos grupos dominantes da sociedade, com o objetivo de moldar a consciência das pessoas para que aceitem a realidade da desigualdade como algo natural e se ajustem à realidade social, sem oferecer resistência. (NEUMANN, 2007, p. 50).

Através da pesquisa de Neumann (2007), muitos questionamentos são levantados por ele, e nos provocam a aprofundar um pouco mais sobre esse tema e suas considerações, até porque, mesmo que tenha sido na Unisinos, o resultado pode refletir algumas situações vivenciadas por outras instituições cristãs brasileiras:

Os limites mais sérios, apontados pelas falas de alunos e professores como desafios e contradições, expressam-se em questionamentos, que poderiam ser amplamente discutidos na Universidade: Como entrar na lógica de mercado sem deixar de ser universidade e sem perder de vista o “ideal” previsto na Missão e no Credo da Unisinos? Cabe à Universidade, enquanto “centro da máxima conscientização do processo cultural” e a cultura entendida como a “alma da civilização”, entrar no jogo do mercado? É possível para uma universidade jesuítica, enquanto implanta um novo plano de gestão e ajusta os currículos dos seus cursos para responder melhor às exigências dos novos tempos, não ficar submergida à lógica do mercado? Como ser universidade e manter-se orientada por princípios cristãos, sem submeter-se às exigências do mercado e sem incorporar a sua lógica? É possível conciliar os princípios cristãos com os interesses do mercado? Em contrapartida, dando as costas ao mercado, a universidade poderá sobreviver? Dar as costas à economia de mercado significa dar as costas à sociedade como um todo ou significa assumir a sociedade como um todo, junto com a economia de mercado, para “criar e recriar o novo?” (NEUMANN, 2007, p. 142).

Neumann (2007), depois desses questionamentos, apresenta algumas sugestões para ajudar a resolver alguns dos problemas que foram apontados em seu trabalho. As impressões que ficaram com a leitura e análise dessa pesquisa é que as instituições cristãs como um todo têm bem definidas as suas concepções enquanto formação e educação, e qual o lugar da formação humanística nesse processo. O que parece não estar tão claro nas políticas educacionais que regem as demais instituições.

Também fica evidente que a sociedade contemporânea, com as demandas que são exigidas cada vez mais para as instituições cristãs, seja através do perfil dos seus egressos, da formação de seus colaboradores, dos cursos ofertados, entre outras, enfrentam alguns desafios para se manterem fiéis às suas concepções originais de fundação.

Um trabalho que ainda pesquisou uma instituição cristã foi o de Garcia Flórez (2018), que analisou a história do Colégio Claretiano, localizado na Colômbia. Ele trabalhou com algumas questões norteadoras, definindo, assim, a sua questão de investigação:

Como construir um Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional a partir dos fundamentos da Pastoral Educativa e da análise da prática pedagógica dos professores e professoras que responda aos desafios educativos do Século XXI, nos Colégios Claretianos da América Latina? (GARCIA FLÓREZ, 2018, p. 12, tradução nossa).

O seu trabalho é fundamentado em Santos (2009), com as epistemologias do Sul, a pedagogia libertadora e crítica com Freire (1970), Medellín (1968) e Mejía (2014), e abordagem qualitativa com enfoque hermenêutico interpretativo, crítico social e histórico. O paradigma de sua pesquisa é o fenomenológico e histórico. Utilizou como instrumentos a entrevista não estruturada, grupos focais, análises de documentos. Participaram de sua pesquisa professores, pais, egressos e educandos que fizeram parte de três instituições educativas claretianas localizadas em Neiva, Cúcuta e Bogotá.

Sobre a educação claretiana, assim Garcia Flórez (2018, p. 67, tradução nossa) a descreve:

A educação claretiana deve estar a serviço da transformação da realidade com uma clara opção pelos pobres, excluídos e dominados, e por sua vez, uma denúncia profética das injustiças e poderes de dominação causadores de opressão imperialista. Assim, se fala de uma educação libertadora, justa, fraterna, solidária e consciente<sup>22</sup>.

É interessante observar que, por estar em um país diferente, as palavras podem tomar outra dimensão, ou mesmo não comunicarem a mesma ideia que comunicariam no Brasil. Em seu trabalho, Garcia Flórez (2018) não faz menção à formação humanística, mas apresenta, em vários momentos, a dimensão integral do ser humano. Ao falar da identidade da Pastoral Educativa Claretiana, o pesquisador afirma,

Em síntese, se pode dizer que a Pastoral Educativa Claretiana (PECLA) fiel à tradição cristã (Jesus pastor, mestre e pedagogo), ao carisma claretiano (Claret missionário, apostólico e pedagogo, e a congregação), à tradição eclesial latino-americana (documentos do CELAM) e a corrente de pensamento da educação popular (Freire, 1970, Freinet, 1980), e por último, à sua experiência de reflexão crítica e investigativa, tem configurado uma identidade fundamentada em valores, princípios, atitudes, comportamentos, condutas, um estilo que se tem caracterizado por uma forma de ser, atuar e significar (SP, 1991). O Ser tem que ver com a identidade, portanto, sejam

---

<sup>22</sup> “La educación claretiana debe estar al servicio de la transformación de la realidad con una clara opción por los pobres, excluidos y dominados; y a su vez, una denuncia profética de las injusticias y poderes de dominación causantes de la opresión imperialista. De ahí, se habla de una educación liberadora, justa, fraterna, solidaria y concientizadora”. (GARCIA FLÓREZ, 2018, p. 67).

originais e autênticos ao modelo de Jesus e Claret. Por outro lado, atuar em coerência com o ser, refletir a prática educativa e pedagógica e em métodos libertadores, humanizadores, emancipadores e proféticos, participativos e dialógicos que, postos ao serviço da vida e seu sentido, geram transformação na maneira de dar sentido à vida, à prática pedagógica. Neste sentido, uma episteme que, dê sentido à vida, a eduque e dignifique<sup>23</sup>. (GARCIA FLÓREZ, 2018, p. 113, tradução nossa).

Nesse trabalho, a proposta de Garcia Flórez (2018), além de caracterizar os modelos pedagógicos da prática educativa, é desenvolver epistemologicamente os fundamentos da pastoral educativa em um Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional. A sua ideia parte da concepção de que a

[...] relação pedagógica dos professores e estudantes deve ser uma relação pedacosmoteantropa onde se pense, se sinta (sentipensante), e se conceba o ser humano unido vitalmente à transcendência, ao cosmo planetário e ao próximo como um todo, em relação constitutiva e inseparável como vocação pedacosmoteantropo relacional<sup>24</sup>. (GARCIA FLÓREZ, 2018, p. 172, tradução nossa).

Os componentes para o Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional são: a pedagogia da memória: a e-vocação experiencial, pedagogia da con-vocação relacional (o diálogo, encontro, a casa comum, o outro – sua transcendência, relações na comunidade educativa claretiana); a pedagogia da provocação: outra educação possível (criatividade educativa, projetos institucionais e de aula, fundamentos da Pastoral Educativa Claretiana e sua metodologia) (GARCIA FLÓREZ, 2018).

Nas conclusões, o pesquisador afirma que emerge uma compreensão nova, na qual a relação da pedagogia libertadora, a casa comum e seu cuidado, a dimensão transcendente e a opção pelos pobres, permitem propor o Arquétipo

---

<sup>23</sup> “En síntesis, se puede decir que la Pastoral Educativa Claretiana (PECLA) fiel a la tradición cristiana (Jesús pastor, maestro y pedagogo), al carisma claretiano (Claret misionero apostólico y pedagogo, y la congregación), a la tradición eclesial latinoamericana (documentos del CELAM) y a la corriente de pensamiento de educación popular (Freire, 1970; Freinet, 1980), y por último, a su experiencia de reflexividad crítica e investigativa, ha configurado una identidad fundamentada en valores, principios, actitudes, comportamientos, conductas; un estilo que se ha caracterizado por una forma de ser, actuar y significar (SP, 1991). El Ser tiene que ver con la identidad, por ende, ser originales y auténticos al modelo Jesús y Claret. Por otro lado, el actuar en coherencia con el ser, refleja la práctica educativa y pedagógica y en métodos liberadores, humanizadores, emancipadores y proféticos, participativos y dialógicos que, puestos al servicio de la vida y su sentido, generan transformación en la manera de dar sentido a la vida, a la práctica pedagógica. En este sentido, una episteme que, de sentido a la vida, la eduque y dignifique.” (GARCIA FLÓREZ, 2018, p. 113).

<sup>24</sup> “la relación pedagógica de maestros estudiantes debe ser una relación pedacosmoteantropa donde se piense, se sienta (sentipensante), y se conciba al ser humano unido vitalmente a la trascendencia, al cosmos planetario y al prójimo como un todo, en relación constitutiva e inseparable como vocación pedacosmoteantropo relacional.” (GARCIA FLÓREZ, 2018, p. 172).

Pedagogia Relacional na comunidade educativa claretiana (GARCIA FLÓREZ, 2018).

Como podemos constatar, a discussão de uma instituição cristã na Colômbia, por seu contexto e finalidade, traz dimensões que são diferentes das que foram analisadas na Unisinos. São abordagens diferentes. Conceitos como formação humanística não foram abordados em nenhum momento na pesquisa analisada, mas pedagogia libertadora, humanizadora, participativa, dialógica, foram discutidos em vários momentos. Seria uma concepção mais humanista?

#### **4.5 Algumas impressões...**

O que podemos evidenciar de toda essa parte?

Por estar na revisão de literatura, podemos observar que muitos trabalhos trazem no seu interior conceitos como humanístico, humanista, formação humana como sinônimos, e raros são os que explicitam a sua conceituação ou a origem desses conceitos.

Não tem como afirmar que a formação humanística é um conceito universal em todo sistema de ensino. Dependendo do país, outros conceitos são evidenciados, de acordo com sua realidade, como foi o caso da Colômbia.

Das cinco pesquisas brasileiras analisadas, três trouxeram como um dos objetivos compreender como a formação humanística tem sido desenvolvida no curso de Direito, nos cursos de licenciaturas e das Exatas e Tecnológicas da Unisinos, e Tecnologia em Gestão Ambiental. A Tecnologia da Computação abordou a resistência dos estudantes. E o curso técnico de nível médio de formação docente para a EJA trouxe a relevância de discutir sobre a prática docente nesse contexto, tendo em vista a formação unilateral e humanística do educando.

A pesquisa em formação humanística nas instituições de ensino é um tema emergente. Independentemente da modalidade, foram poucos os trabalhos que trouxeram essa palavra-chave, inclusive na Educação. E as instituições que já têm pesquisas na área, não conseguiram ainda definir a melhor forma de atender à exigência da legislação e à expectativa da comunidade acadêmica.

Apesar de diferentes abordagens, constatamos que há instituições que trabalham com disciplinas humanísticas no curso de forma optativa, outras obrigatórias, umas de forma mais sistematizadas, outras de forma mais incipiente,

mas, em geral, evidenciamos que não há uma instituição onde o trabalho tem sido satisfatório como um todo. Algumas justificativas para esses resultados foram apontadas:

- Falta de formação dos professores para atuarem especificamente com essas disciplinas, o que inclui aqui um planejamento adequado às exigências dessa proposta;
- Clareza por parte de toda a comunidade acadêmica sobre a necessidade e/ou interesse da oferta das disciplinas;
- Falta de conscientização por parte dos professores e estudantes sobre a importância dessas disciplinas no curso;
- Desconhecimento da obrigatoriedade da formação humanística nos cursos de Educação Superior;
- Articulação da formação profissional com a formação humanística;
- E olhando de forma mais técnica, enquanto estrutura dos trabalhos, também a necessidade de diversificar as abordagens de pesquisa na áreas de ciências humanas, e de se ter uma atenção maior com a escrita do resumo. Destacamos, também, que pesquisas com egressos são incipientes, entre outras questões.

No próximo capítulo, será abordada a metodologia adotada neste trabalho, com todo o percurso metodológico.

## 5 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

A metodologia é uma das partes essenciais de qualquer pesquisa. Aqui, delimitamos o caminho que percorremos para que o objetivo fosse alcançado, e o problema respondido de modo a confirmar a tese em cena.

Para entender um pouco mais sobre esse caminho e esse caminhar que percorremos, apresentamos brevemente o contexto da Unimontes, como essa instituição está estruturada, dando ênfase maior ao curso de Pedagogia. Após, trazemos as informações sobre o Projeto Político do Curso (PPC) de Pedagogia, com alguns termos em destaque, que nos deram base para elaborarmos os nossos indicadores.

Assim, este capítulo segue a seguinte estrutura: contexto da Unimontes, justificando o universo da pesquisa e, logo após, o caminho metodológico adotado, com as suas respectivas concepções.

### 5.1 Conhecendo o contexto da pesquisa: a Unimontes

A Unimontes tem sua sede na cidade de Montes Claros e atende vários municípios do Norte de Minas Gerais. Ela inicialmente foi criada como Fundação do Norte de Minas (FUNM), em 1962, e em 1964 ofertou os primeiros cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL). Sendo a primeira instituição de ensino superior do Norte de Minas, inicialmente privada (MONTES CLAROS, 2012).

Passou de Fundação para Universidade Estadual pelo Decreto Estadual nº 30.971, de 09 de março de 1990, e hoje, na sede, conta com cursos diversos, como: Geografia, História, Letras, Pedagogia, Direito, Matemática, Ciências Sociais, Filosofia, Administração, Ciências Contábeis, Educação Artística, Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, Ciências da Religião, Ciência da Computação, Engenharia de Sistemas, Engenharia Civil, Medicina, além de alguns cursos profissionalizantes, Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu* em várias áreas (MONTES CLAROS, 2020a).

Também tem diversos cursos na modalidade a distância, em nível de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Incorporou às suas atividades o Hospital Regional Clemente de Faria, que passou a chamar-se Hospital



Universitário Clemente de Faria, atendendo a toda a população da região, sendo referência para tratamento das vítimas com mordedura de animais peçonhentos, vítimas de violência sexual, pacientes com transtornos mentais, entre outros (MONTES CLAROS, 2020b).

Conta com cursos regulares de graduação fora da sede, o que só foi possível com os acordos firmados com as prefeituras locais, que disponibilizavam transporte para os professores e a infraestrutura para a oferta dos cursos. Nos municípios com mais de 200 km da sede, além desses itens, o acordo previa a alimentação e hospedagem dos professores. Atualmente, a questão dos transportes dos professores e a infraestrutura dos *campi* tem sido uma dificuldade, tanto para os municípios assumirem quanto para a própria universidade. Em alguns lugares, o próprio professor tem custeado todas as suas despesas.

Assim, seguindo a ordem de criação dos cursos e seus respectivos municípios, abaixo apresentamos o Quadro 4, com a distância de cada um em relação à sede:

Quadro 4 – Visão Geral dos *Campi* e Cursos Oferecidos pela Unimontes

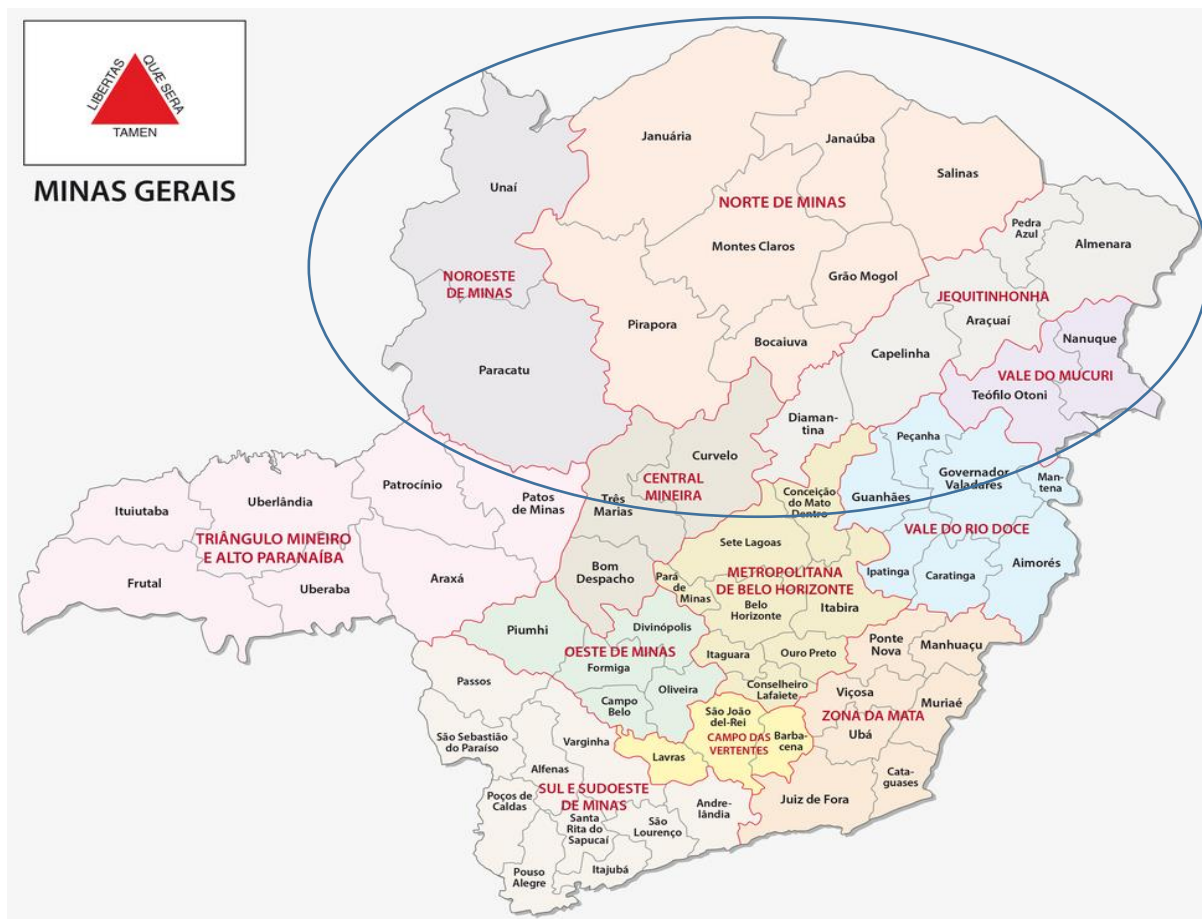
<b>Ano de Abertura do Campus</b>	<b>Município</b>	<b>Cursos oferecidos atualmente</b>	<b>Distância da Sede</b>
1995	Januária	Letras Português, Letras Inglês, Pedagogia	171,3 Km Via BR-135
1996	Janaúba	Zootecnia, Agronomia e Pedagogia	134,4 Km Via BR-122
	Pirapora	Geografia e Pedagogia	171,3 Km Via BR-365
2001	Almenara	Letras (EaD) e História (EaD), Pedagogia, Letras Português	458,2 Km Via BR-251
2002	Salinas	Ciências Contábeis	217,4 Km Via BR-251
	Espinosa	Pedagogia e Letras Português	277 Km Via BR-122
	Brasília de Minas	Pedagogia e Administração	107,5 KM Via BR-135
	São Francisco	Matemática e História	164,8 Km Via BR-135 e MG-402
2003	Unaí	Ciências Biológicas, Letras Inglês e Letras Português	566,1 Km Via BR-365 e BR-040
	Paracatu	Tecnologia em Agronegócios e Pedagogia	467,7 Km Via BR-365 e BR-040
2009	Bocaiúva	Química	47,2 Km
2010	Bocaiúva	Física	Via BR-135
2014	Joaíma	Matemática	491,3 Km Via BR-251 e BR-367

Fontes: Dados organizados pela pesquisadora, tendo como base o site da Unimontes (2020c) e o *Google Maps* (2020).

Os cursos de Almenara, Espinosa, Paracatu, Salinas e Unaí são oferecidos de forma modular. Os professores vão para trabalhar a semana, enquanto nos outros cursos os professores cumprem sua carga horária de forma regular, com quatro horários germinados, mas ofertadas diferentes disciplinas a cada dia. Alguns *campi* também oferecem cinco horários noturnos, finalizando suas aulas por volta das 22h40.

Para melhor visualização dos lugares em que atualmente a Unimontes tem ofertado seus cursos, é interessante observarmos o mapa a seguir:

Figura 14 – Mapa Político do Estado de Minas Gerais



Fonte: Mapa político do Estado de Minas Gerais – depositphotos (apud POLON, 2019).

A Unimontes teve, no ano de 2021, 11.098 estudantes matriculados (9.462 presenciais, 1.636 a distância), 769 técnico-profissionalizantes, 213 Pós-Graduandos *Lato Sensu* e 1.047 Pós-Graduandos *Stricto Sensu*, 1.067 professores, 1.508 técnico-administrativos, 1.918 servidores são do quadro efetivo e 309 contratados, 18 Pós-Graduações *Stricto Sensu*: 11 mestrados acadêmicos, seis mestrados profissionais e quatro doutorados (MONTES CLAROS, 2021).

Quanto ao curso de Pedagogia, este é ofertado de forma presencial em Montes Claros, Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Janaúria, Paracatu e Pirapora. São ofertadas 35 vagas anuais nos *campi* e 70 vagas anuais na sede, sendo que nesse último, a entrada acontece para o primeiro e segundo semestre. Enquanto em alguns *campi* a entrada ocorre somente em um dos semestres, em outros acontece no primeiro e em outros no segundo.

Como vimos neste tópico, a Unimontes é uma instituição de referência no Estado, por atender a grande demanda de estudantes que buscam uma Educação

Superior pública, com diversidade de cursos. Agora trazemos algumas informações do PPC de Pedagogia da Unimontes. A sua análise será apresentada no capítulo específico para esse fim.

## **5.2 Contextualizando o projeto pedagógico do curso de pedagogia da Unimontes**

Desde quando o curso de Pedagogia foi criado, em 1964, o seu PPC passou por várias alterações até chegar à versão atual. Algumas alterações ocorreram devido às exigências legais, outras ao próprio interesse da comunidade acadêmica e da sociedade. Depois da sua criação, a primeira alteração aconteceu em 1968, devido à influência das ideias que o Regime Militar concebia sobre a educação. O curso previa três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica. O currículo mínimo permitia as habilitações em Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau. Essa formação trouxe uma divisão entre especialistas e professores. Em 1986, em um encontro nacional em Goiânia para discutir a formação do educador, a proposta foi de articular a formação dos especialistas de forma integrada com as outras áreas da docência (MONTES CLAROS, 2013).

No caso da Unimontes, de 1964 a 2019, o curso passou por 14 reformulações<sup>25</sup> na sua estrutura curricular. Tivemos com maior tempo de oferta habilitações que contemplaram o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão (Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Administração Escolar), depois foi inserida a Educação Infantil no Magistério.

O PPC atual segue as orientações da LDBEN 9394/96, que traz a formação dos especialistas definida para ser no curso de Pedagogia ou em Pós-Graduação, e a Resolução nº 1, de 2006, que instituiu que o curso de Pedagogia seria para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal, e em cursos Profissionalizantes que exigissem o apoio pedagógico. Essa normativa fez com que todo o curso precisasse ser repensado, principalmente no que diz respeito ao perfil do egresso desejado, já que a gestão não tinha mais lugar na graduação enquanto habilitação.

---

<sup>25</sup> Isso dá mais ou menos um currículo novo a cada quatro anos. É como se cada turma formada tivesse seu currículo exclusivo.

Quanto à carga horária a ser cumprida no curso, os diferentes PPCs determinaram o que legalmente era permitido. Quando com as habilitações do Magistério e Gestão, por exemplo, tínhamos conteúdos curriculares de natureza científico-culturais que contavam com 2.142 h/a; prática de formação/articulação com 540 h/a; estágio supervisionado com 800 h/a (400 h/a na docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 400 h/a na gestão escolar); atividades acadêmico-científico-culturais com 240 h/a, totalizando 3.722 h/a (MONTES CLAROS, 2006).

Atualmente, o curso está estruturado tendo aulas teóricas com 2.400 h/a, prática como componente curricular com 480 h/a, estágio supervisionado curricular com 480 h/a, atividades acadêmico-científico-culturais com 240 h/a, ALEX – Creditação de Atividades de Extensão com 400,8 h/a, totalizando 4.000,8 h/a (MONTES CLAROS, 2019).

No próximo capítulo, apresentaremos as análises dos dados que coletamos dos PPCs do curso de Pedagogia da Unimontes, procurando apontar em que lugar a formação humanística se encontra nos documentos estudados. No próximo tópico apresentamos a metodologia da pesquisa adotada neste trabalho.

### **5.3 Detalhando o passo a passo da pesquisa**

Antes de apresentarmos a visão geral do caminho metodológico desta pesquisa, é importante esclarecermos porque o universo foi o curso de Pedagogia da Unimontes.

Pelos resultados que obtivemos no levantamento feito para a revisão de literatura, constatamos que dos 204 trabalhos encontrados com a palavra-chave *humanística*, apenas seis contemplaram o curso de Pedagogia, e um trabalhou com o egresso. Esses dados já justificariam a pesquisa, mas de forma particular, acreditamos que o curso de Pedagogia tem muitas possibilidades de ajudar a pensar a educação. A pesquisa é uma delas.

Corroboramos com Ferreira (2010, p. 234), ao pensar na Pedagogia não apenas como um curso, ou uma área do conhecimento, mas compreender a Pedagogia “como ciência da educação”. Ao afirmar isso, a autora defende sua ideia:

Quando reitero ser a Pedagogia a ciência da educação, não estou a defender uma cientificidade unitária, tampouco uma ciência pautada por verdades e ortodoxias. Defendo uma ciência dialogicamente elaborada, capaz de

compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade com certeza, mas considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade também implicadas nos fenômenos. (FERREIRA, 2010, p. 234-235).

Ciência que teoriza a educação “com e a partir do trabalho dos professores e dos pedagogos, nos cotidianos da escola.” (FERREIRA, 2010, p. 235). Esse é um aspecto fundamental deste trabalho, uma professora e pedagoga que trabalha diretamente com futuros professores que estão desenvolvendo conhecimentos sobre e na educação, nas várias modalidades de ensino. O pedagogo pode atuar, segundo a DCN do curso, na Educação Básica e Superior, com Pós-Graduação, além de outros espaços fora da sala de aula. São muitas as possibilidades para compreender e se assumir enquanto pedagogo.

Outro aspecto que destacamos é que, na Pedagogia, o objeto de estudo central é a educação, um fenômeno humano, múltiplo, “o fenômeno é do âmbito da Pedagogia; os aportes teórico-metodológicos selecionados para estudá-lo podem incluir outras ciências, mas convocadas a partir da perspectiva da Pedagogia.” (FERREIRA, 2010, p. 236).

Esse foi um dos desafios que evidenciamos neste trabalho: nos apropriarmos de um conceito que tem sido discutido em outras áreas do conhecimento como algo que precisa ser apreendido e defendido pelos próprios professores e pedagogos. A formação humanística está instituída na legislação nacional da educação, mas há pouca discussão nessa área que demonstre o que e como trabalhá-la na educação nos diversos níveis. Muito se tem discutido com um olhar mais filosófico, legal, biológico, médico, entre outros. Mas precisamos, enquanto Pedagogia – defendida como ciência da educação, dar uma ênfase à educação, e destacarmos essa formação que, além da profissional ou técnica, precisa ser entendida, desenvolvida e evidenciada nos diversos cursos e modalidades.

Além da importância da Pedagogia enquanto ciência, também é importante que o curso, enquanto licenciatura, tenha clareza dos conceitos com os quais precisa trabalhar e como alcançar os objetivos que estão subjacentes a eles. Propor esse trabalho no curso de Pedagogia da Unimontes, local do qual faço parte enquanto professora efetiva, foi o começo.

A nossa proposta foi conhecer as percepções dos egressos que já são docentes, para nos ajudar a entender um pouco mais sobre como tem sido concebida a formação humanística no curso de Pedagogia. Devido ao tempo e à complexidade

do tema, foi necessário delimitarmos em uma instituição o universo da pesquisa, o que tornou possível estudarmos de forma mais aprofundada as percepções e compreendermos as várias facetas que compõem esse objeto de pesquisa.

Para alcançarmos os objetivos propostos, as etapas da pesquisa se deram de forma colaborativa, através dos procedimentos de coleta das informações com os egressos que iniciaram o curso de Pedagogia da Unimontes, do ano de 1999 até 2017. Os procedimentos foram divididos em fases, em que tivemos a aplicação do questionário aos egressos, em que obtivemos o e-mail através da secretaria geral e, depois, em que realizamos a entrevista com os egressos que estavam dentro dos critérios pré-estabelecidos, que foram: ser professor do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, ser professor da Educação Superior e não ser autônomo.

A escolha de cada critério foi pensada para que os sujeitos que participassem da pesquisa trouxessem um olhar diferenciado sobre qual espaço que o pedagogo tem ocupado enquanto professor no processo educacional, suas responsabilidades, suas esperanças, sua importância enquanto pessoa e professor na vida de seus estudantes. Segundo Pimenta (2002, p 18),

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos estudantes historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos estudantes conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Assim, o futuro pedagogo em curso não foi convidado a participar dessa pesquisa, por entendermos que ainda está em formação, e muitas vezes não tem claro se seguirá como professor ou irá atuar em outra área. Além de que, sua identidade docente ainda está em construção. É um processo que se inicia antes, durante e depois da formação inicial. E quanto à natureza do trabalho docente na licenciatura, já se tem constatação de que “não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar.” (PIMENTA, 2002, p. 16).

Na próxima página, apresentamos o Quadro 5, no qual o percurso metodológico é evidenciado de forma que se tenha uma visão geral do caminho que foi percorrido.

Quadro 5 – Quadro Síntese do Percurso Metodológico Percorrido

<b>FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO FAZER DOCENTE DO EGRESSO DA UNIMONTES</b>						
Como tem sido concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros e qual a sua implicação na atuação dos egressos?						
Objetivo geral: analisar como é concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros e como essa formação se reflete no fazer docente dos egressos. Objetivos específicos:						
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar a apropriação teórica da formação humanística e humanismo;</li> <li>• Identificar a inserção da formação humanística no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia;</li> <li>• Associar as concepções trabalhadas no currículo do curso sobre a formação humanística e suas implicações na vida do egresso do curso;</li> <li>• Identificar na prática docente de egressos do curso de Pedagogia como a formação humanística se manifesta;</li> <li>• Explicitar nos discursos dos professores egressos do curso de Pedagogia a influência da formação humanística recebida no curso;</li> <li>• Comparar o discurso presente na legislação e no Projeto Pedagógico do Curso com as percepções dos egressos sobre qual a formação que tem permeado o curso de Pedagogia.</li> </ul>						
Abordagem de Pesquisa	Abordagem do Problema	Abordagem dos objetivos	Levantamento das informações	Universo	Sujeitos da pesquisa	Perspectiva de Análise
Emergente	Mista	Descritiva Explicativa	Documentos Questionários Entrevistas pelo <i>Google Meet</i>	Unimontes – curso de Pedagogia	Fase 2 - Questionário Egressos do curso de Pedagogia – e-mails disponibilizados pela secretaria geral. Período disponibilizado de 2005 a 2021. Contatos de grupos no <i>WhatsApp</i> disponibilizados pelos coordenadores dos <i>campi</i> de Espinosa, Pirapora, Brasília de Minas e Paracatu. Contatos feitos pelo <i>Messenger</i> aos egressos que têm seguido as nossas publicações no <i>Facebook</i> .	Análise Estatística Descritiva e  Análise Textual Discursiva
Santos (2008b)	Creswell e Clark (2013) Galvão, Pluye e Ricarte (2017) Sampieri, Callado e Lúcio (2013)	Sampieri, Callado e Lúcio (2013) Gil (2008)	Laville e Dionne (2008) Gil (2008) Gunther (2003) Meho (2006)		Fase 3 - Entrevista <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental</li> <li>• Professor da Educação Superior</li> <li>• Não ser autônomo</li> </ul>	Castañeda <i>et al.</i> (2010) Moraes e Galiazzi (2016)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).



Interessante percebermos que as ideias foram sendo delineadas à medida em que as leituras foram sendo feitas, pesquisas foram realizadas e os objetivos ficaram mais claros. Esse caminho foi proporcionado principalmente pela participação nos Seminários de Pesquisa que o PPGE da Universidade LaSalle organizou, no período de março de 2019 a agosto de 2020. Foi assim que o paradigma emergente foi melhor identificado e definido para a nossa pesquisa. Não foi um processo doloroso, mas de descoberta e amadurecimento enquanto pesquisadora.

Por que a escolha do paradigma emergente? Segundo Santos (2008b, p. 60), esse é um “[...] paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.”. Isso porque o conhecimento prudente viria do paradigma científico, e a vida decente do paradigma social. Para melhor definir o paradigma emergente, o autor elenca algumas características:

- “um conhecimento não dualista” (SANTOS, 2008b, p. 64), que supere a dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais, o que permitiria a valorização dos estudos humanísticos. O homem se tornaria, assim, “autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento” (SANTOS, 2008b, p. 71-72);
- “o conhecimento é total [...]. Mas sendo total, é também local” (SANTOS, 2008b, p. 76). Esse paradigma é tradutor da realidade. O que se estuda enquanto conceitos e teorias localmente, provoca o avançar para conhecimentos mais abrangentes. Não tem objetivo de determinar ou descrever. E permite transgressão metodológica ao colocar à disposição do pesquisador diversidade de estilos e gêneros literários para a sua escrita científica. Tolerância discursiva e pluralidade metodológica fazem parte desse paradigma;
- “todo o conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2008b, p. 83). Aqui abro um parêntese para registrar que, nesse aspecto, o autor fala muito comigo, pois é a experiência que tenho vivenciado no doutorado. Assim, faço minhas as suas palavras:

No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e autorreferenciável da ciência é plenamente assumido. [...] Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (SANTOS, 2008b, p. 85).

- “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2008b, p. 88). Para constituir nova racionalidade, é necessário que o senso comum esteja “interpenetrado pelo conhecimento científico” (SANTOS, 2008b, p. 90).

É importante destacarmos que o paradigma emergente para a pesquisa em educação não está totalmente delineado. O paradigma em si está sendo construído, elaborado, defendido. E nessa área, a educação, há uma particularidade devido à sua complexidade, na medida em que o conhecimento é construído de forma que as mais diversas áreas do saber dialoguem. A educação não está isolada, e há muitos aspectos para conhecermos, seja no que diz respeito ao egresso, ao estudante, ao professor, ou mesmo à instituição como um todo.

Tendo como base esses aspectos, é que definimos a abordagem do problema como método de pesquisa mista. Segundo Sampieri, Callado e Lucio (2013), a concepção de métodos mistos traz alguns benefícios, como: “conseguir uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno.” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 553), além de que “com a pesquisa mista, o pesquisador deve confrontar às ‘tensões’ entre diferentes concepções teóricas e, ao mesmo tempo, considerar o vínculo entre os conjuntos de dados emanados de diferentes métodos.” (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 554).

Adotamos essa concepção e o objetivo foi que tivéssemos a oportunidade de trabalhar com várias facetas do fenômeno estudado, articulando dados quantitativos para conhecermos de forma geral o universo e identificarmos os sujeitos convidados a serem entrevistados, para então dialogarmos com dados qualitativos, a fim de explicitarmos as percepções dos sujeitos que ajudariam na elaboração das informações que integrariam a resposta do problema e alcance dos objetivos. Galvão, Pluye e Ricarte (2017/2018, p. 5) corroboram com essas ideias ao afirmarem que os métodos mistos viabilizam “o estudo de problemas complexos e a construção de resultados de pesquisa potencialmente mais completos e relevantes.”. Ou seja,

[...] o componente qualitativo de um método misto pode ser usado, por exemplo, para se conhecer ou compreender os aspectos culturais, econômicos, organizacionais, políticos e sociais de um fenômeno ou problema, bem como para descobrir possíveis variáveis que interferem em alguns contextos e não em outros. Por sua vez, o componente de caráter quantitativo pode medir as associações entre diferentes fatores e a magnitude

de seus efeitos ou implicações. (GALVÃO; PLUYE; RICARTE, 2017/2018, p. 10).

Também, Creswell e Clark (2013, p. 20) nos ajudam a justificar essa abordagem que adotamos nesta pesquisa ao afirmar que

[...] os pesquisadores os reconhecem como uma abordagem acessível à investigação. Eles têm questões (ou problemas) de pesquisa que podem ser mais bem respondidos usando-se métodos mistos e enxergam o valor de usá-los (assim como os desafios que estes colocam).

É importante destacarmos suas vantagens e desafios. Alguns pontos fortes da pesquisa que são destacados por Creswell e Clark (2013, p. 28), são:

A pesquisa quantitativa é fraca no entendimento do contexto ou do local em que as pessoas falam. [...] Além disso, os pesquisadores quantitativos estão na retaguarda, e seus próprios vieses e interpretações pessoais raramente são discutidos. A pesquisa qualitativa compensa estas fragilidades. No entanto, a pesquisa qualitativa é vista como deficiente devido às interpretações pessoais feitas pelo pesquisador, o viés subsequente criado por isto, e a dificuldade em generalizar os achados para um grupo grande devido ao número limitado de participantes estudados. Argumenta-se que a pesquisa quantitativa não tem estas fragilidades. Assim, a combinação de potencialidades de uma abordagem compensa as fragilidades da outra abordagem. A pesquisa de métodos mistos proporciona mais evidências para o estudo de um problema de pesquisa do que a pesquisa quantitativa ou qualitativa isoladamente. [...] É também “prática” porque os indivíduos tendem a resolver os problemas usando tanto números quanto palavras, combinam o pensamento indutivo e o dedutivo, e empregam as habilidades em observar as pessoas e também em registrar seu comportamento.

Creswell e Clark (2013) destacam alguns desafios para os pesquisadores que podemos assim apresentar: a habilidade e experiência com as pesquisas qualitativas e pesquisas quantitativas, seus procedimentos, concepções, análises de dados e *softwares*; a questão do tempo e dos recursos para a coleta e análise de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos; é um método que é relativamente novo para alguns pesquisadores.

Para minimizarmos ou mesmo enfrentarmos esses desafios postos pelos autores Creswell e Clark (2013), no que diz respeito à habilidade e experiência, Galvão, Pluye e Ricarte (2017/2018) sugerem que a pesquisa seja realizada de forma coletiva, com dois ou mais pesquisadores, um que tenha mais experiência em pesquisa qualitativa, e outro mais experiente com a pesquisa quantitativa, o que levamos em consideração para este trabalho, já que é uma pesquisa realizada por

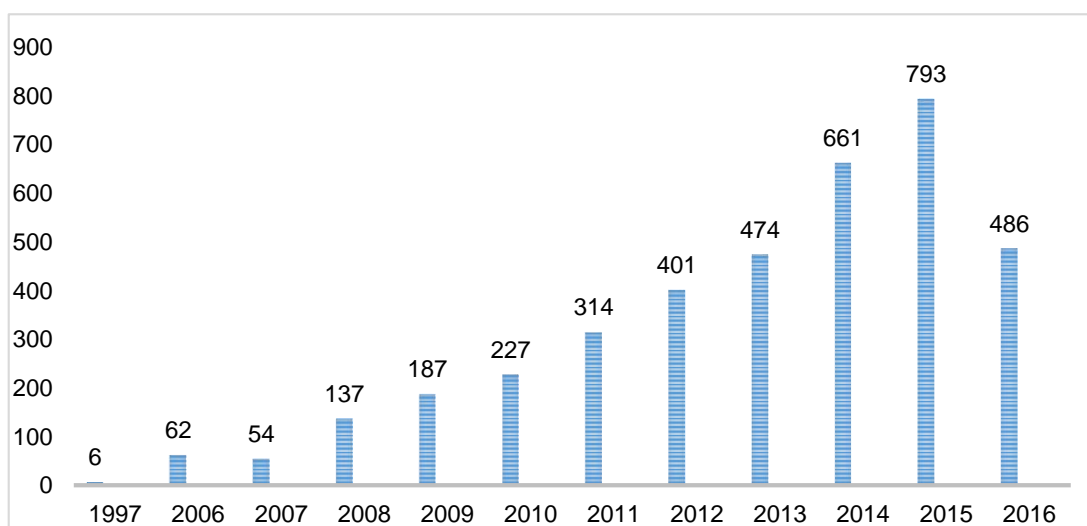
dois: orientanda e orientadora, que juntas trabalham para atingir os objetivos propostos na pesquisa com essa abordagem.

Por ser uma pesquisa de doutorado, a questão do tempo e dos recursos foram levados em conta. O ano de 2021 foi destinado para coletarmos as informações através do questionário, e adentramos 2022 com a realização das entrevistas. Em março de 2022, começamos a análise, e finalizamos toda a escrita da tese em dezembro desse mesmo ano. É importante destacarmos que os procedimentos de coleta de informações não tiveram custos para a pesquisadora.

Sobre ser um método relativamente novo, este é um aspecto que merece ser salientado, já que a abordagem mista parece ser incipiente na área da educação. Conforme constatamos no Capítulo 4, na Colômbia identificamos uma tese que adotou o método de pesquisa mista, e nos dados levantados no Brasil, dos 89 trabalhos analisados, 12 explicitaram que seguiram tal abordagem.

Também Galvão, Pluye e Ricarte (2017/2018, p. 6) afirmam que se trata de uma abordagem incipiente enquanto pesquisa de forma geral, e defendem que é importante os “pesquisadores se inserirem no processo de internacionalização da ciência, pois a aplicação dos métodos mistos é ainda incipiente no contexto global, embora apresente uma tendência de crescimento, conforme pode ser observado em diferentes bases de dados.”. Na pesquisa realizada por eles em 2016, no banco de dados da *Scopus*, com a expressão “*mixed method*”, de 4.064 artigos encontrados, assim foi constatado:

Figura 15 – Evolução de Pesquisas com Métodos Mistos no *Scopus*



Fonte: Elaborado com base nos dados de Galvão, Pluye e Ricarte (2017, p. 6).

Como podemos observar na Figura 15, em 1997, apenas seis trabalhos com pesquisas mistas foram encontrados. Mas, de 2008 até 2015, houve um crescimento na ocorrência de trabalhos com pesquisa mista, com um aumento de 578% (percentual). Como a pesquisa dos autores foi feita com trabalhos até julho de 2016, e nessa data já constavam 486 trabalhos, existe a possibilidade da ocorrência de trabalhos com essa abordagem metodológica terem aumentado mais uma vez nos últimos anos. De forma geral, podemos verificar que os trabalhos com essa abordagem têm ganhado cada vez mais espaço.

Um cuidado que o pesquisador precisa ter é em como trabalhar com esse tipo de método, já que tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa têm suas particularidades e finalidades. Assim, os autores orientam:

Ressalta-se que qualquer integração de método é legítima, mas somente quando essa integração satisfaz a três condições: a integração compreende, pelo menos, um método qualitativo e um método quantitativo; cada método é usado rigorosamente e seguindo padrões cientificamente aceitos; e a integração compreende abordagens metodológicas, dados e resultados. No entanto, não se considera que um estudo emprega métodos mistos quando esses métodos e resultados são totalmente dissociados, sem qualquer abordagem explícita de integração. (GALVÃO; PLUYE; RICARTE, 2017, p. 11).

A proposta do nosso trabalho foi integrar procedimentos de coletas de informações que contemplassem, tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa, e análise dos dados seguindo análise estatística descritiva, segundo Castañeda *et al.* (2010), e a Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiazzi (2016), que permitiram melhor compreendermos o fenômeno aqui estudado como objeto de pesquisa, ou seja, a formação humanística no curso de Pedagogia, nas suas várias dimensões. Portanto, a abordagem dos objetivos consistiu em descritiva explicativa.

Sobre essa finalidade da pesquisa, Sampieri, Callado e Lucio (2013, p. 107) esclarecem,

É responsável pelas causas dos eventos e fenômenos físicos ou sociais. Seu principal interesse é explicar por que um fenômeno ocorre e em quais condições ele se manifesta, ou por que duas ou mais variáveis estão relacionadas. É mais estruturado do que as demais pesquisas (de fato envolve os propósitos destas), além de proporcionar um sentido de entendimento do fenômeno a que fazem referência.

Gil (2008, p. 28) corrobora ao acrescentar que “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”. É o que foi pretendido com essa pesquisa sobre a formação humanística. E, neste caso, como o universo da pesquisa foi o curso de Pedagogia da Unimontes, podemos considerar esta pesquisa como estudo de caso, que para Gil tem como finalidade, nas pesquisas sociais:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2008, p. 58).

Como vimos, essas finalidades se aproximaram dos objetivos que propusemos nesta pesquisa. Quanto às ferramentas para elaborarmos as informações, assim podemos explicitar, seguindo a sua ordem de execução, que aconteceu em três fases: a primeira, com a análise de documentos da própria instituição, que dizem respeito ao curso de Pedagogia, como o PPC e as legislações; a segunda, para identificação dos sujeitos que fariam parte desta pesquisa, que foram os egressos que estão em diferentes regiões de Minas Gerais – questionário pelo *Google Forms*; seu resultado permitiu o convite para a entrevista, que foi a terceira fase, para conhecimento das percepções dos egressos sobre a formação humanística recebida no curso de Pedagogia – entrevistas semiestruturadas, como apresentamos no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Fases da Pesquisa

<b>Fases</b>	<b>Discriminação</b>	<b>Ano de realização</b>
Fase 1	Análise dos documentos da própria instituição e do curso – PPC e legislações – construção de categorias	2020
Fase 2	Questionário pelo <i>Google Docs</i> aos egressos do curso de Pedagogia da Unimontes	2021
Fase 3	Entrevista semiestruturadas pelo <i>Google Meet</i> – àqueles que atenderam aos critérios estabelecidos.	2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Na **Fase 1**, demos maior ênfase aos documentos. E, nesse caso, podemos caracterizá-la como pesquisa documental. Segundo Gil (2008, p. 51), esse tipo de pesquisa “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.”. E Marconi e Lakatos (2018, p. 53-54) complementam ao afirmar que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

O PPC da Pedagogia foi considerado como a principal fonte primária para compreendermos como o curso está estruturado, a concepção de educação e formação do pedagogo, assim como as Leis, Pareceres, Decretos foram analisados, tanto em nível interno quanto em nível externo, proporcionando uma visão macro e micro do curso.

Para a análise desses documentos, adotamos a ATD de Moraes e Galiazzi (2016), que nos ajudou a identificar as categorias para a pesquisa de campo. Sobre essa análise, os autores afirmam que “os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38).

Essa análise passa por quatro focos, sendo que os três primeiros constituem um ciclo: o primeiro é chamado de desmontagem dos textos, ou unitarização, que é o momento da leitura para ver para quais pontos as ideias irão convergir. O segundo momento é o estabelecimento de relações, elaboração das categorias, passando essas pelas iniciais até chegar às finais. O terceiro momento é a captação do novo emergente, que é a compreensão renovada do todo. E, por último, um processo auto organizado que permite “[...] um movimento de constante construção e desconstrução. Descrição e interpretação se integram na produção de textos bem-organizados e estruturados em torno de teses e argumentos que apresentam as contribuições originais do pesquisador.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 14). Ou seja, o assumir-se como autor na elaboração do metatexto.

Apesar de ser uma análise que demanda tempo para elaboração das categorias e a interpretação dos dados, os pontos fortes nos permitem a superação da fragmentação, a visão holística do processo e das informações, e faz uma articulação própria das categorias com a teoria (MORAES; GALIAZZI, 2016). Um dos

desafios é elaborarmos as categorias de forma que estejam identificadas com a teoria. Se não forem bem elaboradas, toda a análise fica comprometida. As categorias foram elaboradas com base no referencial teórico e no PPC nessa primeira fase da pesquisa, como apresentaremos no capítulo seguinte. Apesar de ter feito a análise dos documentos antes da pesquisa de campo, aqui na nossa escrita, essa parte ficou melhor estruturada depois deste capítulo de metodologia, justamente para seguir uma sequência mais apropriada dos resultados encontrados em cada instrumento no capítulo de análise.

Continuando a explicar sobre o caminho metodológico, na **Fase 2**, sobre o questionário, Laville e Dionne (2008) afirmam que é um instrumento utilizado para saber a opinião da população sobre determinado assunto, tendo o cuidado de garantir sua representatividade. Entre as vantagens apontadas pelos autores estão: economia de uso (tempo e financeira, se for pelos meios midiáticos), alcance de várias pessoas ao mesmo tempo e em lugares diferentes, permite a mesma sequência e tipo de perguntas para todos os respondentes, proporciona uma articulação com a estatística ao analisar os dados. Gunther (2003) reforça esses aspectos e acrescenta que proporciona o alinhamento com a teoria.

Apesar das vantagens, também são explicitadas algumas desvantagens, como: os respondentes podem não utilizar de franqueza em suas respostas, terem dificuldade de interpretar e responderem às questões, podem responder uma questão por afinidade e não por conhecimento, ou mesmo não quererem admitir que não têm opinião formada sobre o tema, e, também, questões formuladas de forma inadequada (LAVILLE; DIONNE, 2008).

Para melhor elaboração do questionário, Gunther (2003) traz algumas orientações. O primeiro ponto é ter claras as categorias que permitirão responder às perguntas da pesquisa – seu objetivo; apresentar a teoria que fundamenta sua elaboração – seus conceitos; ser cauteloso e detalhista ao elaborar as questões para evitar direcionamento das respostas; levar em consideração a população-alvo (características); *background* cultural do pesquisador, do respondente; contexto da pesquisa; e cuidados com a linguagem ao elaborar as perguntas.

Nessa fase, o questionário foi elaborado por sessões, que ao todo formaram três blocos de questões, sendo que as questões 01 e 02 foram para o participante marcar se concordava ou não em responder ao questionário e para inserir o código enviado por e-mail, respectivamente. O primeiro bloco foi voltado para conhecer um



pouco sobre o egresso e o seu contexto ao iniciar o curso. As questões de 03 a 12 englobaram informações quanto ao ano de ingresso no curso, processo de entrada, onde cursou o Ensino Médio, sexo, raça, o que motivou escolher o curso, renda familiar, pessoas que incentivaram na escolha do curso.

O segundo bloco foi para o que o egresso percebeu enquanto cursava Pedagogia. As questões de 13 a 27 trataram sobre o trabalho durante o curso, tempo de trabalho, turno e município em que cursou Pedagogia, qual o meio de transporte usado para ir à instituição e quanto tempo durava o percurso, ambiente de estudo, disciplinas ofertadas, atividades no curso, rotina de estudo, se mudaria alguma coisa no curso. Também havia uma questão, depois desse último tema, em que os egressos foram solicitados a escreverem o que mudariam no curso.

O terceiro bloco foi relativo à atuação do participante como egresso do curso. As questões 28 a 45 trataram do trabalho atual, remuneração, experiência como professor, satisfação com o curso, cursos de formação continuada, influência de sua formação no meio que vive e algumas perguntas com situações contextualizadas ao ambiente escolar para serem analisadas. Por último, havia uma questão que deixava espaço para o egresso escrever o que ele julgasse pertinente para a pesquisa. Tirando as duas questões abertas, as demais trataram de perguntas com respostas fechadas, e algumas adotaram como parâmetro a Escala *Likert*, sendo 5 para concordo totalmente, 4 concordo parcialmente, 3 nem concordo nem discordo, 2 discordo parcialmente, 1 discordo totalmente.

Todas as questões foram baseadas na teoria discutida no tópico anterior e na análise feita nos documentos pertinentes ao curso de Pedagogia, como: o PPC, as DCN, entre outros. E houve também questões retiradas do instrumento já validado de Felicetti e Cabrera (2017a, 2017b, 2018), que fazem parte da pesquisa realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – *Educação Superior: acesso, percurso e resultados*. Além de serem observados alguns itens para avaliar os conhecimentos, aferir atitudes e opiniões e obter informação factual (GUNTHER, 2003).

Na Unimontes não há um banco de dados sobre os egressos do curso de Pedagogia, e tampouco um acompanhamento a eles para levantar informações, como: onde estão, em qual profissão estão engajados, se seus anseios quanto ao curso foram atendidos, se estão satisfeitos com a sua profissão, entre outros aspectos. Como o nosso objetivo foi levantar a formação humanística concebida no

curso, e a implicação dela na atuação docente do egresso, as perguntas elaboradas para o questionário focaram essa parte, mesmo que as perguntas inclusive tenham tido a finalidade de conhecer um pouco de aspectos sociodemográficos sobre o egresso.

Em março de 2021, solicitamos na secretaria geral da Unimontes os e-mails dos egressos do curso de Pedagogia, sob o acompanhamento e deferimento da coordenação do curso. Nesse momento, tivemos ciência de que o sistema adotado para registro e organização dos dados acadêmicos da Unimontes foi implantando no início de 2000, e que só seria possível ter acesso aos egressos que colaram grau no período de 2005 a 2021. Em maio de 2021, obtivemos um arquivo com todos os egressos do curso de Pedagogia no período supracitado, inclusive os que cursaram Pedagogia na modalidade a distância.

Filtrando para o universo que tínhamos como foco, egressos do curso de Pedagogia dos *campi* Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Joaíma (hoje desativado), Montes Claros, Pirapora, Paracatu, obtivemos 1.467 e-mails. Codificamos cada egresso seguindo uma sequência crescente, sendo o primeiro da lista 0001 e o último 1.467. Os e-mails foram enviados de forma individualizada, e solicitamos que o egresso, ao aceitar, respondesse o questionário inserindo o código a ele enviado, de modo a não ser possível identificar o respondente em suas respostas. Ao aceitar, ele estava ciente das informações constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi enviado no corpo do e-mail de forma sucinta.

No período de maio a novembro de 2021, enviamos os e-mails, sendo o envio realizado em quatro rodadas. Por *campus*, ficou assim a quantidade de e-mails enviados:

Quadro 7 – Envio dos E-Mails por Localidade

<b>Localidade</b>	<b>Quantidade de possíveis respondentes</b>
Almenara	100
Brasília de Minas	130
Espinosa	133
Janaúba	132
Januária	133
Joaíma	9
Montes Claros	518
Paracatu	116
Pirapora	196
Total	1.467

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

E obtivemos os seguintes dados:

Quadro 8 – Algumas Observações Constatadas dos E-Mails Enviados

<b>E-mails enviados</b>	<b>Situação constatada</b>
238	Retornaram como inválidos
02	Egresso concluiu outro curso (Letras / Normal Superior)
01	Não concluiu o curso
24	Egresso listado em duas localidades diferentes, e destes, 04 responderam.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Nos meses de outubro a dezembro de 2021, também tentamos contato pelo *WhatsApp* e *Facebook* de egressos que conhecíamos, e que poderiam nos ajudar a localizar mais participantes. No geral, tivemos a seguinte situação: 1.467 e-mails enviados na primeira rodada, 265 e-mails com alguma situação impeditiva, sendo 1.202 e-mails válidos e 232 respostas ao questionário, o que correspondeu a 19,3% dos endereços válidos e 15,8% do total de 1.467. Os autores Meho (2006) e Bryman (2012) apontam que nas pesquisas sociais e *on-line* há baixo retorno. Meho (2006) aponta como desvantagem o grande índice de e-mails inativos, ou mesmo a desistência da participação, e Bryman (2012) reforça a importância de o pesquisador já ter em mente o problema da não resposta. Ele ainda afirma que,

A questão da não resposta e, em particular, da recusa em participar, é de particular importância, porque tem sido sugerido por alguns pesquisadores que as taxas de resposta para pesquisas sociais [...] estão diminuindo em muitos países. Isso implica que há uma crescente tendência para as pessoas se recusarem a participar de pesquisa social. (BRYMAN, 2012, p. 199, tradução nossa).<sup>26</sup>

A **Fase 3** da pesquisa foi a entrevista. Para levantarmos os participantes dessa fase, foi necessário concluir a Fase 2 e identificarmos quantos são professores da Educação Superior, quantos são professores que atuam de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, observando o fato de não serem autônomos. A justificativa para esses critérios foi para atender ao objetivo proposto, de analisar a formação humanística no curso de Pedagogia da Unimontes, e a implicação dessa formação na atuação dos egressos. Para isso, os participantes precisariam estar na docência, nos anos que o curso habilita a atuar, e com uma certa experiência para relacionar o que foi trabalhado no curso com a sua rotina no cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, quem já atua na Educação Superior também poderia contribuir com uma visão da formação inicial, na perspectiva de formador dentro da área. A ênfase dada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi por ser a fase em que a criança tem sua alfabetização melhor trabalhada.

Constatamos 27 respondentes que atenderam aos critérios estabelecidos. Encaminhamos e-mail convidando-os a participarem dessa fase com a entrevista, e destes, obtivemos oito respostas, mesmo depois de reenvio do e-mail convite em três rodadas. É importante destacar que alguns dos respondentes conseguimos contatar por *WhatsApp*, e mesmo depois de termos tido a resposta positiva de participação, conseguimos, no período de janeiro a fevereiro de 2022, sete entrevistas realizadas.

Tendo estabelecido os sujeitos para essa fase, a proposta foi realizar a entrevista síncrona pelo *Google Meet*, que seria gravada com a autorização dos participantes. Mas, em janeiro de 2022, o convênio da Unimontes com o *Google Meet* foi finalizado, momento em que perdemos o recurso de gravação. Durante 2020 e 2021, na pandemia da COVID-19, esse recurso foi disponibilizado para todos os professores pelo *Google*, inclusive na Educação Superior na Unimontes, mas chegou ao fim em 2022. Diante dessa realidade, conseguimos gravar pelo *Meet* apenas quatro

---

<sup>26</sup> “The issue of non-response, and in particular of refusal to participate, is of particular significance, because it has been suggested by some researchers that response rates to social surveys [...] are declining in many countries”.

entrevistas, e, usando o App do Celular Gravador de Voz, gravamos as três entrevistas restantes, de forma concomitante ao uso do *Google Meet*.

Por que escolhemos a entrevista como um instrumento para a coleta das informações? A entrevista tem como um dos objetivos possibilitar “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... [...]”. (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 189).

Como o *Google Meet* é um recurso do qual temos nos apropriado de suas vantagens e desvantagens há menos que 10 anos, o estudo dessa ferramenta como suporte à pesquisa na área da educação ainda é incipiente. Com a pandemia da COVID-19, o seu uso tornou-se mais frequente e diversificado.

Meho (2006) nos ajudou a adaptar algumas vantagens e desvantagens para o uso do *Google Meet*. Como vantagens, destacamos que esse recurso pode atingir mais pessoas que estão geograficamente distantes, tendo uma flexibilidade maior de agendar horários, além da possibilidade de uma maior liberdade para se expressar no seu próprio ambiente. Enquanto desvantagens, limita a participação a quem tem acesso à internet, e os e-mails dos participantes podem ter sido alterados, impossibilitando-os de receber o convite para participação. Mas, essas limitações para a nossa pesquisa foram menores, já que na fase dois, os sujeitos já tiveram acesso ao questionário pelos seus e-mails. O problema que constatamos foi a não participação em si, fato este que foi ao encontro do postulado por Bryman (2012) acerca.

Quanto aos cuidados para a elaboração e execução da entrevista, Meho (2006) nos dá algumas orientações: precisamos ter o consentimento informado e organizarmos um cronograma de entrevistas para coletarmos as informações. Usamos algumas das dicas do autor no e-mail previamente enviado: primeiro o convite, colocar na linha de assunto algo que chame a atenção (como Entrevista de Pesquisa, por exemplo), autoidentificação (credenciais, como chegou até o participante), solicitação para a entrevista, esboçar os detalhes do projeto, informar o tema e como ocorrerá a entrevista (o recurso utilizado, o link que será enviado, número de vezes que será contatado, tempo que será gasto e que tipo de perguntas esperar), benefícios, riscos e incentivos precisam ser explicitados, ética na pesquisa e o consentimento informado (aqui está incluída a garantia de anonimato para os participantes).

Já para a elaboração das perguntas para essa entrevista síncrona, precisamos ter o cuidado com a clareza para evitar confusão, além de definirmos a quantidade e como essas perguntas serão agrupadas. Também é importante lembrarmos de colocar as orientações logo no início aos participantes, de como responderem a esse tipo de entrevista (de não ter questão certa ou errada, não precisar ficar preocupado com erros gramaticais, que elas serão gravadas, entre outros). É sugerido, ainda, entrar em contato com o participante para esclarecermos alguma dúvida sobre o procedimento. E, a última dica, é acompanharmos de forma mais pontual os entrevistados que demonstrarem maior interesse nas suas respostas (MEHO, 2006).

Tomamos esses cuidados ao elaborar o convite, enviá-lo e entrar em contato com os participantes para agendar o dia e horário da entrevista. Não apenas por e-mail, mas ainda por telefone. Quanto ao roteiro da entrevista, nos baseamos em cinco questões-chave:

- 1) Se fosse para elaborar um curso que formasse professores para as crianças que estão chegando nas escolas hoje, como esse curso deveria ser estruturado para que a criança fosse desenvolvida em todas as suas dimensões: afetiva, social, ética, física, emocional, intelectual?
- 2) Que aspectos aponta que não foram importantes ter cursado no curso?
- 3) Que aspectos identifica que foram essenciais terem vivenciado no curso?
- 4) Quais as maiores dificuldades que enfrenta enquanto docente na sala de aula?
- 5) Por tudo que já vivenciou enquanto curso(s) e história de vida, como se descreveria como Pedagogo?

No início da entrevista, tivemos o cuidado de pedir para cada participante informar o seu nome completo, quando colou grau e em qual localidade, além de falar um pouco da sua experiência enquanto docente. Depois da última pergunta, a cinco, convidamos o participante a falar algo mais que não foi contemplado nas perguntas, mas que ele julgasse importante deixar registrado na entrevista para a pesquisa. Podemos apresentar assim os participantes:

Quadro 9 – Participantes da Entrevista

Participante	Data da entrevista	Campus	Colação de Grau	Tempo de duração da entrevista	Experiência como docente
Profa. 1	28/01/2022	Pirapora	2015	21min57s	Educação Infantil – 1 ano 1º ano do Ensino Fundamental – 02 anos Bibliotecária – no período de pandemia
Prof. 2	20/01/2022	Montes Claros	2008	38min44s	Especialista em Educação Básica – 02 anos hoje – LIP <sup>27</sup> Diretor – 06 anos professor coordenador do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB) – 09 anos
Profa. 3	12/02/2022	Pirapora	2013	45min41s	Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – 08 anos
Profa. 4	31/01/2022	Pirapora	2012	23min06s	Professora do 1º ao 5º ano – 08 anos Coordenadora Pedagógica – 02 anos Diretora – 02 anos
Profa. 5	28/01/2022	Janaúba	2017	19min15s	Professora de apoio – 05 anos (acompanha deficiente visual)
Profa. 6	08/01/2022	Almenara	2011	30min17s	Professora do 1º ao 5º ano – 10 anos
Profa. 7	24/01/2022	Brasília de Minas	2020	22min17s	Professora da Educação Infantil – 03 anos Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – 01 ano

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Como podemos observar no Quadro 9, enquanto entrevistados, tivemos a participação de egressos dos *campi* Almenara, Brasília de Minas, Janaúba, Montes Claros e Pirapora. Não conseguimos participação dos *campi* de Espinosa, Januária, Paracatu e de Joáima (*campus* já desativado). Enquanto experiência, constatamos uma diversidade interessante, pois o critério foi ser professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Superior, mas os participantes também tiveram experiência em áreas distintas, como: diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), coordenador do curso de Pedagogia de uma instituição privada, professora de apoio,

<sup>27</sup> LIP – Licença para tratar de interesses particulares. “[...] é uma licença não remunerada concedida ao servidor estável, observado o interesse da Administração, pelo período de até 03 (três) anos consecutivos, incluindo eventuais prorrogações, podendo ser interrompida a qualquer tempo, a pedido do servidor, ou por necessidade de serviço.”. (BRASIL, 2022).

professora da Educação Infantil e bibliotecária, o que trouxe mais riqueza para a pesquisa. Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi o ano de colação de grau, que variou de 2008 a 2020, o que proporciona informações da grade curricular do curso de Pedagogia de turmas com habilitação além da docência, também na gestão.

Enquanto análise, usamos os programas do *Windows*, *Word* e *Excel* de 2016, para nos ajudar na elaboração das categorias depois da unitarização, primeira fase proposta para ATD, de Moraes e Galiuzzi (2016). Na primeira fase, trabalhamos com os documentos e já organizamos as categorias de forma que foi sendo construído no próprio *Word*, quando no estudo, análise e escrita do texto referente a essa parte, como apresentaremos a seguir. A segunda fase deu um pouco mais de trabalho ao analisarmos as informações levantadas pelo questionário. No primeiro momento, fizemos todo o estudo no próprio *Excel*, que foi gerado pelo *Google Doc* das respostas.

Tivemos que identificar as respostas de acordo com as perguntas, com cuidado maior nas que foram elaboradas pela Escala *Likert*, pois no *Excel* elas apareceram em ordem diferente. Também tivemos que verificar se os códigos usados foram os corretos, sem ter nenhum repetido, ou nenhuma resposta sem o código. Como não colocamos a identificação por e-mail, para preservar o anonimato, essa checagem foi importante para garantir depois o uso dos códigos na organização das ideias dos participantes nas categorias. Assim, os excertos dos respondentes ao questionário foram identificados ao longo da análise por seu código inicial, não havendo um contínuo de 1 a 232. Usamos o *Excel* para fazer a tabulação das respostas fechadas e a criação dos gráficos e tabelas advindas dessa análise. Organizamos as respostas das duas questões abertas no próprio *Excel*, identificando em colunas o código com a respectiva resposta do participante para a ATD. No total, obtivemos 164 respostas na primeira questão aberta, que diz respeito ao que o participante gostaria de mudar no curso, e 50 respostas na segunda questão aberta, que foi referente ao que o entrevistado achasse que não foi contemplado no questionário e que gostaria de deixar registrado.

No *Word*, após essa identificação, trabalhamos com os focos da ATD. Na desmontagem ou unitarização, fomos separando as ideias-chave de cada resposta, com o seu respectivo código em quadros, tentando agrupar aquelas que fossem próximas. Assim, conseguimos elaborar algumas categorias, que no final dessa etapa foram: trabalhar em dimensão macro, dimensão ensino, gestão, empreendedorismo dentro do curso, dimensão pesquisa e, a última, sentimentos.



Na terceira fase, trabalhamos com as informações levantadas pela entrevista. O primeiro passo foi transcrever cada entrevista. Não conseguimos identificar um programa que nos ajudasse nessa parte, pois alguns dos sugeridos transcrevem de forma parcial as gravações, ficando muitas falhas nas frases, o que não ajudou muito. Foi preciso fazer parte por parte da transcrição, escutando e transcrevendo no *Word*, o que ocupou muito do nosso tempo.

Para a análise das entrevistas, seguimos o mesmo processo adotado no questionário para elaborarmos as categorias, mas partindo do *Word*. Para cada pergunta, separamos as ideias principais, por participante, em um quadro deixando uma coluna para agrupamos as ideias, enquanto unidades, nas categorias que fomos elaborando. Para melhor registrarmos esse passo a passo, colocamos por questão as categorias encontradas:

- Na questão 1 – se fosse para elaborar um curso que formasse professores para as crianças que estão chegando nas escolas hoje, como esse curso deveria ser estruturado para que a criança fosse desenvolvida em todas as suas dimensões: afetiva, social, ética, física, emocional, intelectual –, tivemos as seguintes categorias: organização dos conteúdos no curso, componentes da formação pessoal e profissional, relação apresentada no mercado de trabalho, novo componente sugerido para o curso;
- Na questão 2 – que aspectos aponta que não foram importantes ter cursado no curso –, obtivemos as seguintes categorias: tudo importante, acrescentaria algo, o que não gostou do curso;
- Na questão 3 – que aspectos identifica que foram essenciais ter vivenciado no curso –, foram essas as categorias elaboradas: aspectos do curso, relação com o outro, aspecto individual/humano, impacto na família;
- Na questão 4 – quais as maiores dificuldades que enfrenta enquanto docente na sala de aula ou em outras áreas que quiser apontar –, organizamos as seguintes categorias: em relação a alunos, em relação à família, em relação ao sistema, em relação à formação, em outros aspectos, sugestões, e, por último, sentimentos. Nessa questão, tivemos a possibilidade de perguntar como os professores trabalhavam as dificuldades, e as respostas foram agrupadas seguindo o mesmo passo a passo das categorias que foram identificadas anteriormente;

- Na questão 5 – por tudo que já vivenciou enquanto curso(s) e história de vida, como se descreveria como Pedagogo –, agrupamos as ideias, unidades, nas seguintes categorias: realização enquanto profissional, sentimentos, estratégias para mudar a situação atual, e, por último, influência;
- Na última pergunta – gostaria de colocar alguma coisa a mais que você acha interessante de ser registrado na pesquisa –, criamos as seguintes categorias: com relação à pesquisa, sentimentos, e, por último, sobre a área.

Com essas categorias criadas, passamos para a etapa de agruparmos as categorias da entrevista. Utilizamos o *Excel* para ficar mais fácil de trabalhar com colunas. Depois de lançarmos todas as categorias com as suas respectivas unidades em uma planilha, analisamos o que poderíamos aproximar, ou mesmo criar categorias novas, que englobassem as ideias aproximadas. Assim, conseguimos organizar da seguinte forma a última versão das categorias da entrevista: organização dos conteúdos no curso, desenvolvimento do trabalho em sala de aula, componentes da formação pessoal e profissional, relação com o outro, o que não gostou do curso, acrescentaria algo, relação apresentada com o mercado de trabalho, realização enquanto profissional, aspectos de resiliência.

Tendo as categorias das respostas da entrevista e do questionário, o passo seguinte foi analisar as unidades e categorias de cada instrumento, para elaborarmos as categorias que iríamos trabalhar, enquanto versão final, aproximando pelas relações com as unidades e categorias já existentes. Assim, definimos como categorias finais: Dimensão Ensino (Categoria 1), Dimensão Gestão (Categoria 2), Dimensão Pesquisa (Categoria 3), Dimensão Empreendedorismo e Inovação dentro do Curso (Categoria 4), Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional (Categoria 5), Dimensão Relação com o Mercado de Trabalho (Categoria 6).

Sintetizamos essas categorias no quadro a seguir.

Quadro 10 – Categorias Finais dos Instrumentos de Coleta de Dados

<b>Categorias Iniciais – Questionário</b>	<b>Categorias intermediárias- Entrevistas</b>	<b>Categorias Finais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar em dimensão macro</li> <li>- Dimensão ensino</li> <li>- Gestão</li> <li>- Empreendedorismo dentro do curso</li> <li>- Dimensão pesquisa</li> <li>- Sentimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização dos conteúdos no curso</li> <li>- Desenvolvimento do trabalho em sala de aula</li> <li>- Componentes da formação pessoal e profissional</li> <li>- Relação com o outro</li> <li>- O que não gostou do curso</li> <li>- Acrescentaria algo</li> <li>- Relação apresentada com o mercado de trabalho</li> <li>- Realização enquanto profissional</li> <li>- Aspectos de resiliência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão Ensino</li> <li>- Dimensão Gestão</li> <li>- Dimensão Pesquisa</li> <li>- Dimensão Empreendedorismo e Inovação dentro do Curso</li> <li>- Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional</li> <li>- Dimensão Relação com o Mercado de Trabalho</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com as categorias construídas, passamos para o próximo capítulo, no qual apresentamos o resultado das informações obtidas, a análise e a discussão. Considero, particularmente, esse o capítulo mais difícil e ao mesmo tempo mais prazeroso de ter construído. Nele, tomei mais liberdade de me permitir elaborar algumas sínteses que não imaginaria serem possíveis ao iniciar esta pesquisa.

## **6 APODERAMENTO DE QUEM SOMOS – PEDAGOGOS!!!**

Escrever este capítulo foi um desafio. Voltando à ideia do artesão, imaginamos como ele deve se sentir ao já presenciar os contornos da obra que até então estava em sua mente. Agora já se pode ver os traços, as nuances, e o mais importante... o acabamento dependerá totalmente da primazia do artesão com os instrumentos que ele necessita para essa parte. Devo confessar que ao iniciar, nem todo o contorno está nítido ainda, mas o traçado permite que com tudo o que até então foi estudado, pesquisado, analisado, construído, seja possível realizar essa discussão com uma análise. Análise esta, que pretende alinhar as informações que foram postas, identificadas e trabalhadas, mas de forma que o resultado ao final apareça como conclusão de pesquisa e, também, como contribuição para a área de formação da pedagoga/pesquisadora que sou.

A escolha do título deste capítulo, Apoderamento de quem somos – Pedagogos, justifico por ser uma pedagoga e por perceber, durante todo o percurso deste trabalho, o quanto precisamos ainda valorizar a nossa profissão em todos os aspectos. As respostas ao questionário e à entrevista vão ao encontro dessa constatação. E mais do que isso, apresentam para todos nós aspectos que muitas vezes passam despercebidos no curso, e que aqui encontraram voz. Esta é uma das grandes responsabilidades do pesquisador: dar voz e visibilidade aos dados e informações, e, ao mesmo tempo, reconhecer o limite que há nessa fase da pesquisa, quando nem sempre é possível colocar todas as variáveis, enquanto interpretações, contextos, histórias de vida... em palavras.

Para melhor entendimento deste capítulo, fazemos alguns esclarecimentos iniciais. Na primeira parte dele, apresentamos os dados analisados, com suas categorias dos documentos estudados. Após, identificamos os egressos que participaram da pesquisa através das respostas de caráter sociodemográfico. E, a seguir, temos uma discussão das categorias que elaboramos a partir das repostas do questionário e da entrevista. Ao mesmo tempo, propomos um diálogo, que é a nossa análise dos dados encontrados e do estudo que temos feito do tema, tendo como norteadores os nossos objetivos. Concluimos com a elaboração de um metatexto emergente, fortalecendo os achados e a ATD.

## 6.1 Aprofundando o nosso estudo: o que nos diz enquanto formação humanística o PPC de pedagogia da Unimontes?

Antes de começarmos a apresentar o que desenvolvemos enquanto ideias com base nos documentos do curso de Pedagogia, é importante ressaltar que a escolha de trazer esse texto para este momento foi proposital. Este capítulo trata das análises dos resultados encontrados nos instrumentos, nas diversas fases do desenvolvimento da pesquisa. Ele foi escrito principalmente para identificarmos algumas categorias que serviram de base para a elaboração do questionário. Mas, agora com um olhar mais maduro, por já saber o que foi encontrado, tomamos a liberdade de trazê-lo neste momento, mas com um olhar mais experiente e aprofundado.

Interessante analisar um PPC tendo como objetivo compreender como a formação humana tem sido contemplada, desde a sua elaboração, enquanto campo teórico, até a sua concretização, na organização curricular. Também tendo o cuidado de observar que o processo não é estanque. Não tem como fazer um recorte e analisar de forma minuciosa as escolhas, ações e resultados que foram gerados por elas. Fazemos parte desse processo enquanto egressa e professora. Mas, aqui trazemos as análises feitas com um olhar de professora/pesquisadora, tentando recriar um pouco da história dessas escolhas, e de como elas têm influenciado na formação dos egressos do curso de Pedagogia da Unimontes.

Com a LDBEN 9394/96, a formação dos especialistas para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil foi definida para ser no curso de Pedagogia ou em Pós-Graduação, e com a Resolução nº 1, de 2006, essa norma ficou mais reforçada. Essa legislação fez com que todo o curso precisasse ser repensado. O PPC de Pedagogia da Unimontes não traz o termo *formação humanística* em nenhum momento, mas na sua escrita, percebemos indícios de que a formação desejada deve ir além da técnica. Aqui, temos algumas dessas evidências, sobre a formação que precisa ir além da instrução, mas a

[...] uma formação autêntica requer também o desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se. Da mesma forma que deve visar a desenvolver nas pessoas, grupos e organizações a capacidade de saber situar-se social e historicamente. (MONTES CLAROS, 2013, p. 11-12).

Já o curso de Pedagogia, “[...] confirma a centralidade do ser humano, fazendo dele a razão e o sentido da atividade educativa.” (MONTES CLAROS, 2013, p. 12). Importante que o saber ser ou o poder tornar-se, assim como na educação, o ser humano ser o centro de toda atividade, também é algo que se aproxima da concepção defendida pelos autores, que postulam a formação humana como desenvolvimento pleno, assim como vimos no capítulo 3 desta tese.

Um aspecto merece ser destacado no que diz respeito aos objetivos do curso de Pedagogia da Unimontes: eles trazem uma ênfase ao aspecto profissional. Enquanto objetivo geral do curso, temos:

Formar o profissional capaz de exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, fornecendo condições para a pesquisa, a reflexão contextualizada acerca dos principais problemas educacionais; apontando possibilidades de encaminhamento das dificuldades pedagógicas; desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos científicos; comprometendo-se com a efetivação de um projeto de transformação social, observadas as diretrizes constantes no Projeto Pedagógico Institucional. (MONTES CLAROS, 2013, p. 14).

E dos oito objetivos específicos, um que se aproxima do que seria um aspecto mais “humano” que “profissional”, seria “refletir sobre educação, escola e sociedade de forma a que tais reflexões favoreçam a formação das pessoas e que a educação possa contribuir para a efetivação de um projeto de transformação social.” (MONTES CLAROS, 2013, p. 14).

Ao final desse tópico no PPC, a síntese deixa claro o aspecto profissional:

Considerando os objetivos expostos, considera-se que a prática pedagógica não deve ser vista como uma tarefa isolada, mas que se configura como um trabalho coletivo, integrando o conhecimento do pedagogo com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área, contemplando uma sólida formação profissional. (MONTES CLAROS, 2013, p.15).

O PPC traz também alguns aspectos da formação que precisam ser contemplados no curso, como a pesquisa educacional, que vai proporcionar a investigação de problemas que articulem a teoria com a prática, leituras críticas das diversas teorias que fundamentam o conhecimento, prática coletiva entre as disciplinas e no decorrer do curso e a importância da metodologia que integra os conteúdos dos três núcleos de formação. Nesse sentido,

[...] deverão possibilitar ao Pedagogo um contínuo desenvolvimento pessoal, que gere uma atitude crítica, transformadora, tanto no nível da prática como da técnica (trabalho produtivo); da prática teórica (trabalho de investigação e pesquisa) e da prática social (trabalho de organização e transformação social). (MONTES CLAROS, 2013, p. 23).

Percebemos que o termo *transformação* apareceu quatro vezes no PPC de Pedagogia, uma delas no objetivo geral do curso. Ficamos nos questionando: até que ponto conseguimos trabalhar para desenvolver no acadêmico o espírito de empreendedor que transforma a sua realidade? Se olharmos nas legislações, não há esse enfoque, mas elas deixam implícito que se for um ser humano que teve sua potencialidade desenvolvida nas suas várias dimensões, como a afetiva, a cognitiva, a física, entre outras, ele buscará o bem comum. No PPC, fica a impressão de que conseguiremos desenvolver no estudante esse comprometimento com a transformação social, mas sem deixar claras as bases da formação humana a serem desenvolvidas, a fim de permitir que ele adquira essa consciência.

Enquanto organização curricular, o curso obedece à estrutura da articulação entre os três núcleos de formação: Núcleo de Estudos Básicos, que entre os muitos aspectos a serem trabalhados também utiliza “[...] de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem” (MONTES CLAROS, 2013, p. 25); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que abrangerá, entre outros aspectos, “estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras” (MONTES CLAROS, 2013, p. 26); e Núcleo de Estudos Integradores, que “pretende enfatizar os espaços e tempos voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teórica/prática centrada nos espaços escolares” (MONTES CLAROS, 2013, p. 26).

A proposta do curso prevê um eixo transversal geral, e eixos integradores em cada período. O eixo transversal geral definido foi a Educação Ética e a Cidadania, que se tornou a grande intencionalidade do curso. No entanto, não são discutidas as concepções adotadas em Ética e Cidadania. Quanto ao planejamento, deverá ser interdisciplinar e fica determinado de ser conjunto, no início de cada semestre letivo por período. O Estágio Curricular Supervisionado contemplará 480 horas nas áreas de formação do Pedagogo: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

As Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC) deverão ser cumpridas pelos estudantes, tendo que ser comprovado o total mínimo de 240 horas

de forma autônoma. São os eventos e/ou atividades que agregam à formação do pedagogo, que seja além da sua carga horária regular de aula. Além dessas atividades, também o estudante tem que defender sua monografia. Ele tem do sexto ao oitavo período para escrevê-la: no sexto período é o projeto, no sétimo é o primeiro capítulo e o instrumento de coleta de dados, e no oitavo a coleta, a análise dos dados, a escrita final e a defesa. Esse é o caminho que o estudante precisa percorrer para concluir o curso (MONTES CLAROS, 2013).

Também está prevista a carga horária prática em algumas disciplinas, em que o professor deverá planejar atividades que articulam com a realidade vivenciada pelos professores nas escolas. O planejamento, o acompanhamento e a síntese gerada por essa aprendizagem ficam a cargo de cada professor. A Figura 16 mostra melhor esse percurso, com as devidas disciplinas que o estudante precisa cursar.



Figura 16 – Organização Curricular Horizontal

Módulo	Núcleo/dimensão formadora I Estudos Básicos	Núcleo/dimensão formadora II Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Núcleo/dimensão formadora III Estudos Integradores	Eixo Integrador	EDUCAÇÃO, ÉTICA E CIDADANIA
1º Período	- Prática de Formação/Articulação	- História da Educação - Sociologia Geral - Introdução à Filosofia - Educação: Fundamentos Antropológicos - Língua Portuguesa	- Iniciação Científica - AACC	A construção do conhecimento na perspectiva investigativa (Departamento de Estágios e Práticas Escolares)	
2º Período	- Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	- Educação e Sociedade - Filosofia da Educação - Psicologia Geral - Didática I	- Métodos e Técnicas de Pesquisa - AACC	A construção do conhecimento numa visão sócio histórico (Departamento de Educação)	
3º Período	- Fundamentos da Educação Infantil - Fundamentos e Met. da Linguagem na Educação Infantil	- Psicologia do Desenvolvimento - Didática II - Estatística Aplicada à Educação	- AACC	A construção do conhecimento numa perspectiva Psico-sociocultural (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)	
4º Período	-Fund. e Met. da Alfabetização - Matemática na Educação Infantil -Fundamentos e Met. na Ed. Infantil:Natureza e Sociedade	-Psicologia da Aprendizagem -Didática III	-AACC	A organização do processo ensino aprendizagem (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)	
5º Período	- Fund. e Met. da Língua Portuguesa nas SIEF - Fundamentos e Met. da Matemática nas SIEF - Fundamentos e Met. da História nas SIEF - Fund. e Met. da Geografia nas SIEF - Fund. e Met. da Ciências nas SIEF	- Libras I - Estágio I - Docência na Educação infantil	- AACC	As práticas pedagógicas numa visão crítico participativa (Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais)	
6º Período	-Fundamentos e Met. da Educação de Jovens e Adultos	- Currículo e Programas - Libras II - Gestão na Educação: ênfase Espaços Escolares - Estágio II - Docência na SIEF	- Pesquisa Aplicada à Educação I - AACC	Educação para e na diversidade (ênfase na multiculturalidade) (Departamento de Educação)	
7º Período	- Educação Especial/Inclusiva - Educação do Campo	- Gestão dos Processos Formativos da Ed. Básica - Estágio III - Docência nas SIEF - Tecnologia Aplicada à Educação	- Pesquisa Aplicada à Educação II - AACC	Educação Inclusiva (ênfase na Educação Especial) (Departamento de Educação)	
8º Período	- Arte e Educação - Psicomotricidade e Educação	- Políticas Educacionais Brasileiras - Eletiva - Estágio IV - Docência na Educação Especial e na EJA.	- Pesquisa Aplicada à Educação III - AACC	Educação estética e corporeidade (Departamento de Estágios e Práticas Escolares)	

Fonte: PPC de Pedagogia da Unimontes (MONTES CLAROS, 2013, p. 33).

No PPC da Pedagogia não estão explícitas as disciplinas que irão trabalhar de forma mais sistematizada os indicadores que perpassam a formação humanística. Esse aspecto fica vago, tornando difícil acompanhar como essa parte da formação humana tem sido desenvolvida. Essa constatação vem ao encontro do que Nussbaum (2014) nos tem chamado à atenção. Uma forma de acompanhar essa parte nos cursos seria adotando a proposta de Cenci e Fávero (2008), de voltar o olhar mais objetivo para esse aspecto na universidade, articulando a formação humanística nos níveis específicos, atitudinal e institucional, o que ajudaria a construir uma proposta em que, tanto o aspecto humanístico quanto o profissional, teriam maiores chances de serem desenvolvidos, proporcionando uma autêntica formação integral.

Aqui constatamos que as disciplinas das humanidades podem ajudar nesse objetivo, tais como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Educação Especial, entre outras, mas que as ementas não contemplam, na sua grande maioria, esse aspecto, deixando a formação humanística em segundo plano. Isso vem reforçar o que já sinalizamos antes, no capítulo da revisão de literatura: o conceito ainda não está claro para todos da comunidade acadêmica, assim como sua necessidade e a forma de desenvolver uma formação que contemple realmente aquilo que a CF 88 e a LDBEN 9394/96 instituem.

O PPC da Pedagogia foi considerado como a principal fonte primária para compreendermos como o curso está estruturado, a concepção de educação e formação do pedagogo, assim como as Leis, Pareceres, Decretos foram analisados, tanto em nível interno quanto em nível externo, proporcionando uma visão macro e micro do curso. Tomamos para esta análise o PPC de 2013, por ter mais respondentes que seguiram nessa versão, e também por ser ele o que a DCN do curso de 2006 legisla sobre a formação do pedagogo. O PPC de 2019 trouxe algumas mudanças, que no decorrer da análise são apontadas.

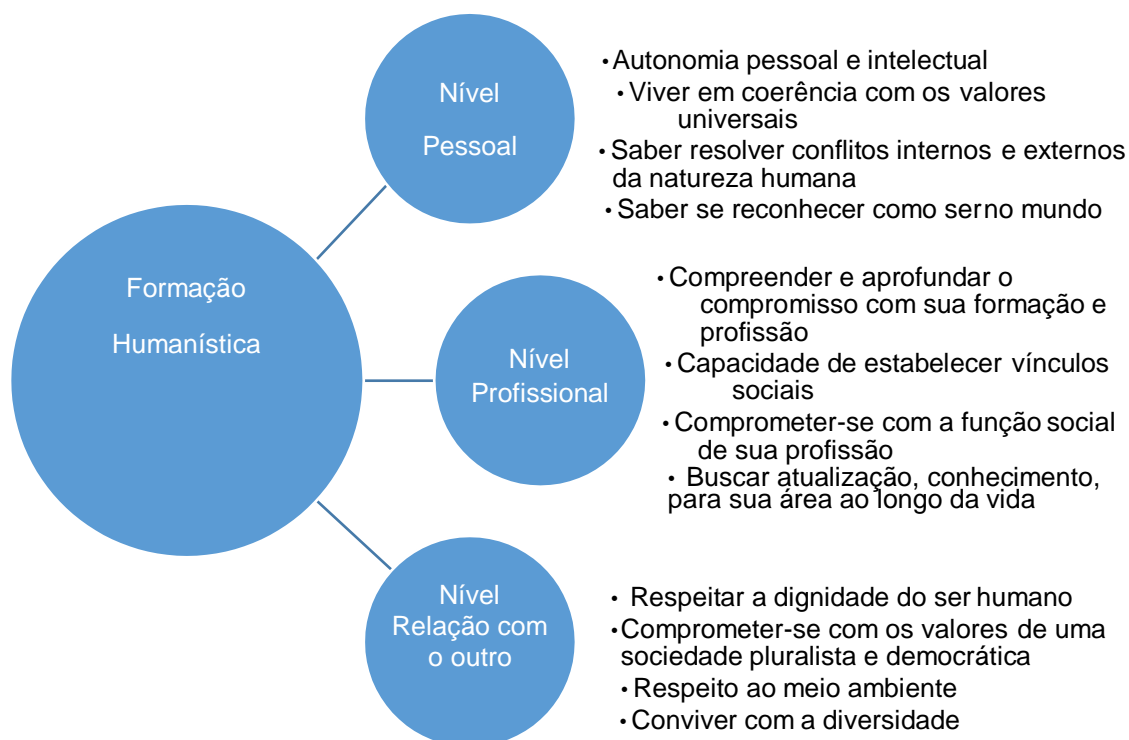
Para a construção das subáreas, com base nos documentos citados anteriormente, retornamos ao Capítulo 3 e tratamos melhor das informações elaboradas, definindo as categorias que compuseram o questionário. A formação humanística, como vimos, perpassa a formação em nível pessoal, nível profissional e nível da relação com o outro.

Para cada nível, definimos quatro áreas que pudemos identificar com Cenci e Fávero (2008), Nussbaum (2014), e complementamos com as legislações LDBEN 9394/96, DCN do Curso de Pedagogia (2006), Resolução CNE/CP n° 22, de 2019, e

o PPC de Pedagogia. As áreas não são estanques, mas uma perpassa a outra, mostrando que há uma articulação entre elas, o que permite que juntas desenvolvam a formação integral do sujeito.

Verificamos essas categorias previamente elaboradas logo a seguir, na Figura 17.

Figura 17 – Categorias que Compõem o Conceito da Formação Humanística



Fonte: Elaborado com base em Cenci e Fávero (2008).

Na Figura 17, sintetizamos as categorias maiores que formam o conceito da formação humanística, com algumas subáreas que as identificam. Nos Quadros 11, 12 e 13, com base nos documentos legais, PPC de Pedagogia da Unimontes e alguns autores, definimos o que essas subáreas precisam contemplar.

No Quadro 11, tratamos do Nível Pessoal. Aqui, agrupamos algumas subáreas e indicadores que nos ajudam a identificar o que compreende esse nível. São indicadores que fazem parte de uma educação que trabalhe aspectos que estão mais relacionados com o ser, com o eu. Com valores, forma de pensar e perceber a si e ao mundo. Ajudam o estudante a ter uma estrutura que permita que ele enfrente as dificuldades do dia a dia de forma equilibrada com seus sentimentos e ações, além de saber o que deseja para si e para o outro. Não só saber, mas ajudando-o a conquistar as metas e os objetivos que traçar para a sua vida pessoal, bem como, a se valorizar como pessoa, como ser humano no mundo. Assim podemos organizar esse nível:

Quadro 11 – Nível Pessoal

Subáreas	Indicadores
Autonomia pessoal e intelectual	liberdade, autoconhecimento, equilíbrio das emoções (poder amar, sofrer, sentir ansiedade, gratidão, zanga), imaginar, pensar e argumentar reflexivamente, atitude crítica
Viver em coerência com os valores universais	cidadania, empatia, garantia da liberdade de expressão (liberdade política, artística, religiosa)
Saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana	confiante, criativo, resiliente, autocuidado
Saber se reconhecer como ser no mundo	desenvolvimento pleno (vida, integridade física, saúde física), holístico, entendimento do homem e do meio, brincar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com os autores e legislações.

No nível seguinte, tratamos do nível profissional. Esse é o nível que melhor é explorado nos documentos legais. Preparar o estudante para ser um profissional que saiba ser empreendedor de sua profissão. Que tenha consciência das relações e inter-relações que permeiam a sua profissão na sociedade. Administrar sua vida profissional em todos os aspectos que fazem parte do ser profissional, não somente com o olhar para o mercado de trabalho, mas também para a sua realização enquanto pessoa que deseja atuar na área que escolher. Tendo um olhar maduro para identificar os aspectos que o fazem investir seu tempo e vida nessa área, e vencer com criatividade, inteligência e perseverança as dificuldades que se apresentarem no

decorrer de suas atividades. No Quadro 12, organizamos alguns indicadores que nos ajudam a compreender melhor do que se trata esse nível.

Quadro 12 – Nível Profissional

Subáreas	Indicadores
Compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão	Formação científica, cultural, tecnológica
Capacidade de estabelecer vínculos sociais	Diálogo, flexibilidade, transformação social
Comprometer-se com a função social de sua profissão	Valores éticos e morais, concepções pedagógicas, produtivo
Buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida	Qualificação, comprometimento com sua aprendizagem, pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com os autores e legislações.

O terceiro e último nível é a relação com o outro. Como vimos no capítulo 3, nos relacionarmos com o outro, dentro e fora da sala de aula, é importante para a educação. Faz parte do desenvolvimento intelectual e social. Na pandemia causada pelo Coronavírus, esse é um dos níveis que tem se mostrado muito presente. Cuidar do outro como pessoa, como ser humano, em todas as áreas. O respeito à diversidade, e até mesmo o cuidado da casa comum<sup>28</sup>, nosso meio ambiente, faz parte desse nível. Assim o organizamos:

Quadro 13 – Nível Relação Com o Outro

Subáreas	Indicadores
Respeitar a dignidade do ser humano	Solidariedade, dimensão física, lúdica, artística, estética, entre outras.
Comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática	Pluralismo de ideias, cooperação, justiça social, associação, empatia
Respeito ao meio ambiente	Sustentabilidade socioambiental, outras espécies, domínio sobre o próprio ambiente
Conviver com a diversidade	Direitos humanos, respeito às relações com os outros e consigo, fazer-se respeitar, inclusão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com os autores e legislações.

Como sintetizado nos quadros 11, 12 e 13, temos uma visão geral de alguns dos indicadores que perpassam todos os níveis que compõem a concepção de formação humanística que encontramos nos autores e legislações estudadas. Não

<sup>28</sup> Expressão utilizada por Papa Francisco na Encíclica *Laudato Si* (2015) em que ele chama à atenção dos cristãos para o meio ambiente e o cuidado com o outro. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 14 nov. 2022.

são quadros fechados, mas abertos, pois a concepção está sendo lapidada, identificada, construída para a área de educação, especificamente para o curso de Pedagogia. E fazemos uma observação aqui: na teoria de Nussbaum (2014), as capacidades humanas centrais que ela cita, e que nos ajudaram a construir os nossos quadros, também estão em construção. Então, podemos concluir que nessa área da formação humana, em uma abordagem ampla, integral, humanística, as concepções estão sendo elaboradas. Para a sustentação dessa elaboração inicial que nos propusemos, os resultados obtidos com o questionário e entrevista são parte fundamental da construção desse conceito, como será mostrado nos tópicos a seguir.

Trazemos agora uma visão geral dos participantes que responderam ao nosso questionário. Alguns são professores, outros trabalham em outras áreas, diferentes da educação, alguns ainda não estão atuando e poucos os que não se identificaram com o curso. As respostas que obtivemos nos ajudaram a construir algumas categorias, como apresentamos no capítulo anterior, e que nos proporcionaram discutir alguns aspectos da formação humanística e do curso.

## **6.2 Quem são os egressos do curso de pedagogia da Unimontes**

Na primeira parte do questionário, as perguntas foram elaboradas para trazer um pouco da realidade do egresso. As questões iniciais foram de caráter sociodemográfico e envolveram: sexo, idade, raça/etnia, escola que frequentou o Ensino Médio, quando ingressou no curso, como ingressou, se foi o primeiro a se graduar em sua família, a renda *per capita* mensal, o que levou à escolha do curso, quem incentivou a fazê-lo. Ao todo foram 232 respondentes.

Quanto ao sexo<sup>29</sup>, 209 dos 232 participantes responderam que são do sexo feminino, o que equivale a 90%, e 23 participantes do sexo masculino, o que corresponde a 10%. Esse resultado não apresentou surpresa, pois há várias pesquisas que constatarem que há na licenciatura, de forma geral, mais professoras que professores. Brum (2021) cita que no Brasil há 2,5 milhões de professores e, destes, 2,2 milhões estão atuando na Educação Básica. No Ensino Fundamental, a

---

<sup>29</sup> As nomenclaturas adotadas no questionário estão de acordo com as usadas pelo IBGE (2020).

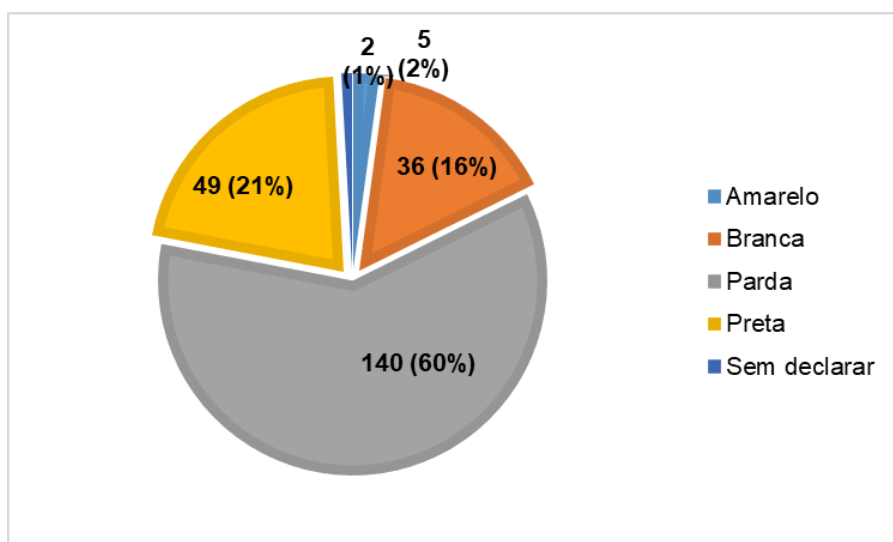
maior parte dos professores são mulheres: “88% de um milhão e 379 mil professores<sup>30</sup>”.

Quanto à raça, a maioria se declarou como parda, 140 (60%), seguida de preta, 49 (21%), branca, 36 (16%), e com menor índice, amarelo, 5 (2%). Sem declarar foram 2 (1%) respondentes, como mostra a Figura 18. Interessante observar, que no resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022, se declararam brancos 43%, pardos 47% e pretos 9,1%. Pela pesquisa,

[...] estima-se que, enquanto a população residente no País cresceu 7,6% entre 2012 e 2021, nesse mesmo período a população declarada de cor preta cresceu 32,4% e a parda 10,8%, ao passo que a população que se declarava de cor branca não apresentou variação relevante. (BRASIL, 2022).

Na nossa região, Norte de Minas Gerais, há comunidades quilombolas e indígenas, mas essa realidade não foi contemplada pelas respostas do questionário, ou mesmo da entrevista. Se formos olhar o que consta sobre cor ou raça por região, o resultado fica coerente com os dados da pesquisa do PNAD (2022), como nos retrata a Figura 19, logo após a Figura 18.

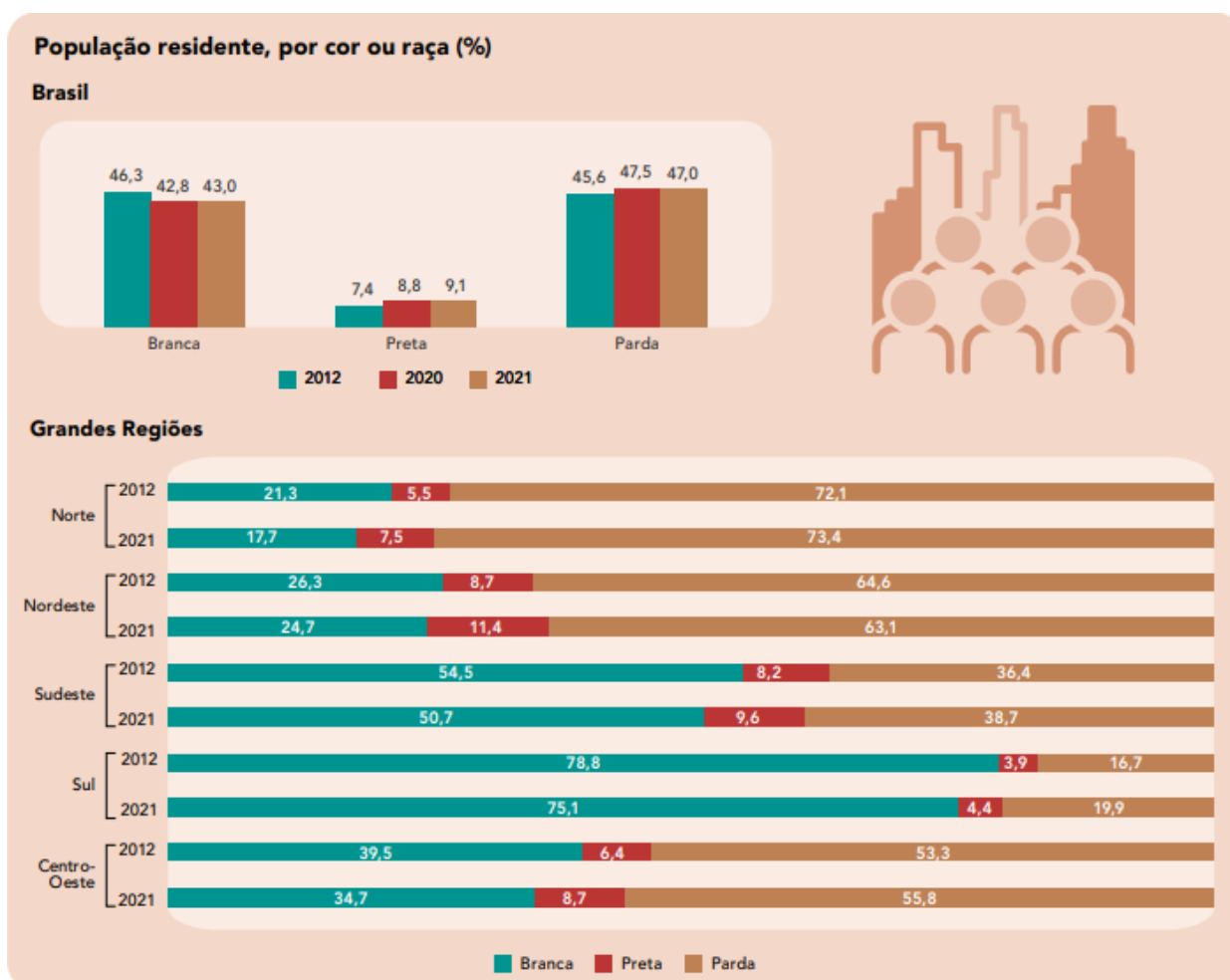
Figura 18 – Raça ou Cor dos Egressos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

<sup>30</sup> BRUM, Gabriel. **Brasil tem 2,5 milhões de professores, a maioria está no ensino básico**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-10/brasil-tem-25-milhoes-de-professores-maioria-esta-no-ensino-basico>. Acesso em: 06 nov. 2022.

Figura 19 – População Residente por Cor ou Raça



Fonte: PNAD (2022, p. 6).

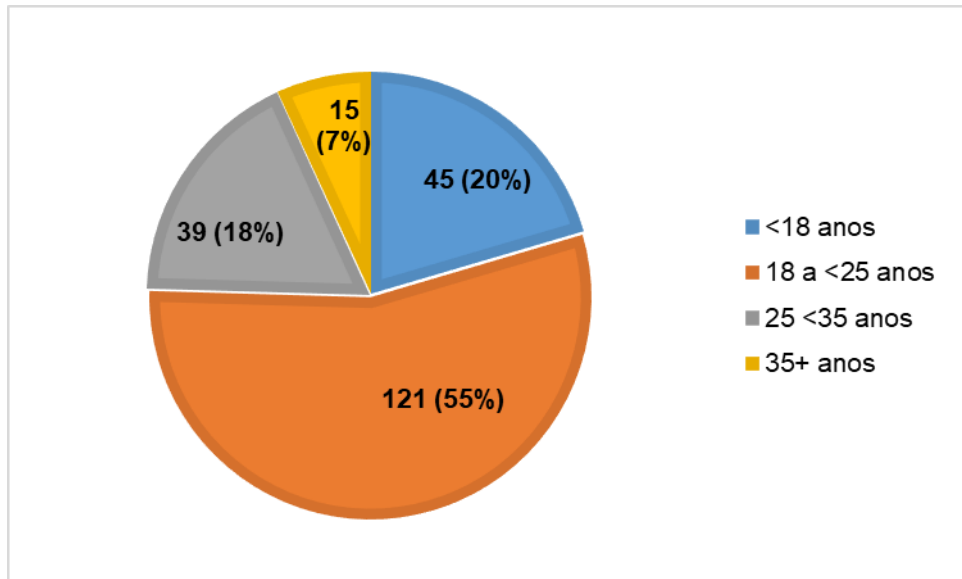
A pesquisa do PNAD (2022) corrobora com os dados mostrados na nossa pesquisa, ao sinalizar que os respondentes autodeclarados como pardos têm tido maior incidência que os brancos e os negros, principalmente na região Nordeste. Se olharmos o Sudeste, os brancos (50,7%) ainda se autodeclararam com um percentual maior que os pardos (38,7%) e negros (9,6%). Mas a região que a Unimontes atende possui muita proximidade com a região Nordeste. Nossa pesquisa também sinalizou uma autodeclaração de negros (21%) maior que a do PNAD (11,4%) no Nordeste. O que se pode inferir é que a Unimontes e seus *campi* estão estrategicamente localizados, atendendo cidades interioranas, cuja população é predominantemente parda ou negra. Logo, a Unimontes também está cumprindo seu papel social, ao dar oportunidade aos pardos e negros de serem contemplados por um curso superior.

Quanto à idade de ingresso, percebemos que a maior incidência está para 18 a menor de 25 anos, com 121 (55%) respondentes, seguido de menor de 18 anos,



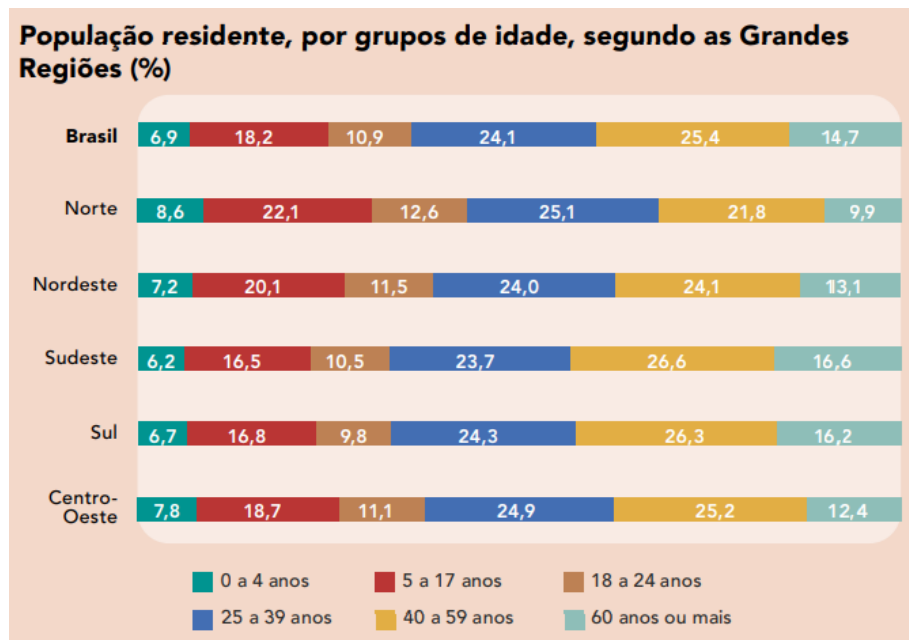
com 45 (20%) dos respondentes, 25 a menor de 35 anos, com 39 (18%) dos respondentes, e 35 anos ou mais, com 15 (7%) dos respondentes, conforme a Figura 20 nos mostra. Se compararmos com os índices apontados por região do PNAD (2022), temos esses dados consolidados na Figura 21.

Figura 20 – Faixa Etária dos Egressos Respondentes do Questionário



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Figura 21 – População Residente, por Grupos de Idade, Segundo as Grandes Regiões



Fonte: PNAD (2022, p. 5)

Destacamos que, tanto na nossa pesquisa quanto na do PNAD (2022), os índices de pessoas maiores de 18 anos são próximos. Na nossa temos 80% dos respondentes, e na do PNAD (2022) 77,4%. Outra inferência que podemos fazer é quanto ao papel social da Universidade e sua relação com o cumprimento da meta 12 do PNE (2014), relacionada à faixa etária de pessoas na Universidade. A meta 12 trata de

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

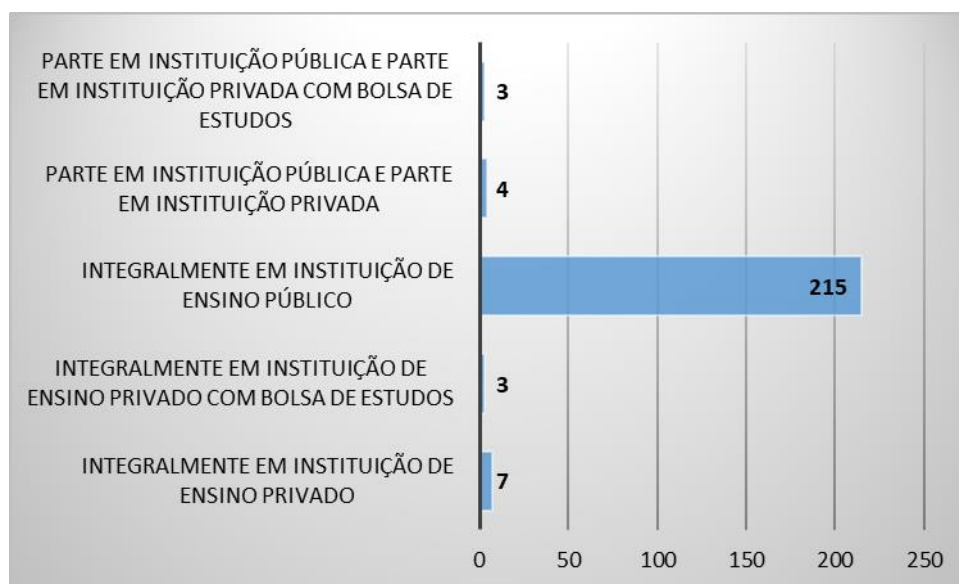
Pelos dados que trazemos dos egressos, podemos verificar que a Unimontes contribui para que o país venha a atender a essa meta pelo fato de ser uma das duas instituições estaduais de Educação Superior do nosso Estado. Além da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), a Unimontes é a única que atende, em nível estadual, toda a região Norte de Minas, e tem oportunizado que muitos jovens e adultos acima de 18 anos cursem a Educação Superior, o que se constata com o índice de 55% dos respondentes estar na faixa de maior de 18 a 24 anos.

A próxima pergunta que foi realizada diz respeito ao tipo de instituição onde realizou o Ensino Médio. Obtivemos como resposta majoritária: integralmente em ensino público, com 215 (93%) dos respondentes. Esses dados vão ao encontro do que o PNAD (2020, p. 5) trouxe

[...] a rede pública de ensino tem atendido a maior parte dos estudantes desde a creche até o ensino médio, sendo, em 2019, responsável por 74,7% dos alunos na creche e pré-escola, 82,0% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,4% do ensino médio regular. Essa preponderância da rede pública nesses cursos é contínua e de um ano para outro a variação tem sido pequena.

Enquanto resultados, ainda encontramos: integralmente em instituição de ensino privado, 7 (3%), integralmente em instituição de ensino privado com bolsa de estudos, 3 (1%), parte em instituição pública e parte em instituição privada, 4 (2%), parte em instituição pública e parte em instituição privada com bolsa de estudos, 3 (1%), conforme vemos na Figura 22, a seguir.

Figura 22 – Cursou o Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Sobre esse resultado, também é interessante inferir que na Unimontes os acadêmicos, principalmente da Pedagogia, são em sua grande maioria oriundos de instituição pública, 93%. Para saber se esse percentual é condizente com os outros cursos nessa mesma proporção, precisaríamos pesquisar um pouco mais esse perfil no futuro. Mas já podemos chamar à atenção sobre o fato de que não há relação direta desse resultado com uma afirmação apresentada em algumas notícias divulgadas pela imprensa de forma geral, e por algumas pesquisas acadêmicas, como as de Camargo e Ferman (2004), Leitão (2003), Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (2001), entre outros citados por Almeida (2006), que defendem que a universidade pública é para os ricos, a elite, o que não encontramos nesta pesquisa, visto que apenas 16% corresponde a brancos, e o ínfimo de 3% que não estudou integralmente em escola pública. Mais uma vez, atentamos para o papel social da Unimontes e, porque não dizer, uma responsabilidade humana. E não podemos deixar de ressaltar, a educação pública no estado democrático de direito deve ser universal, portanto, deve incluir os ricos e a elite.

Nessa parte, abro um parêntese para dizer o quanto a universidade, de maneira geral, desenvolve o ser humano em seus vários aspectos, não só o profissional. Traz no cotidiano acadêmico questões ligadas ao social, ético, político, cultural, econômico, entre outros, além do educacional. Ser o profissional que se almeja dentro do perfil do egresso é ter claro que irá ser desenvolvido em aspectos como o autoconhecimento, cidadania, confiança, só para citar alguns indicadores do nível pessoal; formação

científica, preocupação com a transformação social, valores éticos e qualificação, para citar alguns indicadores do nível profissional; e solidariedade, pluralismo de ideias, direitos humanos, para citar alguns do nível relação com o outro. Essas são dimensões que a formação inicial, mesmo que indiretamente, trabalha nos seus vários momentos no curso. A transformação do eu que irá refletir na transformação do outro, como veremos a seguir, quando trazemos a influência que a formação teve para si e para os outros da sua convivência. A universidade impacta onde ela está, com os valores de uma sociedade pluralista e democrática.

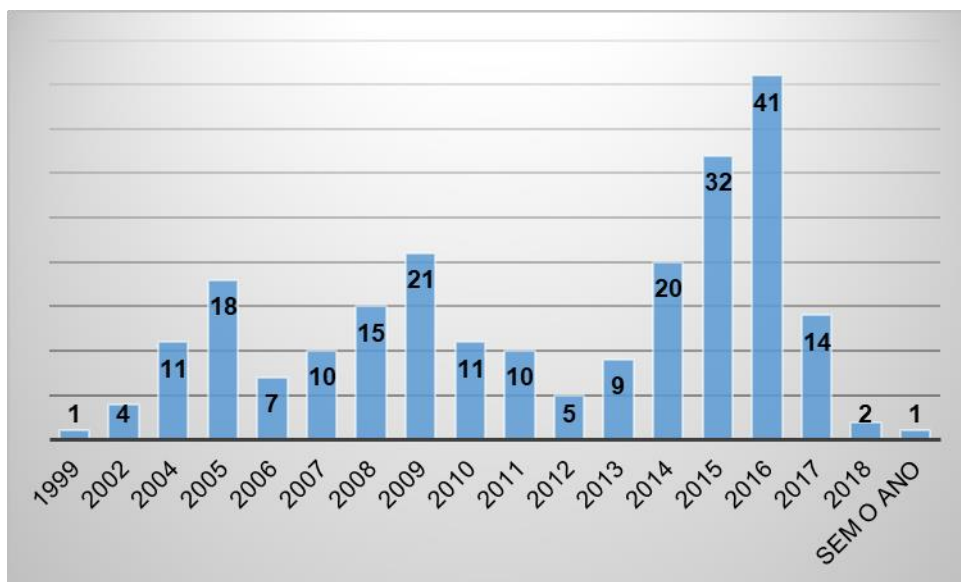
Retomando a discussão sobre elite, também Almeida (2006) nos alerta que a instituição pública tem atendido alunos que são preponderantemente oriundos de instituições públicas, e que precisamos ter cuidado para evitar usar o termo *elite* de forma indiscriminada quando se fala dos perfis dos alunos das universidades tidas como “públicas<sup>31</sup>”. Destacamos que Amorim *et al.* (2019) trouxeram um perfil de ingressantes do curso de Pedagogia da Unimontes que vai ao encontro do que constatamos: a maioria é oriunda de escola pública e se declara parda.

A pergunta seguinte foi em relação ao ano em que ingressou no curso. A importância desse questionamento foi para nos mostrar qual o PPC foi adotado quando o respondente estava no curso. Os que entraram antes de 2014, tiveram o PPC que permitia as habilitações da docência e gestão. A partir de 2014, foi adotado apenas o curso com habilitação em docência. Nessa parte, tivemos respostas variadas, participantes que iniciaram em 1999, e a frequência maior de respostas foi no ano de 2016, 41 (18%). Como podemos constatar na Figura 23, na sequência.

---

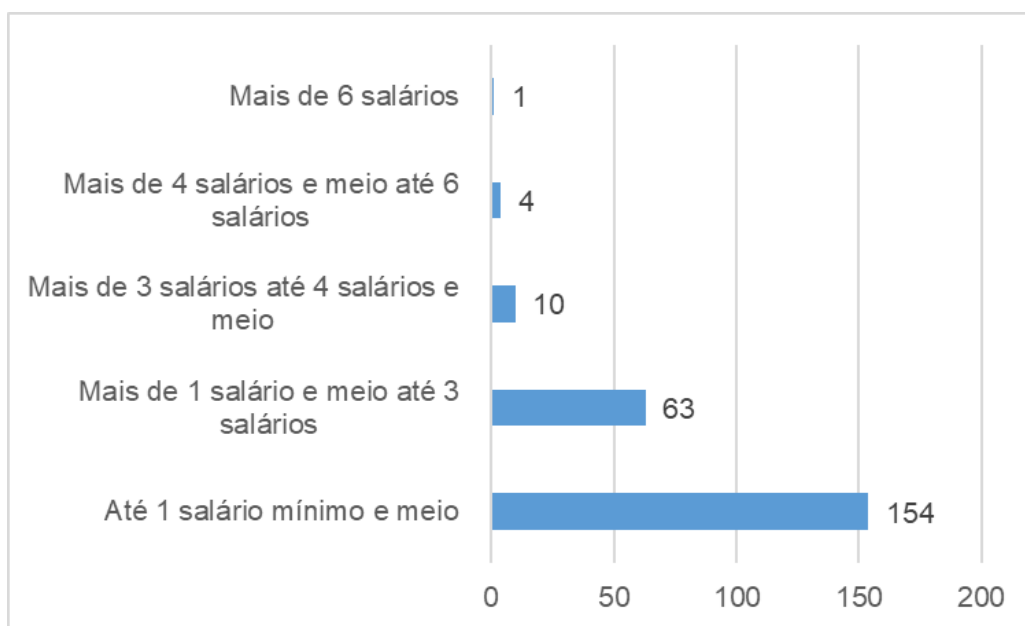
<sup>31</sup> Aqui reforçamos com Nalin, Felicetti e Pauly sobre o que é público: “A tese do senso comum de que ‘verba pública é somente para escola pública’ reduz o público ao estatal, ou seja, coloca o Estado acima do público, acima das pessoas; uma tese política estalinista. [...] Todas as escolas dos sistemas de ensino são públicas, sejam mantidas pelo Estado ou mantenedoras privadas. Na maioria das repúblicas desenvolvidas, a educação pública inclui as Instituições Comunitárias de Educação Superior sem fins lucrativos na prestação deste serviço público.” (NALIN; FELICETTI; PAULY, 2022, p. 12).

Figura 23 – Ano de Ingresso no Curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quanto à renda *per capita* familiar quando do seu ingresso na faculdade, foi um importante dado levantado no questionário, pois mostra a questão dos recursos financeiros que o acadêmico teve para se manter durante o curso com a ajuda da sua família. A Figura 24 nos ajuda a ilustrar essa situação.

Figura 24 – Renda *Per Capita* Familiar ao Ingressar no Curso

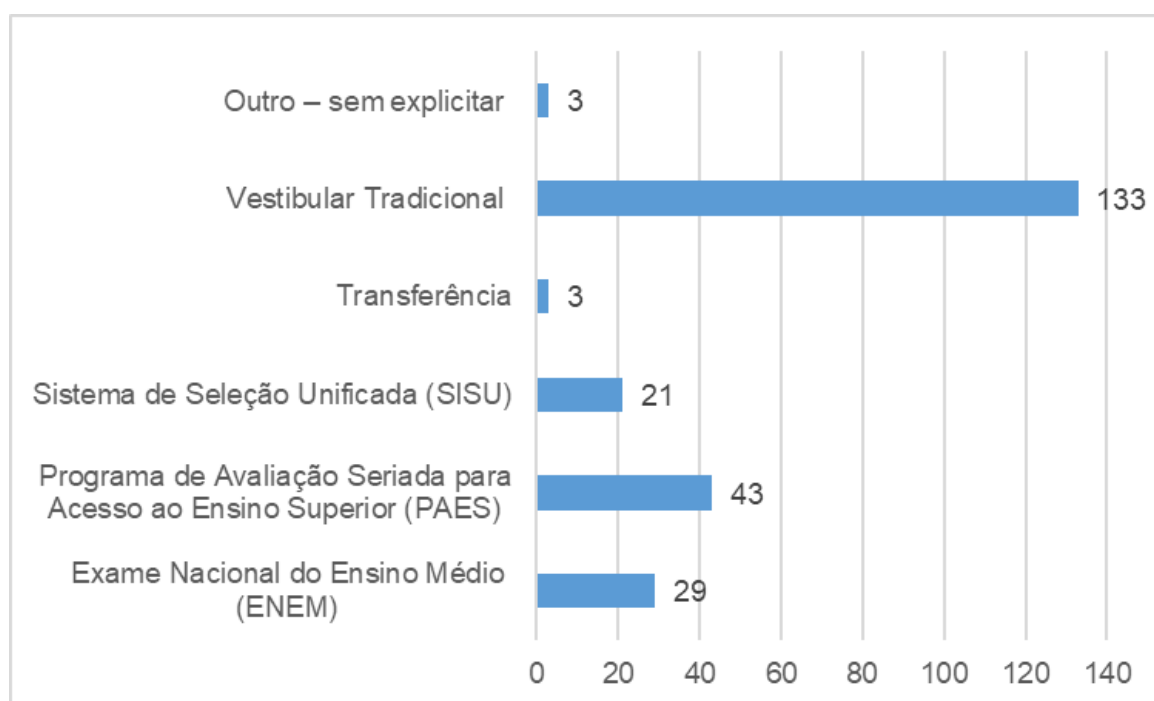
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com o maior índice de resposta em até um salário mínimo e meio, com 154

(66%) respondentes dos 232 participantes, percebemos que uma parte considerável dos acadêmicos realmente tinha uma renda *per capita* familiar que não dava margem de assumir outras despesas quando necessário. Comprar livros, ter um bom pacote de dados de internet, pagar fotocópias, transporte, alimentação, aluguel, ter acesso a outros recursos didáticos enquanto futuros professores e pesquisadores, entre outras despesas, para muitos ainda é um sacrifício. Essa realidade também foi encontrada em Amorim *et al.* (2019) e Bezerra e Felicetti (2022), quando abordam a renda *per capita* que os egressos tiveram e as dificuldades de se manter durante o curso com ela.

A questão seguinte estava relacionada ao processo de ingresso na universidade, e ficou coerente com o resultado apresentado na Figura 25, como podemos perceber logo abaixo.

Figura 25 – Processo de Ingresso na Universidade



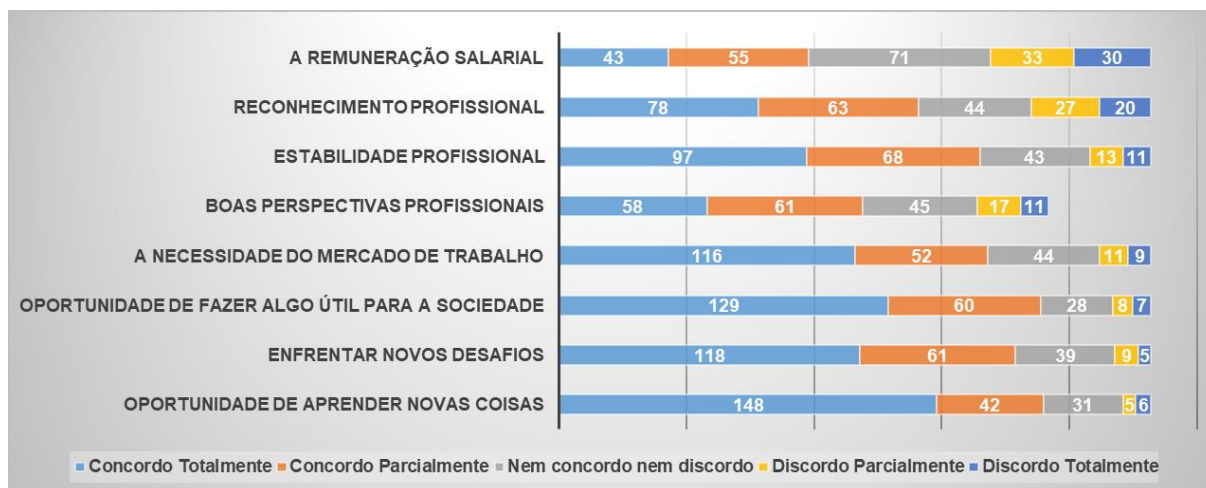
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nós colocamos os processos prospectando o período de ingresso do acadêmico na universidade. A Unimontes, até 2014, adotava o vestibular tradicional para ingresso dos acadêmicos aos diversos cursos de graduação. Em 2015, passou a adotar o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), “sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior

oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)” (MONTES CLAROS, 2020c). Além desses processos, temos o PAES, “Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior da Unimontes – que é um [...] processo seletivo alternativo, dividido em três etapas (03 anos, sendo realizada uma etapa a cada ano), e é [...] para alunos que estão cursando o Ensino Médio”. (MONTES CLAROS, 2020c). A transferência também é um processo de ingresso que ocorre em períodos específicos, via edital próprio, que regulamenta a inscrição dos interessados. Como vimos na Figura 23, 142 (61%) pessoas, dos 232 respondentes, ingressaram no curso antes de 2015. Isso pode justificar o grande índice de acadêmicos que ingressaram pelo vestibular tradicional, conforme mostrado na Figura 25, 133 (57%) respondentes.

A pergunta seguinte foi o que o levou a escolher o curso de Pedagogia. Várias opções foram disponibilizadas para o participante colocar de acordo com a Escala *Likert*, sendo 5 concordo totalmente até chegar a 1, discordo totalmente. A resposta a essa pergunta nos permite fazer várias análises, como podemos observar na Figura 26.

Figura 26 – O que Levou à Escolha do Curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na primeira opção, enquanto remuneração salarial, 119 (51%), e boas perspectivas profissionais, 98 (42%). Constatamos pelas respostas obtidas que houve um índice aproximado de concordância entre essas respostas. As opções, no entanto, não demonstraram índices que nos permitissem afirmar que são grandes incentivos para a escolha do curso. Quando olhamos o reconhecimento profissional, 141 (56%),

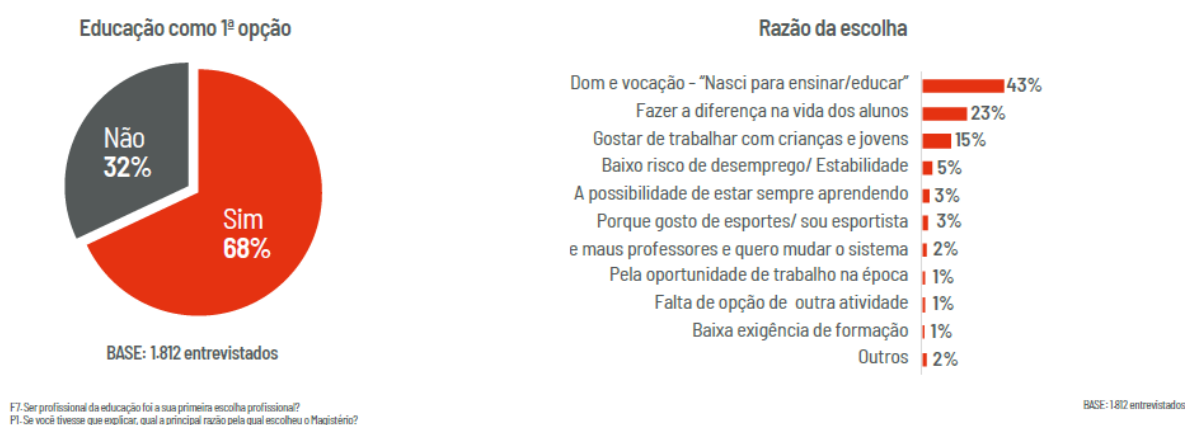
e a estabilidade profissional, 165 (55%), percebemos que há uma maior concordância com essas opções. Mas as opções: a necessidade do mercado de trabalho, 168 (60%), oportunidade de fazer algo útil para a sociedade, 189 (59%), enfrentar novos desafios, 179 (61%), e, principalmente, oportunidade de aprender novas coisas, 190 (59%), se destacam por ter índices maiores de concordância.

Felicetti (2018) ressalta alguns indícios que nos ajudam a entender o resultado constatado acima, quando afirma que há uma proximidade entre escolha, personalidade e afinidades com a área profissional. A docência está associada com a função social. E na pesquisa realizada com os professores do País em 2019, pelo Instituto Península, eles comprovaram que “a possibilidade de construir uma sociedade melhor é apontada por 74% como o ‘aspecto mais positivo da profissão’”. As razões relacionadas à estabilidade e a estar sempre aprendendo, também apareceram como opções na pesquisa feita pelo instituto, mas com menores índices, como podemos ver na Figura 27.

Figura 27 – Razão da Escolha da Profissão

## Dois em cada 3 professores **escolheram a docência como primeira opção de carreira**

Há 3 razões para a escolha da profissão: Dom e vocação (43%), Fazer a diferença na vida dos alunos (23%) e Gostar de trabalhar com crianças e jovens (15%).



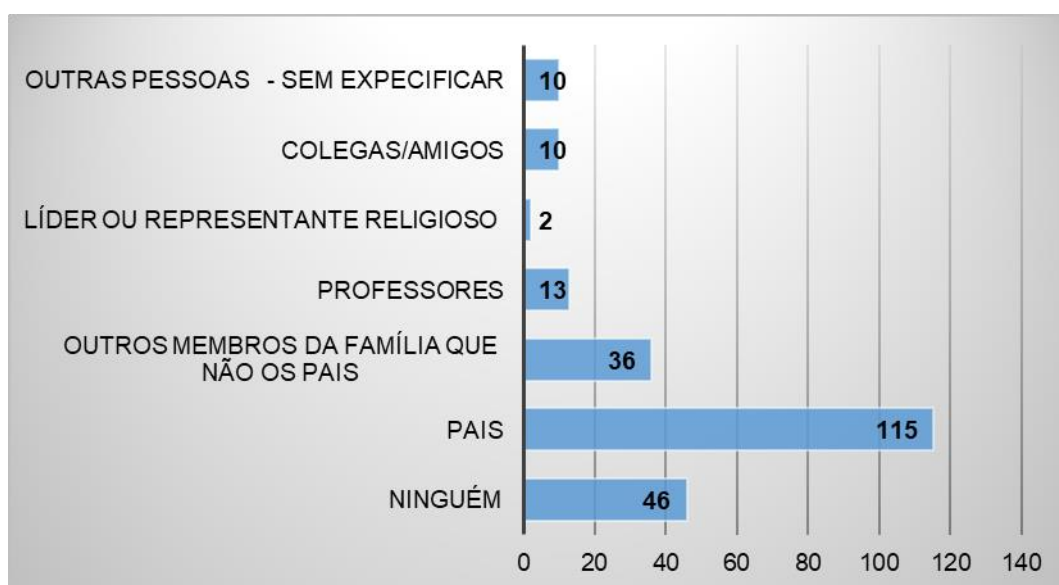
Fonte: Instituto Península (2019).

A esse resultado iremos retornar posteriormente para discussão, quando trouxermos as “falas” dos respondentes que identificamos como categorias pelo questionário e entrevistas. Alguns desses resultados das questões fechadas nos permitiram analisar de forma mais ampla, e assim o faremos em momento posterior.



A penúltima pergunta, desse primeiro bloco de questões do questionário, objetivou identificar quem deu o maior incentivo para cursar a graduação. Pelas respostas obtidas, os pais são apontados como os que dão mais incentivo, com 115 (50%) respondentes, seguido da opção ninguém, com 46 (20%) respondentes. Outros membros da família que não os pais, obteve 36 (15%) respondentes. Professores, líder ou representante religioso, amigo/colega, outros, tiveram 10 ou menos respondentes, o que equivale a menos de 5%. Somando os percentuais de família (pais e outros membros), temos 65% dos respondentes. Um índice que reforça o quanto a opinião dos familiares é relevante no incentivo ao curso. Vejamos esses números na Figura 28.

Figura 28 – Maior Incentivo na Escolha do Curso



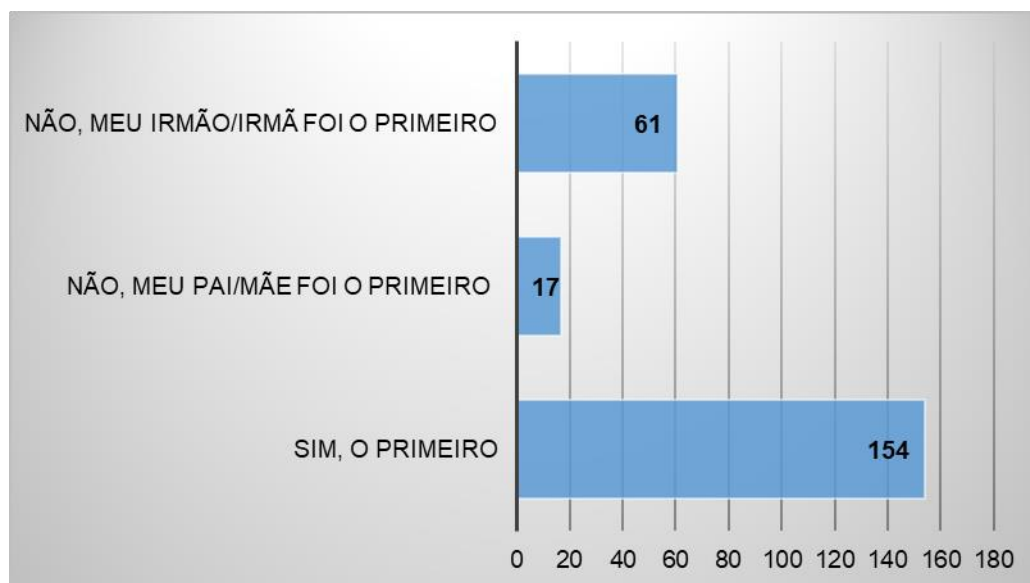
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Esse resultado merece uma reflexão. Amorim *et al.* (2019, p. 12) corroboram com o nosso estudo, ao afirmarem que “sobre o ingresso na Unimontes, os respondentes tiveram nos pais o maior incentivo para cursar a graduação e poucos declararam que esse incentivo veio de um professor.”. Fortalecendo o que nos mostra esse resultado, Cabrera, La Nasa e Burkum (2001) trazem estudos que mostram que, tanto os alunos de baixa renda quanto aqueles com uma renda maior, foram encorajados pelos pais a buscarem um diploma de ensino superior. Já Tierney e Auerbach (2004) afirmam que, no final do Século XX, já vinha se apresentando uma situação diferente dos séculos anteriores: a maioria dos pais dos alunos de classe

baixa desejavam a faculdade para seus filhos. Então, percebemos que essa realidade é a que se apresenta também para a grande maioria dos alunos que buscaram o curso de Pedagogia na Unimontes.

A última questão desse bloco de perguntas foi se o egresso foi o primeiro membro da família a graduar-se na Educação Superior. Felicetti e Santos (2019) têm acompanhado o ingresso dos novos acadêmicos e têm percebido mudanças no perfil desses acadêmicos nas instituições. Um aspecto que tem sido constatado é que muitos dos acadêmicos que estão tendo acesso são da primeira geração. São chamados assim por não terem em seu núcleo familiar ninguém que fez um curso superior anteriormente a eles. Na nossa pesquisa, constatamos isso também, já que em 67% dos casos, o que corresponde a 154 dos respondentes, do total de 232, o egresso foi o primeiro de sua família a graduar-se na Educação Superior. Já 26%, 61 dos respondentes, marcaram que foi o irmão ou a irmã, como mostra a Figura 29. Outro aspecto que é importante destacarmos, é que esse fato pode ser um dos indicadores para que o incentivo a fazer o curso tenha sido maior pelos pais. Outra pesquisa que encontrou um índice significativo de egressos da primeira geração foi a de Bezerra e Felicetti (2022), em Manaus, em que 180 (45,1%) dos respondentes marcaram ter sido o primeiro a graduar-se na Educação Superior em sua família.

Figura 29 – Graduação na Educação Superior (Núcleo Familiar)

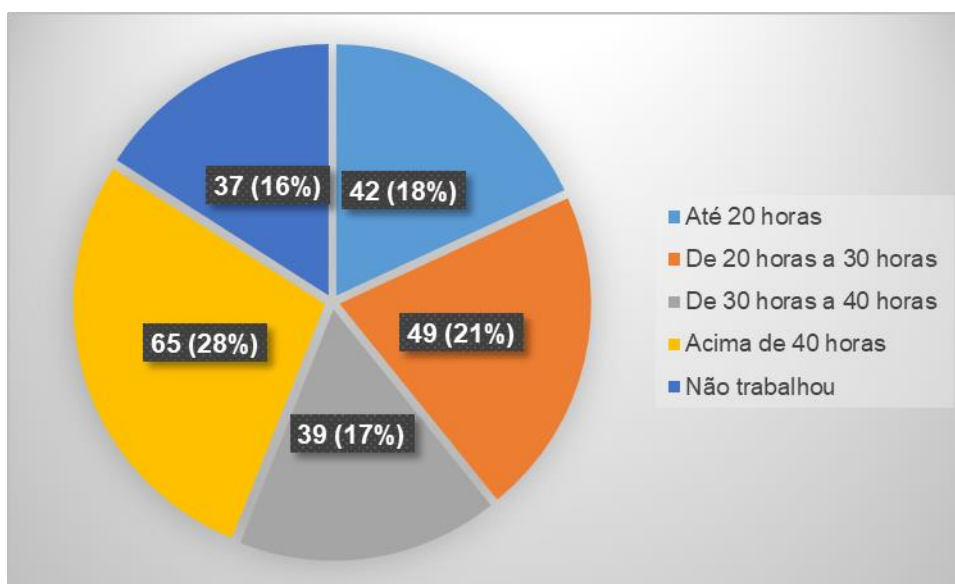


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O próximo bloco de perguntas do questionário tratou das impressões dos egressos durante o curso, tendo como perguntas os seguintes aspectos: se trabalhou durante o curso, turno e município que frequentou o curso, ambiente de estudo na universidade, disciplinas ofertadas no curso, rotina de estudo e suas percepções sobre o curso. Para esse bloco, algumas questões serão apresentadas e discutidas juntas, por causa das relações que podemos fazer.

Como vimos na Figura 24 – Renda *per capita* familiar –, o maior índice de resposta ficou na opção de até um salário mínimo e meio. Quando perguntamos se trabalhou durante o período acadêmico, 196 (84%) respondentes dos 232 disseram que sim. E quando questionado quantas horas semanais, as respostas ficaram bem divididas, como podemos verificar na Figura 30. De 20 até 40 horas foram 88 (38%) respondentes, mas acima de 40 horas tivemos 65 (28%) respondentes<sup>32</sup>.

Figura 30 – Horas Semanais Trabalhadas



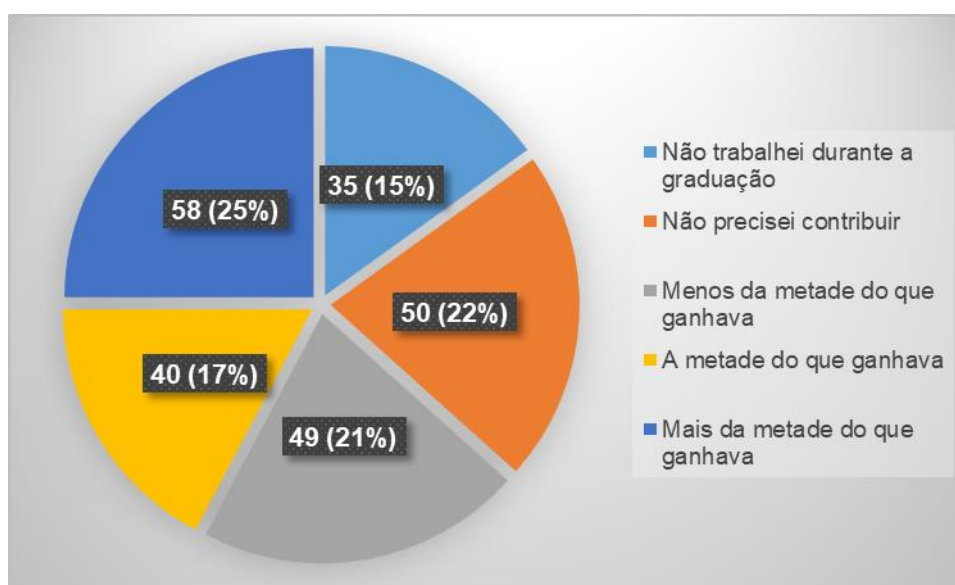
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Esse resultado nos ajuda a compreender se quem estava trabalhando contribuiu com seu salário para o sustento de sua família enquanto estava estudando.

<sup>32</sup> Uma observação: na última questão aberta teve o registro de duas situações que não foram contempladas enquanto opções nas questões apresentadas. 1°) “na questão 30, era para responder se houvesse marcado a opção sim na questão anterior, como marquei não, fui obrigado a marcar uma opção” (respondente 297), e “Eu abandonei o curso de pedagogia após o primeiro período. Não concluí o curso. Quis responder para deixar algum tipo de reflexão sobre o mesmo” (respondente 260). Então, na Figura 29, na Figura 30 e na Figura 31 houve quantidades diferentes na opção não trabalhei. Podendo ser considerado como dado real 35 respondentes. O que não prejudicou a análise e o alcance dos objetivos propostos com essas questões.

Percebemos que também houve um equilíbrio na divisão do resultado dessa pergunta. Mas, se considerarmos a somatória dos percentuais de quem contribuiu com uma parte do salário para a família, teremos 147 (63%) respondentes, como demonstrado na Figura 31. Bezerra (2021), pesquisando os egressos do ProUni, também constatou um quantitativo maior nessas opções, que somados os respondentes que contribuíram com parte do salário para a família, obteremos 298 (74,7%) respondentes, do total de 399.

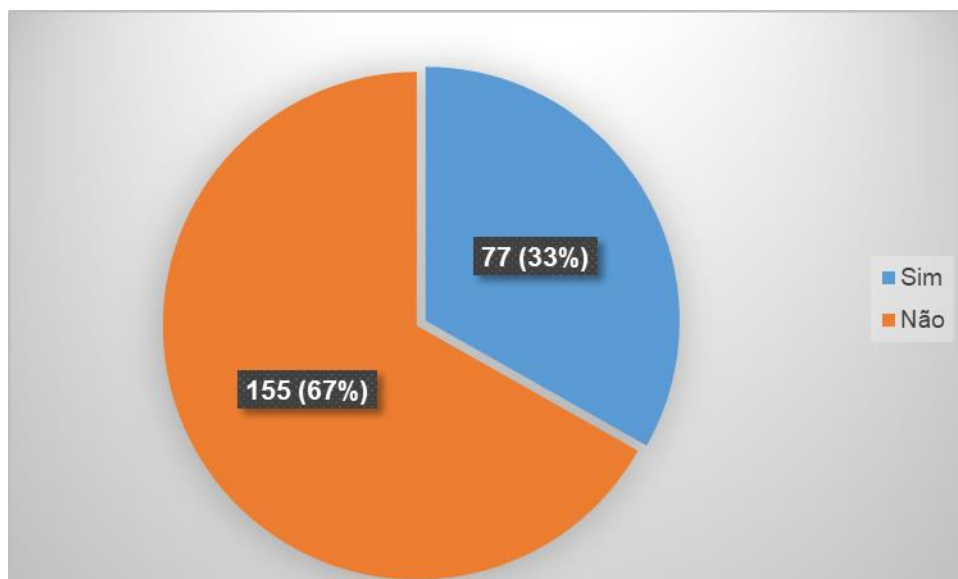
Figura 31 – Contribuiu com seu Salário para o Sustento da Família



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Outra questão que complementa a anterior é se seu trabalho estava relacionado ao curso, e 155 (67%) respondentes disseram que não, enquanto 77 (33%) disseram que sim. Isso está coerente com a legislação que normatiza o trabalho nas habilitações que o curso oferece. As DCN de 2006, docência e apoio pedagógico, estabelecem que é necessário ter a licenciatura para atuar nas habilitações. Em Minas Gerais, não temos em nossos quadros muitos professores com apenas o curso Normal ou Magistério, em nível médio. E os acadêmicos que entram para fazer a Pedagogia, sem finalizar o curso, não podem assumir a docência na rede pública, aspecto este que vai ao encontro dos resultados. A Figura 32 mostra o gráfico sobre esse quantitativo.

Figura 32 – Trabalho Relacionado com o Curso



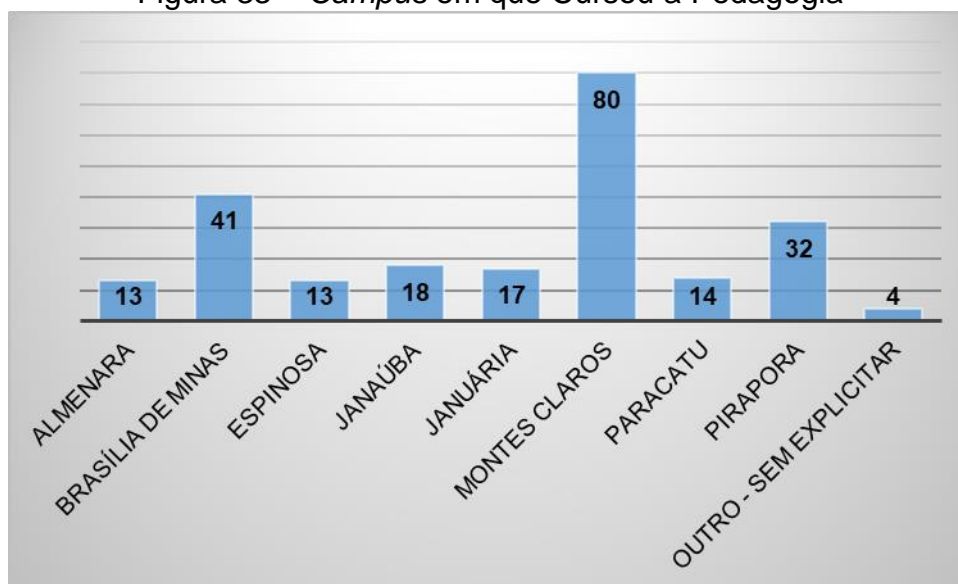
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como podemos observar, na realidade da Pedagogia da Unimontes, a grande maioria precisa trabalhar, e não o faz com trabalhos relacionados à área de formação durante a graduação, mas sim, em outras áreas, e muitos em mais de um turno. Acima de 40 horas semanais, teve 65 (28%) respondentes, o índice maior, como mostramos na Figura 30. Mas de forma geral, as opções tiveram uma porcentagem aproximada, não diferenciando muito os resultados uns dos outros. O que deixa evidente que os acadêmicos precisavam organizar seu tempo para cumprir com as demandas extraclasse, como os trabalhos, as pesquisas, os estágios, as atividades acadêmico-científico-culturais, entre outros. São acadêmicos que, em grande parte, não puderam apenas estudar durante o curso. Felicetti (2014, p. 534) vem corroborar com essa constatação, ao afirmar que “esta é a realidade dos estudantes oriundos dos grupos minoritários: trabalhar para manter-se na instituição de educação superior e também para ajudar no sustento familiar”. Constatação a qual chegamos com o que encontramos na Figura 31, com 63% dos respondentes contribuindo de alguma forma com o sustento da família.

Uma das perguntas que foi vinculada a essa, é qual o turno que frequentou o curso. 204 (88%) respondentes marcaram turno noturno, e apenas 28 (12%) respondentes estudaram no turno vespertino. A oportunidade de conciliar o trabalho com o estudo pode ser uma das possíveis justificativas para esse resultado, e outra situação é que nos *campi* o curso de Pedagogia é ofertado apenas no noturno.

No que diz respeito ao *campus* em que cursou a Pedagogia, tivemos o seguinte contexto com as respostas.

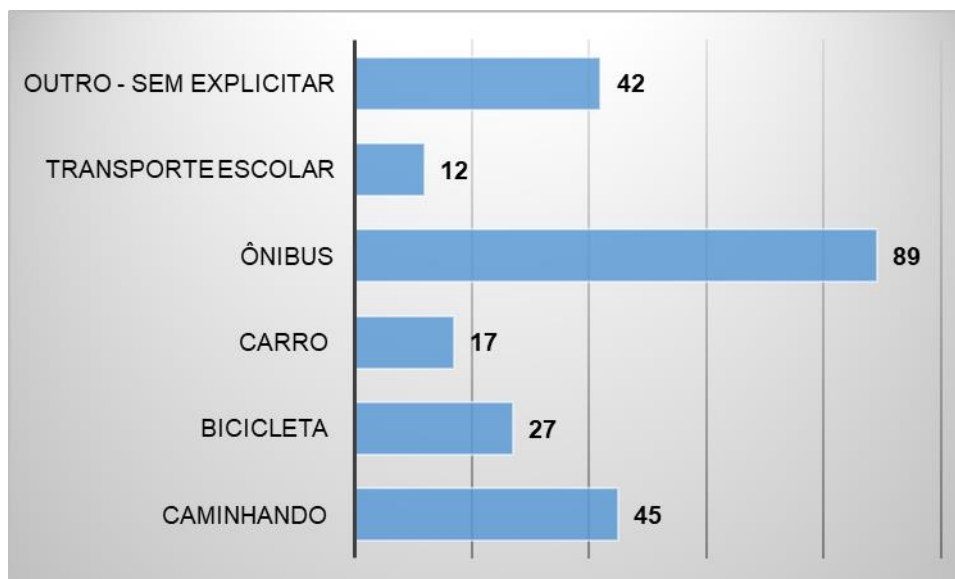
Figura 33 – *Campus* em que Cursou a Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como podemos identificar pela Figura 33, participaram mais os egressos do *campus* sede, Montes Claros, seguido de Brasília de Minas e, depois, Pirapora. Os outros *campi* ficaram abaixo de 20 respondentes. Também perguntamos sobre o tempo que levava para ir para faculdade e por qual transporte. A opção de 15 a 30 minutos obteve 75 (32%) respostas, e de 30 minutos a uma hora obteve 78 (34%). A opção menos de 15 minutos teve 41 (18%), e mais de uma hora 38 (16%) respostas. E quanto ao transporte, podemos ver na Figura 34.

Figura 34 – Transporte para a Universidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Identificamos que o maior percentual de respostas está entre aqueles que utilizavam o ônibus para ir para a universidade, 89 (38%) respondentes, seguido de caminhando, com 45 (20%), e outros – sem explicitar, com 42 (18%). Temos egressos que utilizavam o ônibus cedido pelas prefeituras, e alguns custeavam a sua ida de municípios adjacentes ao da Unimontes. Como não são todos os municípios que contam com instituições de nível superior no Norte de Minas, a Unimontes é uma das instituições que atendem a diversos municípios. Alguns estudantes, além de ônibus, precisam atravessar o Rio São Francisco através de balsa para chegarem em suas localidades. O que demonstra que há necessidade de instituições de ensino superior no interior dos Estados, não só de Minas Gerais, de modo que contemple as diferentes classes sociais, aspecto este que a Unimontes vem atendendo.

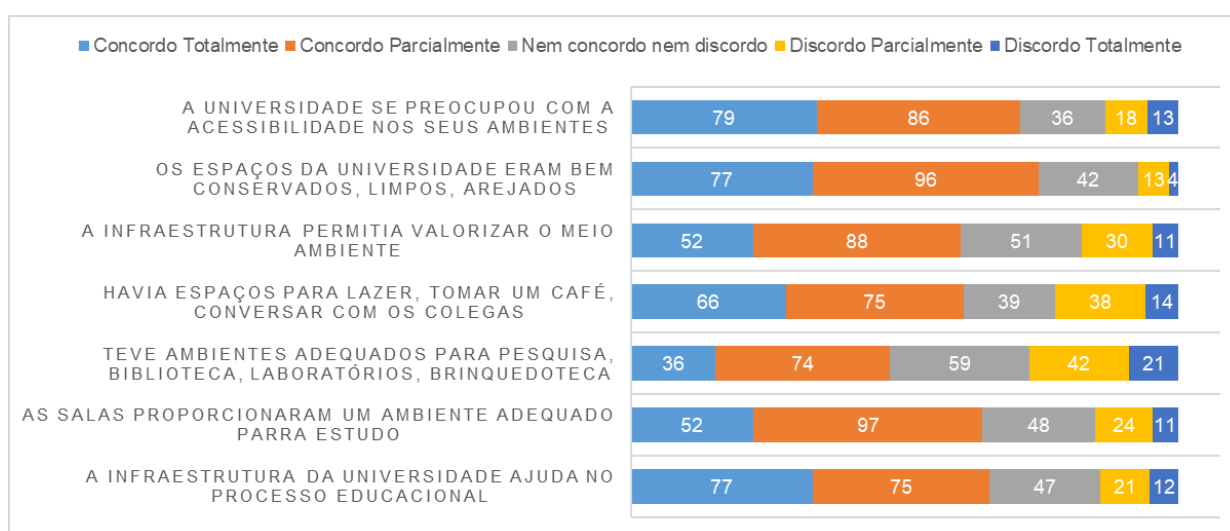
Nos municípios do interior do Norte de Minas, onde muitos desses alunos residem, a internet não tem um sinal forte ou sem interrupção, e, por não terem condições de adquirirem um computador, os alunos utilizam o celular para fazer os seus trabalhos. Sobre algumas dessas dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos, podemos nos fundamentar em Felicetti, quando afirma que

O custo financeiro, o tempo gasto, o desgaste físico e mental que advêm das viagens diárias para a universidade, para o trabalho e/ou entre ambos são dificuldades enfrentadas não apenas por estudantes Prounistas, mas também por um grande percentual de estudantes brasileiros. Tais dificuldades somente são superadas pelo esforço, pela dedicação e pelo

desejo de conquista de algo melhor na vida e para a vida. (FELICETTI, 2014, p. 536).

Quanto à universidade e ao curso propriamente dito, tivemos algumas questões específicas para essa parte, que foram elaboradas tomando como base a Escala *Likert*, tendo o concordo totalmente com 5, até chegar ao discordo totalmente com 1. A primeira questão tratou do ambiente de estudo na universidade, como nos mostra o resultado a seguir.

Figura 35 – Ambiente de Estudo na Universidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

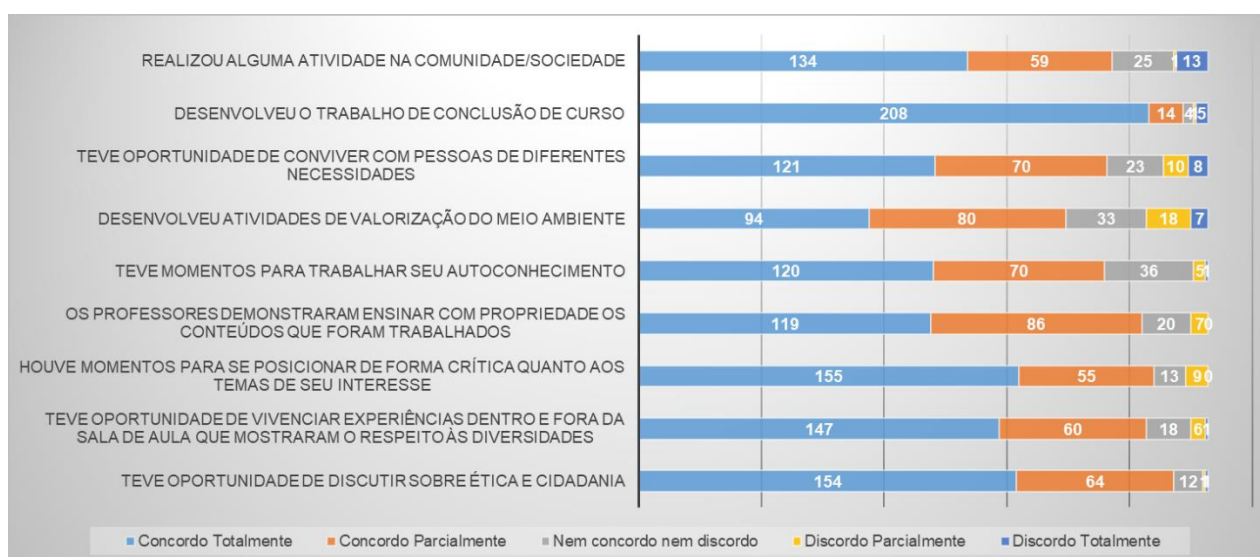
De forma geral, percebemos que nessa questão teve respostas que nos permitem observar que há concordância com os tópicos que elencamos, como: a questão da acessibilidade nos seus ambientes, 165 (71%), conservação, limpeza dos espaços, 173 (75%), valorização do meio ambiente, 140 (60%), espaços para lazer e conversas com os colegas, 141 (61%), salas com ambiente adequado para estudo, 149 (64%), a infraestrutura que permite ajudar no processo educacional, 152 (66%). Pela Figura 35, apenas no item ambientes adequados para pesquisa, biblioteca, laboratórios e brinquedoteca, foi onde apareceu um índice um pouco maior no discordo totalmente, com 21 (9%) respondentes, e na concordância, 110 (47%).

Esse resultado nos diz muito... A Unimontes, por ser uma instituição multicampi, precisa oferecer em cada município em que ela está presente uma infraestrutura que atenda às demandas do curso. E essa infraestrutura é de responsabilidade das



prefeituras, conforme convênio firmado quando da implantação da Unimontes em cada cidade. Dependendo da gestão do município, determinados *campi* têm uma infraestrutura melhor que outros, incluindo a questão da conservação dos espaços e limpeza. Na sede, em Montes Claros, os espaços de aula, pesquisa, laboratórios, além da brinquedoteca, fazem parte do cotidiano do curso. Na maioria dos *campi*, é algo que é levado como um problema para a gestão resolver junto às prefeituras. Nos tópicos seguintes, pelas respostas abertas do questionário, e mesmo na entrevista, essa situação aparece de forma mais pontual. Retornaremos a esse tema na discussão das categorias com suas respectivas subcategorias no decorrer da análise. No que diz respeito às disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, vemos na Figura 36.

Figura 36 – Disciplinas Ofertadas no Curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O interessante nos resultados demonstrados nessa Figura 36 é que, em todas as opções que apresentamos, o índice de concordo totalmente foi maior. As opções foram: teve oportunidade de discutir sobre ética e cidadania, 218 (94%), de vivenciar experiências dentro e fora da sala de aula que mostraram o respeito às diversidades, 207 (89%), momentos para se posicionar de forma crítica quanto aos temas de seu interesse, 210 (91%), os professores demonstraram ensinar com propriedade os conteúdos que foram trabalhados, 205 (88%), momentos para trabalhar seu autoconhecimento, 190 (82%), de conviver com pessoas de diferentes necessidades, 191 (82%), desenvolveu atividades de valorização do meio ambiente, 174 (75%),

desenvolveu o Trabalho de Conclusão de Curso, 193 (83%), e realizou alguma atividade na comunidade/sociedade, 222 (96%). Alguns indicadores tiveram índices acima de 90%, outros abaixo, como 75%, mas todos acima de 50%, o que demonstrou que, de forma geral, enquanto disciplinas ofertadas no curso, essas opções estão com altos índices de concordância.

Mas alguns índices de discordo parcialmente e totalmente merecem que façamos alguns comentários, até mesmo por tratarmos de aspectos específicos das disciplinas, apesar de que a algumas dessas indicações retornaremos mais à frente na discussão das categorias. Nas opções desenvolveu atividades de valorização do meio ambiente, 25 (11%) discordaram, conviver com pessoas de diferentes necessidades, 18 (8%) discordam, desenvolveu o Trabalho de Conclusão de Curso, 6 (2%) discordaram, e realizou alguma atividade na comunidade/sociedade, 14 (6%) discordaram. Algumas atividades, por mais que estejam previstas nas ementas das disciplinas, ainda precisam que cada professor busque contemplá-las, como é o caso da valorização do meio ambiente, conviver com pessoas de diferentes necessidades, realizou alguma atividade na comunidade/sociedade. Além das disciplinas, algumas ações podem ser desenvolvidas em nível de extensão, mas ainda percebemos que não é garantia de que 100% dos acadêmicos sejam contemplados no curso. Temos também os *campi* que dificultam esse trabalho, devido à distância da sede, e por terem, muitas vezes, uma organização de atividades internas própria. E enquanto Trabalho de Conclusão de Curso, foi considerado obrigatório, principalmente depois das DCN do Curso em 2006, mas anterior a isso não era uma exigência.

A próxima questão procurou levantar os outros aspectos que fazem parte da formação. Por isso, foi pedido para marcar com que frequência teve acesso a algumas atividades no curso, como: houve momentos para fazer trabalhos em grupo, houve momentos para fazer trabalhos individuais, visitou museus, participou de palestras externas, participou de atividades em instituições filantrópicas e/ou de caridade, assistiu a algum show, participou de grupo de pesquisa, participou de Iniciação Científica e participou de eventos culturais. Adotamos questões com base na Escala *Likert*, como as opções Sempre, com 5, até Nunca, com 1. Na Figura 37, observamos que o gráfico apresentou diferentes concordâncias.

Figura 37 – Frequência que Teve Acesso a Algumas Atividades no Curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

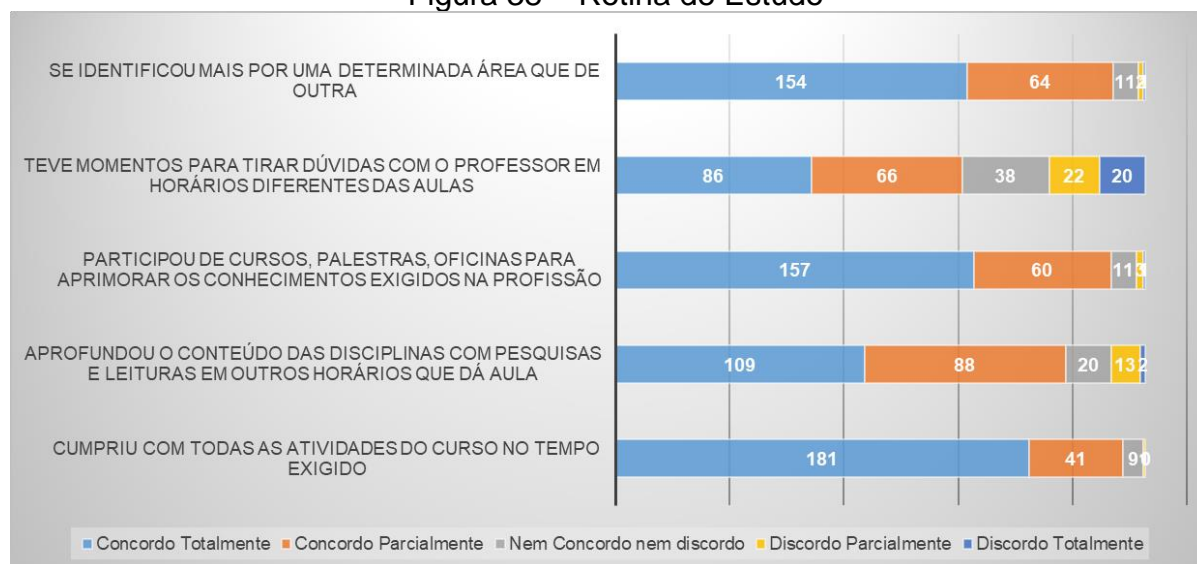
Nessa Figura 37, nos chamou a atenção o que alguns acadêmicos marcaram como Nunca tiveram acesso no curso. Encontramos na opção participou de iniciação científica, 50 (22%), e de grupo de pesquisa, 46 (20%). Destacamos que a partir da LDBEN 9394/96, houve uma maior ênfase à questão da importância da pesquisa, assim como na DCN de 2006. Arroyo (2010) corrobora com a importância de a educação acontecer em outros espaços além da sala de aula. Cenci e Fávero (2008) e Nussbaum (2014) já alertaram para a arte, a criatividade, as emoções, os sentimentos, entre outros aspectos que precisamos desenvolver enquanto formação humana. E então, percebemos que algumas expressões dessas áreas como: visitar a museus, 124 (53%), assistir a algum show, 90 (39%), atividades que envolvem filantropia e/ou caridade, 56 (24%), não são frequentes no curso, na percepção de uma parte dos egressos.

Inferimos que no universo da Unimontes, principalmente nos *campi* em que o curso de Pedagogia é ofertado, muitos dos professores que assumem as aulas são designados, ou seja, têm seus contratos de forma temporária. A própria instituição tem algumas normatizações que não permitem a esses professores assumirem parte da sua carga horária com projetos, seja de pesquisa, ensino ou extensão. Os cargos são compostos apenas com encargos didáticos, aulas e algumas orientações. E, em alguns *campi*, há poucos ou nenhum museu no município. Os outros aspectos que foram citados dependem também do planejamento e concepção de formação humana do professor que assume as aulas. Esses resultados serão melhor discutidos nos próximos tópicos.

Tanto essa questão quanto a anterior, foram elaboradas tendo como base o nível pessoal, nível profissional e nível relação com o outro, assim como as duas próximas questões. Também tivemos o cuidado de relacionar com o que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e alguns dos indicadores para a avaliação dos cursos de graduação que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira exigem das instituições, como no item 6.4, letra b, da Nota Técnica nº 8/2022/CGCQES/DAES: “a qualidade das condições do processo formativo oferecido pelos cursos.”<sup>33</sup> (BRASIL, 2022).

Sobre a próxima questão, esta faz referência à rotina de estudo durante o curso. Fazer um curso universitário não é fácil, ainda mais quando há necessidade de organizar o nosso tempo entre estudo, trabalho e família. Como vimos, muitos egressos, 196 (84%) dos respondentes, precisaram trabalhar durante a graduação. Organizar uma rotina de estudo é importante para o alcance dos objetivos pretendidos no final de cada etapa, cada semestre, cada período. Na Figura 37, constatamos como foi a rotina de estudo do egresso enquanto estava no curso.

Figura 38 – Rotina de Estudo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como demonstramos das opções apresentadas, a que teve uma concordância menor foi a opção teve momentos para tirar dúvidas com o professor em horários diferentes das aulas, 152 (65%). Na universidade, muitas vezes, a relação professor-

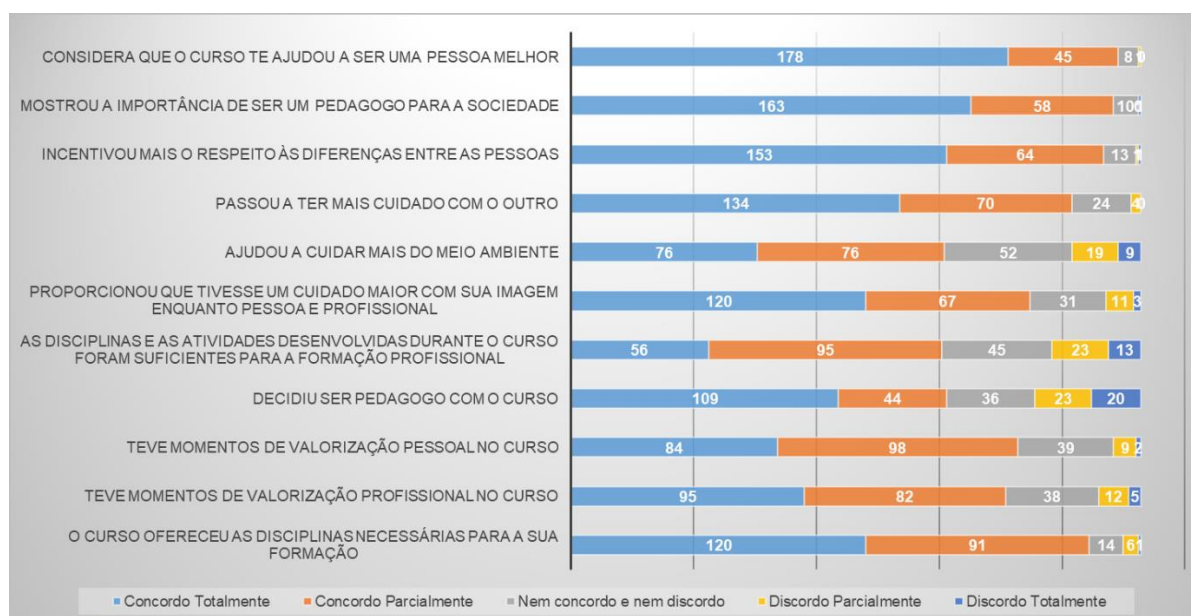
<sup>33</sup> BRASIL. **Nota Técnica nº 8/2022/CGCQES/DAES.** Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/nota\\_tecnica\\_n\\_8\\_2022\\_CGCQES\\_DAES\\_metodologia\\_calculo\\_idd\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n_8_2022_CGCQES_DAES_metodologia_calculo_idd_2021.pdf). Acesso em: 08 nov. 2022.

aluno é um ponto trabalhado de forma diferente. As aulas começam e terminam na sala. No horário da disciplina apenas. Dependendo da concepção de ensino do professor, a relação professor-aluno é mantida como na abordagem tradicional: o professor é o detentor do conhecimento e o acadêmico é o recebedor (LIBÂNEO, 1994). Além disso, o momento de ensino e o de aprendizagem devem acontecer entre as quatro paredes, naquele tempo estipulado.

Os outros tópicos tiveram uma concordância acima de 190 respondentes, como: se identificou mais por uma determinada área que por outra, 218 (94%), aprofundou o conteúdo das disciplinas com pesquisas e leituras em outros horários que dá aula, 197 (85%), participou de cursos, palestras, oficinas para aprimorar os conhecimentos exigidos na profissão, 217 (94%), sendo o tópico cumpriu com todas as atividades do curso no tempo exigido o que obteve maior índice de concordância com 222 (96%) respondentes, de 232 do total. Esses resultados nos mostram que mesmo o acadêmico trabalhando, muitas vezes mais de um turno, ele consegue cumprir com suas obrigações enquanto graduando, até mesmo organizando tempo para estudar, aprofundar o conteúdo, fazer pesquisas e leituras.

A última questão fechada desse bloco diz respeito ao curso de Pedagogia como um todo. Aqui traz alguns aspectos que ajudam o egresso a refletir sobre sua relação enquanto profissional e pessoal com o que foi desenvolvido no curso. Estão bem presentes algumas das categorias que organizamos quanto aos níveis: pessoal, profissional e com relação ao outro, como podemos identificar.

Figura 39 – Curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na Figura 39, podemos constatar de forma clara que todas as opções trazem uma concordância com índices maiores, 187 respondentes no mínimo, principalmente nas opções: considera que o curso te ajudou a ser uma pessoa melhor, 223 (96%), mostrou a importância de ser um pedagogo para a sociedade, 221 (95%), incentivou mais o respeito às diferenças entre as pessoas, 217 (94%), passou a ter mais cuidado com o outro, 204 (88%), proporcionou que tivesse um cuidado maior com sua imagem enquanto pessoa e profissional, 187 (81%), e o curso ofereceu as disciplinas necessárias para a sua formação, 211 (91%).

As opções decidiu ser pedagogo com o curso, 153 (66%), ajudou a cuidar mais do meio ambiente, 152 (66%), teve momentos de valorização profissional no curso, 177 (76%), teve momentos de valorização pessoal no curso, 182 (78%), apresentaram concordância menor, principalmente com as disciplinas, e as atividades desenvolvidas durante o curso foram suficientes para a formação profissional, 151 (65%). O que é coerente, pois no próprio nível profissional, já constatamos anteriormente que a formação profissional não se esgota no curso superior, mas há necessidade de continuar buscando se capacitar para ser um profissional cada vez melhor.

A última questão desse bloco foi uma questão aberta, para levantar do egresso se mudaria alguma coisa do curso. Dos 232 respondentes, 146 (63%) sinalizaram que sim, enquanto 86 (37%) respondentes disseram que não. Nós pedimos para justificar se o egresso tivesse marcado que sim. Obtivemos 164 respondentes que escreveram

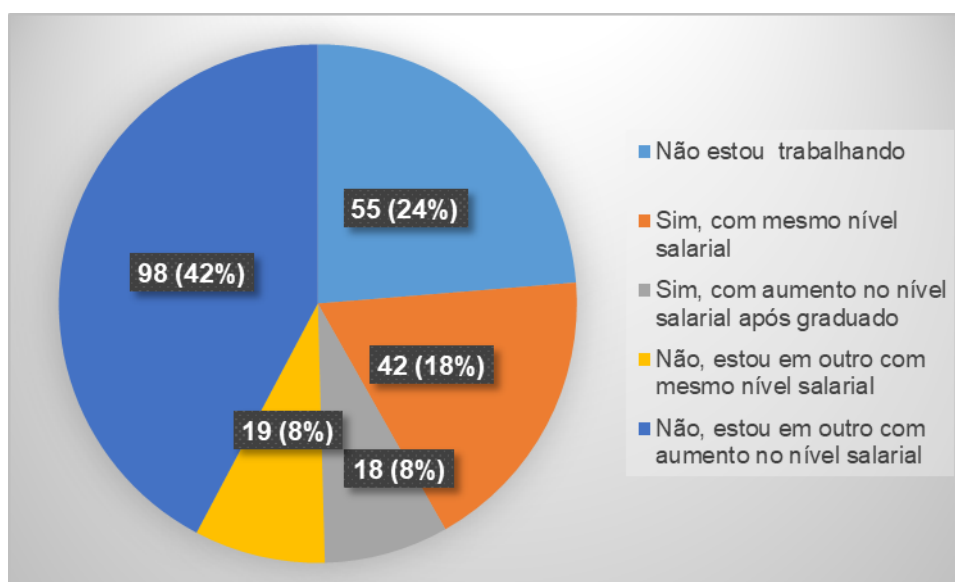
algumas sugestões, fizeram alguma crítica, elogiaram, entre outros aspectos. Trabalhamos as respostas e as mesmas integram as categorias que serão apresentadas no próximo tópico, neste capítulo.

O terceiro bloco de questões trouxe como eixo o depois do curso de Pedagogia. Trabalhamos com questões que abordaram: o trabalho atual, satisfação com o curso, formação continuada, impacto de ter cursado a Educação Superior na família e contexto social a que pertence, aspectos que o tornaram o professor que é hoje, além de três situações para serem analisadas pelos respondentes, que dizem respeito a outros órgãos que ajudam na educação. Finalizamos esse bloco de questões com uma pergunta aberta, para que o respondente registrasse o que gostaria de deixar expresso que não foi contemplado no questionário.

As primeiras questões desse bloco objetivaram retratar a situação de trabalho do egresso. Sua posição no mercado de trabalho e outras informações que fazem parte dessa realidade, como: atualmente continua no mesmo trabalho quando do período da graduação, se seu trabalho está relacionado com a educação, a sua função no contexto educacional, horas semanais trabalhadas, de qual rede é funcionário, se atua como professor e há quanto tempo, vínculo empregatício e a remuneração do seu trabalho atual. Algumas das respostas dessas questões serviram de base para selecionarmos os respondentes para a entrevista: ser professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ser professor da Educação Superior e não ser autônomo. Para facilitar a análise dessas questões, apresentamos alguns dados através de gráficos, quadros e tabela.

Na Figura 40, temos uma visão geral sobre se o egresso continua no mesmo trabalho quando do período da graduação, destacando que nessa questão 55 (24%) respondentes colocaram que não estão trabalhando.

Figura 40 – Atualmente Continua no Mesmo Trabalho Quando do Período da Graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Por trazer o resultado que nos permite fazer várias análises, detalhamos melhor essas informações na Tabela 2, abaixo. Podemos identificar aqueles que tiveram aumento de salário ou não, e se estão na educação ou fora do contexto educacional. Reforçamos que, nos dados apresentados, não constam os 55 respondentes que não estão trabalhando. Dessa forma, do total de 232 respondentes, apresentamos na tabela 177 deles.

Tabela 2 – Dados Referentes ao Trabalho Atual

Opções	Total de Respondentes	%	Na Educação	%	Não trabalho no Contexto Educacional	%
Não, estou em outro com aumento de salário	98	55	84	70	13	23
Sim, com aumento no nível salarial após graduado	18	10	14	12	4	7
Não, estou em outro com o mesmo nível salarial	19	11	6	5	13	23
Sim, com mesmo nível salarial	42	24	16	13	26	47
<b>Total</b>	<b>177</b>	<b>100</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).



Importante destacar que na terceira coluna, no primeiro resultado, uma pessoa respondeu “Não, estou em outro com aumento no nível salarial”, e depois marcou “Não estou trabalhando”, o que não fechou o somatório final em 98. Mas de forma geral, não invalida o resultado total encontrado.

Dos dados identificados na Tabela 2, fizemos um recorte para explicitarmos as informações referentes àqueles que tiveram aumento salarial. Vejamos na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Tiveram Aumento Salarial após Graduado

<b>Opções</b>	<b>Total de Respondentes</b>	<b>%</b>	<b>Na Educação</b>	<b>%</b>	<b>Não trabalho no Contexto Educacional</b>	<b>%</b>
Sim	116	66	98	85	17	15
Não	61	34	22	36	39	64
Total	177	100	120		56	

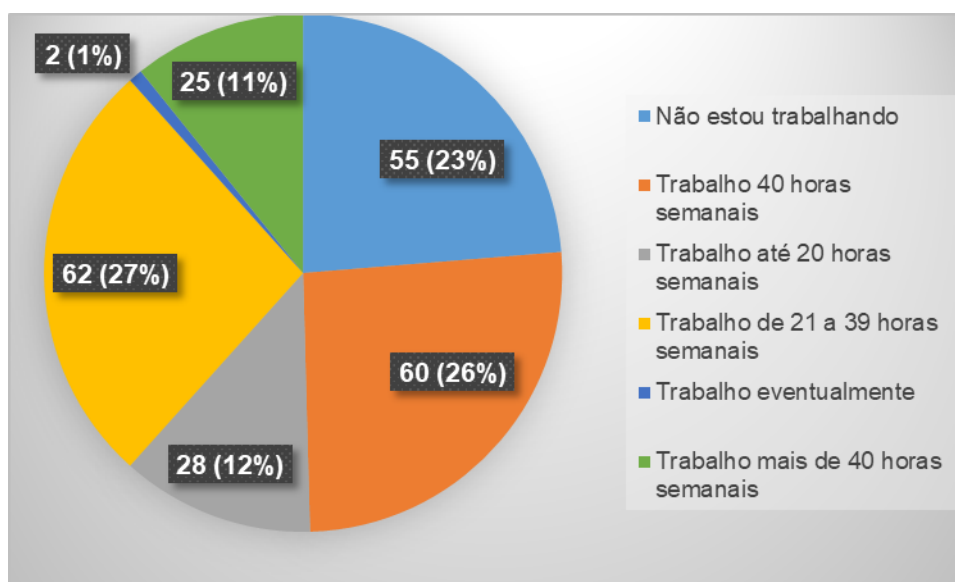
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com a Figura 40, e as Tabelas 2 e 3, podemos constatar como o curso de Pedagogia tem absorvido os graduados no mercado de trabalho. Os que estão trabalhando são 177 (76%) respondentes, dos 232 do total. Que permanecem na educação são 120 (67%), sendo 5 (33%) que trabalham em outra área não especificada. Com aumento salarial podemos observar que são 116 (66%) dos 177, tendo no contexto educacional 98 (85%) respondentes, e fora do contexto educacional, 17 (15%). E ainda na área de educação, com o mesmo nível salarial temos 22 (36%) dos 177 respondentes. O que constatamos é que realmente a maioria dos egressos permanece na área de sua formação, com aumento salarial, 116 (66%) dos 177.

Essa constatação também foi confirmada por Bezerra e Felicetti (2022), quando seus resultados mostraram que a maioria dos egressos estava na sua área de formação, assim como constatado, também, por Felicetti, Cabrera e Morosini (2014). Nesse último estudo, os autores, além de indicarem que a maioria dos egressos estava na sua área de formação, 65,8%, indicou que a maioria também teve aumento de salário após a sua graduação, 70%, o que vai ao encontro dos nossos resultados.

Outro resultado importante para apresentarmos de forma detalhada é sobre a remuneração do seu trabalho e a quantidade de horas trabalhadas semanalmente. Na Figura 41, vemos quantas horas semanais o egresso trabalha.

Figura 41 – Quantas Horas Semanais Trabalha



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nas Tabelas 4 e 5, colocamos mais informações que nos permitem compreender melhor esse resultado.

Tabela 4 – Remuneração do seu Trabalho Atual

Opções	Trabalho 40 horas semanais	Trabalho até 20 horas semanais	Trabalho de 21 a 39 horas semanais	Trabalho eventualmente	Trabalho mais de 40 horas semanais	Total de respondentes
Até 1 salário mínimo e meio	20	14	26	2	12	74
Mais de 1 salário e meio até 3 salários	21	13	29	0	7	70
Mais de 3 salários até 4 salários e meio	9	1	4	0	2	16
Mais de 4 salários e meio até 6 salários	5	0	2	0	2	9
Mais de 6 salários	5	0	0	0	2	7
Total	60	28	61	2	25	176

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na opção trabalho de 21 a 39 horas semanais, uma pessoa marcou essa opção, mas colocou anteriormente que não trabalha no contexto educacional, o que

nas outras opções quanto a salário, vínculo, rede, o respondente colocou não estou trabalhando, apresentando essa diferença de 62 no total parcial, e de 176 no total geral da tabela. Essa diferença também aparece na tabela seguinte, acrescida de mais duas situações: a primeira foi a pessoa que colocou trabalho de 21 a 39 horas semanais e na opção do salário marcou até 1 salário mínimo e meio; e a segunda colocou trabalho 40 horas semanais, não no contexto educacional, mas recebe até 1 salário mínimo e meio. No somatório parcial da primeira opção ficou 59, da terceira opção ficou 60 e no total geral 174, como podemos verificar na Tabela 5.

Tabela 5 – Vínculo Empregatício

<b>Opções</b>	<b>Concursado</b>	<b>Contrato</b>	<b>Designado</b>	<b>Não tem vínculo</b>	<b>Total de respondentes</b>
Trabalho 40 horas semanais	35	16	03	5	59
Trabalho até 20 horas semanais	6	13	6	3	28
Trabalho de 21 a 39 horas semanais	26	21	10	3	60
Trabalho eventualmente	0	0	1	1	2
Trabalho mais de 40 horas semanais	10	11	1	3	25
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>61</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>174</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A questão das horas semanais trabalhadas ficou bem dividida, sendo 28 (12%) respondentes com até 20 horas semanais, 62 (27%) respondentes com 21 a 39 horas semanais, 60 (26%) respondentes com 40 horas semanais, e acima de 40 horas semanais, 25 (11%) respondentes. Sobre o vínculo empregatício, foram 77 (44%) respondentes como concursados, 61 (31%) como contratados, 21 (12%) como designado e 15 (9%) que não tem vínculo.

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e a Symplicity, divulgaram em julho de 2022 uma pesquisa feita com egressos de 2020 e 2021, de várias instituições, que “mostra que 69% dos egressos do ensino superior estão empregados após até um ano da colação de grau”. Constatam, ainda, que o

“Ensino Superior é ótimo investimento”, como o título do artigo já insinua.<sup>34</sup> No artigo, também consta a remuneração média geral “R\$ 3,8 mil, variando entre R\$ 3.972,52, no grupo de bacharéis; R\$ 3.709,48, entre os tecnólogos; e R\$ 2.392,86, entre os licenciados. O valor médio aumenta quando a ocupação é na área de formação: R\$ 3.805,53”. Esses dados consolidam o que encontramos na nossa pesquisa e em alguns dos autores que citamos anteriormente.

Voltando à quando estava cursando, 155 (67%) respondentes afirmaram que trabalhavam, mas que o trabalho não estava relacionado ao curso. Na graduação, 36 (16%) respondentes dos 232 marcaram que não trabalharam. Agora, temos 55 (24%) egressos que não trabalham. Até 20 horas semanais tinha 42 (18%) respondentes, de 20 a 30 horas semanais 49 (21%) respondentes, de 30 a 40 horas semanais 39 (17%) respondentes e acima de 40 horas semanais 65 (26%) respondentes. Ficando um índice maior de respondentes concentrados nas antepenúltima e última opções, 114 (47%). Enquanto egressos, esse quantitativo altera um pouco, como vimos na Tabela 4: até 40 horas, 60 (26%) respondentes, e de 21 a 39, 61 (26%) respondentes. Diminuiu o índice acima de 40 horas que agora passou a ser 25 (11%) respondentes, e até 20 horas que passou para 28 (12%) respondentes. Esses dados, e algumas das discussões realizadas, são mostrados melhor na tabela abaixo.

Tabela 6 – Algumas Comparações sobre as Horas Trabalhadas Durante o Curso e Depois do Curso

Durante o curso de Pedagogia			Depois do curso de Pedagogia		
Opções	Respondentes	%	Opções	Respondentes	%
Não trabalhavam	36	16	Não trabalham	55	24
Trabalhavam, mas fora da área de formação	155	67	Trabalham na área de formação	120	52
Até 20 horas semanais	42	18	Até 20 horas semanais	28	12
20 a 30 horas semanais	49	21	de 21 a 39 horas semanais	61	26
30 a 40 horas semanais	39	17	até 40 horas semanais	60	26
acima de 40 horas semanais	65	26	acima de 40 horas semanais	25	11

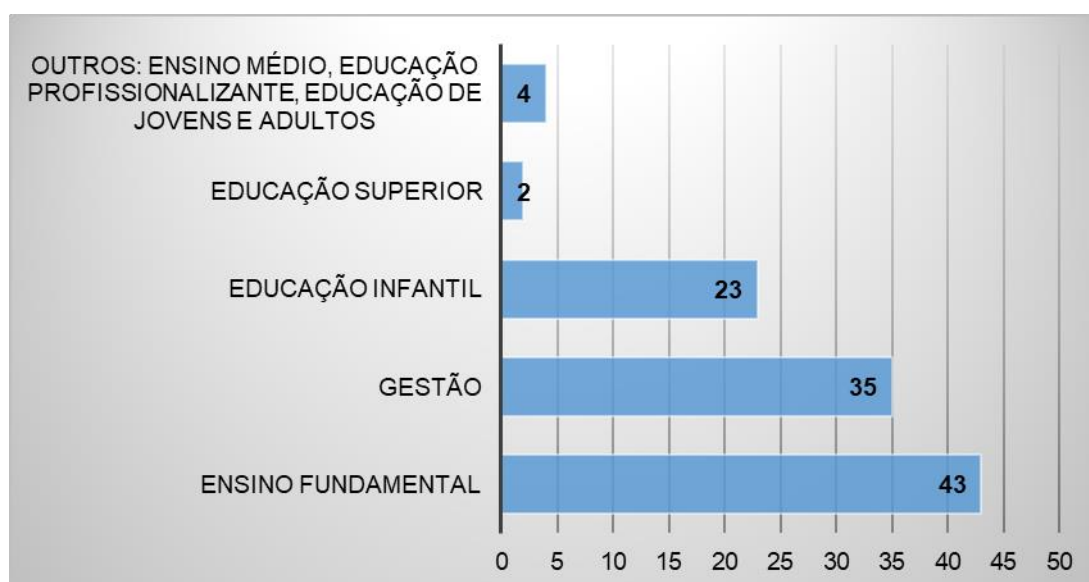
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

<sup>34</sup> **Ensino Superior é ótimo investimento.** 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4761>. Acesso em: 14 nov. 2022.

Na pesquisa do Instituto Península (2019), encontramos também resultados próximos ao que a nossa pesquisa demonstrou: “55% têm regime de trabalho estatutário/concursado, [...] têm renda média de R\$ 4.820, o que os coloca como representantes das Classes B2/C1 (como 38% dos brasileiros) e metade tem apenas uma fonte de renda”. Então, constatamos que o maior índice dos egressos está empregado, atuando na educação, e tiveram aumento salarial depois de graduado. Só não podemos afirmar que a metade se encontra concursada, pois se somarmos os contratados com os designados teremos 82 (43%) respondentes.

Quanto às funções que os respondentes exercem na educação, dos 177, tivemos 125 que marcaram outros, mas não especificaram. Das respostas que obtivemos, conseguimos identificar algumas funções, como podemos observar abaixo, na Figura 42.

Figura 42 – Funções dentro da Educação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como podemos verificar, dos 107 respondentes que identificaram em qual função se encontram na educação, temos 43 (40%) respondentes no Ensino Fundamental, com o maior índice. Nessa opção estão os professores do 1º ao 5º ano, além do 6º ao 9º ano, professor da sala de recursos e auxiliar de docência. Na opção gestão, temos 35 (33%) respondentes. Encontramos aqui os coordenadores, diretores, inspetores e o serviço pedagógico (supervisão e orientação). A Educação Infantil ficou com o próximo índice maior, com 23 (21%) respondentes. Os que ficaram

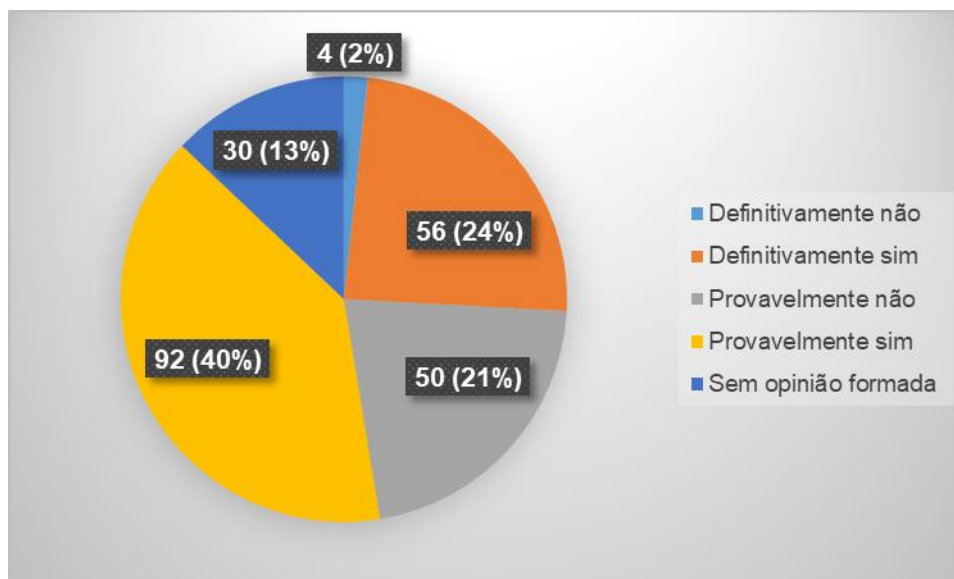
com menores porcentagens foram: a educação superior (docente), com 2 (1%), e outros, com 4 (4%). Esse questionamento mostra o quanto o curso de Pedagogia abrange um universo diversificado de possibilidades de atuação, principalmente com relação à educação, 120 (52%) dos 177 respondentes.

Conseguimos também levantar em qual rede de ensino o egresso atualmente está. 59 (26%) respondentes no público Municipal, 54 (23%) respondentes no público Estadual, 10 (4%) respondentes no público Federal, 35 (15%) respondentes no privado e 12 (5%) respondentes são autônomos. A grande instituição empregadora na maioria dos municípios considerados pequenos ainda é a pública, como percebemos, 123 (59%) respondentes. O resultado apresentado comprova que muitos dos egressos estão no serviço público, sendo o Municipal com um índice um pouco maior que o Estadual.

Quando questionamos, enquanto professores, há quanto tempo já atuam na área, identificamos 91 respondentes, destes: 16 (7%) respondentes atuam há até um ano, 37 (16%) respondentes atuam há de 05 a 10 anos, 14 (6%) respondentes atuam há mais de 10 anos e 24 (10%) respondentes atuam há de mais de um ano e menos que cinco. Todas essas questões relativas ao trabalho na área docente nos ajudaram a identificar os respondentes que estariam obedecendo aos critérios para a entrevista. As respostas das questões seguintes já dizem respeito à satisfação com o curso.

Se pudesse começar de novo faria o mesmo curso foi a nossa próxima questão, e que está ilustrada na Figura 43. Se somarmos os resultados que são sim, obtemos 148 (64%) respondentes, 60 (26%) respondentes não fariam e 30 (13%) respondentes não tem uma opinião formada. De forma geral, percebemos que os respondentes demonstram, através desse resultado, a satisfação com o curso e/ou profissão. As pesquisas realizadas com os egressos de Bezerra (2021) e Felicetti (2018) constatam que o definitivamente sim e o provavelmente sim obtém um índice maior, como constatamos na nossa pesquisa, o que reforça a nossa análise. De Bezerra (2021), 242 (60,7%) responderam de forma afirmativa e, na pesquisa de Felicetti (2018), dos 52 respondentes, 37 (71,2%) responderam sim.

Figura 43 – Faria Novamente o Curso



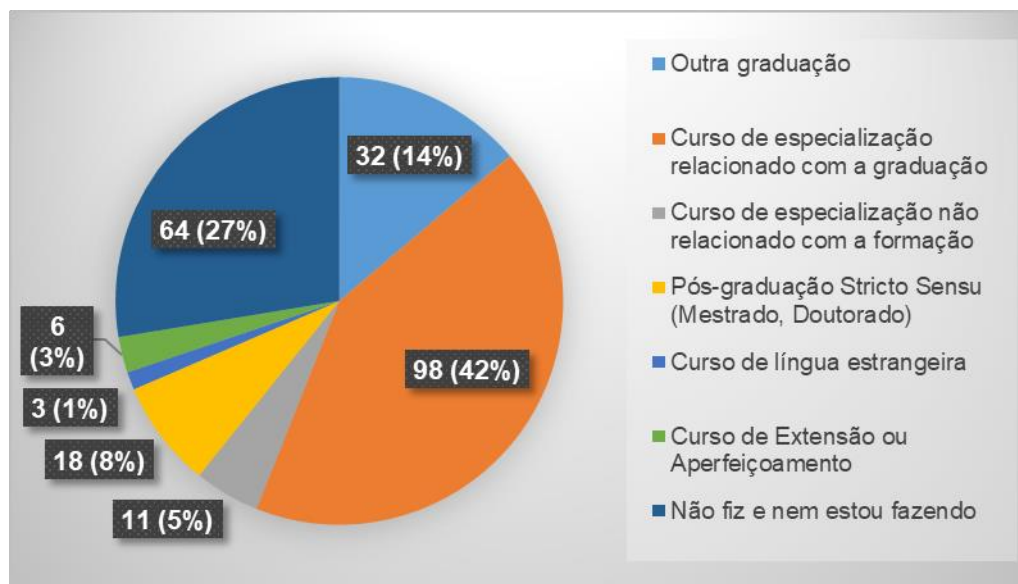
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Além dessa questão, também foi levantado se fez algum curso (ou está fazendo) após o término da graduação. Felicetti constata com seus estudos que

Uma melhor qualificação parece proporcionar uma melhor posição no mercado de trabalho e, por extensão, pode haver uma melhoria salarial, bem como a satisfação com a atividade desenvolvida. Portanto, a relação entre educação e trabalho é relevante, sendo o trabalho conquistado um reflexo da educação. (FELICETTI, 2014, p. 539).

Assim, tentamos com os resultados, verificar se as respostas dos egressos permitiriam fazer essa constatação também. Se somarmos o curso de especialização com a graduação, 98 (42%), Pós-Graduação Stricto Sensu, 18 (8%), curso de extensão e aperfeiçoamento, 6 (3%), e curso de língua estrangeira, 3 (1%), obteremos 125 (54%) respondentes do total de 232, o que equivale ao maior índice. Logo na sequência, temos a Figura 44 com esses dados.

Figura 44 – Curso depois da Graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Mas, ainda chama a atenção os seguintes dados dessa figura: 32 (14%) respondentes estão em outra graduação e 64 (27%) respondentes marcaram não fiz e nem estou fazendo. A área da Pedagogia tem muitos desafios e alguns deles são o reconhecimento profissional e a remuneração. Permanecer na Pedagogia é algo que precisa ser uma decisão, uma escolha. Por isso, Felicetti (2018, p. 229) assim afirma,

[...] querer ser professor está associado ao saber da responsabilidade social que compete à profissão, está associado ao gostar de ser professor, implica abraçar uma causa que muitas vezes parece perdida, é embrenhar-se num fazer sem fim e enfrentar desafios. É ser professor de profissão, aptidão e doação, pois somente assim se tem forças para continuar...

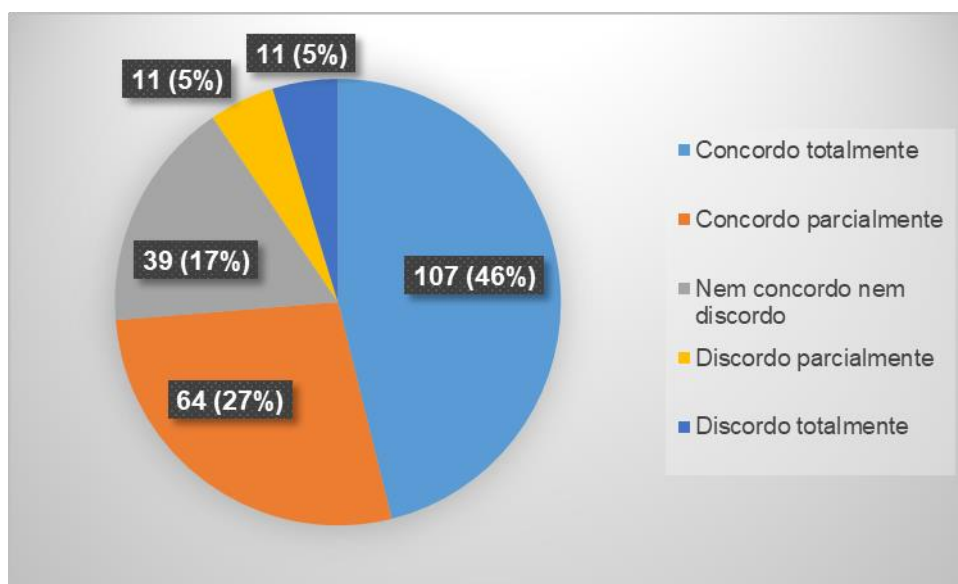
E qualificar-se pode ajudar a continuar. A própria LDBEN nº 9394/96 traz no art. 62 sobre a formação do professor da Educação Básica: “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996, p. 43). Logo após, a referida lei trata sobre a formação continuada e a capacitação dos professores de magistério, definindo que precisa ser de responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, de forma colaborativa (BRASIL, 1996). Essa observação acredito que é necessária de ser feita para que, enquanto pedagogos, não permaneçamos estagnados no que foi visto enquanto formação inicial. Estamos em uma modernidade líquida, como diz Bauman (2001). Tudo fluí, passa rápido, e para



acompanharmos o que a nova geração traz, enquanto potencialidade, precisaremos estar preparados. A formação continuada nos ajuda a sermos coerentes com as nossas concepções e em como iremos agir para atingir o objetivo que queremos alcançar na nossa área.

As duas próximas questões fazem referência ao impacto da sua formação na relação com o outro. A Figura 45 enfoca o incentivo a familiares a estudarem, e a Figura 46 às pessoas do seu contexto social a estudarem. Como podemos observar na Figura 45, concordo totalmente, 107 (46%), e concordo parcialmente, 64 (27%), foram as opções com maior percentual entre os respondentes. Se somados, teremos 73% dos respondentes, o que nos sinaliza que pela vivência dos egressos e pelo curso que eles fizeram, incentivaram a outros familiares a estudarem.

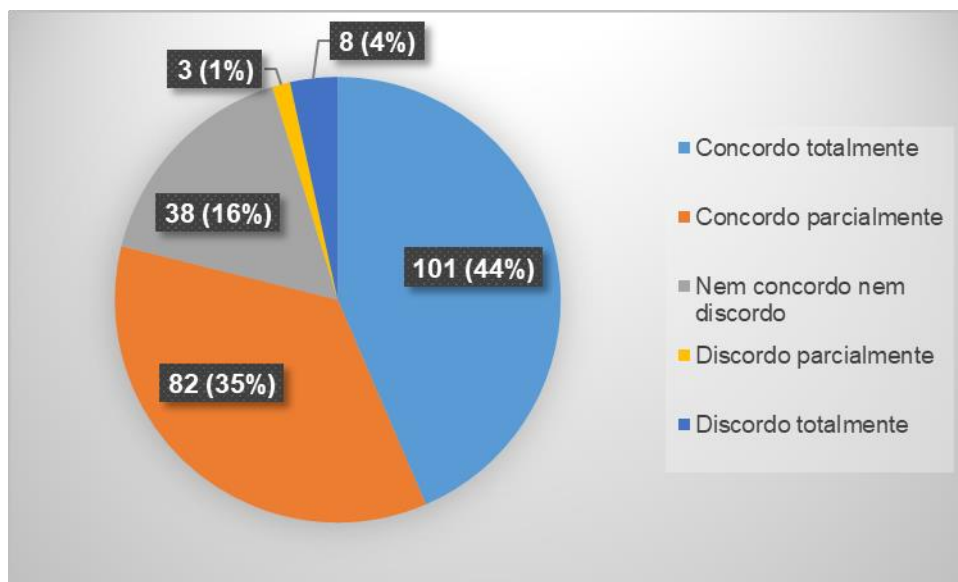
Figura 45 – Incentiva/Incentivou Familiares a Estudarem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Esse resultado fica evidente no que diz respeito ao incentivo de pessoas do seu contexto social a estudarem. Na Figura 46, temos concordo totalmente com 101 (44%) dos respondentes, e concordo parcialmente com 82 (35%), o que somados obtemos 79% dos respondentes. O que nos mostra que as pessoas que convivem com os respondentes que fizeram o curso superior, são incentivadas a estudarem.

Figura 46 – Incentiva/Incentivou Pessoas do seu Contexto Social a Estudarem



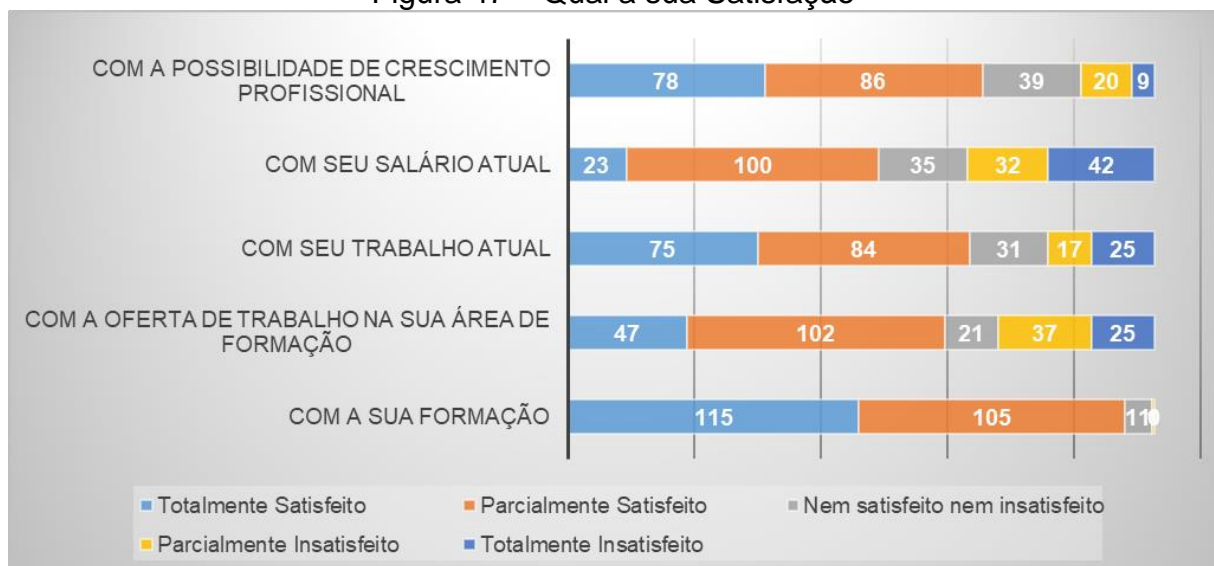
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Felicetti (2011, p. 227) constatou esse mesmo resultado na sua pesquisa com os egressos, e ainda nos ajuda a inferir o que ele representa, “ser visto como um exemplo de sucesso e vitória representa perspectivas reais para o outro, pois o exemplo é vivo, está perto, pode-se conversar com o exemplo, trocar ideias e aprender.”. E ainda tem um outro fator que merece destaque, o de ser o primeiro da família a graduar-se:

Ser o primeiro da família abre as portas do mundo universitário para os demais, facilita para eles, pois os primeiros desvendam as incógnitas, quebram os mitos, limpam os caminhos, tiram os obstáculos e tornam o percurso mais claro. Isso não significa que para os que virão não haverá dificuldades e que tudo estará pronto, mas representa o possível, o real, possibilita ver o final do caminho e que a conquista pode ser de todos, dependendo do empenho e esforço de cada um, ou seja, depende do comprometimento investido durante a trajetória. (FELICETTI, 2011, p. 226).

Outro aspecto que quisemos inferir com os resultados do questionário, além da influência que a graduação trouxe para a vida dos familiares e das pessoas do contexto social, foi a sua satisfação com relação a vários aspectos do curso em sua vida. Nessa questão, trabalhamos com graus de satisfação, sendo totalmente satisfeito até totalmente insatisfeito. O resultado é mostrado na Figura 47.

Figura 47 – Qual a sua Satisfação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Essa figura 47 trouxe resultados que merecem uma atenção maior de nossa parte. Quando analisamos de forma separada cada tópico, temos: com a possibilidade de crescimento profissional, obtemos índice de satisfação maiores, sendo 164 (70%) dos 232 respondentes; com o seu trabalho atual temos um índice aproximado de 159 (68%) respondentes; com a sua formação foi o maior índice de satisfação, com 220 (95%) respondentes. Quando olhamos para a satisfação com seu salário atual, vemos que 123 (53%) respondentes demonstraram que estão satisfeitos, mas outros 109 (47%) não demonstraram essa satisfação.

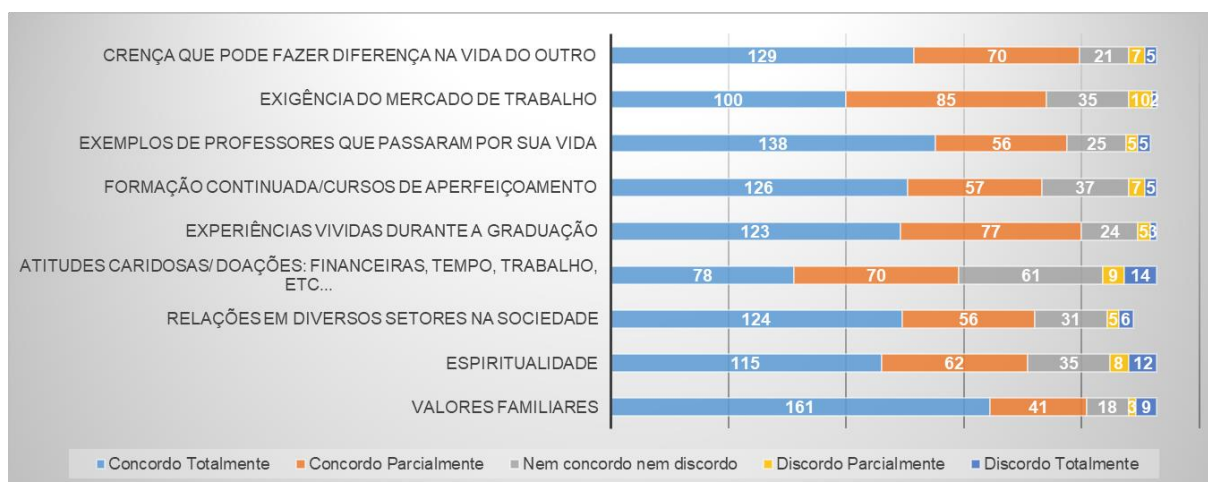
Essa insatisfação demonstrada por esse percentual é que vai ao encontro do resultado da pesquisa do Instituto Península (2019), “já o ‘mais negativo’ [da profissão] tem a ver com dois fatores – Baixa remuneração, seguida da Desvalorização social do professor”, uma vez que 51% dos professores que participaram dessa pesquisa registraram essa situação. Podemos inferir que os egressos estão satisfeitos com o curso, faria o curso novamente já foi demonstrado anteriormente que é de concordância da maioria, 64%, mas não em relação ao salário. O último aspecto dessa figura é com relação à oferta de trabalho na sua área de formação: 149 (64%) estão satisfeitos, mas 83 (36%) respondentes não registraram essa satisfação. Talvez esse resultado seja por 55 deles não estarem trabalhando como demonstrado nas figuras anteriores, e por 30 egressos estarem fazendo outra graduação.

Na Figura 48, levantamos os aspectos que considera que ajudaram a tornar-se o professor que é atualmente. Essas opções foram pensadas tendo como base os

níveis pessoal e profissional, e a relação com o outro. As opções foram trabalhadas em escala do concordo totalmente até discordo totalmente. Interessante observar que todas as opções tiveram índices de concordância maiores. O que demonstra que realmente, para os egressos respondentes, esses aspectos são importantes para os profissionais que se tornaram, nesse caso, professores.

Elencamos todas as opções com a respectiva quantidade de concordância, tendo em vista os 232 respondentes: crença de que pode fazer diferença na vida do outro, 199 (86%), exigência do mercado de trabalho, 185 (80%), exemplos de professores que passaram por sua vida, 194 (85%), formação continuada/cursos de aperfeiçoamento, 183 (79%), experiências vividas durante a graduação, 200 (86%), atitudes caridosas/ doações: financeiras, tempo, trabalho, etc..., 148 (64%), relações em diversos setores na sociedade, 180 (81%), espiritualidade, 177 (77%) e valores familiares, 202 (87%). Alguns desses aspectos já foram discutidos em resultados anteriores, e retornaremos em alguns tópicos a seguir. Queremos chamar a atenção quanto ao resultado de que pode fazer diferença na vida do outro, que trouxe uma grande incidência de concordância, e o quanto atitudes caridosas e doações não tiveram uma incidência de concordância com percentual tão alto assim, se formos comparar com os outros tópicos. Isso nos leva a refletir que a questão profissional está mais presente que a questão de doação.

Figura 48 – Aspectos que Considera que Ajudaram a Tornar-se o Professor que é Hoje

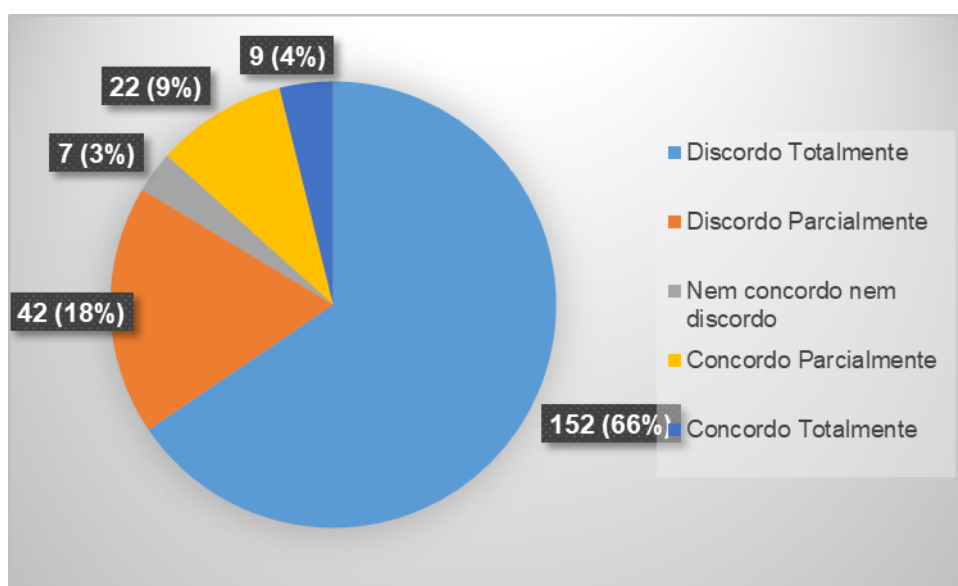


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As três próximas questões foram situações para serem analisadas pelos egressos. O objetivo, ao elaborar essas situações, foi levantar se o acadêmico tinha conhecimento das instâncias que trabalham junto com a educação para garantir o direito das crianças e adolescentes, ao mesmo tempo já sinalizando alguns limites que, enquanto educadores, possuímos frente a situações que da sociedade são trazidas para dentro das escolas. O trabalho na escola precisa ser compartilhado com outras instâncias e não assumir as resoluções dos problemas de forma isolada ou sozinha. As respostas deveriam sinalizar nessa direção. Todas as situações tiveram como opções: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente.

A primeira situação foi: O aluno Pedro tem chamado a minha atenção enquanto professora. Ele tem faltado algumas das minhas aulas nos dois últimos meses e quando chega à escola apresenta algumas lesões estranhas no braço e pernas, hematomas e até mesmo algumas parecendo com queimaduras. Eu não tenho muitas informações sobre a família de Pedro. Acho melhor esperar em silêncio e observar melhor o comportamento da criança por mais um tempo. O maior índice nessa situação foi discordo totalmente, 152 (66%), seguido de discordo parcialmente, 42 (18%), totalizando 194 (84%) dos respondentes, como nos mostra a Figura 49.

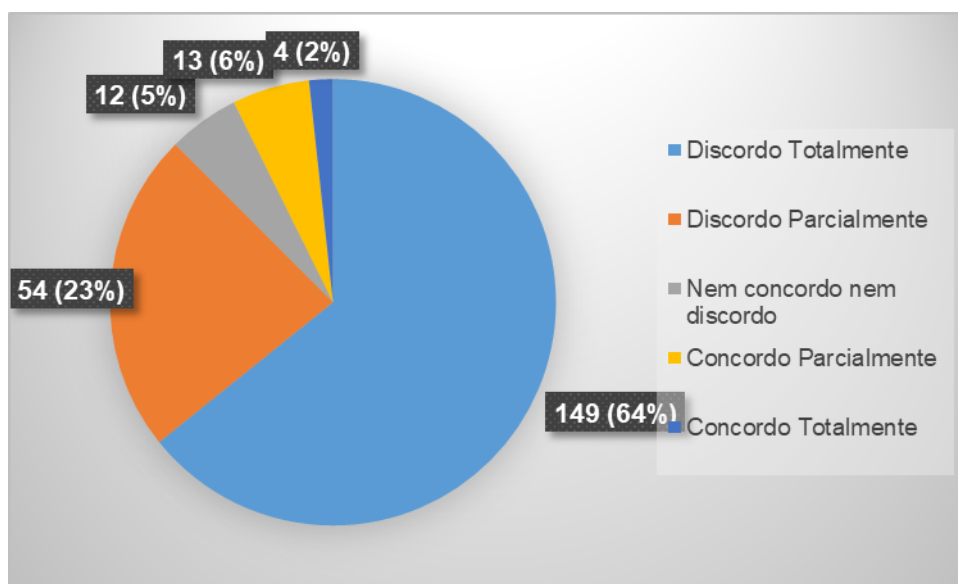
Figura 49 – Resultado da Situação 1



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na situação 2, colocamos: Tem alguns comportamentos na aluna Vânia que têm me feito, enquanto professora, ficar impaciente com ela: ela tem mania de ficar andando na sala quando deixo um tempo para resolver questões reflexivas, fica ansiosa por causa do tempo que não passa rápido, tem dias que ela fica mais introspectiva e sonolenta. Esse comportamento dela tem sido mais frequente nos últimos dois meses. Antes, ela era uma criança expansiva e que participava das atividades ativamente. Eu acredito que seja uma fase que ela está vivendo, por isso, apenas tento ignorar esse comportamento estranho quando ele se manifesta. Nessa situação, tivemos respostas com os índices parecidos com a situação 1. Dos 232 respondentes, discordo totalmente com 149 (64%) e discordo parcialmente com 54 (23%), totalizando 203 (87%) respondentes, como nos mostra a Figura 50.

Figura 50 – Resultado da Situação 2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como podemos constatar, na situação 1 e na situação 2, os respondentes deixaram demonstrado, pela incidência do discordo, que o silêncio, a indiferença para com essas situações não seria uma resposta adequada. Ao pensar nessas situações quando a elaboramos, pretendíamos que os professores entendessem que o ficar em silêncio, aguardar, ser indiferente, não era a melhor escolha, mas, ao mesmo tempo, não permitimos que fossem visualizadas por eles outras alternativas, como procurar ajuda em outras instâncias ou outros setores na escola. Mesmo assim, observamos que os professores não são alheios, apáticos. Nessas situações, fica muito claro o

quanto o professor deixa que seu trabalho assuma uma característica muito mais ampla que apenas o trabalho em sala de aula.

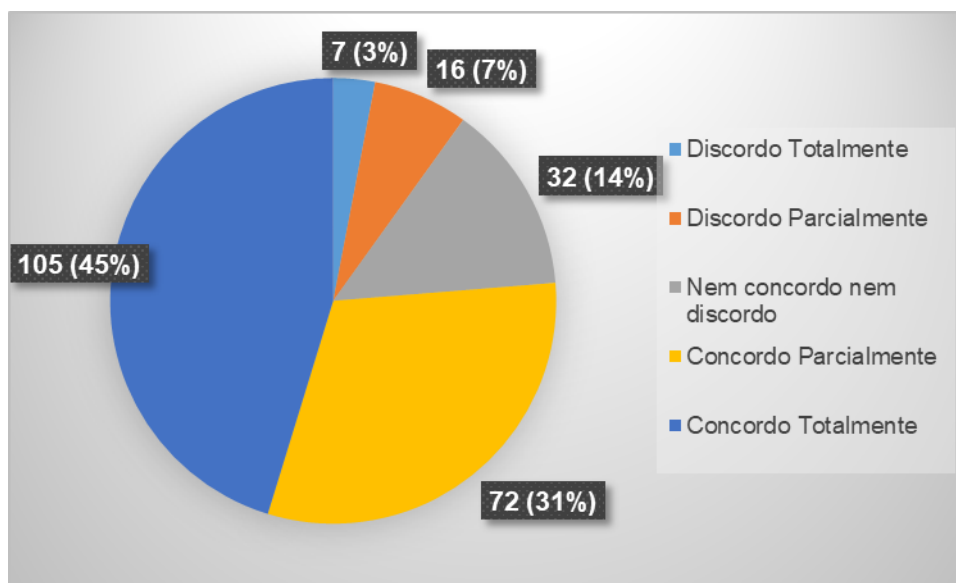
Através dessas situações, podemos inferir alguns indícios sobre a atuação do egresso do curso de Pedagogia, e também quanto à formação humanística que ele tem recebido. Talvez até afirmar, mesmo com o risco de ser de forma preliminar nesse momento, que o nível profissional também proporciona desenvolver alguns indicadores do nível relação com o outro e com o nível pessoal. O que nos sinaliza isso, é que pelo concordar ou discordar das situações, é possível perceber que o pedagogo precisa desenvolver, para várias situações cotidianas – aqui foram citadas três –, alguns indicadores da formação humanística, como: o equilíbrio das emoções, a empatia, o autocuidado, o entendimento do homem e do meio, o diálogo, os valores éticos e morais, incluindo o comprometimento com a aprendizagem da criança, que está relacionado com todos os outros aspectos citados anteriormente: a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, o respeito às relações com os outros e consigo, a inclusão, entre tantos outros.

Nussbaum (2014, p. 43) adota o termo *associação* para descrever algumas situações que dizem respeito ao nível que denominamos relação com o outro: “poder viver com e para os outros e poder reconhecer e manifestar preocupação pelos outros, poder estar empenhado em diversas formas de interação social; poder imaginar a situação em que se encontram os outros seres humanos.”. Assim, percebemos o quanto, implicitamente, a formação humanística tem tido indicadores concretos de sua presença na concepção e atitudes assumidas pelos egressos da Pedagogia, como pudemos constatar através das situações 1 e 2, e na seguinte, a 3.

Na última situação, a 3, elaboramos o seguinte: Tem uma criança na minha sala que tem tido dificuldade para copiar e entender aquilo que eu escrevo no quadro. Sempre que eu olho o seu caderno, encontro palavras soltas em algumas frases que foram copiadas. Então, eu comecei a convidar a criança para sentar em vários lugares diferentes na sala. Quando sentava na frente, escrevia as frases de forma melhor, quando sentava atrás, escrevia de forma incompreensível. Eu já falei com a mãe para levá-la ao oftalmologista, para verificar se precisaria usar óculos, mas a mãe informou há pouco tempo que consulta pelo SUS, só para o final do ano, e que não tem condições de pagar um médico particular. Eu tenho pensado que talvez conseguiria levantar, com algumas colegas da escola, o valor para a consulta. Nessa situação, o resultado ficou um pouco diferente dos demais: concordo totalmente com 105 (45%),

concordo parcialmente com 72 (31%), totalizando 177 (76%) respondentes, como nos mostra a Figura 51.

Figura 51 – Resultado da Situação 3



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na situação 3, o resultado, pelas respostas dos egressos, ficou um pouco diferente. Aqui, os professores tomariam a frente para resolver o problema da criança. Podemos inferir que o limite da ação enquanto professor foi um pouco além do que se espera da sua profissão, pois a proposta de solução foi para resolver uma situação posta pelo próprio sistema, pelas dificuldades que muitas famílias vivenciam na sociedade enquanto direito. Não quer dizer que eles não acionariam as outras instâncias também, pois, nessa situação especificamente, em razão das próprias limitações da pesquisa, não foi possível levantar isso, mas entendemos que o professor também anseia por mudanças, pelas transformações sociais que garantem a participação plena do cidadão, nesse caso a criança, a ter os seus direitos garantidos em todas as áreas.

Todas as situações tentaram ilustrar um pouco do que os professores podem vivenciar no cotidiano da sala de aula. Precisamos reconhecer, no entanto, que os professores não podem resolver todas as situações. Para algumas situações é necessário acionar o Conselho Tutelar, quando se trata de violência, de maus tratos, entre outras, como as situações 1 e 2 tentaram demonstrar. E há outras situações em que precisaremos acionar a Assistência social, o Município, como a situação 3.



Será que participamos ou conhecemos as instâncias que ajudam o Estado a fornecer o que a criança precisa para ser alfabetizada? O que é responsabilidade do professor e o que é de outras instâncias? O Estado completa a educação, e tem situações em que o educador pode ser acusado de cúmplice por não denunciar. Temos representantes da educação nos vários setores políticos, como no Conselho Municipal, inclusive para participar do controle de fundos. Será que conhecemos o que podemos fazer e o que precisamos fazer?

Por outro lado, as situações deixaram evidente o fator humano, os indicadores do que a formação humanística, enquanto desenvolvimento pleno do egresso, tem sido despertados, provados... As respostas ficaram coerentes com o que tem sido sinalizado nas questões anteriores a essa, e as que seguirão das questões abertas.

Na última questão do questionário, que foi aberta, para o respondente colocar o que desejasse que não foi contemplado na pesquisa, algumas dessas situações foram retomadas. Mas preferimos dar vozes a essas respostas no próximo tópico, no qual trataremos das categorias com as respectivas subcategorias, que foram elaboradas e agrupadas de acordo com as respostas abertas do questionário e a entrevista.

### **6.3 Agora é a vez de dar voz a todas as falas**

Estava ansiosa por esta parte. Colocar no papel as ideias que foram identificadas, organizadas, mesmo aquelas que em alguns momentos, durante a sua vivência, foram silenciadas. Não é fácil enquanto professora/pesquisadora estar nesse papel. Algumas coisas que foram faladas eu já tinha uma ideia, enquanto professora/pedagoga, que poderiam ser explicitadas. Mas outras, por ser professora, incomodaram... e como. Mas por quê? Por que são situações que não dependem de uma pessoa ou outra, mas que perpassam pela história da formação docente, pelas políticas públicas, pela gestão da instituição, até mesmo pela política de mercado, e além de outras coisas, pelo que o professor acredita. Na fala dos egressos, como já sinalizado em outros momentos, o termo *formação humanística* não foi identificado, mas seus indicadores atravessaram todas as fases da pesquisa. E aqui fica mais evidente pelas suas concepções, atitudes, ideais, os indicadores dessa formação, como poderemos comprovar.

Tenho muitas coisas para colocar neste tópico do que foi identificado, e para não me perder, acredito ser melhor ir colocando em partes, e ir construindo o texto à medida em que as categorias vão se apresentando. A lógica é trabalhar discutindo do macro para o micro, sendo o macro a ideia maior, o eixo, até chegar nas partes que dão vida a esse eixo, o micro, as subcategorias. A categoria é o macro, as subcategorias dentro das categorias serão o micro, já organizado com as ideias que foram sendo identificadas e agrupadas pelas falas dos respondentes do questionário, identificados por Resp., seguidos de seus respectivos códigos originais de envio do questionário (de 0001 a 1467), e das entrevistas identificadas por Profa. ou Prof. e o seu devido número.

Trazemos as várias categorias pensando, além dos autores e da referência, que a Educação Superior precisa ser sustentada pelo Ensino, pela Extensão, pela Pesquisa e pela Gestão. O ensino em uma abordagem macro formou a primeira categoria, a Extensão vai perpassar todas as categorias, por isso, aqui já justificamos porque não há uma categoria específica para ela. A pesquisa e a gestão tiveram muitas abordagens interessantes, seguindo suas características próprias, então, encontraram nas falas e na literatura uma base para se manterem enquanto categorias, entre outras elaboradas. Sigamos então para a categoria 1.

### *6.3.1 Categoria 1 – Dimensão Ensino*

Apresentamos aqui o Quadro 14, com a visão macro da Categoria 1 – Dimensão Ensino, para que fique mais claro o que construímos depois das várias leituras e análises. Reforçamos que, apesar de termos as categorias e as subcategorias, todas dialogam entre si, são interconectadas. Algumas discussões são próximas de outras, assim como algumas falas, mesmo estando em perspectivas diferentes, como comprovaremos no decorrer do texto.

Quadro 14 – Categoria 1 – Dimensão Ensino

	<b>Subcategorias</b>
A)	Em relação às disciplinas
B)	Aumentar a carga horária da disciplina
C)	Estágio
D)	Falta abordar mais
E)	Teoria e Prática
F)	Professores do curso
G)	Ensino envolvendo outros aspectos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesta categoria 1, muitos são os pontos contemplados pelas respostas dos participantes. Alguns deles, como veremos no transcorrer do texto, estão próximos do que as legislações pertinentes à formação do Pedagogo trazem enquanto dimensão ensino, outros são emergentes, como professores do curso e ensino envolvendo outros aspectos. Fazem parte do universo que os egressos estão inseridos hoje, retomando alguns desafios que são próprios de muitos currículos, independentemente se são de instituições públicas ou privadas. É interessante manter o diálogo aberto, para inserirmos as nossas “falas” enquanto pensamentos, ideias, sugestões, críticas, reflexões de algo explicitado pelos egressos, e que muitas vezes estão silenciados. Por que silenciados? Temos noção da situação, mas não aprofundamos nas questões por elas postas. Se por acomodação, por receio, medo ou mesmo por não conhecer como fazer diferente, não me atrevo a responder, mas essas questões me incomodaram e aqui tento trazer algumas dessas inquietações.

Para entendermos um pouco mais sobre ensino, trazemos Libâneo (1994, p. 79) que afirma que

Devemos entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos.

O ensino não é um processo simples, mas complexo, por precisar compreender a aprendizagem de forma que seja intencional, planejada e sistemática. Esses aspectos precisam estar claros para o professor. Ele é o profissional que na LDBEN nº 9394, de 1996, está habilitado a conduzir os processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Logo, sua formação precisa ser condizente com essa habilitação.

Um dos caminhos propostos pelas DCN de 2006 para que os cursos de formação de professores, tal como a Pedagogia, alcancem os resultados citados por Libâneo (1994), é estruturar o curso em núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. É dessa forma que vimos que o PPC de Pedagogia da Unimontes está estruturado. Mas, na visão dos egressos, algumas coisas precisam ser percebidas de forma diferente do que está sendo desenvolvido, como, por exemplo, algumas disciplinas que estão sendo ofertadas no curso, a relação teoria e prática, e até mesmo a atuação de alguns professores no curso.

Em relação às disciplinas, primeira subcategoria, temos algumas situações destacadas que nos chamam a atenção. Por mais que na nossa matriz curricular tenhamos organizado por disciplinas que permitam um conhecimento amplo sobre as bases do ensino e aprendizagem que o pedagogo precisa ter, alguns respondentes colocaram: necessidade de ter “algumas disciplinas e conteúdos diversificados do atual, algumas inovações” (Resp. 231), “acredito que deve buscar mais atualidades no desenvolvimento infantil, teorias mais atuais, ambientes de estudos mais aprimorados, tecnologias, culturas... Hoje em dia, tem muito pedagogo recém formado sem oportunidade de atuar...” (Resp. 627), melhorar a “grade curricular” (Resp. 920), “ajustes devem ser feitos na grade curricular, que se mostra muito defasada” (Resp. 105), “adiantar algumas disciplinas para o início do curso” (590). Temos, ainda, alguns exemplos de outros respondentes para essa sugestão, como: “Psicomotricidade do 8º período para o 3º período” (Resp. 1433) ou “trocar algumas disciplinas de período” (Resp. 1363, Resp. 512), além de “não gostava das primeiras disciplinas que tem no 1º período que vão contando aquelas histórias de antigamente; no final do curso tem umas disciplinas importantes que poderia ter mais e tirar mais desse início que tem muita teoria, que como a gente está até no início, a gente acaba nem lembrando mais” (Profa. 7).

Teve algumas respostas que enfatizaram a importância de aprofundar mais o conteúdo nas disciplinas, como: “trabalhar mais a legislação” (Resp. 230), “competência das disciplinas” (Prof. 2) e “não deu muita ênfase na questão da educação especial” (Profa. 3). Nessa última, destacamos que na matriz atual há uma disciplina que trabalha a educação especial, mas, por essa resposta, percebemos que uma sugestão implícita a ela seria proporcionar mais discussão, ou mesmo o aumento da carga horária, para trabalhar melhor esse aspecto da formação inicial que vai ao

encontro da relação com o outro, conviver com a diversidade, e, ao mesmo tempo, comprometer-se com a função social de sua profissão, no nível profissional, indicadores da formação humanística.

Ainda temos respostas como: “discussões baseadas mais na *realidade*, no *contexto atual* em que se vive a educação – poderia ser melhor abordada com uma complementação atual” (Resp. 1253), “trazer a *realidade da vivência da sala de aula*, sair do modo científico um pouco” (Resp. 1350) e “no final do curso, um semestre mais flexível para o *aprofundamento na área de interesse* do aluno. Mais momentos onde tornasse possível *desenvolver o senso crítico*” (693). Em várias resoluções da licenciatura, como a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, entre outras, temos a importância de desenvolver uma formação que vá além do “preparado”, mas que faça o profissional “apto às mudanças e, portanto, adaptável”, como já trazia no Parecer CNE/CES 67/2003.

Em pleno Século XXI, vemos isso principalmente depois de termos a necessidade de trabalhar por dois anos em uma pandemia que desestruturou todos os níveis de formação, por “obrigar” a todos a se adaptarem no contexto das tecnologias, através de aulas *on-line*, remotas, pelos aplicativos de celulares, entre outros recursos. Um contexto que nunca foi possível ser imaginado antes. Tanto na modalidade da Educação Infantil até a Educação Superior, foi preciso se adequar para manter o vínculo entre aluno e instituição, para que não houvesse interrupção nos estudos.

Quando esta pesquisa foi realizada, aplicação do questionário em 2021 e entrevista em 2022, pudemos perceber que havia muitas incertezas quanto ao que precisaria ser feito na educação para minimizar as dificuldades que os alunos da educação básica, e mesmo os acadêmicos, têm apresentado no retorno à rotina escolar e acadêmica com as aulas presenciais. Agora, está mais difícil pensar nos contextos enquanto eles estão sendo (re)construídos, (re)delineados, pós-pandemia, se podemos chamar assim. As realidades sempre foram diversas quando falamos em sala de aula, agora estão mais ainda.

O próprio professor precisa se adaptar para mais essa realidade. A sugestão de “no final do curso, um semestre mais flexível para o *aprofundamento na área de interesse* do aluno. Mais momentos onde tornasse possível *desenvolver o senso crítico*” (Resp. 693), não é algo difícil de ser implementado, se tivermos como base o que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 colocam. As

instituições têm autonomia para criar os seus espaços de formação. E acredito que essa parte seja o mais desafiador das instituições fazerem, que foi um dos aspectos apontados por um participante nessa subcategoria, e que vai ao encontro do que temos colocado aqui: “Distribuiria melhor, estágio, TCC e disciplinas obrigatórias” (Resp. 1454). Essa resposta traz um pouco da realidade que os egressos já sinalizaram da questão do seu tempo, da sua renda *per capita*, da necessidade de articular trabalho, estudo, família, estágio, TCC e aulas. São indícios que vão ao encontro do comprometer-se e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão, além da autonomia pessoal e intelectual, indicadores da formação humanística.

Mas ao mesmo tempo, nos chama a atenção quando voltamos o nosso olhar para a formação recebida no curso, e para as respostas que obtivemos no questionário, 220 (95%) egressos satisfeitos do total de 232. Esse percentual nos mostra que, mesmo que precisemos atentar para o que foi sugerido, ou mesmo apontado como algumas situações não adequadas nas respostas abertas, a grande maioria sinaliza que estamos percorrendo um caminho que tem dado bons resultados, mas que sempre há espaço para melhorias. “Ouvir” o que o egresso tem a dizer sobre o curso, sobre a instituição, sobre os docentes, é uma boa estratégia para conhecer o que pode ser mudado, adaptado, melhorado.

Duas situações ainda foram colocadas nessa subcategoria: “A estrutura do curso, falta um pouco de rigidez e principalmente organização” (Resp. 106) e “excluiria o TCC, muito estressante e não acrescenta em nada em nossa profissão” (Resp. 463). Apesar da pouca frequência dessa situação levantada nas respostas analisadas, é interessante perceber que uma fala complementa a outra em alguns aspectos. A estrutura que o curso segue nem sempre está clara para todos os acadêmicos. A própria Diretriz do Curso traz, no seu Art. 8º, inciso III,

Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de [...] atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão [...] (BRASIL, 2006).

Isso demonstra que na legislação há possibilidade de elaborarmos formas que podem ser diferentes das que estão postas, mas fazer diferente depende do que a instituição deseja enquanto objetivo e o que o Colegiado Didático do curso defende.

Nenhum professor que acredita na educação deseja algo contrário ao que está instituído enquanto documento legal, mas as concepções diferentes de cada professor que compõe um colegiado, nem sempre ajudam a pensar nessas questões postas pelos egressos. Além dessas questões, também há na instituição pública algumas decisões ponderadas e aprovadas no Colegiado, que precisam ir além da formação do acadêmico, como, muitas vezes, a questão da manutenção de cargos através de determinadas cargas horárias de certas disciplinas.

Acrescentamos a isso, outros aspectos apontados pelos egressos à subcategoria aumentar a carga horária da disciplina. Dentro desta categoria 1, temos algumas sugestões que nos ajudam a identificar o que, na percepção deles, precisa ser mais aprofundado no curso. Como temos egressos que passaram pela formação com o PPC antigo, das habilitações em docência e gestão, e com o PPC mais novo, da habilitação em docência, temos respostas que vão contemplar as duas realidades. Do PPC antigo foi sugerido “aumentar a carga horária da disciplina de gestão escolar e pedagogia empresarial, ficou muito vago” (Resp. 254), “Colocaria na grade a disciplina de supervisor escolar” (Resp. 150), “ajustaria a grade curricular com a atual demanda das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Se pudesse, separaria o curso em dois momentos, primeiro teórico e depois só o prático, pois estudar, fazer estágio e dar conta para fazer as atividades do curso, e conciliar com outras áreas da nossa vida, sobrecarrega e faz com que não executemos nenhum com a intensidade e entrega que deveríamos” (Resp. 105), “Daria mais ênfase ao currículo da prática, principalmente ao conhecimento da gestão e administração de uma escola” (Resp. 104), “O curso contemplava quatro habilitações. Faltavam, porém, algumas áreas, como Trabalho e Educação, além de melhorar a abordagem da inclusão” (Resp. 56), “mais disciplinas ou maior intensidade nas disciplinas pertinentes à alfabetização, à didática, à gestão escolar” (Resp. 1224).

Quanto às sugestões apontadas por aqueles que seguiram com o PPC mais novo, temos: “algumas disciplinas precisam ser trabalhadas em mais períodos e que algumas precisam ser trabalhadas antes de iniciar os estágios, ou durante estes, como Artes, que está no último período do curso, onde poderia fundamentar a teoria que foi discutida em sala de aula, na prática pedagógica, tendo um ensino-aprendizagem mais rico” (Resp. 1337), “disciplinas que são muito relevantes e se tem pouco tempo para estar realizando!!” (Resp. 1465), “Mudaria a duração de algumas disciplinas do curso para um tempo maior” (Resp. 567), “acrescentaria carga horária

à disciplina de libras” (Resp. 448, Resp. 1034, Resp. 1065, Resp. 956, Resp. 959), Prof. 2 e Profa. 6 – “aula de libras e mais prática”, Profa. 5, “algo mais sobre braile” (Resp. 1333), “aumentar a carga horária das disciplinas das fases do desenvolvimento infantil e suas características e também das metodologias” (Resp. 1264), “mais o estudo sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno, pois as problemáticas que envolvem o ensino ainda são vistas superficialmente” (Resp. 1217), “aprofundar mais na alfabetização” (Resp. 1459, Resp. 230), “acrescentar mais estudos na área da Educação Especial” (Resp. 1471), “ter mais contato com crianças especiais desde o primeiro período” (Resp. 566), “habilitação em Educação Especial” (Resp. 416), “incluir a disciplina de educação ambiental no curso” (Resp. 827), “O curso precisava proporcionar uma abordagem ampla em relação ao processo de ensino aprendizagem da criança, como se dá o aprendizado, etc. Uma abordagem ampla em relação à alfabetização e letramento (sei que hoje tem disciplina nessa área) com intervenções e/ou parcerias com escolas infantis e de ensino fundamental 1” (Resp. 940), “Trabalhar inteligência emocional no curso” (Resp. 944), “mais disciplinas que abordem o uso das tecnologias na educação” (Resp. 952).

Essas ideias que foram listadas nesses dois últimos parágrafos ilustram como é complexo pensar em um curso de formação, no nosso caso o da Pedagogia, para atender a tantas diversidades. Cada sugestão, cada ideia, foi elaborada trazendo aquilo que o egresso tem vivenciado em sua realidade, em um dado contexto histórico, geográfico, econômico, entre tantos outros... Gatti *et al.* (2019) já afirmaram sobre essa dificuldade que está presente ao pensar o curso:

Outros países, como o Brasil e a Argentina, têm orientações curriculares de caráter bem geral, sem detalhar conteúdos propriamente ditos, sem definir padrões de referência detalhados. Nesse sentido, cabe às diferentes instituições formadoras definir seu currículo e os conteúdos a serem tratados nas diferentes disciplinas. Essa questão envolve, no momento, discussões teóricas sobre quais conhecimentos, capacidades e saberes devem ser apropriados ou desenvolvidos por quem exercerá a docência e, ainda, sobre quais vertentes teóricas privilegiar. Terreno pouco pacífico nele encontramos perspectivas de formação muito variadas: ora de natureza teórico-abstrata (algumas conflitantes entre si), ora de caráter mais prático, ora marcadas por uma visão relativa a padrões culturais, ora mais tecnicista e mecânica. (GATTI *et al.*, 2019, p. 90).

Mesmo tendo uma diretriz que nos orienta quanto ao que deve estar contemplado em cada núcleo, com sua devida carga horária, os conteúdos são organizados por cada instituição e tendo como base as vertentes teóricas e



perspectivas de formação que se pretende adotar, como Gatti *et al.* (2019) reforçam. Então, quando vemos uma disciplina com mais carga horária em detrimento de outra, isso por si só se justifica pelo que colocamos aqui. Mas, ao mesmo tempo, percebemos que alguns dos egressos que estão na educação sentem falta de mais conteúdo em algumas áreas, o que merece ser destacado por serem áreas que são basilares do curso de formação: braile, libras, disciplinas das fases do desenvolvimento infantil e suas características, dificuldades de aprendizagem do aluno, alfabetização, educação especial, processo de ensino e de aprendizagem da criança, educação ambiental e tecnologias na educação. Isso mais uma vez reforça os indicadores das dimensões da formação humanística como no nível profissional, compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão, nível relação com o outro, comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática e conviver com a diversidade.

O PPC de 2019 traz na sua matriz, como vimos no capítulo 6, tópico 6.1, algumas dessas disciplinas com a carga horária um pouco maior que a dos PPCs anteriores. Exemplo, a Alfabetização e Letramento é oferecida em dois semestres, com carga horária de 72 horas, o que ajuda a aprofundar também o processo de aprendizagem da criança. Também foi inserida maior carga horária nas disciplinas que trabalham com conteúdo específico da Educação Básica, como: Ciências e Natureza, Ciências, Matemática, Geografia e História. A Educação Especial e Tecnologia e Educação estão em semestres mais próximos do primeiro estágio, que acontece no 5º período. Mas a Libras continua em um semestre, e a disciplina de Arte e Educação continua no 8º período. Algumas das sugestões apresentadas aqui merecem ser discutidas pelo Colegiado e Núcleo Docente Estruturante do curso, para verificar a viabilidade de mudança.

Outra subcategoria dentro desta categoria é o Estágio. Um dos itens que precisa ser cumprido enquanto diretrizes do curso e da licenciatura e, por isso, traz algumas orientações bem específicas para cada curso. Do que os egressos pontuaram, listamos: “estágio do 2º período ao 6º, para que no 7º e 8º possa dedicar o tempo no Projeto de TCC (Trabalho de Conclusão do Curso), assim não fica sobrecarregado de trabalhos e aprofunda mais nas pesquisas realizadas” (Resp. 417), “os estágios supervisionados fossem remunerados” (Resp. 1380), “aumentar carga horária de estágio” (Resp. 1387, Resp. 182), “melhorar acompanhamento do estágio” (Resp. 230, Resp. 144, Resp. 155), “Mais apoio aos acadêmicos nos estágios

obrigatórios, com parceria com escola, onde os acadêmicos poderão ter mais assistência durante os estágios, que é um dos momentos mais difíceis” (Resp. 90), “Sugiro ter mais horas de estágio nas áreas afins, pois, foca-se muito na docência” (Resp. 1112, Resp. 434, Resp. 1399), “Acho que contribuiria mais o estágio sendo no mesmo período de disciplinas para o estágio sugerido” (Resp. 1433, Resp. 408), “mais estágios práticos” (Resp. 1245), “Melhoraria a questão do estágio supervisionado, para possibilitar uma experiência mais sólida ao acadêmico” (Resp. 424), “flexibilizar horário de estágio” (Resp. 827), “Colocaria as disciplinas e estágios de educação especial no início, não no final do curso, e daria maior importância a elas” (Resp. 507), “estágio” (Profa. 4, Profa. 6), “Penso que deveria revisar o estágio, uma relação mais próxima com o aluno, com a realidade que vai enfrentar” (Resp. 155).

Não tem como não fazer uma articulação com as dimensões humanísticas ao voltarmos o nosso olhar para as “falas” dos egressos nessa subcategoria. Percebemos o olhar crítico sobre a sua formação e a preocupação em fazer do curso algo mais condizente com as diversas necessidades apresentadas no exercício da profissão. O nível pessoal, com a autonomia pessoal e intelectual, o nível profissional, com o compreender e aprofundar o compromisso com sua formação profissional, e o conviver com a diversidade, com o nível com relação com o outro, estão bem presentes.

O Estágio no curso de Pedagogia da Unimontes começa no 5º período, com a Educação Infantil, e algumas disciplinas que trabalham com aspectos da Educação Infantil são vistos ainda nos períodos posteriores, como Artes, que está no 8º período, atualmente. Então, algumas das sugestões dos egressos é colocar as disciplinas mais condizentes com os estágios por semestre, mais de acordo com o que precisam conhecer enquanto teoria antes de vivenciar no estágio, além de trazer o estágio para mais no início do curso, para não ficar concomitante ao Trabalho de Conclusão de Curso, que começa no 6º período e vai até o 8º período.

Algumas dessas situações já foram identificadas, e o PPC de 2019, o mais novo, trouxe as disciplinas para antes do 8º período, e o TCC começa no 5º período. Também há possibilidade de aprofundar em algumas áreas enquanto disciplina eletiva e disciplina optativa. Mas o estágio começar muito antes desse período, ficaria mais complicado por não terem os conhecimentos necessários das disciplinas que ainda precisarão cursar para acompanhá-lo. A matriz segue uma sequência de conhecimentos que precisam ser consolidados, e alguns têm pré-requisitos e não é

aconselhável romper essa estrutura. A aprendizagem do aluno pode sofrer maiores danos. Quanto à articulação das disciplinas da teoria com a prática, a própria Resolução nº 2, de 2019, já aborda que precisam estar de forma concomitante. Por isso, desde os primeiros períodos, os acadêmicos precisam ter disciplinas que permitem que eles conheçam o cotidiano da escola e articulem com os conhecimentos que precisam consolidar. Quanto à sugestão sobre o estágio remunerado, no curso de Pedagogia da Unimontes não tem sido proposto com muita frequência e, se é remunerado passa a ser trabalho e, sendo trabalho, não é o estágio supervisionado do curso.

O cadastro nos bancos de dados nas instituições de estágio remunerado talvez não tenha sido mais tão incentivado como em outros cursos ou anos atrás. Atualmente, temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (RP), que são programas federais com bolsas para as licenciaturas, que permitem ao acadêmico em curso um contato mais próximo com a realidade escolar e de forma remunerada. O Pibid traz em seu objetivo “[...] antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” (BRASIL, 2018)<sup>35</sup>. Já a RP, tem por objetivo, como é apresentado no Edital 05/2022 da Unimontes, “[...] proporcionar, aos discentes na segunda metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.” (MONTES CLAROS, 2022)<sup>36</sup>.

O Pibid acontece antes do estágio curricular e a Residência Pedagógica é concomitante ao estágio. A bolsa, em 2022, conforme a Portaria CAPES nº 83/2022, art. 20, foi de R\$ 400,00. Os acadêmicos podem fazer a inscrição para os referidos programas no período determinado em editais, e os selecionados recebem as bolsas, o que ajuda a custear as despesas com o curso. Além disso, poderão adquirir conhecimentos relacionados à escola, através do Pibid, logo no início do curso, ou no aprofundamento da realidade escolar com a RP, da segunda metade do curso em diante.

---

<sup>35</sup> BRASIL. **PIBID – apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 11 dez. 2022.

<sup>36</sup> MONTES CLAROS. **Chamamento público PRE/Unimontes – Edital 05/2022**. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2022/09/EDITAL-5-2022\\_DISCENTES-PRP2022\\_UNIMONTES.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2022/09/EDITAL-5-2022_DISCENTES-PRP2022_UNIMONTES.pdf). Acesso em: 11 dez. 2022.

Quanto à sugestão de ter mais horas de estágio no curso, o que precisa ser cumprida é a carga horária que determinam as diretrizes, até porque o curso tem um tempo para ser concluído. Por isso, as cargas horárias acabam sendo um pouco rígidas, mas nada impede de a instituição pensar em um curso diferenciado do que é o mínimo exigido nas legislações. O que temos enquanto legislação é para que o curso cumpra, como está no Art. 13, §1º, “II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.” (BRASIL, 2006).

Mas ao mesmo tempo, o estágio tem uma importância muito grande para o graduando. Isso foi identificado por ter sido mencionado nas questões abertas e nas entrevistas. Gatti *et al.* (2019) reforçam a sua importância e possibilidades na formação, além de alguns dos seus problemas. Primeiro, ao afirmar que na bibliografia internacional e documentos oficiais aparece “com força” (GATTI *et al.*, 2019, p. 92). Enquanto situações que são pontuadas pelas autoras como problemas, ou dificuldades nessa área, também identificamos com algumas das falas dos egressos. O interessante é que a pesquisa de Gatti *et al.* (2019) corrobora com a nossa, e aponta outros aspectos que são necessários de serem pensados enquanto estágio, como os itens iii e iv que elas apresentam:

Há dificuldades de diferentes ordens, como, por exemplo: (i) a frágil participação e integração dos componentes curriculares do curso com as atividades de estágio; (ii) o acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor supervisor do estágio; (iii) o tempo de permanência e dedicação às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores; (iv) os docentes e a equipe gestora da escola têm pouca clareza sobre o papel que cumprem na formação do futuro professor. (GATTI *et al.*, 2019, p. 229).

Para vencer essas dificuldades, elas apresentam algumas sugestões de trabalhos integrados entre a Secretaria Municipal de Educação de algumas localidades e sua proximidade com os cursos de formação em algumas instituições superiores, enquanto parcerias e convênios estabelecidos. Para cada localidade e tempo, há várias possibilidades, e o que as autoras Gatti *et al.* (2019) divulgam são só algumas alternativas possíveis, e que têm dado certo. O foco do seu trabalho não foi a formação humanística, e isso está bem presente nos seus escritos. Mas como

vimos, a formação humanística tem estado presente, mesmo que de forma implícita, no trabalho que realizamos na docência e enquanto pedagogos.

A subcategoria seguinte, dentro da categoria 1, foi falta abordar mais. Nela, encontramos os seguintes aspectos que listamos: “deficiente em atividades extracurriculares” (Resp. 925), “Formação para supervisor, o qual antes era ofertado e no ano do curso não mais” (Resp. 258), “Incluir mais disciplinas que discutem teorias que permitem conhecer melhor a sociedade, o homem e vida. Também incluiria mais possibilidade de discutir política, economia e filosofia” (Resp. 670), “Propiciar estudos mais aprofundados em diversidades” (Resp. 156, Resp. 64), “o curso não nos prepara para os desafios em sala de aula no tocando às subjetividades dos sujeitos. Sendo um curso que trabalha diretamente com formação, não apenas de alfabetização, mas humana, eu mudaria isso, dedicaria mais horas para esses estudos” (Resp. 407), “Aprofundar mais nas disciplinas que abordam questões sociais” (Resp. 819), “Mais interatividade com os colegas/professores e troca de experiências na prática pedagógica, fazendo uso das tecnologias em sala de aula” (Resp. 1098).

Ainda, “colocar uma disciplina onde seriam exploradas as situações-problema na sala de aula e suas possíveis soluções” (Resp. 371), “disciplinas mais sociológicas – uma dificuldade absurda que essas pessoas passam dentro de casa, e isso reflete dentro da escola. É muito difícil a gente lidar com isso enquanto professores, até enquanto escola, mesmo porque a gente não está preparado para isso – *saber acionar os órgãos públicos*” (Prof. 2) Sugestão – “pensar uma forma de tentar parar de pensar naquele aluno ideal e começar a pensar formas estratégicas para atingir o aluno real. Eu penso que a gente iria avançar mais” (Prof. 2), “abordar mais a gestão” (Profa. 4) / Complementar: “primeiros socorros” (Profa. 5), “preparação para relacionar com os pais e tentar explicar para eles as dificuldades que os filhos têm” (Profa. 7) / “uma pós-graduação mais acessível para gente, né, daqui mesmo da nossa cidade, de... de... isso mesmo, dar continuação a quem quer mesmo ser professor é... fazer essa pós aqui em Pirapora, tornar mais acessível e que focasse mais na prática do professor” (Profa. 3) / “Humanidades e trabalho voluntário em comunidades carentes” (Profa. 4), “o curso poderia ampliar a visão e as concepções dos futuros pedagogos sobre a infância, valorizando-os e enxergando-os como sujeitos de direitos” (Resp. 1181), “A formação em Pedagogia precisa ser complementada, aprimorada para que aqueles que decidam pelo magistério (dar aulas) tenham um embasamento maior sobre uma sala de aula real” (Resp. 1289), “mais palestras” (Resp. 677).

Algumas ideias listadas foram destacadas por mim para que possamos explorar um pouco mais o que foi identificado nessa subcategoria. Essas “falas” trouxeram algumas sinalizações muito importantes, e, em especial, para a minha pesquisa, acredito que é uma das subcategorias que nos mostrou pontos bem interessantes enquanto emergentes, que merecem ser observados no curso, principalmente no que diz respeito aos indicadores da formação humanística, já elaborados no tópico 6.1 e nos capítulos anteriores. Quando olhamos essa subcategoria nos itens destacados em sublinhado, vemos que temos várias abordagens para o que falta: no que diz respeito a disciplinas, conteúdos, metodologia, percepções, com relação ao eu, ao outro, a sociedade, entre outros, tanto em nível micro quanto em nível macro.

Em relação a atividades extracurriculares, quando nas questões fechadas analisamos o acesso a atividades no curso, e se as disciplinas e as atividades desenvolvidas durante o curso foram suficientes para a formação profissional, percebemos que os índices em alguns tópicos tiveram respondentes que sinalizaram que precisaria melhorar, como: Atividades como visita a museus, 43 (19%), shows, 102 (43%), trabalhos voluntários em instituições de caridade, 68 (29%). Essas são consideradas algumas atividades extracurriculares que podem ajudar na formação do pedagogo e também enquanto formação humanística, trazendo como exemplos, o nível relação com o outro no respeitar a dignidade do ser humano, e mesmo no nível profissional, quando é necessário compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e a profissão.

Então, percebemos que tanto na questão fechada quanto na aberta, essa percepção está presente e uma dialoga com a outra. Ao mesmo tempo, fica coerente com o percentual encontrado na questão atividades desenvolvidas durante o curso foram suficientes para a formação profissional, com 151 (65%) dos respondentes. Essas atividades extracurriculares fazem parte do núcleo de estudos integradores, no Art. 6º, inciso III da DCN de Pedagogia (2006):

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Podemos constatar que os egressos percebem e são coerentes em suas ideias em cada sugestão ou crítica feita. Outro exemplo, é quando um egresso respondeu: “Incluir mais disciplinas que discutem teorias que permitem conhecer melhor a sociedade, o homem e vida. Também incluiria mais possibilidade de discutir política, economia e filosofia” (Resp. 670). A universidade precisa articular seu curso de forma que os acadêmicos e futuros egressos estejam preparados para lidar com as situações vindas da sociedade, que impactarão a escola e que irão refletir direta e indiretamente nos processos de ensino e aprendizagem. Aprofundar sobre estudos que permitem conhecer melhor a sociedade, o homem e vida, a política, a economia e a filosofia, disciplinas mais sociológicas, as questões sociais, as subjetividades dos sujeitos, a diversidade, as humanidades, são aspectos complexos de qualquer curso, tão imprescindíveis nos cursos de licenciatura, e mais especificamente no que estamos abordando, a Pedagogia, principalmente por ser o curso que trabalha com a base da formação da criança, pois toda a sua infância ela passa na escola.

Sobre esse aspecto, Gatti *et al.* (2019, p.38) corroboram quando afirmam que:

[...] nas formações de docentes nas variadas áreas do conhecimento nem sempre os que trabalham com essa formação assumem a Educação e o trabalho escolar como um campo de conhecimento, e nem sempre têm em vista para seu trabalho formativo uma perspectiva humano-social-histórica. Há descaso ou puro desconhecimento da contribuição científico-filosófica das Ciências da Educação, quer para compreender o trabalho de um professor, as condições de aprendizagem das crianças e jovens, a escola e sua inserção social. Isto tem levado a que essa formação se mostre pouco valorizada em suas bases científicas e se apresente como algo genérico sem os necessários aprofundamentos, e sem considerar, também, os conhecimentos que permitem compreensão sobre a diversidade de segmentos sociais, que se apresentam com culturas próprias em territórios com características complexas, com visões de mundo divergentes.

E além dessa parte, outros aspectos são destacados enquanto formação: a falta de olhar a educação como um “processo de caráter ético, de formação do humano social” (GATTI *et al.*, 2019, p. 38), falta de trazer temas do campo afetivo e ambiental para a formação (GATTI *et al.*, 2019). E quando trabalhamos mais alguns autores, como Silvestre e Pinto (2017), Marques (2003) e Pimenta (2002), entre outros que discutem o curso de Pedagogia, percebemos que eles dialogam entre si sobre a dificuldade de trabalhar a formação de maneira integral, global, e como percebemos nas legislações, a formação humanística. Uma crítica bem presente que encontramos na grande maioria dos estudos, é que a formação atual tem sido para as disciplinas

específicas da Educação Básica e não para uma formação mais integrada e interdisciplinar. Isso também reflete o que as legislações não deram conta de concretizar enquanto orientações. Deixando muitos pontos vagos e permitindo que as formações se tornem generalistas, sem aprofundamento e conhecimento, nos vários aspectos que foram apontados pelos egressos.

Outro aspecto que chama a atenção nessa subcategoria é uma fala do Prof. 2, que afirma perceber “uma dificuldade absurda que essas pessoas passam dentro de casa, e isso reflete dentro da escola. É muito difícil a gente lidar com isso enquanto professores, até enquanto escola, mesmo porque a gente não está preparado para isso – *saber acionar os órgãos públicos*”. Essa fala vai ao encontro do que trouxemos enquanto Situações 1, 2 e 3, na parte das questões fechadas. Não só se mobilizar para ajudar, mas também, saber como e onde buscar ajuda. Essa percepção está inserida nos três níveis da formação humanística: nível pessoal, com a atitude crítica, autonomia; nível profissional, com a preocupação com sua formação profissional; e o nível relação com o outro, preocupar-se com o outro e consigo, citando alguns indicadores como exemplos.

No que diz respeito a metodologias, foram citadas as palestras como algo que precisaria ter mais no curso. A gestão que foi mencionada refere-se à parte do que precisaria abordar mais, mas tendo como contexto os egressos que tinham na sua habilitação a gestão, além da docência. Por isso, em outro tópico dessa subcategoria, colocaram a questão de trabalhar mais a supervisão escolar. Pimenta *et al.* (2017) sugerem uma formação para pedagogo *stricto sensu* e outra para o pedagogo docente. Assim, seria uma formação que tivesse realmente como objetivo aprofundar nas questões relativas à docência, enquanto a formação do pedagogo *stricto sensu* focaria as outras áreas que o pedagogo pode atuar, com ênfase na gestão, por exemplo. O que resolveria algumas das dificuldades que os egressos apontaram, e que os outros autores também afirmam, no que diz respeito à formação mais aprofundada e integral do pedagogo, aqui o pedagogo gestor.

O que complementaria, que foram apontados por alguns egressos, diz respeito aos primeiros socorros (Profa. 5), preparação para relacionar com os pais e tentar explicar para eles as dificuldades que os filhos têm (Profa. 7), e pós-graduação, continuação a quem quer mesmo ser professor e focasse mais na prática do professor (Profa. 3). Com referência aos primeiros socorros, quando a professora falou sobre isso na entrevista, fui pesquisar para ver o que encontraria, e qual não foi minha



surpresa ao achar a Lei nº 13.722/18<sup>37</sup>, mais conhecida como Lei Lucas, que “torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil.” (BRASIL, 2018). Essa lei ainda não tem sido aplicada em todos os lugares, e nas formações também não tem sido muito mencionada. Algo que precisaremos rever e colocar em prática, e logo. Há várias instituições de ensino que nos últimos anos têm passado grandes dificuldades com acidentes de crianças pequenas, ou mesmo bebês, que morreram por engasgar com algo e ficarem sufocadas.

Sobre a preparação para a relação com os pais, foi algo que essa professora chamou à atenção na entrevista, por ela ter se sentido despreparada para conversar com os pais quando assumiu a docência em uma escola privada. Algo que realmente muitas vezes é deixado como um conhecimento subjetivo, ou à parte nas formações. Qual disciplina que aborda esse tipo de situação, quando, e em quais eventos temos trazido isso de forma mais sistematizada? Será que é algo que não precisamos mesmo voltar o nosso olhar enquanto formadores para essa questão e prepararmos os nossos acadêmicos de licenciatura a lidar depois? Inferimos nessa experiência da professora, que um dos indicadores do nível pessoal foi fundamental para ajudá-la a ter mais segurança em resolver um problema que foi apresentado logo no início da sua docência: saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana. Enquanto instituição formadora, não temos como trabalhar todas as áreas e conflitos que surgirem na profissão, mas alguns poderemos ajudar a transpor, ainda no curso.

Sobre a pós-graduação, o que chamou a atenção é que realmente é uma sinalização para a formação continuada que a instituição pode ofertar. É uma demanda do próprio egresso. É interessante perceber que a sugestão já está toda formulada para um público específico, o professor, e foca mais na sua prática. A nossa próxima subcategoria será a teoria e a prática, mas essa sugestão da pós-graduação nos sinaliza, enquanto instituição, que há uma necessidade de continuar a formação. A graduação não é suficiente, e não é qualquer tipo de formação, mas uma que atenda à realidade do dia a dia do professor, ou pelo menos melhor se aproxime dela. Que

---

<sup>37</sup> BRASIL. **Lei nº 13.722**, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13722.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13722.htm). Acesso em: 11 dez. 2022.

dialogue com suas ansiedades, suas dificuldades, que aponte caminhos que irão permitir que ele faça um trabalho melhor articulado do que o que já realiza hoje, com a maturidade docente que ele adquiriu enquanto experiência. Pimenta (2002, p. 30) colocou muito bem algo parecido com o que essa egressa expressou:

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo, o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando duas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Últimos aspectos que gostaria de abordar ainda dessa subcategoria: “a formação em Pedagogia precisa ser complementada, aprimorada, para que aqueles que decidam pelo magistério (dar aulas) tenham um embasamento maior sobre uma sala de aula real” (Resp. 1289) e “o curso poderia ampliar a visão e as concepções dos futuros pedagogos sobre a infância, valorizando-os e enxergando-os como sujeitos de direitos” (Resp. 1181). No que concerne à primeira ideia, da sala de aula real, é um grande desafio desenvolver no acadêmico a realidade que o egresso terá quando assumir sua sala na escola. Gatti *et al.* (2019) falaram das dificuldades dos estágios para os acadêmicos e escola, como anteriormente citado. Os Programas Pibid e RP tentam suprir essa lacuna na formação inicial.

A instituição tem tentado aproximar a formação do espaço escolar, mas é um processo. Esse é um esforço voluntário, uma opção da política institucional da Unimontes. Por trazer na LDBEN nº 9394/96 quatro sistemas de ensino, a falta de um sistema nacional de educação acaba sendo um erro estrutural, algo que Saviani (2010) já tem nos alertado há alguns anos. Como na entrevista, ficou claro que existem dificuldades, ao ser falado por alguns professores sobre as salas superlotadas, ou mesmo a existência ainda hoje de salas multisseriadas em alguns lugares, a diversidade de níveis de aprendizagem em uma mesma turma, as crianças que chegam com autismo ou com deficiências sem laudos e sem ter professores de apoio para ajudar, crianças com fome, famílias carentes, e que muitas vezes os pais dessas famílias estão presos e são os avós que cuidam ou outros familiares, a presença de drogas nas escolas, inclusive realidade vivenciada no início do Ensino Fundamental, entre outras.

As “disciplinas sociológicas” ou “das humanidades”, além de outras já citadas nessa subcategoria, poderiam ajudar mais nessas questões, que muitas vezes não são abordadas nas ementas das disciplinas do curso. Cenci e Fávero (2008) já sugeriram que precisaria haver um espaço próprio e sistematizado para a discussão sobre a formação humanística, algo que vai ao encontro do que encontramos e reforçamos.

Sobre a ampliação das concepções sobre infância, é pertinente destacar que a matriz do curso que trabalhamos atualmente, de 2019, traz várias disciplinas que abordam a infância, como Linguagem Corporal e Plástica, Pensamento e Imaginação e Fundamentos da Educação Infantil, no 2º período, Linguagem na Educação Infantil, no 3º período e Estágio I – Fundamentos de Estágio Curricular Supervisionado – Docência na Educação Infantil, no 5º período. Essas disciplinas, no seu conjunto, podem permitir que o acadêmico tenha uma visão sobre as várias concepções de infância. Mas, talvez seja necessário voltarmos o nosso olhar para a matriz e trabalhar as várias concepções de forma mais sistematizada e interdisciplinar.

A subcategoria seguinte que compõe esta categoria 1 é a teoria e a prática. Foram vários egressos, 58 respondentes, incluindo menções nas questões abertas do questionário e entrevista, que destacaram algo referente a essa subcategoria. Então, listamos todas as ideias: “Mais teoria e prática” (Resp. 932), “Mais prática” (Resp. 558, Resp. 1253, Resp. 467, Resp. 761, Resp. 1034, Resp. 107, Resp. 627, Resp. 314, Resp. 575, Resp. 1385, Resp. 1459, Resp. 230, Resp. 144, Resp. 39, Resp. 14, Resp. 500), “Teria mais aula prática e menos científica” (Resp. 548, Resp. 182, Resp. 1227, Resp. 55, Resp. 546, Resp. 432), “colocaria o discente em um contato maior com a realidade escolar” (Resp. 1461, Resp. 1190, Resp. 434, Resp. 306, Resp. 1022, Resp. 827, Resp. 1139, Resp. 920, Resp. 170, Resp. 1453, Resp. 952, Resp. 1302, Resp. 1140, Resp. 470, Resp. 296). “Basicamente unir teoria e prática. E assim, acabar com o clichê de um pedagogo recém-formado: ‘Isso a gente não vê na universidade’” (Resp. 371), “Menos teoria mais prática” (Profa. 1, Profa. 3, Profa. 4, Profa. 5, Profa. 6) “Importante – a questão prática” (Profa. 1, Profa. 6 e Profa. 7) / oficina / dinâmicas, conteúdo (psicologia, didática - Profa. 1), livros e teóricos (Profa. 5), “Tudo importante” – Profa. 1, Prof. 2, Profa. 3, Profa. 4, Profa. 6; “Solicitar a inserção do acadêmico no ambiente escolar desde o início da graduação, oportunizando a vivência da realidade do pedagogo em seu espaço de trabalho” (Resp. 156, Resp. 1302), “A aproximação do acadêmico com a realidade escolar está aquém do curso, seria necessário mais

tempo de inserção dentro da escola do que na academia” (Resp. 770), “Abordaria mais conteúdos relacionados à prática, o dia a dia, a vivência e como superar desafios” (Resp. 312).

Para entender um pouco mais sobre a teoria e prática que foi abordada pelos egressos, é importante explicitar o conceito de teoria e prática que temos usado nos nossos discursos, e procurar identificar do que se trata realmente. Na concepção clássica da filosofia, teorizar significa “quase somente abstrair” (PEREIRA, 2003, p. 18). No século XIX, “quando a visão metafísica de natureza se torna definitivamente rechaçada pela Ciência Moderna numa atitude nitidamente materialista, mecanicista e depois positivista, os cientistas restringem a compreensão de teoria ao âmbito da experimentação.” (PEREIRA, 2003, p.53). Mas quando vamos para a teoria na área das ciências humanas, temos uma concepção de unidade teoria e prática, a práxis. Ela é mais complexa, por isso trazemos por parte a sua lógica. Quando falamos da teoria e prática e o homem, Pereira (2003, p. 69-70, grifo do autor) nos ajuda a compreender:

Em todos os aspectos que investigamos nesta relação é o homem quem deve estar no centro. O homem, com sua ação, sua presença e sua relação com o mundo. Uma presença e uma ação que é ação sobre o mundo material e, conseqüentemente, sobre si mesmo. [...] Esta significativa ação do homem sobre o mundo não deixa de ser uma ação *prática*. [...] Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como, conseqüentemente, de si mesmo.

Entendemos então que a ação do homem por si só já é uma teoria, um pressuposto. Nessa concepção, não tem como deixar o homem como uma parte executando uma ação e outra parte elaborando uma teoria. Ele precisa ser pensado ou visto nas Ciências Humanas como sujeito e objeto de investigação, humano e social. Complementando esse raciocínio, Pereira (2003, p. 72, grifo do autor) traz:

Mas a ação do homem é ação *teórica*, ação refletida, ação de sentido, por mais estúpida que seja. [...] A ação do homem é duplamente transformadora. Transformar a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. Em maior ou menor medida é a práxis. Ainda, em nível superior esta ação transformadora (práxis), é que chega ao estágio da ação transformadora.

Esse movimento não é algo estanque, fragmentado, ou que acontece em um determinado momento apenas. A ação do homem, de forma natural, é ação teórica e

ação prática. Por ser transformadora, é práxis. Pereira (2003, p. 74) ainda afirma, “ao mesmo tempo em que a prática é pressuposto básico ou fundamento da teoria, ela não pode ser entendida separadamente da teoria.”. Por isso, a fala dos egressos sobre a teoria e prática preocupa um pouco. Que concepções temos adotado em nosso trabalho que não têm permitido que o egresso entenda realmente o que é teoria e o que é prática? Como temos trabalhado essa articulação dentro do nosso curso? A matriz curricular não tem permitido esse trabalho integral? Quando vamos nas diretrizes, talvez por trazer no seu Art. 13, §1º, e seus incisos, a distribuição da carga horária de forma tão determinada, isso tenha prejudicado o entendimento do que precisa ser observado enquanto conceito e concepção de teoria e prática no curso de licenciatura, especificamente na Pedagogia.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015b).

No curso de Pedagogia da Unimontes, essa questão da carga horária ficou discriminada em várias disciplinas enquanto carga horária teórica e carga horária prática, para totalizar no final o mínimo de 400 horas. Exemplo: Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual constam 54 horas teóricas e 18 horas práticas. De forma geral, é entendido carga horária teórica como em “sala de aula” e prática como atividades que os acadêmicos podem ser liberados da sala de aula na universidade e fazer em outro momento como, uma entrevista, oficinas, entre outras atividades, acontecendo como algo diferente e não complementar. O próprio professor da disciplina, algumas vezes entende que são horas que ele não precisa acompanhar o acadêmico, deixando como uma atividade. Outro dificultador é entender o estágio como o momento de prática do curso, sem

relação com as disciplinas nele cursadas, como se fosse algo estanque e não parte que necessita do curso para ser bem desenvolvido.

Mas, se buscarmos a compreensão da teoria e prática na Resolução nº 2, de 2015, teremos um avanço sobre essa compreensão, quando deixa clara a “concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática [...]” (BRASIL, 2015b). Nessa afirmação, temos a concepção de educação que deveremos adotar, e de uma diretriz para outra, percebemos que a práxis aparece de forma explícita, mesmo que permaneça uma carga horária definida enquanto prática.

Essa situação também já foi observada e registrada por outros autores, entre os quais se encontram Gatti *et al.* (2019, p. 91), “no Brasil o sentido do que se denomina práticas como componente curricular é repleto de ambiguidades.”, e Libâneo (2017, p. 69), ao afirmar que “as disciplinas de ‘Fundamentos’ e as didáticas não conseguem sustentar no seu ensino, a unidade entre teoria e prática, comprometendo a aplicação do que se ensina nos contextos reais da escola e da sala de aula.”. Esse problema entre a teoria e a prática enquanto concepção, conceito, articulação, execução, é muito mais complexo que aumentar uma determinada carga horária. Passa pelo próprio entendimento que o professor que trabalha nas licenciaturas tem. A legislação, apesar da ambiguidade, dá abertura para o professor articular e transformar a sua docência em uma verdadeira práxis, se ele assim o desejar.

A próxima subcategoria foi professores do curso. Essa, em particular, trouxe várias situações, que enquanto formadores precisamos pensar, de forma muito mais abrangente à docência em sala de aula no curso de Pedagogia, como podemos perceber nas ideias explicitadas pelos egressos. Temos: “a metodologia de alguns” professores (Resp. 231, Resp. 1152, Resp. 378, Resp. 925, Resp. 1190, Resp. 974), “mudaria a didática de alguns professores” (Resp. 1222), pensar a “forma correta de avaliação do acadêmico pelo professor” (Resp. 677), “a própria pedagogia de alguns docentes, desvinculada às questões que eles mesmos pregam e defendem. Uma pedagogia freiriana que não utiliza Freire??” (Resp. 471), “Algumas disciplinas deixam a desejar junto aos professores da mesma” (Resp. 549, Resp. 677), “alguns professores ministravam disciplinas que não eram as de seu domínio” (Resp. 836, Resp. 881). “A postura de alguns docentes, que não tinham comprometimento com o

seu papel de construção do conhecimento com seus discentes. Deixando, na maioria das vezes, a desejar em seu desempenho” (Resp. 541), “Mais palestra e melhores professores” (Resp. 561), “No Curso não mudaria, mas no corpo docente sim, acredito que alguns não se importaram muito com acadêmicos que tinham necessidades especiais em sala de aula” (Resp. 393), “mudaria alguns professores” (Resp. 134).

Também “a Prática docente – Em algumas disciplinas, como Alfabetização, havia sérios problemas, pois apenas duas ou três professoras dominavam o suficiente para lecionarem tal disciplina. Os demais, quando pegavam as disciplinas, faziam um trabalho superficial, como se ministrar aulas fosse apenas ler textos junto com os alunos, dominando quase nada além do que os próprios alunos. Isso ocorreu com minha turma, nas disciplinas de Alfabetização (Depois, a professora de Metodologia da Língua Portuguesa teve que nos ajudar com o básico, a quem agradeço), Metodologia do Ensino da Matemática I, Educação de Jovens e Adultos e até Psicologia da Educação” (Resp. 56), “depois que saí descobri muitas outras linhas de pedagogia que poderiam ter sido mais bem exploradas além de Paulo Freire e a pedagogia do oprimido. Que foi o que praticamente estudamos 4 anos. O universo é muito maior, há teorias tão ricas quanto as que foram pobremente exploradas, deixando a impressão de que Paulo Freire é a única linha que deveríamos seguir. Me identifico muito mais por Montessori, que apenas ouvi falar por alto e praticamente só aprendi fora da universidade. Esse é apenas um dos pontos” (Resp. 39). “A posição política dos docentes, pois acredito que a mesma não possa ser partidária” (Resp. 738), “A maioria dos professores são bons, a minoria é excelente, e alguns são ruins, porque além de não ajudar, muitas vezes atrapalham. Para ganhar relativamente bem, esses professores ruins devem se empenhar mais. Quanto à gestão do curso, os profissionais devem ter mais vontade de trabalhar e ajudar os acadêmicos, valorizando a formação de novos pedagogos – até porque a educação vive tempos tenebrosos” (Resp. 1224), “Achei a iniciativa da pesquisa muito interessante. Na Unimontes existem muitos professores comprometidos com a profissão e que certamente contribuíram muito na minha formação. Outros professores vejo como desperdício de tempo e que poderiam ter sido melhor aproveitados” (Resp. 105).

Essas ideias merecem contextualização. Vamos conhecer um pouco sobre o processo de escolha dos professores para trabalharem no curso. Algumas coisas que foram colocadas são importantes explicitar que podem ser uma realidade de outras instituições, inclusive privadas, mas outras são específicas de uma instituição pública,

estadual, e localizada no Norte de Minas. Por isso, essa subcategoria acaba dialogando muito com diferentes aspectos como o social, o econômico, o político, o educacional, o geográfico, o humanístico, entre outros. Para começarmos, uma constatação de Gatti *et al.* (2019) nos chama a atenção: não há muita discussão a respeito de como deve ser o perfil de um formador. “No Brasil, a pesquisa sobre a docência no ensino superior, em cursos de licenciatura, ainda apresenta iniciativas tímidas, especialmente se a compararmos com a produção sobre a docência na educação básica.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 272).

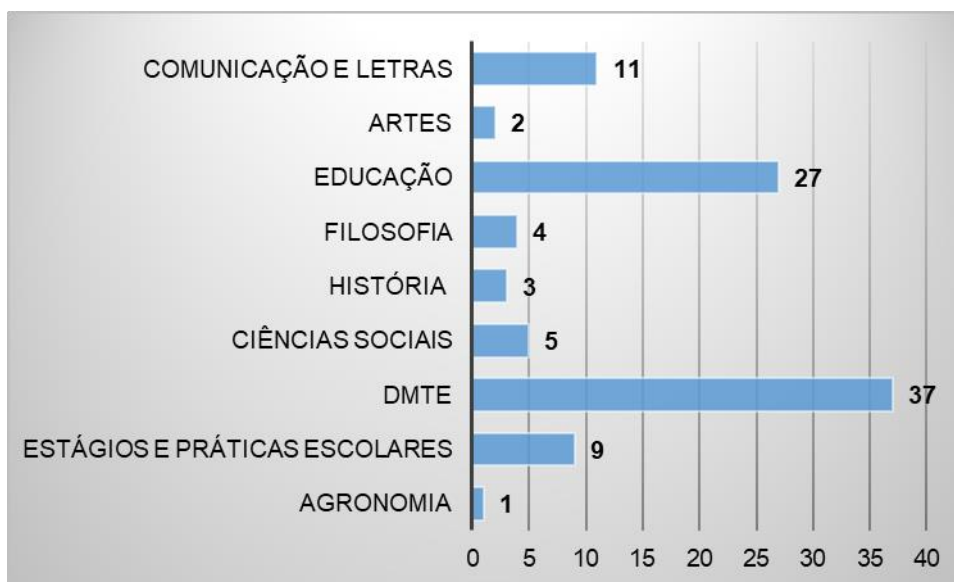
Isso é preocupante. Muitas coisas que os egressos pontuaram poderiam ser evitadas com cursos específicos, que desenvolveriam ou aprimorariam as habilidades necessárias para a docência na Educação Superior, principalmente para a licenciatura, dando um pouco mais de atenção aos indicadores que compõe a formação humanística. Exemplo disso, é quando temos um referencial para trabalhar na modalidade que escolhemos, como Gil (2009), que tem ajudado com embasamento do que é didática da Educação Superior, e Felicetti (2011, 2018), Felicetti, Cabrera e Morosini (2014), entre outros, que têm se dedicado a pesquisar o perfil do estudante universitário e o que o envolve durante o curso e enquanto egresso. A formação de cada professor que trabalha na licenciatura parte de bases epistemológicas, de concepções sobre ensino e aprendizagem, relação professor e aluno, metodologias e a postura a serem adotadas. Mas, será que o professor que sai de uma graduação e faz uma pós-graduação *Lato Sensu* está preparado para assumir uma sala de aula em um curso de licenciatura? E se ele não teve nenhuma experiência na Educação Básica, pode ensinar de forma que os licenciandos tenham noção da realidade da sala de aula de uma escola? Como ajudar a planejar aulas para as crianças se ele nunca atuou antes nesse lugar?

A Unimontes é uma instituição estadual que obedece às normativas do Estado de Minas Gerais para a sua composição do quadro docente. Em 2015, teve o último concurso e a contratação precisou ser realizada conforme os Art. 116, II, 117 e 125 a 128, da Lei 7.109/1977, e do Art. 38 da Lei 9.381/1986, bem como o Decreto 48.109/2020 e a Resolução CEPEX/UNIMONTES Nº 086, 19 de agosto de 2021. Hoje, temos 65 (66%) dos professores da Pedagogia efetivos e 34 (34%) professores contratados. Como é uma instituição em que as disciplinas são alocadas nos referidos departamentos por áreas, um mesmo curso tem professores que estão vinculados a vários departamentos.



No nosso caso, temos no 2º semestre de 2022, na Pedagogia, os seguintes vínculos: 01 (1%) professor com Metodologia Científica do Departamento da Agronomia, 09 (9%) professores que trabalham com disciplinas voltados para o estágio do Departamento de Estágios e Práticas Escolares, 37 (38%) professores que trabalham com fundamentos e metodologias diversas do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais (DMTE), 05 (5%) professores que trabalham com as disciplinas sociológicas do Departamento de Ciências Sociais, 03 (3%) professores que trabalham com a História da Educação do Departamento de História, 04 (4%) professores que trabalham com a Filosofia da Educação do Departamento da Filosofia, 27 (27%) professores que trabalham as disciplinas voltadas para a gestão, políticas públicas, inclusão, psicologia, currículo, apoio, entre outras do Departamento de Educação, 02 (2%) professores que trabalham disciplinas voltadas para a arte e educação do Departamento de Artes, 11 (11%) professores que trabalham com Libras e intérpretes que são do Departamento de Comunicação e Letras. Ilustramos esses números na Figura 52.

Figura 52 – Vinculação dos Professores por Departamento no Curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O curso de Pedagogia é um dos poucos que não tem um departamento onde ele é alocado. Nesse caso, os Departamentos de Educação, Estágios e Práticas Escolares e o de Métodos e Técnicas Educacionais têm a responsabilidade de conduzir o curso de forma conjunta, e com uma coordenação didática que conta com

uma coordenação adjunta. Nem todos os departamentos têm professores vinculados a uma disciplina, e sim, a uma subárea, em que podem escolher quais as disciplinas que têm mais afinidade ou que completem melhor a sua carga horária, seguindo uma classificação que obedece aos seguintes critérios: localidade que passou no concurso, título, tempo de serviço na instituição, entre outros, como estabelece a Resolução nº 167/CEPEX 2017. E como não temos professores efetivos para todos os cargos, há um processo seletivo para contratação temporária, que no final classifica os professores com suas respectivas notas, como orienta a Resolução nº86/CEPEX 2021. O processo seletivo atual, a partir de 2022, tem além da prova de títulos a banca didática. Nos processos anteriores, esse último critério não era exigido em todos os departamentos. Além disso, não temos processo de avaliação dos professores realizado pelos acadêmicos em nenhum momento. De um semestre para outro, permanecem praticamente os mesmos professores, caso haja a mesma quantidade de disciplinas.

Com essas informações dadas, vamos ao que os egressos apontaram nessa subcategoria: houve alguns acadêmicos, mais de 15 egressos, que falaram da metodologia, didática, pedagogia, prática, avaliação... que são aspectos basilares no exercício da profissão de um professor. Mas nem todos os professores que estão no curso são pedagogos ou tiveram formação pedagógica para atuar na licenciatura, o que pode justificar as aulas superficiais. Isso não quer dizer que os que são pedagogos não tenham essa dificuldade, mas muitos cursos hoje, diferentes da Pedagogia, estão reduzindo a carga horária da didática, da prática, nas licenciaturas, além de retirar disciplinas que ajudam a entender os processos de ensino e de aprendizagem. Esse fator apontado pelos egressos pode ser reflexo da falta desses conhecimentos na formação, bem como do exercício docente com as crianças. Sobre isso, Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2012) (*apud* GATTI *et al.*, 2019, p. 94) têm realizado estudos e trazem dados que corroboram com essa percepção: no Brasil, tem se mostrado o “predomínio de uma formação mais genérica na disciplina em que o futuro professor irá atuar, e muito poucas horas dedicadas, proporcionalmente, à sua formação pedagógica e didática, não chegando a 10% do tempo de formação.”.

Enquanto curso de Pedagogia da Unimontes, algumas dessas dificuldades, ou fragilidades percebidas pelo egresso, têm sido preocupação da coordenação didática do curso, NDE e das chefias dos departamentos mais ligados ao curso. E para minimizar algumas dessas dificuldades, há seis anos tem sido realizado o Congresso

Nacional de Educação e Formação Docente (CONEF)<sup>38</sup>, organizado pelo coletivo dos professores de Pedagogia, para trazer de forma articulada temas através de mesas redondas, oficinas e minicursos, comunicações orais e lançamento de livros, para ajudar na formação integral dos acadêmicos e professores da licenciatura.

Nos primeiros anos foi de forma presencial, nos dois últimos anos no formato *on-line*, e em 2022 no formato híbrido. A cada ano, temos percebido a adesão maior dos professores vinculados ao curso e dos acadêmicos de todos os *campi* em que o curso de Pedagogia é ofertado. Além disso, outras pessoas de outros Estados e países, com outras experiências de formação, têm participado. E também parcerias com os outros cursos de licenciatura têm sido firmadas. É um momento rico para pensarmos sobre a nossa formação e o que queremos para o futuro nessa área.

É hoje o nosso maior evento, trabalhando de forma integrada com alguns dos projetos, núcleos, laboratórios que têm sido importantes para o curso de Pedagogia, como: o Programa de Apoio Psicológico e Orientacional (PAPO), Núcleo de Sociedade Inclusiva da Universidade Estadual de Montes Claros (NUSI), Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias na Educação – Educ@r<sup>39</sup> que trabalha com os multiletramentos através das tecnologias, envolvendo tanto os professores quanto acadêmicos do curso, e o Laboratório de Ensino em Educação do Campo: Identidade, Território, Sustentabilidade (LABÉDOCAMPO).

Seguindo com o próximo tópico, nessa subcategoria temos o domínio das disciplinas. Esse é um fato que não há como ter total controle neste momento na Unimontes. Se o professor tem a formação, e se pode pegar aquele componente curricular na hora da sua classificação, ele assume mesmo que nunca tenha trabalhado anteriormente com a disciplina<sup>40</sup>. Essa é a realidade de alguns departamentos, incluindo alguns vinculados ao curso de Pedagogia. Nesse caso, é responsabilidade do professor buscar aprofundar seus conhecimentos, planejar suas aulas, desenvolver o conteúdo de forma que realmente o acadêmico seja mediado por ele nesse universo que para ele também é novo. Tanto os professores efetivos quanto os contratados passam por essa dificuldade. Nem sempre estão disponíveis as mesmas disciplinas que eles assumem, e a cada semestre podem mudar.

---

<sup>38</sup> Mais informações do CONEF, acesse: <https://doity.com.br/vi-conef> e <https://www.youtube.com/@conefunimontes1445>.

<sup>39</sup> Mais informações no site: <https://www.educar.unimontes.br/o-nucleo/>.

<sup>40</sup> Resolução nº167/CEPEX 2017.

No que diz respeito à contratação, como a política do Estado é a de que os professores contratados assumam sua carga horária com mais aulas do que outras atividades, trabalham com quatro até seis disciplinas, e muitas vezes diferentes, em um mesmo semestre. Alguns professores viajam de segunda a sexta-feira, além de alguns sábados letivos, por conta própria para as localidades mais próximas (de uma a duas horas por dia na ida e depois na volta), para ministrarem suas aulas em quatro horários germinados. Quando em *campi* em regime modular, viajam na segunda pela manhã, chegando em seus destinos no final da tarde, para iniciar seus trabalhos à noite nesse dia e retornam no sábado pela manhã. Não podem trabalhar com carga horária em projetos de extensão, ensino e/ou pesquisa, nem participar em quaisquer grupos desses, a não ser de forma voluntária. Também não podem submeter projetos para serem institucionalizados, pois isso pode gerar vínculo e o contrato é temporário.

Mas quando um egresso pontua que há professores que parecem não se importar com os alunos com necessidades especiais, isso é de fato preocupante. Independente da graduação, mas principalmente na licenciatura, em que a diversidade, a inclusão, precisam ser algumas das bases que trazem o professor, e que os indicadores da formação humanística também sinalizam, como: saber se reconhecer como ser no mundo (entendimento do homem e do meio), comprometer-se com a função social de sua profissão (valores éticos e morais), e, principalmente, no nível relação com o outro, respeitar a dignidade do ser humano (solidariedade), conviver com a diversidade (direitos humanos, respeito às relações com os outros e consigo, inclusão).

Inclusive nas DCN da Pedagogia, no seu Art. 5º, entre os vários listados está o inciso X, que orienta que o egresso do curso deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006). Se o professor que trabalha com os graduandos da Pedagogia não for coerente com o que se espera, ele mesmo está mostrando uma contradição em sua postura, não só enquanto profissional da educação, mas enquanto formador de seres humanos. Isso vai ao encontro do que outro egresso colocou sobre desvincular a sua prática do que ensina, ou mesmo da sua postura. E o que dizer do seu compromisso com a profissão...

Sobre o compromisso implícito, senão explícito, com a profissão docente, Contreras (2002) aborda as três dimensões da profissionalidade docente: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Destacamos o aspecto moral do ensino que

[...] está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Com efeito, o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou buas [sic] relações com colegas e famílias, obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas [...]". (CONTRERAS, 2002, p. 77).

O professor que deseja atuar em qualquer modalidade de ensino precisa conhecer e ter esse compromisso. E para aqueles que desejam trabalhar com a formação docente, acaba sendo mais que uma necessidade... Lidar com a formação humana é algo precioso. É ajudar aqueles que estão sob nossa responsabilidade a verem as várias possibilidades de viver no mundo. O nível relação com o outro é um dos indicadores basilares da formação humanística, além do nível profissional e do nível pessoal. Não há como trabalhar na formação docente sem ter essa consciência. Isso é necessário se o profissional quiser desenvolver um trabalho na sua plenitude, a formação integral do homem, dando-lhe autonomia, e fazendo-o perceber-se enquanto pessoa e profissional que necessita ser valorizado e respeitado. Essa consciência a formação humanística permite ser desenvolvida.

Quando o autor se refere ao compromisso com a comunidade, diz respeito ao compromisso com o coletivo, com a relação com o outro. Não só as pessoas que participam da ação educativa, mas com a própria dimensão de categoria que o professor precisa ter, pertencer. Ainda, tem o entendimento das relações entre comunidade e participação nas decisões sobre o ensinar. Nesse sentido, entra o caráter político, social, de justiça que o trabalho docente proporciona.

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente. (CONTRERAS, 2002, p. 81).

E a última dimensão é a competência profissional, que envolve o “conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade.” (CONTRERAS, 2002, p. 83-84). Isso posto, fica mais uma vez coerente o que os egressos colocaram sobre os professores do curso e a profissão docente. O professor da licenciatura, nesse caso a Pedagogia, precisa ser comprometido com os ensinamentos, conhecimentos e valores que o curso tem que desenvolver. Independentemente de qual carga horária ou disciplina será trabalhada, precisa se assumir como docente da Educação Superior.

Não ser partidário foi mais uma característica ressaltada por um egresso que está agregada às dimensões defendidas por Contreras (2002). Quando o professor tem conhecimento do que ele precisa desenvolver, ele também sabe se posicionar de forma que respeite as posições que o outro traz, independentemente se é da área da política ou de outra. Ele sabe mostrar suas posições, mas, ao mesmo tempo, ele valoriza a escolha do outro, sua história, sua vivência. O próprio conhecimento a ser trabalhado irá justificar o que cada um tem liberdade de seguir e defender. Aqui entra o indicador do nível pessoal, viver em coerência com os valores universais (garantia da liberdade de expressão – liberdade política, artística, religiosa).

A penúltima subcategoria desta categoria 1 é o ensino envolvendo outros aspectos que temos: “em relação às perspectivas políticas, o curso claramente só apresenta uma (não discuto aqui as escolhas políticas, mas a oferta de diferentes perspectivas políticas voltadas para a educação, pois, cada perspectiva tem seu lado bom e ruim, o que se pode selecionar o que é bom e descartar o que é ruim, assim não se limitando a apenas uma perspectiva)” (Resp. 1224), “Falta debater mais aspectos práticos, úteis, e menos política” (Resp. 39), “o primeiro período deveria ser mais atrativo, com uma didática mais leve. Não deveria ser como uma graduação, mas uma interligação do ensino médio para a academia” (Resp. 260).

Tanto a primeira quanto a segunda fala, apresentadas nessa subcategoria, reforçam o que trouxemos na fala anterior. Talvez a falta de “diferentes perspectivas” seja uma indicação de como o curso, apesar das várias vinculações com outros departamentos, ainda trabalha focado em apenas uma linha, um discurso, uma concepção. Seria algo proposital ou seria algo ao acaso? Tantos professores... o que mostra uma grande diversidade de ideias e posturas, de vivências. Apesar de um

egresso ter levantado essa questão, é importante refletirmos sobre como temos trabalhado enquanto perspectivas que podemos apresentar, conhecer, diversificar.

Temos proporcionado a diversidade de discursos políticos em nosso curso? O que cada período trouxe de ganhos e retrocessos enquanto políticas para a educação? A fala seguinte de outro egresso traz também seu descontentamento com alguns debates ocorridos no que diz respeito à política. Outro fato a deixarmos explicitado é que nos últimos anos a sociedade tem vivenciado muitos discursos e debates que mostram as “polaridades” políticas, seus antagonismos políticos, e, ao mesmo tempo, a falta de diálogo e respeito pela posição do outro. Até que ponto a fala desses egressos não é reflexo de que esse “comportamento” adentrou as salas de aula das universidades? Muitas pessoas defendem e aceitam só as suas posições, independentemente de qual lugar ocupam.

E a última fala do egresso nessa subcategoria mostra o quanto a instituição hoje precisa se adaptar para atender à necessidade do acadêmico ingressante, a questão da acolhida, do acompanhamento. Alguns acadêmicos têm vindo da Educação Básica realmente precisando de um tipo de formação específica em algumas áreas, para conseguir acompanhar o que é proposto pelo curso. Estudos têm apontado para essa necessidade há algum tempo, como Felicetti e Santos (2019, p. 220-221), que constataram que,

Devido ao novo perfil estudantil, quer seja ele inserido no grupo de primeira geração, com necessidades especiais ou desprovidos de capital econômico ou cultural, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior demanda novas práticas capazes de atender o novo emergente já instaurado nas IES. Assim, cabe às instituições, desenvolver políticas de permanência que permitam a essa diversidade de estudantes dar continuidade e concluir a sua formação profissional.

Não só esse egresso apontou essa fragilidade no curso, mas na primeira subcategoria desta categoria, quando a Profa. 7 colocou “não gostava das primeiras disciplinas que tem no 1º período que vão contando aquelas histórias de antigamente [...]”, podemos inferir que talvez esse “não gostar” estivesse relacionado a entender a importância desse conteúdo para a formação inicial do pedagogo. Então, constatamos junto com Felicetti e Santos (2019) a necessidade de nossa universidade pensar esse novo perfil de acadêmicos que tem ingressado no curso.

Finalizamos esse tópico da Categoria 1 – Dimensão Ensino, deixando aqui algumas considerações com o objetivo de sintetizar o que percebemos que nos

ajudará a fixar algumas das ideias mais importantes sobre a formação humanística, antes de passarmos para a próxima categoria:

- O curso de Pedagogia é um curso complexo, pois ainda temos como herança as várias versões de como foi pensado e executado em nossa história de formação de professores, e nesse momento ainda estamos reelaborando-o em muitos aspectos. O que torna mais difícil responder à questão base, quanto ao que desejamos realmente formar. Somente o pedagogo docente? Ou o pedagogo gestor? Ou será que são os dois? Na mesma matriz não comporta pensarmos o curso para habilitações diversas, com a mesma carga horária mínima do curso, como é exigido nas legislações. Sem essa definição, questões quanto a disciplinas importantes, com mais ou menos carga horária, conteúdos trabalhados ou não, entre outros, continuarão a ser aspecto frágil no curso. E mais... sem saber o que queremos, também não teremos definido o perfil do egresso e o tipo de formação que precisamos. Isso Nussbaum (2014) e Cenci e Fávero (2008), além de outros autores, já vem nos alertando.

- Há uma dificuldade em desenvolvermos um trabalho em que a teoria esteja bem articulada na prática. Que esteja em uma concepção de transformação, da práxis. Há vários momentos em que a teoria tem sido vista de forma estanque, fragmentada da prática. O que faz com que a formação fique prejudicada. Esse é um desafio que precisa ser assumido pelo curso, com os seus professores. Que concepção desejamos adotar de teoria e prática? Além disso, um curso que traz outras fragilidades como: apresentar a diversidade de ideias, linhas diferentes da pedagogia, atividades extracurriculares.

- Como o estágio tem sido desenvolvido? A maior parte dos acadêmicos do curso estudam à noite e trabalham durante o dia. Muitos têm dificuldade de realizar um estágio que permita que vivenciem o que é trabalhado no curso. O estágio tem cumprido um dos seus objetivos, o de levar o acadêmico para dentro da realidade da escola, fornecendo de forma adequada, enquanto curso, o subsídio para o acadêmico ser o professor desejado? E a relação escola instituição, como tem sido? E o acompanhamento do professor de estágio com o acadêmico tem sido próximo? E a escola sabe a sua importância na formação do futuro pedagogo? O acadêmico tem realmente noção da realidade da escola? Do aluno que ela acolhe dos mais diversos contextos? É necessário que essas questões sejam respondidas, para que a universidade, mais especificamente o curso de Pedagogia, saiba se o que a escola



espera da formação inicial tem sido cumprido, além de deixar mais explícito o seu papel na formação do futuro pedagogo, como Gatti *et al.* (2019) também colocaram.

- Precisamos pensar de forma mais apropriada a formação do professor que trabalha na licenciatura. Temos dado alguns passos nesse sentido, mas os egressos pontuaram várias coisas que não podemos deixar silenciadas: professor que não domina o conteúdo? Que não tem comprometimento? Que não trata os alunos com necessidades especiais como eles precisam ser tratados? Metodologia e avaliação que não permitem o desenvolvimento do acadêmico em curso? Forma de explicitar a posição partidária dos professores que não contribui para a formação?... Sobre esse último aspecto, uma contribuição que Weber (1917, p. 23, grifo do autor) traz é “se alguém é um professor eficiente, então a sua primeira tarefa é ensinar os seus alunos a reconhecer os factos *incómodos*, ou seja, aqueles factos que são incómodos para a sua opinião partidária; e para todas as opiniões partidárias – inclusive, a minha [...]”. Ou seja, o professor com sua autocrítica é capaz de evitar a doutrinação partidária na sala de aula, doutrinação essa que seria contrário a um dos indicadores da formação humanística, a liberdade de expressão, de pensamento.

São muitos os aspectos a serem pensados enquanto docência na Educação Superior, e precisamos de mais estudos nessa área, mais ações que ajudem a minimizar essas lacunas. Gil (2009), Felicetti (2011, 2018), Gatti *et al.* (2019), além de outros, podem nos ajudar. E enquanto Unimontes, o CONEF tem sido uma proposta de ação nessa área. Mas, por ter pouco tempo, não temos como mensurar o seu resultado. Até mesmo, porque temos o problema dos professores que não permanecem com as mesmas disciplinas e nos mesmos *campi* por mais anos.

- Ficou evidente nesta categoria que os egressos sentiram falta de ter sido abordado mais os seguintes aspectos: trabalhar mais a relação do homem, sociedade, vida, política, economia e filosofia. Tratar das subjetividades dos sujeitos, das questões sociais, a questão humana. A relação com o outro e indiretamente a relação consigo, com o eu, e até mesmo abordar noções de primeiros socorros. Aqui percebemos o quanto a formação humanística precisa ser melhor percebida no curso de Pedagogia, e como os seus indicadores sinalizam quais áreas poderão ser mais trabalhadas. A seguir, apresentamos um quadro com o que constatamos de forma sintetizada nesta categoria.

Quadro 15 – Formação Humanística no Curso: Dimensão Ensino

<b>Formação Humanística</b>	<b>Indicadores constantes na dimensão ensino</b>	<b>Indicadores emergentes</b>
Nível pessoal	Autonomia pessoal e intelectual (autoconhecimento, equilíbrio das emoções, atitude crítica); viver em coerência com os valores universais (empatia, cidadania, garantir a liberdade de expressão), saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana (autocuidado), saber se reconhecer como ser no mundo (desenvolvimento pleno, entendimento do homem e do meio).	
Nível profissional	Compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão (formação científica, cultural, tecnológica); Capacidade de estabelecer vínculos sociais (diálogo, flexibilidade, transformação social); comprometer-se com a função social de sua profissão (valores éticos e morais); buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida (qualificação, comprometimento com sua aprendizagem).	
Nível relação com o outro	Respeitar a dignidade do ser humano (solidariedade); comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática (pluralismo de ideias, cooperação, justiça social, empatia); conviver com a diversidade (direitos humanos, respeito às relações com os outros e consigo, fazer-se respeitar, inclusão).	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com o Quadro 15, podemos afirmar que já temos indícios parciais da formação humanística trabalhada no curso, retomando os indicadores que foram construídos e identificados nesta pesquisa. Na dimensão ensino, apontamos que, tanto no nível pessoal quanto no nível profissional, além do nível relação com o outro, os indicadores apareceram nas “falas” dos egressos nas subcategorias, não sendo sinalizado nenhum como emergente. Sigamos para a categoria seguinte.

### 6.3.2 Categoria 2 – Dimensão Gestão

Agora é o momento de trazermos o que os acadêmicos enfatizaram enquanto Dimensão Gestão. Nesta categoria, também construímos algumas subcategorias para nos ajudar na discussão deste tópico.

Quadro 16 – Categoria 2 – Dimensão Gestão

	<b>Subcategorias</b>
A)	Infraestrutura local e horário de aula
B)	Reitoria
C)	Coordenação Didática
D)	Condição de trabalho dos professores
E)	Sugestões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para abrir a discussão sobre essa dimensão, é importante destacar o conceito de gestão, o que está relacionado a esse termo. Até mesmo porque foi com base no seu conceito que as subcategorias foram identificadas dentro dessa dimensão. O Dicionário Financeiro (2022) traz essa definição:

Gestão é uma área das ciências humanas que se dedica à administração de empresas e de outras instituições visando fazer com que alcancem os seus objetivos de forma efetiva, eficaz e eficiente. O conceito de gestão possui ligação direta com a administração dos recursos disponíveis na organização. Esses recursos podem ser tanto materiais e financeiros como humanos, tecnológicos ou de informação<sup>41</sup>.

Assim, a gestão de qualquer empresa ou instituição, engloba a administração de seus recursos, que vão dos materiais, financeiros, tecnológicos, informação e também os humanos. Mas, falar sobre a gestão de uma instituição de nível superior traz mais aspectos que são característicos de uma organização acadêmica de educação, como as Diretrizes de Política Pública para o Ensino Superior (2017, p. 12-13) já pontuam:

O modelo de governança e gestão de uma instituição de ensino superior requer a capacidade de integrar a profissionalidade da condução da IES, que é uma organização complexa e que possui diversos setores acadêmicos e administrativos, com o perfil do seu líder, que deve ser uma pessoa que conheça a essência do ensino superior. Sua governança exige capacidade de gerenciamento e respeito às funções estruturantes da educação superior, pois é preciso reconhecer que uma IES é acima de tudo uma organização acadêmica de educação, que atua no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.<sup>42</sup>

E, avançando mais um pouco nessa identificação da gestão na Educação Superior, colocamos a característica de ser pública e do Estado, como a Unimontes

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/gestao/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

<sup>42</sup> SEMESP. **Diretrizes de Política Pública para o Ensino Superior**. 2017. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Diretrizes-de-Politica-2018-web.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

é. Para começar, a nomeação do reitor é feita pelo governador, dentre os indicados em lista tríplice<sup>43</sup>. E toda a sua gestão deve ser pautada pelo que se tem enquanto legislações que regulam o Estado, além daquelas que fazem parte do que é necessário para uma instituição se manter enquanto universidade pública. Algumas das situações que os egressos apresentaram nessa dimensão irão ao encontro de questões que estão atreladas a uma gestão que segue sob a responsabilidade do Estado, como contratação de professores, teto de gastos, licitações, entre outras.

A primeira subcategoria dessa dimensão diz respeito à Infraestrutura local e horário de aula, o que os egressos colocaram: “pois o *Campus* em Janaúba é distante e já fui roubada no percurso à faculdade” (Resp. 1222), “infraestrutura no ambiente do curso de Pedagogia” (Resp. 1148), “melhorar infraestrutura dos campi” (Resp. 1387, Resp. 1139, Resp.1036, Resp. 1040, Resp. 974, Resp. 900, Resp. 677); “acesso às mídias” (Resp. 1040), “O *Campus* não tem um laboratório, não tem brinquedoteca, a biblioteca tem bons livros, mas não o suficiente para a educação” (Resp. 1224), “ambiente melhor não misturando turmas” (Resp. 881), “falta incentivo à pesquisa e laboratório” (Resp. 144).

Muitas das ideias expressas aqui já foram vislumbradas nas questões fechadas, quando foi questionado sobre a infraestrutura e a relação com a formação trabalhada no curso. Lá já foram contextualizados alguns aspectos que apareceram. A primeira fala diz respeito ao *campus* de Janaúba, que fica mais afastado, próximo da entrada da cidade. Portanto, há o risco de roubo no percurso para a Unimontes, por ser isolado e com alguns lugares com pouca iluminação. O curso de Pedagogia é o único que funciona à noite no prédio. Há outros *campi* com essa mesma dificuldade de localização. No ano de 2022, o reitor fez contatos com as prefeituras e o governador, para solicitar uma sede própria da Unimontes em cada localidade, e não mais cedido de forma conveniada, e por um tempo determinado pelo município, ficando assim dependente em alguns aspectos dessa parceria como a manutenção do próprio prédio e a limpeza. Permitindo mais autonomia à própria instituição, de organizar os seus espaços e ambientes, o que atenderia ao que foi expresso pelos egressos nessa subcategoria. Essa parte está vinculada ao nível profissional, quando

---

<sup>43</sup> A comunidade acadêmica é consultada sobre os representantes que desejariam, dentre os que submetem os seus nomes aos cargos de reitor e vice-reitor. A comunidade vota de forma separada para reitor e vice-reitor, pois os nomes não são uma chapa. Os três mais votados têm seus nomes encaminhados para a apreciação e nomeação do governador. Na votação de 2022, o nomeado foi o segundo mais votado pela comunidade e não o primeiro.

não permite que os acadêmicos tenham acesso na sua formação a espaços como laboratórios, brinquedoteca, biblioteca, acesso às mídias, ou mesmo ao próprio ambiente da sala.

Sobre a subcategoria reitoria, explicitaram: “faz uma péssima gestão em relação à Pedagogia, e aparenta não ter competência no que faz. Vejo os *campi* sem estruturas para a Pedagogia, os cursos sem ofertas de pesquisas científicas, e, principalmente, sem o trabalho coletivo, fundamental para o desenvolvimento das atividades acadêmicas na sociedade” (Resp. 1224), “Durante o meu período na universidade, percebi ainda diferença de tratamento aos acadêmicos das licenciaturas e os acadêmicos de cursos ‘mais elitizados’. Foram inúmeras as situações de preconceito social, vamos por assim dizer, vivenciadas por mim e meus colegas nas diversas instâncias da universidade, desde os atendentes da secretaria, passando pelos próprios professores, até a reitoria, que direcionava ações e tratamento diferenciado, dependendo do curso que a estes se dirigiam” (Resp. 144).

Quando o respondente 1224 retoma a questão da infraestrutura, está reforçando o quanto o ambiente é um item importante. Na própria avaliação para credenciamento e/ou recredenciamento dos cursos pelo Conselho Estadual de Educação, a infraestrutura é um dos itens avaliados. Enquanto sede, o curso de Pedagogia atende aos critérios com toda a infraestrutura exigida para a oferta do curso, e os *campi* são os que enfrentam maiores dificuldades, por terem, em sua maioria, seis dos oito locais que são disponibilizados pelos municípios, e neles não há todos os recursos e espaços que atendam às demandas do curso: os laboratórios, acesso às mídias, brinquedoteca, biblioteca com acervos atuais e de todas as áreas das disciplinas, entre outros. Mas, de forma geral, enquanto instituição pública que depende de verbas e licitações, o curso tem sido bem avaliado com o que possui até o presente momento. O curso recebeu nota 4<sup>44</sup> no ano de 2022, no seu reconhecimento no *campus* sede e em outros *campi*. Na sede, pelo fato de os acadêmicos terem tirado nota 4 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>45</sup>, esta não precisou passar pela visita. Quanto às ofertas de pesquisas e

---

<sup>44</sup> Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia – *Campus* sede – Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1sMDZ9gNohQ1PL9CILKR3n\\_IXCWG\\_mz8u/view](https://drive.google.com/file/d/1sMDZ9gNohQ1PL9CILKR3n_IXCWG_mz8u/view) . Acesso em: 31 dez. 2022.

<sup>45</sup> Mais informações: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>

trabalho coletivo, essa parte já está mais próxima das responsabilidades da coordenação didática com o corpo docente, como já vimos anteriormente.

Se observarmos com mais atenção a fala do respondente 144, constatamos que o nível relação com o outro nessa parte precisa, talvez, ser revista, não só enquanto curso, mas enquanto instituição. O tratamento diferenciado com implicações de preconceito, independente de qual instância, é algo preocupante, e no espaço acadêmico, ainda mais, por se tratar de um espaço institucionalizado de formação, que forma pessoas para trabalhar com outras pessoas. Mas, a nossa sociedade trata de forma diferenciada os cursos de bacharelado dos de licenciatura. Os próprios investimentos para a pesquisa e projetos são disponibilizados pelos órgãos de fomento de maneira mais abundante para as áreas que lidam com experimentos, produtos. Bechi, Trevisol e Bilibio (2021, p. 268-269) nos ajudam nesse aspecto, ao constatar que: “a educação para o lucro e o modelo de ciência orientada para o mercado negligenciam as disciplinas e os projetos de pesquisas vinculados à área de humanas, a favor de uma educação essencialmente científica e tecnológica.”.

A área de Ciências Humanas traz algumas dificuldades de comprovação de seus resultados, por perceber as ações como um processo a longo prazo, e por envolver, entre outros fatores, as relações humanas. E não termos muitas afinidades com pesquisas longitudinais, quantitativas e mistas, como constatamos na nossa revisão no capítulo 4, dificulta colocarmos em tela os resultados que construímos nos trabalhos desenvolvidos. O que nos possibilitaria, enquanto Ciências Humanas, a trazerem mais dados quantitativos para complementar os qualitativos. Talvez uma das justificativas para isso é que não seguimos a lógica que muitas outras áreas seguem: “o ethos organizador do ensino e da pesquisa orienta-se pelo produtivismo, economicismo, rapidez, enxugamento e flexibilidade [...]”. (BECHI; TREVISOL; BILIBIO, 2021, p. 259).

Enquanto elitização dos cursos, precisaremos usar com cuidado esse termo, como Almeida (2006) já tem esclarecido, e conforme falamos anteriormente. Nas universidades, de forma geral, não há que se falar em cursos de “elite”. Algumas pesquisas, como de Almeida (2006), já têm nos mostrado que os cursos têm acadêmicos que vêm de todos os grupos sociais, não sendo só de um determinado. Na Unimontes, o curso de Pedagogia é o que tem mais acadêmicos e é um dos primeiros que foram implantado na instituição. Esses dados não mudam todo um sistema de desvalorização, mas a questão do respeito com o outro, e por todas as

áreas, isso não pode ser desconsiderado. Faz parte dos indicadores da formação humanística.

A subcategoria seguinte dentro dessa dimensão é a coordenação didática, que evidencia algumas das situações complicadas de gestar um curso, enquanto pedagogo, em uma instituição pública: “Tentaria mudar a relação entre a coordenação do curso, com as turmas dos *campi*, que sempre sofreu com uma relação que foi pouco harmônica” (Resp. 1223), “O que mudaria é o acompanhamento da coordenação do curso, situada em Montes Claros em relação ao acompanhamento dos professores. Muitas vezes sentia vaga a comunicação entre coordenação, professores e alunos” (Resp. 1354), “Falta mais a participação dos acadêmicos nas decisões do Curso” (Resp. 267), “a gestão do curso de Pedagogia deveria dar mais oportunidades de trabalho para os acadêmicos nas instituições escolares, digo uma parceria entre Estado e Município, para que fosse feito um documento onde o acadêmico pudesse ter ‘a contagem de tempo ou dias’ que ficou na escola, porque o período de estágio curricular que o curso exige para nossa formação só serve para a graduação” (Resp. 267), “deveria existir uma aproximação maior entre alunos e coordenações da universidade, principalmente na produção da monografia, onde vários alunos sentem-se desamparados por seus orientadores e não veem saída para resolver essa situação” (Resp. 1431).

Os egressos explicitaram várias situações que precisam ser pontuadas no contexto da Unimontes. O coordenador didático do curso de Pedagogia é eleito pelos seus pares no Colegiado de Curso, que tem representações dos professores que estão vinculados ao curso de outros departamentos, chefes dos departamentos de Educação, Estágios e Práticas Escolares e Métodos e Técnicas Educacionais, e desses departamentos têm professores indicados por seus respectivos colegiados para compor o Colegiado Didático, além do diretor de centro e representante discente. Todos os professores precisam ser efetivos. O mandato do coordenador é de dois anos, podendo ser reconduzido (MONTES CLAROS, 1999). Uma curiosidade é que o coordenador não recebe a mais por isso. Da sua carga horária, 20 horas são dedicadas à coordenação, que se torna tempo integral sem ter dedicação exclusiva ou jornada estendida<sup>46</sup>, o que permitiria ter um acréscimo ao salário base.

---

<sup>46</sup> Uma possibilidade de o professor efetivo assumir mais 20 horas em sua carga horária, sem caracterizar um segundo cargo. Para isso, não pode ter outro cargo em outra instituição e ser efetivo com 40 horas, como orientado pela Portaria nº 153 – Reitor/2021.

No caso da Pedagogia, por ser o curso que está em mais *campi*, 08 municípios, e com mais acadêmicos, mais de 800, uma pessoa apenas para coordenar o curso é difícil. São muitas demandas, tanto da parte pedagógica quanto da gestão, como: acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores com os acadêmicos no curso, as demandas que vêm das Pró-Reitorias, entre outras (MONTES CLAROS, 1999). Então, as “falas” dos egressos são pertinentes com o que é a realidade do curso. Nem sempre é possível o coordenador ter um contato direto com o acadêmico dos *campi*, mesmo hoje tendo grupos no *WhatsApp* para ajudar a diminuir as distâncias e a falta de comunicação entre coordenação e os acadêmicos. Nesses dois últimos anos, foi concedida uma coordenação didática adjunta ao curso de Pedagogia. O que ainda não permitiu ter esse contato tão próximo com os *campi* e, conseqüentemente, com os acadêmicos. Além disso, há falta de comunicação em alguns momentos com os próprios professores que ainda não trabalham com o *WhatsApp*, ou que não acompanham as mensagens por e-mail. Isso chega a sinalizar o quanto o comprometimento com a profissão e com a função social da profissão precisa ser um pouco mais reforçado, sendo um dos indicadores do nível profissional e da relação com o outro.

Sobre a participação dos acadêmicos nas decisões do curso (Resp. 267), a instância própria para o acadêmico participar delas é no Colegiado do Curso (MONTES CLAROS, 1999). Mas tem alguns momentos em que há dificuldade de acadêmicos se mobilizarem e ter a representação discente no Colegiado. Passamos por essa experiência no último ano, no qual não tivemos a representação discente nas reuniões, mesmo comunicando às instâncias responsáveis por isso, como o centro acadêmico (CA) do curso de Pedagogia. Além da não participação, nem sempre os acadêmicos sugerem algo quando estão nas reuniões. Mas, é nesse espaço que o representante e os representados também desenvolvem suas habilidades para participar em instâncias colegiadas. Nele, acompanham as situações que o curso tem enfrentado com relação a todos os seus aspectos, participam da construção de propostas para atender às demandas que surgem, pensam de forma crítica sobre o curso, percebem as concepções assumidas pelos envolvidos no que diz respeito à educação, entre outros pontos. Os indicadores do nível profissional, nível pessoal e nível relação com o outro ficam implícitos nessas reuniões.

A ideia apontada pelo respondente 267 reflete a questão da dificuldade que alguns egressos, em algumas localidades, têm de serem inseridos no mercado de



trabalho. Há alguns municípios pequenos no interior do Norte de Minas em que não há muitas oportunidades de inserção no mercado de trabalho para quem não tem experiência. No Estado de Minas, além da titulação, os professores são classificados pelo tempo de serviço, e em seus municípios também é assim. Aqueles egressos sem contagem de tempo acabam não conseguindo entrar nesse mercado, que ainda é competitivo para muitos. Tem algumas coisas que o coordenador do curso não tem como mudar. Ele precisa seguir o que está nas legislações e o que faz parte da sua competência, como consta no Regimento Geral da Unimontes, de 1999. As demandas que extrapolam essa parte, ele, muitas vezes, não tem nem como sugerir que sejam diferentes. Um desses casos diz respeito à legislação para contratação de professores que, de forma geral, não ajuda quem não tem tempo de atuação, ou mesmo quem possui menos experiência. O tempo de estágio curricular, que é regido pelas Diretrizes do curso, não pode ser usado para outra finalidade que não a formação. Sobre isso, no PPC da Pedagogia (2019, p. 42, grifo nosso) consta:

[...] o Estágio Supervisionado previsto para o Curso de Pedagogia, como ato educativo, exige que a escola trabalhe didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas, e *sua realização não acarreta vínculo empregatício de qualquer natureza*, desde que sua prática esteja em conformidade com a Lei 11.788 de 25/09/2008.<sup>47</sup>

Como o estágio curricular não pode criar vínculo empregatício, aqui se encontra um dos empecilhos para ser feito de forma diferente. Portanto, tanto a universidade quanto as parcerias firmadas para a realização do estágio precisam ficar atentas para não correrem o risco de infringirem as normas do Estágio.

Além do estágio, outro ponto explicitado pelos egressos foi a falta de acompanhamento no TCC por alguns orientadores, não sendo essas situações resolvidas muitas vezes pela coordenação didática. Essa é uma outra situação que é um pouco difícil de ser administrada. Envolve muitos fatores. Primeiro, que enquanto responsabilidade, a distribuição das orientações é feita por um determinado

---

<sup>47</sup> BRASIL. **Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 30 dez. 2022.

departamento, o de Métodos e Técnicas Educacionais, e envolve horas de encargos docentes (essas determinações estão no PPC da Pedagogia desde a versão de 2013). O professor recebe em sua carga horária 02 horas semanais para acompanhamento das orientações. Ainda não foi possível a escolha pelos orientadores de todas as monografias por linhas de pesquisa e afinidades. Como segue a lista de classificação, tanto dos professores efetivos quanto dos contratados, então, na vez de o professor escolher, assume a que ele deseja, ou mesmo àquelas que ele precisa. E como já foi explicitado aqui, nem sempre o professor tem o comprometimento com sua profissão e faz um acompanhamento adequado desse trabalho. Os acadêmicos não têm, ainda, possibilidade de escolher seu orientador, um dos motivos é por não termos professores suficientes para assumir todas as orientações, com a sua devida carga horária. Atualmente, além dessa situação, encontramos acadêmicos que não estão comprometidos em fazer um bom trabalho.

O TCC tem como finalidade iniciar, de forma sistematizada, o acadêmico na área da pesquisa, assim como constatamos nos PPCs de 2013 e 2019. Como vimos, a formação científica faz parte dos indicadores da formação científica, além de cumprir com as exigências das Diretrizes do Curso. O PPC da Pedagogia da Unimontes, na versão de 2019, orienta que os casos omissos ao regulamento de TCC de 2019 sejam analisados pelo Colegiado do Curso. Caso o acadêmico se sinta prejudicado com a sua orientação, pode fazer um documento registrando a falta de acompanhamento do orientador e enviar para a coordenação solicitando, inclusive, troca de orientador. Esse documento é apreciado pelo Colegiado. Mas é um processo delicado, porque estamos sistematizando os registros para acompanhamento de orientação e, quando chega algum caso desses, que não são frequentes, tentamos conversar com o professor orientador e o professor que acompanha o trabalho em sala para resolvermos a situação: o orientador acompanhou o acadêmico na sua pesquisa realmente?, o acadêmico é frequente às aulas da disciplina e apresenta o que é de sua responsabilidade?, houve algum relato por parte do orientador ou acadêmico sobre o andamento do seu trabalho? São alguns pontos que precisamos esclarecer com os envolvidos.

Nem todos os professores tem perfil para assumir orientação, mas eles não podem ser impedidos de assumir. Algumas vezes, através dessa conversa, conseguimos organizar para que o trabalho prossiga. Mas quando precisamos trocar o orientador, isso é feito, algumas vezes, por meio de trabalho voluntário de outro

professor. Por outro lado, quem tem contrato nem sempre consegue continuar com o seu orientando no semestre seguinte, algumas vezes por encerrar o contrato, outras vezes por ter efetivos que precisem assumir, e a prioridade ainda são eles. Tentamos evitar essa situação de todas as formas, recorrendo a ela só em último caso.

Como podemos perceber, a coordenação didática tem muitos desafios, que o Regimento Geral da Unimontes deixa implícito, através da sua estrutura e competências por áreas e setores, como: a gestão financeira não tem participação da coordenação, assim, recursos que são necessários serem adquiridos para a parte pedagógica, não são requisitados de forma direta, mas passam por todo processo que se torna burocrático e sem rapidez. A relação com os professores do *campus* sede é direta, mas os professores que trabalham nos *campi* nem sempre participam das reuniões, mesmo os professores tendo horas para essa atividade, e alguns nem têm contato com a coordenação. Como várias atividades do curso têm departamentos específicos para serem desenvolvidas, algumas vezes, a coordenação não acompanha de perto. Exemplo: o estágio em empresas é acompanhado pelo departamento de Estágios e Práticas Escolares. As discussões e trabalhos com o estágio são da responsabilidade dos professores desse departamento. A coordenação acompanha junto com o Colegiado do curso quando alguma situação aparece de forma diferente. A mesma coisa acontece com a pesquisa e a extensão. Tem instâncias que fazem esse acompanhamento que não envolve a coordenação didática (MONTES CLAROS, 1999). O trabalho acaba ficando fragilizado com essa organização, ao pensar no processo de forma global, integral, cooperativa.

A próxima subcategoria é a condição de trabalho dos professores. É interessante como ela se aproxima dos indicadores do nível profissional, comprometer-se com a função social de sua profissão, compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão, além de trazer aqui a empatia, colocar-se no lugar do outro. Vejamos as percepções dos egressos: “os professores vinham de Montes Claros, muitas vezes não tínhamos aula devido ao carro quebrar” (Resp. 935), “A maior falta que sentimos foi a falta de professores, o que comprometeu a grade curricular” (Resp. 686), “Agregaria mais critério na seleção de professores no sentido de evitar que se tenha no curso professores com pouca didática e pouco criativos” (Resp. 500).

Infelizmente, com a visão mercantilista que a sociedade tem adotado e da contenção de despesas, a educação tem sido bem afetada. Isso está mais explícito,

principalmente, nas condições de trabalho dos professores da rede pública, e no caso da Unimontes, na Educação Superior. O salário do professor da Educação Superior tem sido desvalorizado, e nos processos seletivos, a Advocacia-Geral do Estado de Minas Gerais (AGE) tem orientado as instituições a colocar em seus processos a titulação mínima exigida para as vagas, e que será essa titulação a ser considerada para o pagamento, independentemente da titulação que o professor tiver quando contratado. Para viajar do *campus* sede para os *campi*, os professores, na sua grande maioria, assumem do próprio bolso as despesas de transporte, e em alguns municípios em que há o curso modular, o professor assume a hospedagem e a alimentação. Se comparado a outros cargos, o professor da Educação Superior ganha ainda bem, mas, dependendo da sua titulação e carga horária, assumindo as despesas com o trabalho, o salário no final do mês se torna pequeno, e muitos professores estão preferindo ir para outra função e não mais assumir a docência.

Figura 53 – Remuneração Mensal do Professor da Educação Superior na Unimontes<sup>48</sup>

Nível VI (DOUTOR)				
REGIME DE TRABALHO	VENCIMENTO BÁSICO	GRATIFICAÇÃO INCENTIVO A DOCÊNCIA	GDPEs*	TOTAL
20 HORAS	1.990,67	398,13	1.013,22	3.402,02
Nível VI (DOUTOR)				
REGIME DE TRABALHO	VENCIMENTO BÁSICO	GRATIFICAÇÃO INCENTIVO A DOCÊNCIA	GDPEs*	TOTAL
40 HORAS	3.981,30	796,26	2.026,42	6.803,98
Nível IV (MESTRE)				
REGIME DE TRABALHO	VENCIMENTO BÁSICO	GRATIFICAÇÃO INCENTIVO A DOCÊNCIA	GDPEs*	TOTAL
20 HORAS	1.382,41	276,48	659,12	2.318,01
Nível IV (MESTRE)				
REGIME DE TRABALHO	VENCIMENTO BÁSICO	GRATIFICAÇÃO INCENTIVO A DOCÊNCIA	GDPEs*	TOTAL
40 HORAS	2.764,80	552,96	1.318,22	4.635,98
Nível I (ESPECIALISTA)				
REGIME DE TRABALHO	VENCIMENTO BÁSICO	GRATIFICAÇÃO INCENTIVO A DOCÊNCIA	GDPEs*	TOTAL
20 HORAS	885,65	177,13	303,71	1.366,49
Nível I (ESPECIALISTA)				
REGIME DE TRABALHO	VENCIMENTO BÁSICO	GRATIFICAÇÃO INCENTIVO A DOCÊNCIA	GDPEs*	TOTAL
40 HORAS	1.771,29	354,26	607,40	2.732,95

Fonte: Edital 01/2023 do processo seletivo para formação de cadastro reserva para contratação temporária de professores do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2022/12/EDITAL\\_1\\_Proc\\_seletivo\\_DMTE\\_2023.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2022/12/EDITAL_1_Proc_seletivo_DMTE_2023.pdf). Acesso em: 30 dez. 2023.

<sup>48</sup> Para janeiro de 2023, a tabela do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) calcula o valor do salário mínimo em R\$ 6.641,58, o que demonstra o salário baixo da Unimontes. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Com essas informações, já se justifica a fala dos Respondentes 935 e 686. Sobre a fala do respondente 500, se acessarem o edital citado anteriormente, poderão constatar que o processo tem sido mais criterioso: provas de título e banca didática. Mas já falamos anteriormente sobre a questão da didática dos professores de forma geral.

A última subcategoria dessa Dimensão Gestão é a sugestão que listamos: “Construção de uma escola de aplicação da Universidade” (Resp. 1468), “O curso de Pedagogia precisa ter um currículo diferenciado para estudantes do noturno. Normalmente são acadêmicos que precisam trabalhar” (Resp. 144), “Os cursos noturnos precisam ser ofertados com a mesma qualidade dos diurnos. Me sentia prejudicada, pois a pesquisa não foi incentivada durante o curso e a extensão, nem sei se tive” (Resp. 1190).

No ano de 2022, no mês de outubro, foi aprovado o novo Estatuto<sup>49</sup> da Unimontes. Nele, está definida a criação de um colégio de aplicação. O que vai ao encontro do que o Resp. 1468 sugeriu. As sugestões do Resp. 144 e do Resp. 1190 trazem no seu cerne a preocupação que está relacionada aos indicadores do nível profissional, a qualificação, o comprometimento com sua aprendizagem, a pesquisa. A questão de pensar em um curso que atenda a esse ingressante, e que possibilite desenvolver habilidades e competências necessárias para ele ser um profissional, capaz de atender às demandas de sua profissão, precisa estar associada às condições reais dos seus acadêmicos para permanecer no curso. Aqui, retomamos autores como Felicetti e Santos (2019), que já trouxeram essa necessidade anteriormente.

Para concluir esse tópico, percebemos que a gestão é uma dimensão bem complexa, assim como as outras, e com suas especificidades, envolvendo muito mais pessoas, mais setores, mais processos. O mais difícil é conseguir sair do formato de uma empresa, em que cada setor deva produzir resultados de acordo com as suas responsabilidades, muitas vezes, sem ter autonomia para mudar o que já chega para ser executado. Fica a impressão de que cada um tem a visão apenas da sua parte, da sua responsabilidade, mas não de todo o processo. Pelo que temos constatado, através dos próprios documentos da instituição como o Regimento, não tem sido

---

<sup>49</sup> Aprovação do Novo Estatuto. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2022/10/resolucao\\_cons027.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2022/10/resolucao_cons027.pdf). Acesso em: 31 dez. 2022.

possível fazer um trabalho mais integrado com todos os setores ou todos os profissionais que estão envolvidos no próprio curso. A estrutura de cada setor, com suas responsabilidades, pode ser vista no Regimento Geral<sup>50</sup> da Unimontes, em que essa percepção fica mais clara.

Apresentamos o Quadro 17, como a percepção da dimensão gestão.

Quadro 17 – Formação Humanística no Curso: Dimensão Gestão

<b>Formação Humanística</b>	<b>Indicadores constantes na Dimensão Ensino</b>	<b>Indicadores Emergentes</b>
Nível pessoal	Autonomia pessoal e intelectual (atitude crítica)	
Nível profissional	Comprometer-se e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão (formação científica, cultural, tecnológica), buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida (qualificação, comprometimento com sua aprendizagem, pesquisa)	Esses indicadores estiveram presentes, principalmente, para chamar à atenção do que precisa melhorar.
Nível relação com o outro	Compromisso com os valores de uma sociedade pluralista e democrática (empatia), conviver com a diversidade (respeito às relações com os outros e consigo)	Esses indicadores estiveram presentes, principalmente, para destacar a importância da sua presença na gestão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Enquanto síntese desta Categoria 2 – Dimensão Gestão, podemos ressaltar alguns dos indicadores da formação humanística que estiveram mais presentes nas subcategorias analisadas através das percepções dos egressos. Chama-nos a atenção que em nenhum dos níveis houve indicadores emergentes, mas no nível profissional e no nível relação com o outro ficou evidente o quanto a gestão também precisa adotar os indicadores explicitados.

### 6.3.3 Categoria 3 – Dimensão Pesquisa

De certa parte, essa dimensão pesquisa veio permeando todas as categorias e algumas das respostas obtidas nas questões fechadas, mas, devido a sua relevância, e para entender um pouco mais do que foi expressado pelos egressos, é que apresentamos esta categoria 3. As subcategorias que elaboramos dentro desta categoria constam no Quadro 18.

<sup>50</sup> Regimento Geral da Unimontes. Disponível em: <https://unimontes.br/regimento-geral-e-pdi/>.

Quadro 18 – Categoria 3 – Dimensão Pesquisa

Subcategorias	
A)	Programa de Iniciação Científica
B)	Relação Ensino-Pesquisa-Extensão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No que diz respeito à dimensão pesquisa, temos na Resolução CNE/CP nº 1/2006, no seu Art. 5º, inciso XIV, que o egresso da Pedagogia, entre muitas das suas futuras aptidões, deverá,

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

E no Art. 8º, inciso III, reforça a integração de estudos que deverá acontecer no PPC, através de “atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão [...]” (BRASIL, 2006).

Mas na Resolução nº 2, de 2015, a pesquisa está mais explícita em todo o processo de formação. Nos seus Art. 5º, nos incisos II e III, Art. 6º, nos incisos II e V, e no Art. 8º, nos incisos VII, XI e XII, que tratam do egresso, reforçou-se a pesquisa em vários momentos. Além desses, o Art. 12, inciso I, II e III, que são mais específicos aos núcleos de formação, que trazemos na íntegra:

Inciso I - núcleo de estudos de formação geral

[...] g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; [...]

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; [...]

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional. [...]

Inciso II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional [...]

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; [...]

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

Inciso III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...]

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição. (BRASIL, 2015b).

Como podemos inferir, é coerente quando constatamos através das falas dos egressos a preocupação com a pesquisa na sua formação. Reforçamos que, enquanto indicadores da formação humanística, a pesquisa perpassa todos os níveis se a entendemos como inerente ao ser humano. Quando buscamos informações e compreensões, por exemplo, dos fatos da vida, em nível pessoal, ao mesmo tempo presente no nível profissional em todas as fases, formação inicial, atuação do profissional no mercado de trabalho e em nível relação com o outro, por estarmos envolvidos com os outros nas várias dimensões e relações sociais. Mas, na graduação, a pesquisa é um exercício que permite investigar, relacionar, construir conhecimentos que irão fundamentar o profissional que se tornará o egresso. Exercício este que as resoluções nos permitem realizar nos vários momentos do curso, sob a forma de pesquisa.

Enquanto fala do egresso, temos na primeira subcategoria Programa de Iniciação Científica: “na época” (Resp. 666), “maior participação dos acadêmicos em grupos de pesquisa e iniciação científica” (Resp. 937, Resp. 99), “iniciação científica/pesquisa” (Resp. 1387, Resp. 90, Resp. 1190, Resp. 1302, Resp. 106, Resp. 107) “principalmente nos *campi*” (1227), “Possibilitaria maior contato do estudante com pesquisa e extensão” (Resp. 670), “Maior incentivo à pesquisa, à cultura e à extensão universitária” (Resp. 1208), “Em 2007, não havia iniciação científica no *campus*” (Resp. 244).

Os egressos que estudaram no formato de curso com a habilitação em gestão além da docência, não tinham de forma tão regulamentada a questão da pesquisa no curso, assim como a obrigatoriedade de construir o TCC. As turmas que seguiram com as Diretrizes de 2006 já tiveram esta obrigatoriedade. Com mais de dezesseis anos de sua implantação, e de outras resoluções mais recentes, percebemos que na instituição alguns passos temos dado para atingir o objetivo de relacionar mais a pesquisa no curso, como temos analisado pelos PPCs de 2013 e de 2019. Mas algumas coisas são mais difíceis, como, por exemplo, o fato de termos grupos de



pesquisas na instituição, mas a quantidade de acadêmicos que participam ainda ser incipiente. Principalmente acadêmicos que estão nos *campi*<sup>51</sup>.

Grande parte dos professores que estão nos *campi* são contratados e não podem participar de pesquisas institucionalizadas, só como voluntários, ou seja, não podem propor projetos<sup>52</sup>. A iniciação científica acontece também pelos Programas: Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas – PIBIC-AF/CNPq, Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI, Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBIC/FAPEMIG, Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes – BIC/UNI, Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Unimontes – BIC-CAMPI, Institucional de Iniciação Científica Voluntária – ICV, Institucional de Iniciação Científica Júnior – BIC-JÚNIOR, Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM, Bolsa de Iniciação Científica acoplada a projeto – BIC/PROJETO. Para participar, os professores, além de serem efetivos, precisam seguir alguns critérios, como ser mestre, ter publicações, os projetos não precisam estar institucionalizados, mas é desejável, entre outros (MONTES CLAROS, 2020)<sup>53</sup>.

O interessante da “fala” do egresso é que eles estão acompanhando a necessidade de trabalhar de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão. A extensão também passa pela mesma dificuldade que a pesquisa em muitas IES, o que não deve ser diferente na Unimontes. No PPC de 2019, já consta sobre a carga horária obrigatória de extensão<sup>54</sup> que o acadêmico tem que cumprir, mas ainda estamos tendo discussões no Colegiado e no NDE sobre como poderemos proporcionar as oportunidades de os acadêmicos cumprirem com essa carga horária.

Essa parte vai ao encontro do que os egressos colocaram também na subcategoria Relação Ensino-Pesquisa-Extensão: “os programas de iniciação científica eram muito limitados. Um exemplo: eu, como aluno que precisava trabalhar para pagar as próprias contas e ajudar a família, não podia participar nem de forma

---

<sup>51</sup> Mais informações sobre a oferta de bolsas para iniciação científica para os *campi* em <https://unimontes.br/pro-reitoria-de-pesquisa/coordenadoria-de-iniciacao-cientifica/>.

<sup>52</sup> Mais informações no site da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unimontes em <https://unimontes.br/coordenadoria-de-controle-e-acompanhamento-de-projetos/>

<sup>53</sup> Mais informações em <https://unimontes.br/pro-reitoria-de-pesquisa/>.

<sup>54</sup> “Art. 47 A carga horária de extensão universitária é componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, sendo que a comprovação de seu cumprimento é de responsabilidade do estudante, que deverá apresentar a documentação necessária ao Professor Coordenador de ALEX, ao término de cada semestre letivo.”. (MONTES CLAROS, 2019).

voluntária. Se houvesse bolsa, eu não poderia também, porque não se admitia quem trabalhava, ao mesmo tempo que o valor de uma bolsa não atende a quem precisa pagar as próprias contas. Hoje, 16 anos depois, as coisas devem estar melhores, espero, mas era uma limitação muito grande, inclusive na divulgação” (Resp. 56), “tripé ensino pesquisa e extensão deveria ser mais abordado e trabalhado dentro do *Campus* de Almenara” (Resp. 838). A sede tem tido mais atividades nessas áreas que nos *campi*, como já abordamos. E reforçamos, mais uma vez, a necessidade de a instituição pensar o curso para o perfil dos acadêmicos que o frequentam. Até mesmo com o perfil do acadêmico para as bolsas de iniciação científica.

Sintetizando esta Categoria 3 – Dimensão Pesquisa, podemos ilustrar no quadro 19, abaixo, da seguinte forma.

Quadro 19 – Formação Humanística no Curso: Dimensão Pesquisa

<b>Formação Humanística</b>	<b>Indicadores constantes na Dimensão Pesquisa</b>	<b>Indicadores Emergentes</b>
Nível pessoal	Autonomia pessoal e intelectual (Imaginar, pensar e argumentar reflexivamente, atitude crítica), Saber se reconhecer como ser no mundo (entendimento do homem e do meio)	
Nível profissional	Comprometer-se e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão (formação científica, cultural, tecnológica), buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida (qualificação, comprometimento com sua aprendizagem, pesquisa)	Esses indicadores estiveram presentes, principalmente, para chamar à atenção do que precisa melhorar.
Nível relação com o outro	Comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática (empatia, cooperação, justiça social), conviver com a diversidade (respeito às relações com os outros e consigo)	Esses indicadores estiveram presentes, principalmente, para chamar à atenção do que precisa melhorar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nessa categoria dimensão pesquisa, conseguimos constatar que todos os níveis estiveram presentes, mas no nível profissional e na relação com o outro há alguns indicadores que precisam melhorar enquanto curso, não havendo nenhum emergente. Trazemos no próximo tópico a categoria 4.

#### 6.3.4 Categoria 4 – Dimensão Empreendedorismo e Inovação dentro do Curso

Esta categoria foi a única que teve apenas uma subcategoria, *empregabilidade do pedagogo*, por isso, não houve necessidade de elaborarmos um quadro para apresentá-la. Para começarmos, vamos pensar um pouco sobre o que é empreendedorismo e inovação. Abrindo um parêntese nesse momento, deixo aqui meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da La Salle, por ter nos proporcionado no curso a disciplina Gestão de Instituições de Ensino Superior: Fundamentos e Práticas, em que esses conceitos foram abordados, trazendo experiências de gestão de várias instituições diferentes e que são bem-sucedidas enquanto área de formação. Parte do que foi escrito aqui foi com conhecimentos adquiridos na disciplina.

Explorando os termos inovação e empreendedorismo, encontramos em Freire, Maruyama e Polli (2017) alguns apontamentos que nos ajudam a construir seus conceitos. Inovação hoje é considerada um fenômeno mais complexo. Envolve uma

[...] maior participação das empresas emergentes; maior presença de projetos de médio e curto prazos; financiamento compartilhado; seja do Estado [...], seja de grandes empresas em direção a outros atores, como pequenas empresas ou instituições de ciência e tecnologia; e organização em rede e maior interação entre diferentes atores (clientes, fornecedores, instituições de ciência e tecnologia, startups), com variados formatos [...]. (FREIRE; MARUYAMA; POLLI, 2017, p. 52).

Quanto ao conceito de empreender, Carvalho, Cutrim e Costa (2017, p. 634) esclarecem que

[...] empreender não significa necessariamente introduzir algo novo no mercado, mas prover transformações nos produtos já existentes e nos processos gerenciais, detectando novas oportunidades mercadológicas [...] na contemporaneidade, assume-se que o empreendedorismo constitui-se num fenômeno econômico, cultural, psicológico e sociológico, vinculado ao surgimento de novas perspectivas de negócios.

Os termos *inovação e empreendedorismo*, segundo Etzkowitz e Zhou (2017), são temas que abrangem vários contextos na sociedade contemporânea, não se restringindo somente ao meio empresarial. Esses conceitos chegaram também aos ambientes educacionais. Até mesmo porque, a própria forma de gerir uma instituição de ensino tem sido impulsionada a ser diferente. As teorias de gestão educacional que

há algumas décadas eram suficientes para gerir uma instituição de ensino, já não são suficientes em nossos dias, a partir de demandas e mudanças. As tecnologias, as diferentes profissões que têm surgido, o mercado de trabalho, dentre outras, remetem ao questionamento do lugar das instituições de ensino na sociedade.

A universidade, como um bem público, pode ser reinventada. A reinvenção da universidade, a busca contínua e necessária para a sobrevivência no contexto e cenário atual, começa com os agentes que estão inseridos nela. Diante desse contexto, é importante que os envolvidos no processo da formação acadêmica questionem-se: como é o jovem que está surgindo e o que ele desafia? Lembramos de Felicetti e Santos (2019) com esses questionamentos, ao estudarem o perfil do estudante universitário na perspectiva da equidade. E a partir do novo cenário, buscar possibilidades de mudanças para impulsionar melhorias na universidade. Os resultados que temos encontrado, e a discussão dos mesmos com os indicadores da formação humanística, por si só já sinalizam para a inovação e empreendedorismo dentro do curso de Pedagogia. Mas, nessa dimensão, os egressos trouxeram algumas ideias bem específicas, que apresentaremos adiante.

Além de todos os indicadores que o nível profissional trouxe, nessa dimensão, a universidade pode proporcionar momentos ou situações para o aluno inovar e empreender. Indicadores emergentes dentro desse nível. Um dos aspectos a inovar é o modo como a formação acontece, como ela é oferecida aos sujeitos que com ela constroem a sociedade. Sendo assim, tanto os profissionais quanto os estudantes, e demais envolvidos no processo de construção da universidade, precisam estar continuamente buscando a renovação da universidade, em vários aspectos, seja de formação, capacitação pessoal e profissional, dentre outros.

Ao mesmo tempo, como não pensar em formas que transformem o jeito tradicional de conceber a educação? Corroborando com essa ideia, Pensin (2019), apoiada em autores como Lucarelli (2003) e Morosini (2006), esclarece que a inovação

como orientadora da prática educativa não significa render-se ao novo porque novo ou diferente. Muito mais do que isso, implica assumir sua dimensão histórica, romper com práticas tecnicistas de ensino que enfraquecem e colocam em risco a reflexão crítica do trabalho educativo. (PENSIN, 2019, p. 55).

Aqui, defendemos que inovar e empreender é trazer o novo sob um olhar concreto e, nesse caso, quem melhor para dizer o que precisa ser inovado que o egresso que já está no mercado e percebendo o que poderia ser empreendido no curso.

Portanto, as ideias por eles apresentadas estão relacionadas a seguir: “Informasse mais as possibilidades de um pedagogo, como empreender com aulas particulares ou em outro campo da educação” (Resp. 1459), “desenvolver outras habilidades necessárias à prática docente” (Resp. 432), “Quando a gente termina o curso, ficamos muito perdidos de como entrar no mercado de trabalho relacionado à área. Em relação à documentação que precisa e como essa documentação tem que ser preenchida. Dá uma sensação de que o curso nos ensina a nadar, e joga a gente no meio do mar sem orientar o lugar que temos que chegar” (Resp. 1395), “Daria maior enfoque ao pensamento crítico, no que tange ao papel do pedagogo nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, principalmente no que se refere à importância da formação continuada nos campos de atuação para melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas” (Resp. 250), “O curso deveria ter mais práticas voltadas à supervisão e inspeção pedagógica. Hoje trabalho nessa área e sinto que a faculdade não me preparou para as outras possibilidades de atuação enquanto pedagoga” (Resp. 1162), “Conscientização sobre a real valorização profissional do pedagogo e possibilidades no mundo do trabalho” (Resp. 45), “demonstrar mais as outras áreas de pedagogia que foi pouco mencionado durante o curso todo, principalmente em áreas como pedagogia empresarial e áreas da gestão Escolar (supervisão, direção, coordenação escolar)” (Resp. 1399), “A pedagogia poderia incentivar a expansão para outras atividades que não educacional” (Resp. 9207<sup>55</sup>), “Adequaria o currículo do curso de acordo com novas demandas sociais e daria mais atenção ao tema sobre a atuação do pedagogo na contemporaneidade” (Resp. 305), “a profissão se torna um pouco desvalorizada, por estar voltada somente para área de educação. É preciso uma visão ampla da pedagogia em vários ambientes, exemplo, hospital, empresa. Falta uma pós-graduação em outras vertentes da pedagogia na universidade” (Resp. 297).

Algumas outras considerações, “O curso já deveria nos encaminhar para o mercado de trabalho. Considerando que é muito difícil a inserção na área enquanto

---

<sup>55</sup> Esse código foi escrito por um dos egressos e não foi possível identificar qual o código correto do respondente.

profissional, pois quando surgem as vagas quem já exerceu a função tem prioridade” (Resp. 376), “Fez refletir sobre minha formação, prática docente e crescimento pessoal. Hoje sou professora efetiva no estado, já passei no concurso da rede municipal, atualmente trabalho numa escola estadual e comecei um empreendimento há quase 2 anos com aulas particulares. O curso possibilitou crescimento pessoal e profissional” (Resp. 1459), “A pedagogia é um campo muito amplo que poderia ser melhor aproveitado na graduação. Hoje sou concursada em um órgão federal graças à minha formação, mas vejo que a amplitude do meu conhecimento poderia ter sido muito maior, se da metade para o final da graduação os professores não tivessem se repetido tanto e explorado novos conhecimentos” (Resp. 39).

Dentro das ideias expressas, vimos que algumas já foram analisadas antes, mas por outra vertente. Como a presente questão está situada na dimensão inovação e empreendedorismo, podemos perceber as outras possibilidades que os egressos nos sinalizam: uma preparação melhor para a inserção do pedagogo nos seus mais diversos campos de atuação. Não fechar as possibilidades apenas no que diz respeito à educação e à docência. Se olharmos pelo que as diretrizes do curso nos orientam, a instituição pode trabalhar outras possibilidades, desde que além do mínimo do que foi proposto, e sendo coerente com o seu objetivo. Possibilitar ao pedagogo conhecimentos sobre marketing, designer, administração, gestão, inovação, empreendedorismo, entre outros, na sociedade contemporânea com tantas vertentes possíveis, seria uma das alternativas.

O curso de Pedagogia tem em sua competência formar para a liderança, mas ainda com o foco na docência, e seria interessante mostrar o universo do pedagogo além da docência. Essa sugestão vai ao encontro do que discutimos, em tópico anterior, sobre a instituição conhecer os ingressantes que estão chegando atualmente para uma sociedade diferente daquela que experienciamos há uma década atrás, por exemplo. Temos mais recursos tecnológicos disponíveis, mais acesso à informação, as crianças que chegam na escola também têm tido outro perfil, como já sinalizamos no decorrer deste trabalho, assim como há várias situações que a escola absorve da sociedade e que influenciam nos processos de ensino e de aprendizagem. Então, não seria interessante pensar o pedagogo para atuar em outros espaços e de outras formas, aliando conhecimentos de outras áreas, de forma que os integrassem, para formar um profissional com maior conhecimento, que saiba inovar e empreender para a sua vida profissional e pessoal? Não é parar de ofertar o curso atual para os

ingressantes que desejem, mas ofertar outras possibilidades. Um egresso falou na dimensão ensino sobre deixar mais flexível o final do curso, para aprofundar naquilo que o acadêmico do curso desejasse. Quem sabe... essas são apenas algumas reflexões possíveis, entre tantas outras.

Não podemos deixar de destacar o quanto alguns dos egressos valorizam o curso e o que se tornaram em razão dele. Eles enfatizaram isso nas suas falas, que estão registradas em sintonia com os dados quantitativos que mostram o alcance e valor da formação conquistada. Com base nisso, podemos inferir que, apesar da satisfação com o curso, há uma preocupação com algumas necessidades que a sociedade contemporânea vem sinalizando para as novas gerações de profissionais, mais especificamente, para a educação. Para avançarmos para a dimensão seguinte, enquanto indicadores da formação humanística, podemos assim sintetizar, no Quadro 20, esta categoria.

Quadro 20 – Formação Humanística: Dimensão Empreendedorismo e Inovação dentro do Curso

<b>Formação Humanística</b>	<b>Indicadores constantes na Dimensão Empreendedorismo e Inovação</b>	<b>Indicadores Emergentes</b>
Nível pessoal	Autonomia pessoal e intelectual (autoconhecimento, pensar e argumentar reflexivamente, atitude crítica), saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana (confiante, criativo, resiliente, autocuidado), saber se reconhecer como ser no mundo (entendimento do homem e do meio)	
Nível profissional	Compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão (formação científica, cultural, tecnológica), buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida (qualificação, comprometimento com sua aprendizagem, pesquisa)	Incluiremos como emergentes a inovação e o empreendedorismo nesse nível.
Nível relação com o outro	Compromisso com os valores de uma sociedade pluralista e democrática (pluralismo de ideias, cooperação, justiça social, empatia), conviver com a diversidade (respeito às relações com os outros e consigo, fazer-se respeitar)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nesta categoria, como constatamos no quadro acima, todos os níveis apareceram nas “falas” dos egressos, mas de forma especial, no nível profissional os indicadores inovação e empreendedorismo foram identificados como emergentes. Apresentamos no próximo tópico a categoria 5.

### 6.3.5 Categoria 5 – Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional

Esta categoria acredito ser uma das que mais dialogam com o que temos estudado sobre a formação humanística, principalmente por ter subcategorias que complementam mais intensamente os indicadores elaborados anteriormente. A seguir, o Quadro 21 apresenta esta categoria.

Quadro 21 – Categoria 5 – Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional

	<b>Subcategorias</b>
A)	Pedagogo pode tudo
B)	Desafios encontrados após a graduação na profissão
C)	Relação com o outro
D)	Aspectos de resiliência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A primeira subcategoria identificada foi o pedagogo pode tudo. Talvez essa impressão se deva ao pensarmos o curso de Pedagogia, por muito tempo, com as habilitações para a gestão e para a docência, além de ter possibilidade de trabalhar em espaços escolares e não escolares. Situação que as diretrizes para a formação docente têm definido melhor, como é o caso da Resolução nº02/2015, que já traz a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, e a Resolução nº 02/2019, que delimita mais ainda esse profissional ao caracterizar a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Percebemos então o quanto a Pedagogia foi sendo delineada por essas resoluções, especialmente enquanto docência.

Particularmente, enquanto egressa da Unimontes, e que teve a formação 3+1, com a experiência de atuação na área da coordenação em uma instituição privada, além da pública enquanto gestão em que estou no momento, vejo que formar um pedagogo para entender essa parte que está ligada à docência, como as áreas de supervisão, direção, coordenação, entre outros, faz o profissional ter a visão de todo o processo educacional. Mas, entendo o quanto trabalhar as horas que estão determinadas nas diretrizes do curso com essas outras áreas, diminuiria carga horária de conteúdos que são essenciais para a docência. O que temos cumprido é o mínimo, mas os egressos têm sinalizado por algo a mais. Libâneo (2017, p. 69) levantou alguns



questionamentos que são atuais para o nosso curso: “formação de professores? De gestores? De pesquisadores?”, eu acrescentaria: o que mesmo desejamos? Por isso, as contribuições dos egressos nessa subcategoria são tão importantes. O pedagogo pode tudo? Nós fazemos esse questionamento, até mesmo como forma de crítica, com base no que um deles explicitou na entrevista: “excesso de autoconfiança” (Profa. 3).

Uma questão que não apareceu muito nas respostas do questionário foram os aspectos que dizem respeito a sentimentos e emoções. Mas na entrevista apareceram, e podemos considerar interessante o fato de que foram vários professores que pontuaram algo nessa área. Nussbaum (2014, p. 43) nos fala sobre as emoções enquanto capacidades humanas centrais. Colocamos as suas considerações na íntegra:

Poder estabelecer ligações afectivas com as coisas e com as pessoas; amar os que nos amam e se ocupam de nós e sofrer com a sua ausência; em termos mais genéricos, poder amar, sofrer, sentir ansiedade, gratidão e zanga legítima. Não estar sujeito à deterioração do desenvolvimento emocional devido ao medo ou à ansiedade. Apoiar esta capacidade significa dar apoio às formas de associação que sejam decisivas para o seu desenvolvimento.

Nussbaum (2014, p. 43), quando cita a associação, está fazendo referência a “viver com e para os outros [...]”. Recordamos que quando trabalhamos com obras traduzidas, talvez possamos ter uma alteração do sentido que o autor propôs inicialmente, como pode ser esse o caso. Em português, temos os termos *sentimentos* e *emoções*. E se procurarmos a diferença entre esses dois conceitos temos:

A emoção é uma reação imediata a um estímulo, é algo que mexe com você e que não envolve pensamento. Já o sentimento envolve um alto grau de componente cognitivo, de percepção e avaliação de algo. Emoção é reação enquanto que sentimento é construção. (GONSALVES, 2020)<sup>56</sup>.

Se procurarmos o significado da tradução desses termos em inglês, vemos que são muito próximos. Por isso, acredito que possamos acrescentar nessa capacidade de Nussbaum alguns sentimentos e emoções que os egressos deixaram explícitos em

---

<sup>56</sup> GONSALVES, Elisa. **Educação Emocional**. 2020. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/neemoc/contents/videos/emocao-x-sentimento#:~:text=Emo%C3%A7%C3%A3o%20e%20sentimento%20s%C3%A3o%20coisas,enquanto%20que%20sentimento%20%C3%A9%20constru%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em: 31 dez. 2022.

suas falas, como: insegurança, impotência, resignação, solidão, frustração, medo, tristeza, paixão, satisfação, orgulho, entre outros. Para entender um pouco melhor, deixamos registrado sobre como os egressos sentem e manifestam esse sentimento na atuação da sua função, desde quando passaram pela primeira experiência ao assumir uma sala de aula, situações inesperadas que vivenciaram enquanto professores, e até mesmo suas percepções em relação a colegas que não assumiram a profissão por escolha.

Alguns desses indicadores da formação humanística talvez precisem ser mais abordados no curso. Será que falamos dos nossos sentimentos e emoções? Temos proporcionado momentos para desenvolvermos a educação emocional que está no nível pessoal, através do equilíbrio das nossas emoções? As falas dos egressos nos provocam para voltarmos nosso olhar para essa parte no curso. Essa é uma percepção que Fávero, Agostini e Uangna (2020, p. 15) reforçam quando afirmam, “se as emoções estão na base de nossos julgamentos e escolhas, então, não é possível falar em educação democrática sem a ‘governabilidade das emoções’, pois a educação é sempre emocional, assim como também é moral ou pública.”.

Sobre o começo de sua atuação, na sua profissão, alguns egressos expressaram: “algumas emoções enfrentadas logo ao sair do curso – insegurança, humildade para aprender, impotência –, não saber ‘acessar’ alguns alunos” (Profa. 3), “falta aprender afetividade na escola, tolerância” (Profa. 4), “resignação? – fazer o curso por falta de opção” (Profa. 3), “capacitação diária” (Profa. 6). Essa fala da Profa. 3, sobre o fazer o curso por falta de opção, acaba sendo um pouco incoerente com o saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana, no nível pessoal. Mas, colocamos nesta categoria para mostrar o quanto alguns conflitos sobre a profissão são difíceis de serem administrados por alguns egressos.

Sobre os aspectos humanos desenvolvidos no curso, apontaram: “formação humana sensacional” (Prof. 2), “o mundo que eu não conhecia, trabalhou a timidez, expressar-se melhor, proporcionou relações profissionais, crescer enquanto cidadão, ter algum ideal, ‘experiência para mim dentro da universidade ela foi fantástica em todos os aspectos: social, emocional, psicológico, econômico’, “contribuiu enquanto pessoa” (Prof. 2).

Além de algumas experiências na atuação: “às vezes eu me sinto sozinha/situações que eu me sinto impotente. Eu não consigo resolver, eu não consigo dar conta” (Profa. 6), “experiência de conhecer uma situação de estupro de

uma aluna – mais humana, triste, sozinha, com pena” (Profa. 6), “difícil demais, menino de quatro anos falar isso... Eu fiquei paralisada. O que a gente responde para uma criança dessa. Que fala palavras para gente, cada nome” (Profa. 7), “Sozinha” (Profa. 1), “prazer ver o aluno evoluir” (Profa. 1), “orgulho” (Prof. 2), “perdida” (Profa.3). Não temos grupos que nos ajudam a discutir essas experiências enquanto professores, o trabalho em parcerias nem sempre é fácil de estabelecer, até mesmo dentro da própria escola com outros colegas. Um dos sentimentos identificados pelos egressos, a solidão, também foi identificado pelo Instituto Península (2019), no resultado da pesquisa feita por eles, como podemos identificar na Figura 54.

Figura 54 – Percepções dos Professores sobre o Ambiente de Trabalho

Há um consenso de que o ambiente entre os professores precisa de atenção **(81%)**. Isso se deve a alguns fatores: o professor se sente sozinho **(28%)**, existe muito julgamento **(26%)** e até isolamento **(17%)**



PSI- Por fim, numa escala de 1 a 5, onde 1 é discordo totalmente e 5 é concordo totalmente, quanto você concorda ou discorda com as frases a seguir:

BASE: 1.802 entrevistados

Fonte: Instituto Península (2019).

Sobre a solidão, a pesquisa do Instituto Península (2019) também identificou o julgamento e o isolamento, o que não apareceu na nossa pesquisa. O que demonstra que a solidão não é um sentimento que foi explicitado apenas nesta pesquisa, mas já tem sido sinalizado por outros estudos. Estudos sobre esse tópico merecem ser ampliados, de modo a melhor entender o porquê de: “o professor se sente sozinho numa escola cheia”, como aponta a figura 54.

Um aspecto que também emergiu no que diz respeito à relação com o outro, foi sobre os colegas que não assumiram a profissão: “Tristeza” (Prof. 2), – A pessoa faz o curso de pedagogia, sabe... e aí ela vai... termina o curso e vai trabalhar em

outra área”, “Curiosidade (Prof. 2) – será que esse cara não quis mesmo exercer, será que ele se frustrou na sua atuação, ou de fato ele não teve nenhuma oportunidade, né... a gente não sabe de fato o que que é”, “Percepção (Profa. 3) – não quiseram seguir para professor mesmo, né. Porque não... acabou que não... identificou com a função mesmo de professor, e até trabalha em outras áreas que nem... comércio, né?/do que passar todo ano falando ‘não estou aqui porque eu quero, estou aqui porque eu não tenho opção. Eu queria fazer outra coisa, mas eu... eu queria fazer direito, mas eu não consigo, então estou fazendo isso aqui’ E aí faz, passa num concurso chega na escola e não sabe o que fazer”, “Paixão (Profa. 4) – Eu acho que faltam muitos profissionais, não só na pedagogia, profissionais apaixonados”, “Satisfação (Profa. 6) – mas eu penso que, assim, eu ainda tenho vontade de fazer outro curso”.

A subcategoria seguinte são os desafios encontrados após a graduação na profissão. Os egressos pontuaram muitos aspectos, desde o que está condizente com a valorização profissional, a preparação para a atuação, até mesmo a percepção que se tem do curso enquanto graduandos. “As demandas atuais são bem diferentes das que vivenciei durante a graduação. Quando comecei a atuar como docente, me senti despreparada” (Resp. 1264), “Maior valorização do curso entre os próprios acadêmicos e sociedade” (Resp. 42), “Não é colocado as barreiras que encontramos com a desvalorização profissional e a dificuldade que encontramos com os alunos em sala, muitas vezes agressivos” (Resp. 342), “atualmente, trabalho como servidora do estado e vejo o quanto saí da faculdade crua e inexperiente. O que aprendemos no curso é muito distante da prática no dia a dia dentro das instituições de ensino. Penso que o currículo do curso de pedagogia deve ser mais condizente com a realidade da vida escolar” (Resp. 1451). Esse desafio ainda não conseguimos vencer de todo, mas a cada PPC que tem sido adotado, como exemplo o de 2019, algumas dessas percepções têm sido observadas, como aproximar o acadêmico do cotidiano escolar através do estágio e das práticas, articular melhor a teoria com a prática, entre outros. Até mesmo a questão dos eventos do curso de Pedagogia tem trazido um pouco dessas temáticas das emoções, dos comportamentos, além do próprio conteúdo trabalhado, como o CONEF nas duas últimas versões, 2021<sup>57</sup> e 2022<sup>58</sup>.

---

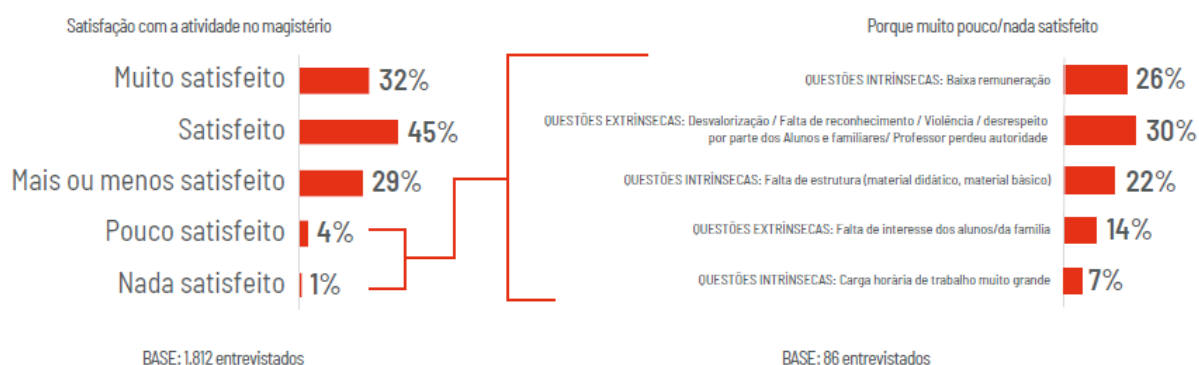
<sup>57</sup> Mais informações, programação e links das gravações em <https://doity.com.br/v-conef>.

<sup>58</sup> Mais informações, programação e links das gravações em <https://doity.com.br/vi-conef>.

E sobre a desvalorização docente, o Instituto Península (2019) trouxe dados que vão ao encontro do que foi explicitado pelos egressos: Apesar de satisfeitos com a docência, eles têm uma atitude crítica ao evidenciar, com 30%, “QUESTÕES EXTRÍNSECAS: Desvalorização/Falta de reconhecimento/Violência/desrespeito por parte dos Alunos e familiares/Professor perdeu autoridade”, e com 26%, “QUESTÕES INTRÍNSECAS: Baixa remuneração”; como vemos na Figura 55.

Figura 55 – Satisfação com Atividade na Docência

**77% se dizem muito satisfeitos ou satisfeitos com sua atividade na docência.** Questões extrínsecas, como a desvalorização profissional, são piores que a baixa remuneração



Fonte: Instituto Península (2019)

Na subcategoria relação com o outro, relacionamos com a associação em Nussbaum (2014) o que os egressos explicitaram. Além de identificarem algumas ações importantes para a formação deles no curso, sugeriram outras que poderiam ser agregadas. E mencionaram o que marcou a sua vida enquanto relação com o outro, em espaços diferentes da instituição: “Acredito que a troca de experiência dos acadêmicos do *campus* de Almenara com acadêmicos de outros *Campi* poderia contribuir muito para o curso” (Resp. 838), “trabalhar de forma coletiva, parcerias com as colegas” (Profa. 1), “Impacto na família – um dos primeiros da minha família a entrar na universidade” (Prof. 2), “Muito boa a pesquisa, me fez lembrar grandes momentos vividos durante o curso, deu uma saudade... Aprendi muito com o curso de Pedagogia. Embora, hoje eu não exerça a profissão, mas confesso que me tornei um ser humano melhor. Todos os conhecimentos adquiridos no curso foram essencialmente importantes para a vida pessoal e profissional, principalmente com relação ao direito do outro, em saber ouvir, entender e respeitar a opinião do próximo

me ajudou muito no contexto familiar e na profissão que exerço hoje” (Resp. 1385). Constatamos, nessa última fala do egresso, os indicadores da formação humanística de forma explícita, principalmente os do nível pessoal e da relação com o outro.

A resiliência é um dos indicadores do nível pessoal, saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana. Uma pessoa resiliente é aquela que se recupera “de uma situação adversa, problemática; superação”. (DICIO, 2022)<sup>59</sup>. Esse indicador ficou bem evidente em algumas experiências vivenciadas pelos egressos, e com situações que tiveram que enfrentar enquanto docentes, principalmente nesse período que passamos pela pandemia. Outra situação interessante relatada é a questão do tipo de alunos que “idealizamos” enquanto Educação Básica, e que não é o encontrado pelo egresso na sala de aula, além do cargo de gestão que tem atribuições específicas que o pedagogo precisa assumir. “O TCC marcou minha jornada acadêmica negativamente, a professora que seria minha orientadora ausentou-se por motivos particulares, não obtive orientação, na semana de apresentação ela retornou e me cobrou o TCC pronto, quando questionei que havia precisado de orientação, ela não gostou e fui até ofendida (de burrinha e encenqueira). Foi desagradável, mas não levei à coordenação por não considerar pertinente” (Resp. 868), “Educação Superior – o aluno ideal/Gestão – lidar com metas, lidar com pessoas, preciso lidar com processos, ‘tinha que ser o que a realidade exigia’, pensar/fazer/executar, ele acaba não tendo tempo de ajudar a escola dentro dos processos pedagógicos/todo trabalho na escola ele só vai dar certo se nós tivermos uma gestão participativa e ativa, porque o gestor tem essa visão, e é característica do gestor” (Prof. 2)/“Ultimamente é o remoto”, “eu não sabia mexer nessas coisas tecnológicas nada” – paguei uma pessoa para ensinar/aulas nem em casa, não dei aulas ao vivo, porque aqui em casa não dá, porque eu tenho minha mãe, mas ficava o tempo todo disponível para atendê-los pelo telefone ou chamada de vídeo” (Profa. 3).

Retomando a questão da gestão, fato importante é o que foi dito pelo Prof. 2, do quanto o sistema nos força a cada dia seguirmos as regras, lidar com os processos, sem ter tempo de ajudar em outros aspectos, como o pedagógico. É o obedecer a legislação. É ver os números. Fatos importantes, mas não podemos desumanizar os processos. O gestor pode e precisa ter uma visão de todo o processo que sua

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>. Acesso em: 31 dez. 2022.

instituição precisa executar, e com todas as pessoas. Isso vimos quando falamos da gestão. Mas na escola, o gestor é aquele que pode ajudar muito mais nos processos pedagógicos, se ele tiver essa percepção e conseguir ser resiliente para estar próximo nesse trabalho que se torna um desafio.

E como não ter empatia pela Profa. 3, que teve que se “reinventar” como professora no período de pandemia. Algo que todos nós, de alguma forma, tivemos que fazer. E trazer o ambiente da escola com suas relações para a nossa casa foi abrir o nosso ambiente de repouso, a nossa relação familiar, um pouco para a sala de aula e vice-versa. E ainda temos momentos parecidos com essas demandas quando fazemos as videochamadas, recurso que temos utilizado mais no contexto atual que nos últimos anos.

No que se refere à resiliência e compromisso do profissional, temos: “o professor, quando assume uma sala, é ele com a sala” (Profa. 6) / “trocar ideia mesmo com pessoas diferentes, porque eu acho que isso faz muita falta mesmo” (Profa. 3) / “você tem que emprestar o caderno, um lápis, que a mãe é... vive em situação de vulnerabilidade social, as mães carentes que descontam as frustrações delas na escola, no professor, então são muitas dificuldades” (Profa. 3) / “desvalorização que nós mesmo fazemos da gente, sabe... Eu falo gente, ninguém valoriza quem se desvaloriza, não. Ninguém respeita quem não se respeita. A gente tem que ter uma determinada postura, porque nós somos pedagogos” (Prof. 2) / “eu penso assim, eu faria o curso novamente, mas porque eu vi a realidade aqui fora. Quando a gente vê a realidade aqui fora eu vejo que a gente vê diferente” (Profa. 7). Percebemos o quanto a preocupação, o querer mudar, o comprometer-se com a função social de sua profissão, a transformação social, estão presentes nessas falas enquanto nível pessoal, profissional e relação com o outro.

Como lidar com as dificuldades do seu trabalho e, ao mesmo tempo, cuidar de si, enquanto profissional, é uma das características do resiliente. “Profa. 1 – disciplina com os alunos... tentando melhorar a forma de lidar, conhecendo mais o aluno, colocando-o para ser meu ajudante na sala” / “Profa. 4 – Eu tiro do meu bolso, tipo Robin Hood, é você dar para quem realmente precisa” / “O contexto familiar que me levou à graduação apresentou falhas, muitas significativas. O prazer da leitura e do conhecimento era muito nítido em uma aluna do ensino médio regular, mas muito pouco valorizado em casa. Ao entrar na faculdade, o jovem carente enfrenta muitas outras dificuldades: falta de acesso ao material e à tecnologia para os trabalhos.

Muitas noites a fio em locais de locação de computadores e internet me levaram ao final da graduação. A universidade não incentiva o bom desempenho acadêmico. Apresentava predisposição à pesquisa, ao contato com as diversas literaturas da época, mas, ao terminar, não fui encaminhada à extensão universitária. Faltam programas de incentivo pelo desempenho. O trabalho só chegou através da aprovação em concurso público. O mercado saturado, com concorrência ampla de profissionais da área, não facilita esse egresso. Desejo intenso de voltar ao ambiente, aos hábitos de leituras árduos e prazerosos... Fé na formação daqueles que atendo. Com esperança que o olhar experiente forneça material para ajudar alguns estudantes” (Resp. 244).

Os egressos destacaram, como vimos acima, o quanto sentem e agem mostrando a importância que os alunos sob sua responsabilidade assumem em sua vida, em sua profissão. Um compromisso que vai além das horas assumidas em sala de aula. Podemos fazer uma relação com as situações analisadas no questionário, em que percebemos a preocupação com o ser humano, nos seus diversos aspectos: físico, emocional, social, entre outros. Fica evidente também o desejo de aprender, de se qualificar, de ter oportunidade de se qualificar mais, sem perder a esperança de fazer o melhor para a criança. Identificamos esses como exemplos de alguns dos indicadores da formação humanística presentes.

É essencial deixar registrado que a docência na escola pública está relacionada com as políticas públicas da Assistência Social e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Precisamos ter ciência que o Conselho Tutelar, por demanda oficial da escola ou do docente, pode requisitar para determinado educando algum serviço de saúde, de assistência social, de segurança pública, de segurança alimentar, entre outros. O prefeito que não atender a requisição do Conselho Tutelar comete crime de prevaricação e pode ser cassado pelo devido processo legal, garantida a ampla defesa. (KONSEN, 2000).

Seguindo adiante nas nossas análises, e quando temos um outro gênero, não percebemos muitas vezes a dificuldade de se trabalhar a inclusão de todas as formas, não é? Um egresso colocou na questão aberta que, no questionário, nas situações para serem analisadas, tinha o perfil característico de gênero feminino, a professora – situações 1 e 2, e que ele não se sentiu incluído no grupo. Isso foi algo que me chamou a atenção: o curso de Pedagogia é uma licenciatura que tem predominância de pessoas do gênero feminino. E como deve ser diferente para o acadêmico do sexo



masculino estar nesse espaço, sem mesmo nos darmos conta disso, enquanto mulheres. Mas esse egresso registrou: “Incentivar mais a formação de pedagogos. Existe um preconceito por homens que fazem o curso de pedagogia” (Resp. 627). É muito bom quando percebemos que os homens também estão se posicionando, colocando suas percepções sobre a profissão. Sobre como estão sendo acolhidos e sugerindo mudanças. Precisamos atentar para o cuidado de incluí-los melhor em nossas discussões, na nossa profissão e em nossas pesquisas.

Ir para onde for necessário, essa é outra característica da resiliência. “Tenho muita gratidão por tudo que aprendi durante minha formação no curso de Pedagogia, hoje sou professora de berçário II em uma creche na cidade de São Paulo - SP. Aqui, encontrei muitos desafios, principalmente perante metodologias que são seguidas aqui e que não eram seguidas em MG. Nossa profissão é linda, porém existem muitos desafios a serem enfrentados, sigo em busca de melhorias para mim e para minha família, mas, acima de tudo, melhorias para as nossas crianças. Pois, nada faria sentido se não fosse por elas” (Resp. 517).

E nessa subcategoria, encontramos a “fala” de um egresso que foi resiliente ao perceber o que ele realmente desejava, que era diferente do que foi cursado. É ter a coragem de fazer algo novo para se sentir realizado na sua profissão: “hoje não estou em sala de aula, porque eu decidi investir em outro curso” (Profa. 1).

Como podemos constatar, essa subcategoria foi a que melhor retratou o que os egressos expressaram enquanto sentimentos e emoções que fazem parte do ser humano. Das capacidades humanas, particularmente, vejo que é uma das áreas que talvez tenhamos mais dificuldade para expressar, para demonstrar, ser nós mesmos, pessoas reais que sentem. Essa subcategoria se aproximou com muito mais ênfase do nível pessoal, mas teve também muito do nível profissional e do nível relação com o outro. Podemos sintetizar assim esta categoria, conforme o Quadro 22, na sequência.

Quadro 22 – Formação Humanística: Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional

<b>Formação Humanística</b>	<b>Indicadores constantes na Dimensão Componentes de Formação Pessoal e Profissional</b>	<b>Indicadores Emergentes</b>
Nível pessoal	Autonomia pessoal e intelectual (Imaginar, pensar e argumentar reflexivamente, equilíbrio das emoções, autoconhecimento, liberdade, atitude crítica), saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana, saber se reconhecer como ser no mundo (entendimento do homem e do meio)	Além desses indicadores, no equilíbrio das emoções (poder amar, sofrer, sentir, ansiedade, gratidão, zanga), acrescentamos: insegurança, impotência, resignação, solidão, frustração, medo, tristeza, paixão, satisfação, orgulho.
Nível profissional	Comprometer-se e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão (formação científica, cultural, tecnológica), capacidade de estabelecer vínculos sociais (diálogo, flexibilidade, transformação social), buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida (qualificação, comprometimento com sua aprendizagem, pesquisa)	
Nível relação com o outro	Respeitar a dignidade do ser humano (solidariedade, dimensão física), comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática (pluralismo de ideias, cooperação, empatia, associação, justiça social), conviver com a diversidade (respeito às relações com os outros e consigo)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No Quadro 22, acima, percebemos os indicadores de todos os níveis nesta categoria. E enquanto indicadores emergentes, a ênfase está no nível pessoal no que diz respeito aos sentimentos e emoções. Nas “falas” dos egressos, ficou evidente o que eles sentem, além do que tínhamos constatado nos documentos e literatura: insegurança, impotência, resignação, solidão, frustração, medo, tristeza, paixão, satisfação, orgulho. Algo que merece ser mais estudado em pesquisas futuras. Sigamos para a última categoria.

### 6.3.6 Categoria 6 – Dimensão Relação com o Mercado de Trabalho

Esta é a última categoria que identificamos. Os egressos explicitaram muitas ideias com relação ao mercado de trabalho que precisamos deixar registradas nesta categoria em algumas subcategorias, como no quadro 23, que abaixo apresentamos.

Quadro 23 – Categoria 6 – Dimensão Relação com o Mercado de Trabalho

	Subcategorias
A)	Curso e mercado de trabalho
B)	Curso e a realidade da docência
C)	Aprendizagens que foram adquiridas na docência
D)	Realização enquanto profissional pedagogo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A primeira subcategoria desta categoria é o curso e mercado de trabalho. Os egressos pontuaram algumas questões importantes: “O curso de pedagogia tem um currículo anacrônico às demandas do profissional do século XXI que, para além, por exemplo, da teoria nas discussões sobre as TICs na sociedade e, conseqüentemente na educação, deveria estar mais atenta ao contexto prático, sem ser simplista” (Resp. 557), “há um distanciamento entre os docentes da academia e os docentes do ensino básico, em que os primeiros se colocam em uma postura de superioridade, que não contribui para que uma ponte se estabeleça entre os dois níveis de ensino. Há que se trabalhar também a valorização profissional” (Resp. 144), “Relação à formação – ‘a gente não tem é uma formação mesmo para lidar com os problemas que aparecem, porque tudo estoura dentro da escola’ – ‘curso superior não forma a gente para isso’”, (Prof. 2) / “a prática na teoria do curso você sabe o que fazer e tal. Mas a realidade de você pegar aquela turminha, de você ir encaixando todos, para poder seguir, as... a turma é bem diferente” (Profa. 3). Nessa subcategoria, percebemos o quanto o nível profissional, nível pessoal e a relação com o outro estão presentes.

Do que foi explicitado, algumas coisas já foram discutidas em momentos anteriores, mas que devido à categoria e à forma como foram expressas, acreditamos que seria importante reforçarmos nesta categoria, como as demandas do profissional, a valorização profissional, a questão da formação para lidar com os problemas que “estouram” dentro da escola e a questão da prática e teoria. Mas, nesse contexto, quando foi falado do distanciamento entre os docentes da academia e os da Educação

Básica, observamos que é uma percepção que outros estudos identificaram, como de Santos (2011, p. 82), que apresenta uma possível justificativa:

Excluída do debate e frequentemente acusada de defender o status quo das corporações do ensino público e de opor-se as reformas, a universidade recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas. Daí que os educadores e gestores escolares comprometidos com projetos progressistas e contra-hegemônicos se queixem da falta de envolvimento e apoio da universidade pública.

O que Santos (2011) apontou, também percebemos. A nossa universidade tem tentado se aproximar, mas são com iniciativas propostas por alguns professores, como, por exemplo, no departamento ao qual sou vinculada, o de Métodos e Técnicas Educacionais. No ano de 2022, foram aprovados, em reunião departamental: quatro projetos de extensão, dois projetos de pesquisa e um de ensino que envolve ações que trabalham diretamente com a Educação Básica. Não é algo que podemos afirmar que faz parte de um princípio ou de uma ação, de forma que se torne uma política da instituição como um todo. Nos últimos anos, temos avançado, mas é um longo caminho para que essa aproximação e proposta que o autor identificou como necessidade aconteça.

Outro aspecto sobre a empregabilidade, no sentido de estar trabalhando na área da Pedagogia, foi citado por alguns egressos. Mesmo que já tenhamos discutido sobre o quanto a maioria dos egressos já se encontram empregados e na sua área de atuação, há os 55 (24%) egressos que não trabalham. Nas questões abertas, alguns explicitaram o porquê, e houve até quem colocou uma situação recorrente para os contratados, o de assumirem as turmas que os efetivos não desejam, “só pega o primeiro ano quem é designado” (Profa. 3). São algumas das situações que não conseguiremos evitar sem um critério que determine algumas mudanças nesse sentido, no âmbito das legislações. Uma das incoerências é que pessoas sem muito tempo e experiência acabam assumindo as turmas que são as bases para o percurso escolar, como é o caso da alfabetização.

Quanto ao não trabalhar, então temos: “Dificuldade de atuar na área – Formei há mais de um ano, e não tive até hoje oportunidade para ingressar no mercado de trabalho, me sinto frustrada, pois não tenho experiência, assim fica quase impossível trabalhar na minha área”. (Resp. 467), “Quero deixar claro que mesmo depois de finalizar a graduação, em 20/07/2021, eu ainda não estou inserida na minha área de

formação por falta de oportunidades. Quando eu terminei o curso, enviei alguns currículos para escolas particulares, mas não obtive retorno, acredito que a pandemia da COVID contribuiu para que as vagas em todos os setores fossem menores. Mas eu espero muito pelo ano de 2022, com novas oportunidades e que eu venha a trabalhar na minha área. Gosto muito da área e queria muito atuar” (Resp. 1433), “Em relação ao curso, estou muito satisfeita, mas após a conclusão, tenho dificuldades em arrumar emprego nessa área. Acredito que seria melhor se houvesse um processo seletivo para todos terem as mesmas oportunidades” (Resp. 1205), “Com a pandemia, o trabalho do pedagogo caiu muito, e o ensino também, quando voltar ao normal teremos que trabalhar o dobro” (Resp. 561), “Minha primeira graduação foi em pedagogia, a qual escolhi por possibilitar um melhor desempenho didático em sala de aula. Sempre trabalhei com o ensino de língua, e fiz minha segunda graduação em letras para me aprimorar melhor na área específica em que atuo” (Resp. 393), “A universidade proporciona oportunidades de trabalho ao acadêmico?” (Resp. 566). Esse questionamento nos remete à categoria estágio e à dificuldade de na educação termos estágio remunerado. Não é um questionamento fácil de responder ou de se pensar em alternativas para ser diferente com relação a todo o curso.

Continuamos, temos mais algumas situações relatadas nesta subcategoria: “Acreditei que conseguiria trabalho rápido na área, contudo, me deparei com uma situação muito diferente. Não há como entrar para o Estado, por meio das designações, sem nenhum dia na contagem de tempo. Isso foi e está sendo muito frustrante. Deveria haver oportunidades de ingresso para o recém-formado... Atuo como professora particular, mas não há estabilidade nesse vínculo que me dê segurança financeira. Torço pela possibilidade de um concurso na área” (Resp. 105), “Amo a Pedagogia, mas, as vezes, sinto uma grande insatisfação em relação ao mercado de trabalho, formei há 2 anos, estou fazendo pós-graduação e ainda não consegui me encaixar na profissão professor que é o meu sonho, por diversas tentativas fracassadas, às vezes acho que rasguei meu sonhado e suado diploma, mercado saturado, apesar de uma classe tão sofrida e desvalorizada” (Resp. 674), “Gostaria muito de ter a oportunidade de ainda conseguir algo na Educação, fico um pouco desanimada diante das incertezas que estamos vivendo devido à pandemia, mas acredito em fases boas que ainda estão por vir, acho que manter a mente positiva me ajuda a acreditar em uma educação de qualidade e de um futuro próspero, com oportunidades para todos” (Resp. 267).

Fica evidente a dificuldade, por parte de alguns, de se inserirem no mercado de trabalho na área em que se formaram. Mas uma curiosidade foi despertada: Será que estão tentando apenas no seu referido município? Tem alguns municípios que são pequenos, em que não há muitas vagas para contratos. Mas, há outras localidades que podem suprir essa dificuldade de contrato. Precisamos ser criativos para buscar alternativas para irmos em busca de nossos objetivos. O concurso é a porta de entrada para o serviço público de forma geral. E neste ano, está previsto que haja alguns para a área de educação, tanto na Educação Básica quanto na Unimontes, pelo que a AGE já sinalizou como necessidade do Estado de Minas Gerais. Com perseverança e foco, muitos dos que não conseguiram ter suas vagas por contrato, poderão entrar pelo concurso.

A subcategoria seguinte é o curso e a realidade da docência. Nessa, os egressos identificaram algumas fragilidades, porém, apresentaram algumas sugestões de como o curso pode ajudar a evitá-las. Na primeira parte, foram agrupadas as falas que dizem respeito às dificuldades encontradas para trabalhar, e o trabalho em sala de aula: “romantizar algumas coisas dentro do curso” (Profa. 4), “Desenvolvimento do trabalho em sala de aula: Metodologia ativas – formas dinâmicas de se trabalhar o processo ensino aprendizagem, aprendizagem crítica, aluno como centro do processo de ensino aprendizagem” (Prof. 2), “ressignificar a nossa prática” (Prof. 2). O que são chamadas metodologias ativas que estão sendo inseridas no planejamento das aulas, principalmente depois da pandemia?

Podemos dizer que é uma concepção diferente da tradicional, sendo o aluno o foco do processo de ensino e aprendizagem, e tendo como objetivo “[...] incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais.” (ANDRADE, 2020, n.p.). O prof. 2 trouxe a preocupação do professor saber e adotar metodologias ativas na sala de aula, mas, para isso, a sua formação precisa abrir possibilidades para essa área. Enquanto indicadores presentes da formação humanística, nessa “fala” do Prof. 2 identificamos a preocupação com o nível profissional, tanto o compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão (formação científica, cultural, tecnológica), quanto o buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida (qualificação, comprometimento com sua aprendizagem, pesquisa), mas sem perder o foco do cuidado com o outro, comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática no nível relação com o outro.

Retomando as metodologias ativas, não podemos deixar de lançar um alerta que Andrade (2020, n.p.) faz, e que precisamos rever para o nosso planejamento:

Hoje, a escola que não souber trabalhar com sala de aula invertida, PBL, *storytelling*, estudo do meio, gamificação, entre outras metodologias de aprendizagem, está completamente ultrapassada, uma vez que a aula expositiva não atende mais às demandas das novas gerações.

Não é algo para ser desconsiderado e, mais uma vez, percebemos o quanto as “falas” dos egressos são pertinentes. Com relação ao aluno, expressaram várias situações que destacaram como importantes para serem levadas em conta ao pensar na docência: “disciplina, muitos alunos na sala, nível de aprendizagem dos alunos” (Profa. 1), “dificuldades que os alunos representam, alunos especiais/“2020, eu tinha dois alunos TDAH<sup>60</sup> e dois autistas na sala, sem apoio” (Profa. 3), “a ansiedade, a inquietação, e vamos dizer a conversa da turma atrapalha muito no desenvolvimento, das atividades” (Profa. 5), “sala é como se fosse multisseriada” (Profa. 6) /”rede privada – São meninos muito mimados e que a gente tem que ir cortando o mimado deles” (Profa. 7).

Alguns aspectos que foram pontuados dizem respeito ao próprio sistema, pondo à tona o quanto precisamos ter um olhar mais humano sobre a educação, principalmente, por parte de algumas das nossas autoridades, que elaboram programas e leis para essa área. Enquanto educadores, precisamos ter clareza do nosso lugar no próprio sistema que tanto podemos ajudar a manter, ou podemos tentar fazer diferente, mesmo que dentro de nossa própria sala com os nossos alunos. Aqui entra a atitude crítica e reflexiva que precisamos ter enquanto pessoas e profissionais. Fávero, Stefanelo e Rosa (2021, p. 156) afirmam que,

São as humanidades que reforçam e inspiram o pensamento crítico, o cultivo de valores como empatia, autonomia e emancipação do sujeito, considerados fundamentais para a sobrevivência das democracias e a construção de uma sociedade solidária. A promoção de uma perspectiva intercultural, a globalização da cultura e a formação de um espírito cosmopolita precisam das humanidades para evitar que a educação se torne um processo perverso de instrumentalização, de colonização do pensamento e da preparação de sujeitos passivos para a exploração do mundo do trabalho e para o consumismo irresponsável.

---

<sup>60</sup> Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Pensar no curso de Pedagogia como o lugar para trabalhar as humanidades, ajudará para que os indicadores da formação humanística se tornem mais presentes no curso, e a base os ajude a lidar com algumas situações complexas que a docência apresenta. Ao mesmo tempo, trabalhar as humanidades nas licenciaturas permitirá que mais pessoas, ao assumirem cargos que possam fazer diferença nos rumos da educação, sejam mais conscientes sobre o que a educação precisa, um olhar mais atento para a formação humana.

No que diz respeito à relação com os pais, também teve egressos que explicitaram algumas situações: “Em relação aos pais: responsabilidade dos pais” (Profa. 1), “sem família” (Profa. 6), “deixados de lado” (Profa. 7)/“os pais que não aceitam conversar sobre os filhos/geralmente os pais não aceitam, gostam de interferir demais no trabalho da gente” (Profa. 7). Nessas falas, ficam evidentes duas realidades distintas: a de pais que interferem no trabalho do professor, e daqueles que estão ausentes do processo de educação de seus filhos. Não é recente falar da importância da família nos processos de ensino e de aprendizagem nas instituições de ensino. Há alguns estudos na área, Saraiva e Wagner (2013), Dessen e Polonia (2007), entre outros, como os que constam no BDTD<sup>61</sup>, só para citar alguns, mas o evidente nessa “fala” é o quanto a responsabilidade dos pais com a educação de seus filhos é importante. E hoje, não temos apenas aquela família tradicional, incluímos os diversos tipos que têm sido sinalizados na nossa sociedade e, enquanto professores, precisamos ajudar no processo de inclusão das novas realidades. Pontos que reforçam o quanto o nível relação com o outro está presente pelo que foi explicitado pelos egressos.

Enquanto sistema, eles ainda identificaram: “Em relação ao sistema: número de alunos na sala de aula, não reprovação” (Profa. 1), “reuniões escolares – culpado é o professor – ‘professor, o que você pode fazer para melhorar?’ , a escola não aciona o Conselho Tutelar” (Profa. 1)/“o excesso de burocracia que nós temos dentro da coisa pública atrapalha imensamente o nosso desenvolvimento” (Prof. 2), “questão pública 100% *on-line*, e eu tenho muitos alunos que não têm acesso ao celular” (Profa. 4)/“tomar um cuidado que nessa tarefa não podia falar ‘circule de vermelho tal coisa’, porque a criança não tem lápis, né, ele não tem” (Profa. 4)/ “sem apoio – supervisor: deveria ser mais capacitado” (Profa. 6)/“algumas supervisoras elas só sabem

---

<sup>61</sup> Fazendo uma pesquisa rápida no BDTD com os descritores “relação família e escola”, encontramos mais de 40 trabalhos defendidos.



pressionar” (Profa. 7), “Penso que é importante ressaltar que, ultimamente, torna-se cada vez mais forte a desvalorização do profissional de pedagogia pela sociedade, os profissionais públicos que servem à comunidade vêm sofrendo ataques constantes da população. Alguma coisa há que ser pensada para reverter esse quadro. É triste um país tomado pela ignorância” (Resp. 900).

Alguns aspectos do que foi retratado nesse último parágrafo já foram mencionados antes, como o número de alunos na sala de aula, porém, outros foram importantes serem destacados como a questão da não reprovação. A Profa. 1, ao colocar isso, justificou que hoje os alunos “passam” sem saber, e muitas vezes chegam ao final do ciclo sem os conhecimentos necessários. Isso é preocupante. Chamou a nossa atenção a fala da mesma professora sobre a culpa e/ou responsabilização que o professor recebe na falta de aprendizagem dos alunos. Apesar de ter várias situações por trás, a “culpa” é apontada principalmente nas reuniões escolares. Que até a questão de o aluno não ir na escola seria “é culpa do professor”, sendo que, muitas vezes, a escola não aciona o Conselho Tutelar para esses casos. Além disso, reforçamos a questão social e econômica que afeta dentro da escola, quando a egressa cita o exemplo do lápis vermelho, além da falta de apoio, como foi citado na situação com o supervisor. A docência envolve muitas situações e algumas bem complexas, como essa subcategoria deixou explícita, o que mostra o comprometimento que o profissional tem que ter com sua formação e profissão. E verificamos alguns dos indicadores da formação humanística que mais uma vez é reforçado pelas “falas” dos egressos, como respeitar a dignidade do ser humano (nível relação com o outro), comprometer-se com a função social de sua profissão (nível profissional), saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana (nível pessoal).

Os egressos reconhecem o quanto têm aprendido com a docência, e essa é a subcategoria seguinte que identificamos, aprendizagens que foram adquiridas na docência: “a gente tem que pensar é na qualidade do ensino desse aluno, é saber como esse aluno aprende/problema é o processo de ensino aprendizagem” (Prof. 2)/“questão de administração, né, pública, uma questão social, do acompanhamento da assistência social na escola, de um psicólogo na escola. Uma criança que não tem acesso a uma escova de dente” (Profa. 4)/“ cursos de capacitação para o professor” (Profa. 6)/“Eu aprendi, sabe, por exemplo, não contar tantas coisas aos pais. E, por exemplo, na primeira reunião já deixar claro meu jeito de trabalhar” (Profa. 7), “A

pedagogia é um curso interessante para a formação pessoal de cada indivíduo. Infelizmente, os próprios professores, de todos os níveis educacionais, se desvalorizam, são desunidos. Está claro que o governo não ajuda, mas a classe mais poderosa da sociedade é a classe educacional. Se faz necessário utilizar esse poder, essa força transformadora, para, de fato, mudar os conceitos (e os preconceitos) sociais. Para tal, toda classe educacional deve trabalhar em conjunto, com grande esforço e competência, sem preguiça, sem inveja, sem intrigas, rumo a dias melhores na sociedade” (Resp. 1224), “O professor tem o poder de marcar a vida do aluno. Positivamente e negativamente. Cabe ao professor saber como deseja marcar a vida do seu aluno” (Resp. 1451), “Nós educadores somos responsáveis pelo cidadão que formamos, não dá para ser professor sem se ter empatia...” (Resp.1349).

Essas considerações demonstram o quanto a docência é uma área em que realmente a formação humana, do outro e a minha, estão presentes. Aprendemos com os erros, elaboramos formas diferentes para lidar com situações que antes não tínhamos conhecimento, o comprometimento enquanto profissional, a preocupação com o outro... Por isso os indicadores da formação humanística estão presentes, porque fazem parte do que acredita o professor, de quem ele é e de quem ele se tornou.

A última subcategoria é a realização enquanto profissional pedagogo. Essa foi construída tanto com os aspectos negativos que os egressos sinalizaram sobre a profissão, quanto com os positivos. Foram poucos que explicitaram os aspectos negativos em suas “falas”, dois professores apenas: “eu não gosto/porque o professor ele é muito sozinho” (Profa. 1), “não tem muito suporte na prática” (Profa. 3).

Enquanto aspectos positivos, foram vários egressos: “trabalhar com alfabetização é gratificante” (Profa. 1), “eu acho que nós temos uma função sensacional dentro da educação – O pedagogo em si, ele de uma certa forma, ele acaba exercendo uma espécie de liderança dentro das instituições. Isso é próprio do pedagogo. A gente tem essa oportunidade de pedagogizar as instituições. Todas elas. Se ele conseguir colocar tudo aquilo em prática, o que aprendeu, eu tenho certeza que a gente melhora a sociedade, a gente melhora as pessoas, porque essa é uma característica nossa” (Prof. 2)/“pedagoga realizada/eu gosto de alfabetizar/aonde eu me encontro, eu sou realmente apaixonada pela pedagogia” (Profa. 4).

Ficou evidente o quanto, nessas falas, está a satisfação em ser pedagogo e docente. Particularmente, gostei muito do termo usado pelo Prof. 2, *pedagogizar as*

instituições. Freire (1987) já afirmava que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”. Aqui, acredito que possamos fazer uma adaptação para o termo que o professor usou: *pedagogizar*. Até mesmo para a questão do que envolve o aspecto a gente “melhora as pessoas”, que é “uma característica nossa”. E isso, pudemos constatar em outras falas de como a Pedagogia é um curso que desenvolve o aspecto humano. Severo (2017, p. 133, grifo do autor) reforça:

Torna-se especialmente necessário ressaltar que o termo *educação* não corresponde à escolarização nem à instrução. Designa um processo global de formação humana através da inserção dos sujeitos na cultura a partir de mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação como formação humana e não somente a formação escolar ou instrução formal. Estando essas inseridas no contexto daquela.

Abrindo um parêntese aqui, reforçamos como os identificadores da formação humanística se entrelaçam em várias categorias, proporcionando esse diálogo entre elas. Nessas últimas “falas”, retomamos a solidão, a paixão por ensinar, o orgulho e a satisfação de pertencerem à pedagogia, emoções e sentimentos que estão presentes na autonomia pessoal e intelectual, no nível pessoal, além de se comprometer com os valores de uma sociedade pluralista e democrática, no nível relação com o outro, e comprometer-se com a função social de sua profissão, no nível profissional.

As últimas expressões que identificamos nessa categoria dizem respeito àqueles egressos que, de alguma forma, não se identificaram com a pedagogia, ou que responderam de forma diferente do que foi a pergunta. Foi proposital deixar aqui seus registros: Não se identificou ainda? – “Eu tenho vontade de atuar como pedagoga em sala, mas eu acho que ainda não me vi assim/eu vejo que é uma responsabilidade muito grande e um papel muito importante e que nesse período de pandemia assim... de certa forma, eu fui reconhecida pelo... pelo o que eu sei” (Profa. 5)/“eu não me digo como pedagoga, digo que sou professora. Acho que professor ele é mais da vivência, mas não me intitulo pedagoga” (Profa. 6)/Respondeu de outra forma: Que eu preciso melhorar muito ainda. A experiência, moça, não tem igual. Sem a experiência, eu acho, não vai para frente” (Profa. 7)/“eu escolhi ser pedagoga porque eu tive excelentes professores, então, será que aqueles professores que se empenharam tanto nas aulas que eu fui aluna, será que eles estavam lá como segunda opção?” (Profa. 4), “Atualmente, trabalho como supervisora pedagógica e professora de

educação infantil. O curso de Pedagogia da Unimontes me ofereceu uma ótima base para minha atuação profissional. Os professores são muito capacitados. Participei do PIBID durante o curso, o que me ajudou a conhecer a realidade da sala de aula” (Resp. 78).

Abro parêntese nesse momento, para destacar uma situação que, ao mesmo tempo em que é interessante é preocupante, evidenciadas através dessas “falas”: “Eu tenho vontade de atuar como pedagoga em sala, mas eu acho que ainda não me vi assim”, e “eu não me digo como pedagoga, digo que sou professora. Acho que professor ele é mais da vivência, mas não me intitulo pedagoga”. Que situação complexa podemos inferir. Uma fala demonstra a insegurança de se posicionar e se assumir como pedagoga, como docente. Mesmo que no universo pesquisado não tenha havido outras incidências por essa direção anteriormente, fica uma provocação... será que o curso tem preparado, em todas as localidades em que está presente, o futuro pedagogo para se assumir enquanto tal, de forma que tenha segurança? E a outra fala ficou parecendo que, mesmo o curso habilitando para a docência atualmente, os outros pedagogos que estão na gestão acabam sendo mais reconhecidos por sua atuação e formação. Acredito que, tanto uma fala quanto a outra, com o tempo terão suas situações trabalhadas no próprio contexto da sua vivência e sociedade. Enquanto curso, já temos trabalhado com maior ênfase esses aspectos nos eventos que fazemos, como o citado CONEF, que proporciona discutir temas atuais sobre a docência e o curso de Pedagogia, e nas reuniões do Colegiado do Curso, NDE e reunião conjunta com todos os professores vinculados ao curso de Pedagogia, como as realizadas nos meses de março e setembro de 2022, pelo *Google Meet*, sobre o perfil do egresso que desejamos com as diretrizes que trabalhamos sobre a formação do Pedagogo.

Para sintetizar esta categoria, enquanto indicadores da formação humanística, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 24 – Formação Humanística: Relação com o Mercado de Trabalho

<b>Formação Humanística</b>	<b>Indicadores constantes na Dimensão Relação com o Mercado de Trabalho</b>	<b>Indicadores Emergentes</b>
Nível pessoal	Autonomia pessoal e intelectual (liberdade, autoconhecimento, pensar e argumentar reflexivamente, atitude crítica), saber resolver conflitos internos e externos da natureza humana (confiante, criativo, resiliente, autocuidado), saber se reconhecer como ser no mundo (entendimento do homem e do meio)	
Nível profissional	Compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão (formação científica, cultural, tecnológica), capacidade de estabelecer vínculos sociais (diálogo, transformação social, flexibilidade), comprometer com a função social de sua profissão (valores éticos e morais, concepções pedagógicas, produtivo), buscar atualização, conhecimento, para sua área ao longo da vida (qualificação, comprometimento com sua aprendizagem, pesquisa)	
Nível relação com o outro	Respeitar a dignidade do ser humano (solidariedade), comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática (pluralismo de ideias, cooperação, justiça social, empatia), conviver com a diversidade (respeito às relações com os outros e consigo, fazer-se respeitar)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme vimos no Quadro 24, todos os níveis estiveram presentes nas “falas” dos egressos, não tendo nenhum indicador como emergente. E, de forma geral, de todas as subcategorias que identificamos com as “falas” dos egressos, uma delas ficou incipiente no nível relação com o outro, que foi o respeito ao meio ambiente, que inclui a sustentabilidade socioambiental, outras espécies, domínio sobre o próprio ambiente. Interessante que no questionário, enquanto questão fechada, eles indicaram que o curso ajudou nessa parte, mas, durante as “falas”, nas questões abertas e entrevistas, em nenhum momento identificamos algo que reforçasse essa parte. O que nos provoca, enquanto reflexão, a questionar o quanto tem sido coerente o trabalho com disciplinas que trazem esse aspecto no curso em relação à vida do acadêmico, ou ainda, se tem sido significativo esse conhecimento trabalhado.

Em pleno Século XXI, em que tanto temos discutido sobre o meio ambiente, preservação, cuidar da casa comum, o pedagogo que traz em seu âmago o desejo de mudanças, de transformação, de inclusão, aonde está o respeito ao meio ambiente em sua vivência e profissão?

E antes de encerrar este capítulo, desejamos apresentar algumas ideias que nas questões abertas apareceram como algo a mais, que os egressos quiseram deixar registrado. Alguns pontos estão relacionados ao questionário, outros estão para além.

Na oportunidade, acrescentamos como tópico para esses pontos, limites e possibilidades.

#### **6.4 Limites e possibilidades: algumas considerações a partir do olhar dos egressos**

No questionário, na última questão aberta, foi feito o convite para os egressos colocarem ideias do que o questionário não permitiu que eles expressassem, e na entrevista também foi feito o convite para que registrassem o que acharam que não tinha sido contemplado na pesquisa e que seria importante deixar registrado. Essa foi uma forma de pensar criticamente sobre a pesquisa como um todo, já sinalizando aspectos que seriam os limites e as possibilidades que poderíamos identificar. Nós elaboramos três categorias, em que as respostas permitiram ser agrupadas: questionário que atendeu às expectativas, impactos do resultado, sendo essa última mais próximo das possibilidades e limites.

Na subcategoria questionário que atendeu às expectativas, encontramos elogios quanto ao questionário: “ótimo” (Resp. 231, Resp. 590, Resp. 575), “bacana” (Resp. 1046); importante por ter trazido contribuições para a área da Pedagogia (Resp. 512, Resp. Resp. 1384, Prof. 2); fez refletir sobre a formação em Pedagogia (Resp. 1415, Resp. 1337), gostou do questionário (Resp. 531, Resp. 1337).

Alguns egressos, além de colocarem sobre as expectativas, comentaram que o questionário trará impactos com o resultado. Aqui percebemos mais uma vez a nossa responsabilidade enquanto pesquisadores, e as possibilidades que os resultados podem trazer para o curso e a instituição. Nas “falas” do egresso, é sinalizado para que não seja apenas mais uma pesquisa, mas que ela possa ser discutida, divulgada, compromisso que assumo enquanto pedagoga e enquanto retorno que preciso dar para o curso e para a instituição. Não só em forma de artigos, mas de momentos para discutir e apresentar os resultados para os gestores e para professores e acadêmicos do curso, de modo que se dê início às mudanças que podem ser feitas, pois é a isso que a pesquisa vem: sinalizar possibilidades diante do encontrado.

Seguem na íntegra as “falas” dos egressos sobre suas percepções: “O questionário irá apontar questões importantes e que, se forem bem discutidas e melhoradas, farão diferença nas futuras formações” (Resp. 1139), “Gostei de

responder ao questionário proposto, creio que através de alguns estudos poderemos melhorar a educação. Algumas áreas precisam ser olhadas com mais cuidado, principalmente durante a formação dos futuros educadores” (Resp. 267), “No percurso da entrevista, em alguns momentos, ficou evidente a valorização do educador. Penso que sua pesquisa pode ser discutida ou revelada às autoridades, para pensar de forma que valorize os educadores” (Resp. 970).

Enquanto limites, percebemos o quanto os egressos estiveram atentos para as solicitações feitas. O que observaram e explicitaram são aspectos importantes que poderão ser levados em consideração em pesquisas futuras:

- idade – “Minha idade 35 anos ... Não consegui responder na opção do questionário” (Resp. 104). Ao elaborarmos o questionário, colocamos a opção de resposta com a data de nascimento para identificarmos a idade do respondente. No *Google Form*, ficava o calendário para o respondente marcar o ano. Alguns respondentes informaram a data de preenchimento, ano de 2021. No caso dessa observação, fica evidente que o egresso desejava que a idade fosse solicitada, ou mesmo que ele não tenha percebido que a informação dada poderia levar à idade. Mas de forma geral, atingimos o objetivo com esse questionamento, ao termos identificado a idade de cada respondente e agrupá-las por faixa etária;
- atuação – “Durante o questionário, não foi ofertado espaço para informe de nova área de ocupação e graduação específica, atualmente curso Enfermagem, nono período, o qual possuo afinidade, bem como, maior oferta profissional” (Resp. 107), “Meu emprego atual é PEB<sup>62</sup> de Arte no estado, atuo no ensino fundamental 2, no ensino médio e na EJA” (Resp. 1336), “Sou Analista Educacional na SRE<sup>63</sup>/SEE<sup>64</sup>, e trabalho com a Inclusão de Alunos público da Educação Especial” (Resp. 944), “Uma informação que não consegui registrar no questionário: neste ano não estou trabalhando. Me formei em 2014, e entre os anos de 2015 a 2020, trabalhei como auxiliar de secretaria acadêmica e secretária de curso, ambos os cargos em instituições privadas, com remuneração acima de 1 salário mínimo e meio” (Resp. 305), “trabalho na Secretaria M. de

---

<sup>62</sup> Professor de Educação Básica.

<sup>63</sup> Superintendência Regional de Ensino.

<sup>64</sup> Secretaria Estadual de Educação.

Educação, na área administrativa, portanto, não atuo como professora, então, penso que o questionário deveria disponibilizar para responder apenas as perguntas referentes à formação, fora isso está tranquilo” (Resp. 1046). O interessante desses comentários é que precisamos ter ciência, enquanto pesquisadores, que não conseguiremos enquadrar todas as situações em um questionário, por mais que desejemos. O questionário trouxe várias opções dentro da educação e a opção outro. Mas, um problema que foi percebido para ser corrigido em futuras pesquisas, foi não ter possibilitado no questionário que o respondente apontasse o que seria o outro que ele marcou. Mas, a lógica da questão era o respondente sinalizar o cargo que ele estava ocupando atualmente;

- situação analisada – “Na questão 44, coloquei que concordo parcialmente, porque sempre que algo assim acontece, costumo colocar a criança na frente e então esperar a mãe conseguir a consulta, até hoje, nunca passei pela situação de arrecadar dinheiro para consulta oftalmológica, para outros casos mais graves sim” (Resp. 956). Percebemos o quanto o egresso, mais uma vez, demonstra sua preocupação com a criança sob a sua responsabilidade, mesmo que seja para resolver um problema que é de outros órgãos. O importante é a criança ser cuidada. Esse comentário deixa evidente que o egresso sabe qual é a sua responsabilidade, mas se um problema precisa ser resolvido, ele precisará agir de alguma forma para resolvê-lo. Na situação analisada, não teve possibilidade de o egresso comentar sua resposta, algo a ser pensado para outras pesquisas;
- local e turno do curso – “Em relação ao turno, cursei inicialmente por 2 anos em Montes Claros no turno vespertino. Finalizei em Janaúba no noturno” (Resp. 1227), “Só queria esclarecer que comecei o curso em uma cidade e concluí em outra” (Resp. 371). O egresso aqui poderia ter marcado o *campus* que ele frequentou e terminou o curso. Onde ele começou não é uma informação relevante para a pesquisa. Mas, isso não ficou claro para esses egressos.

Após todas as “falas” dos egressos terem sido registradas e analisadas, encerrando este capítulo neste momento, final de uma tese de doutorado, descubro que há tanto ainda para pesquisar, para estudar, para entender. O curso de Pedagogia se tornou uma caixinha de surpresas, não de todas ruins. Mas com muitas



possibilidades. Muito mais do que eu tinha proposto com a formação humanística como foco no início. Porque o próprio curso está em fase de (re)descoberta, se podemos dizer assim. Tem sido estruturado aos poucos, para atender a uma determinada realidade, mas não está terminado esse processo. E será que algum dia estará? Para cada tempo e cada sociedade é necessário identificar o que precisamos mudar, para atender as necessidades da sociedade enquanto formação e em cada época, é um processo ao mesmo tempo demorado na sua identificação, mas rápido enquanto tempo cronológico. E parece que esta tese veio trazer mais pontos a serem percebidos enquanto curso. Isso ficará melhor estruturado no capítulo seguinte em que faço um momento para construir algumas relações.

## 7 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE CONSOLIDAR O CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Penso que é um grande desafio, talvez até um pouco de ousadia, colocar um título que anuncia que o capítulo trará a consolidação do conceito de formação humanística para o curso de Pedagogia. Se olharmos de forma geral, o conceito de formação humanística não está pronto, tem sido construído no decorrer da história. E que um grande dificultador identificado diz respeito às traduções de textos que tratam o termo *humanista* como *humanística*, mesmo que na revisão os conceitos tenham ficado um pouco mais explícitos, enquanto diferenças e semelhanças.

Recapitulando de forma breve os principais conceitos tratados nesta pesquisa, temos: humanística vem dos gregos com a Paidéia (formação geral), humanistas com os romanos e bizantinos, que tratavam dos valores universais; humanismo, definido na Idade Moderna fortalecendo os valores laicos, humanista, no Século XX no Brasil, e também chamado de humanista moderna, foi inserida na pedagogia nova – democrática e direito de todos.

Apesar de trazer em nossa pesquisa algumas informações para ajudar a identificar esses conceitos, nosso objetivo não foi aprofundar o estudo sobre essa área, mas sim, identificar o que está inerente à formação humanística, que tanto a Constituição Federal (1988) traz em seu texto enquanto educação, assim como as outras legislações, e compreender de forma melhor como o curso de Pedagogia tem concebido a sua formação.

Não conseguimos identificar de maneira explícita esse conceito que os documentos trazem do curso, e nem na literatura. E nos trabalhos que buscamos, o que ficou evidente é que tratam os termos como se fossem sinônimos. São poucos os autores que conseguiram trazer de forma pontual o que seria a formação humanística e seus indicadores, e tomamos como principais Cenci e Fávero (2008) e Nussbaum (2010/2014). Enquanto formação humana, temos uma diversidade de textos, e ela é a base de qualquer educação. Mas como chegar à formação humana, cada lugar, época, instituição, escolhe o seu percurso. A formação humanística é um desses percursos, e que trata de uma das concepções em que o ser humano é visto na sua integralidade.

Com todo o estudo desenvolvido, podemos constatar que, mesmo não tendo um conceito pronto, principalmente tendo em mente que para cada época há

necessidades diferentes para o homem que desejamos formar, para a contemporaneidade, conseguimos encontrar indícios de indicadores que perpassam a formação humanística, e esses foram construídos por níveis.

É um fato que precisamos destacar, tendo como foco o curso de Pedagogia, é que não encontramos estudos sobre a formação humanística nas pesquisas exploradas para esse curso e área, anteriormente feitas. Sentimos essa necessidade, além do desejo de contribuir com a Pedagogia. Curso de que sou egressa, em que atuo como docente e que acredito, como o Prof. 2, na nossa possibilidade de *pedagogizar* os ambientes em que estamos. Por isso, é um curso para o qual volto meu olhar com maior carinho e com mais responsabilidade. E por que o curso de Pedagogia da Unimontes?

E por que não partir do lugar em que me encontro? A instituição, como vimos, tem uma grande responsabilidade social, e enquanto formadores, precisamos conhecer o que queremos enquanto formação, para chegarmos a como alcançar os nossos objetivos, não só enquanto pesquisadora, mas enquanto professora, formadora, que adota uma determinada concepção epistemológica. Assim como precisamos conhecer o que é a formação humanística e o que temos dado conta de realizarmos enquanto limites e possibilidades. Há muito mais questionamentos que precisamos fazer do que temos respostas neste momento. O que provoca a outras pesquisas: cada instituição, sociedade, lugar, tem pensando a formação humana por uma abordagem, por que adotar a formação humanística é tão importante? Qual a postura epistemológica de formação que o professor que atua nos cursos de licenciatura tem adotado com os seus acadêmicos? Tem se aproximado da concepção de formação humanística ou adota outra concepção? Como a instituição e, conseqüentemente, o curso de licenciatura, tem desenvolvido seu trabalho sem ter clareza de qual concepção epistemológica precisa adotar na formação de seus ingressantes? São alguns dos questionamentos possíveis.

Os egressos sempre têm muito a dizer, só precisamos saber perguntar. Eles deixaram implícito e explícito em suas respostas o quanto o curso trabalha a formação humana nos seus vários aspectos e, quando elaboramos as análises nas categorias que construímos, percebemos o quanto os indicadores da formação humanística estão presentes e são fortes, mas, ao mesmo tempo, tem deixado de mostrar sua importância, por desconhecimento, e até mesmo, por não estar sistematizado de forma melhor no curso.

Tanto os estudos de Nussbaum (2014) quanto de Cenci e Fávero (2008), além de Silvestre e Pinto (2017), entre outros, deixam explícito o quanto é necessário voltar o nosso olhar para as disciplinas que trabalham as humanidades, termos clareza do que desejamos formar, como o fazer, e para quê. A partir disso, conseguiremos avançar. No caso da Pedagogia, ficou mais evidente a importância dessa definição. Apesar de na legislação já estar delineado alguns desses aspectos, existe margem para ir por outros caminhos.

Isso ficou tão evidente com os documentos e as respostas dos egressos, como vimos. A legislação fala do docente, mas há, na fala e na literatura, dados que ilustram o quando isso não está tão definido assim... a sociedade deseja um perfil, o curso precisa seguir um, e o egresso deseja outro. Talvez possamos sintetizar assim essa fragilidade: sociedade – formação generalista, difusa e superficial, profissional treinado, imediatista, utilitarista; curso – docente que tenha uma visão ampla de todo o processo que envolve a educação; egresso – pedagogo que tenha uma visão ampla dos processos que envolvam a educação em espaços escolares e não escolares.

Mas, de forma geral, enquanto formação humanística, podemos assim sintetizar o que encontramos no curso de Pedagogia.

### **7.1 Nível pessoal**

Em todas as categorias está presente. Na dimensão ensino, dimensão gestão, dimensão pesquisa, dimensão empreendedorismo e inovação dentro do curso, dimensão componentes de formação pessoal e profissional, dimensão relação com o mercado de trabalho. Os egressos conseguiram demonstrar a liberdade, autoconfiança, equilíbrio das emoções, imaginar, pensar e argumentar reflexivamente, ter uma atitude crítica na subcategoria dentro desse nível, autonomia pessoal e intelectual. Inclusive, aqui também foram inseridas outras emoções e sentimentos, que foram identificados como emergentes da categoria componentes de formação pessoal e profissional, como: insegurança, impotência, resignação, solidão, frustração, medo, tristeza, paixão, satisfação, orgulho.

Também, demonstraram que procuram viver com coerência com os valores universais, como: cidadania, empatia, garantia da liberdade de expressão (liberdade política, artística, religiosa). Constatamos que pouco foi expresso enquanto religião ou espiritualidade pelas falas dos egressos, assim como o aspecto artístico. Algo que

seria interessante descobrir o porquê... Será por que não é importante? Por que nos traz um pouco de incômodo? Por não estarmos preparados? Acredito que nos nossos cursos também seja algo que tem sido silenciado por muito tempo.

Na subcategoria saber resolver conflitos internos e externos de natureza humana, temos como indicadores: confiante, criativo, resiliente, autocuidado. Todos eles apareceram, enquanto pedagogos, nas várias situações relatadas e sugestões dadas, percebemos o quanto os egressos têm conseguido resolver os problemas e ao mesmo tempo reconhecer seus limites. Poucos demonstraram insegurança ou não conseguiram seguir para alcançar os seus objetivos. Nas falas, demonstraram que sabem tomar atitude, mas, ao mesmo tempo, sugeriram algumas possibilidades para preparar melhor o acadêmico para a sua profissão, como: ter disciplinas ou momentos que trabalhem com disciplinas sociológicas, filosóficas, políticas, humanas, subjetividade, inteligência emocional, entre outras, para lidar melhor com as emoções e com as situações difíceis que poderão encontrar nas salas.

Na última subcategoria, temos o saber se reconhecer como ser no mundo, que engloba o desenvolvimento pleno (vida, integridade física, saúde física), holístico, entendimento do homem e do meio, brincar. Na integridade física, vemos a preocupação que um dos egressos nos trouxe de no curso não termos algo para aprender os primeiros socorros, enquanto cuidado com as crianças que assumimos sob a nossa responsabilidade, assim como com a vida de forma geral. Teve egresso que relatou a questão da agressão física, do abuso. As “falas” dos egressos mostram o quanto o cuidado com o outro é importante, e eles o assumem com responsabilidade, independentemente de qual situação seja vivenciada.

O que não foi explicitado é o cuidado consigo. Como tem vivido articulando a vida pessoal com o trabalho? Como consegue separar o que dá conta de resolver com os seus limites? Seus projetos e sonhos, como tem planejado sua vida? Como tem percebido a sua vida? E a sua saúde física e psíquica? São aspectos que essa pesquisa não sinalizou em nenhum momento e que fazem parte desse nível. Área que poderá ser melhor pesquisada em momentos futuros.

## **7.2 Nível profissional**

Em todas as categorias está presente. Na dimensão ensino, dimensão gestão, dimensão pesquisa, dimensão empreendedorismo e inovação dentro do curso,

dimensão componentes de formação pessoal e profissional, dimensão relação com o mercado de trabalho. Essa foi a categoria que acredito que os egressos mais trouxeram em suas falas. Tanto com sugestões, quanto com críticas.

Na subcategoria compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e profissão, estiveram presentes os indicadores formação científica, cultural e tecnológica. Exploraram tantos aspectos, desde o planejamento do professor na universidade, até os conhecimentos que precisariam ser agregados no curso, para melhor preparar o egresso para assumir uma sala de aula. De forma geral, constatamos o quanto o pedagogo é comprometido com a sua profissão, independentemente de qual espaço ele está atualmente, docência ou gestão.

Inclusive, ficou evidente a preocupação em proporcionar ao egresso a oportunidade de ele conhecer realmente a sua área, e as oportunidades de atuação de forma macro do pedagogo. A inovação e o empreendedorismo são indicadores emergentes que nessa subcategoria apareceram. O mais importante, eu acredito, que devemos pensar para definir melhor o que é possível adotar ou não no curso como sugestão apresentada por eles, realmente é determinar o que desejamos, qual perfil de egressos que queremos. Tendo isso bem definido, trabalharemos melhor o perfil desejado. O que ficou evidente é que não tem como adotar o perfil de docente trabalhando com disciplinas que incluem a gestão e vice-versa, permanecendo o mínimo de horas exigidas nas legislações do curso. Assim, iremos continuar com um curso generalista, e que não aprofunda nos conhecimentos que os acadêmicos precisam ter. Eles enfrentarão mais dificuldades do que as que já têm enfrentado agora para assumir o que precisam.

Os indicadores diálogo, flexibilidade, transformação social na subcategoria capacidade de estabelecer vínculos sociais ficaram bem evidente em todas as categorias. Inclusive, os egressos sentem quando isso não é possível de ser feito. A solidão é uma emoção que foi apontada, justamente por ser a docência uma área em que muitos professores, estando em uma escola cheia, precisam realizar sem apoio. Mas conseguem relacionar-se, buscar ajuda, procurar o outro, e também oferecer ao outro a sua companhia, em várias situações distintas, seja em sala de aula ou fora dela. A esperança e a vontade de contribuir para a transformação social é um desejo que permeou muitas falas dos egressos.

O comprometer-se com a função social de sua profissão tem como indicadores valores éticos e morais, concepções pedagógicas e produtivo. Ficou aparente o

quanto os egressos se comprometem com a função social, preocupando-se, buscando estar juntos, procurando alternativas para as várias situações que seus alunos enfrentam, seja na área educacional, financeira, social, familiar, entre outras. O pedagogo está atento ao que acontece ao seu redor. Não fica indiferente. Sofre quando precisa sofrer, mas não fica apático.

A última subcategoria desse nível é o buscar atualização, conhecimento para sua área ao longo da vida, através de qualificação, comprometimento com sua aprendizagem e pesquisa. Nas falas dos egressos, foi deixado como sugestão a Unimontes ofertar uma pós-graduação que seja específica para o professor, para a sua realidade, a realidade na qual a Unimontes se insere. De forma geral, demonstraram estar comprometidos com sua aprendizagem, ao darem as sugestões que poderão ajudar os futuros pedagogos. Eles deixaram registrado desde situações que vivenciaram em sua docência, assim como sugestões de como fazer diferente. Mostraram sentimentos e desejos de fazerem o melhor. Assim como defendem ter a extensão e a pesquisa mais articulados no curso e acessíveis a todos.

### **7.3 Nível relação com o outro**

Esse nível, enquanto formação humanística, mostrou-se muito presente em todas as categorias. Na dimensão ensino, dimensão gestão, dimensão pesquisa, dimensão empreendedorismo e inovação dentro do curso, dimensão componentes de formação pessoal e profissional, dimensão relação com o mercado de trabalho.

Enquanto subcategoria, respeitar a dignidade do ser humano que compreende a solidariedade, dimensão física, lúdica, artística, estética, entre outras. Apesar de termos deixado as categorias separadas, muitas subcategorias dialogaram umas com as outras. Talvez algo que precisamos pensar ainda um pouco mais nessa subcategoria diz respeito ao artístico, estético, lúdico, inclusive no nível pessoal, uma vez que o brincar também não foi abordado nas falas dos egressos. Quem sabe proporcionar mais momentos que ajudem a desenvolver esses aspectos no curso? Até na questão fechada, o artístico, comparado com os outros indicadores, esteve menor. Momentos de interação do curso com as várias turmas dos *campi* seria uma alternativa.

Enquanto cidadão, comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática é de fundamental importância. Os egressos reconhecem isso.

Quando nos indicadores temos o pluralismo de ideias, cooperação, justiça social, associação e empatia, inferimos o quanto os pedagogos estão engajados em fazer o melhor para e com o outro. Em acreditar nas potencialidades individuais e, ao mesmo tempo, enquanto construção do coletivo.

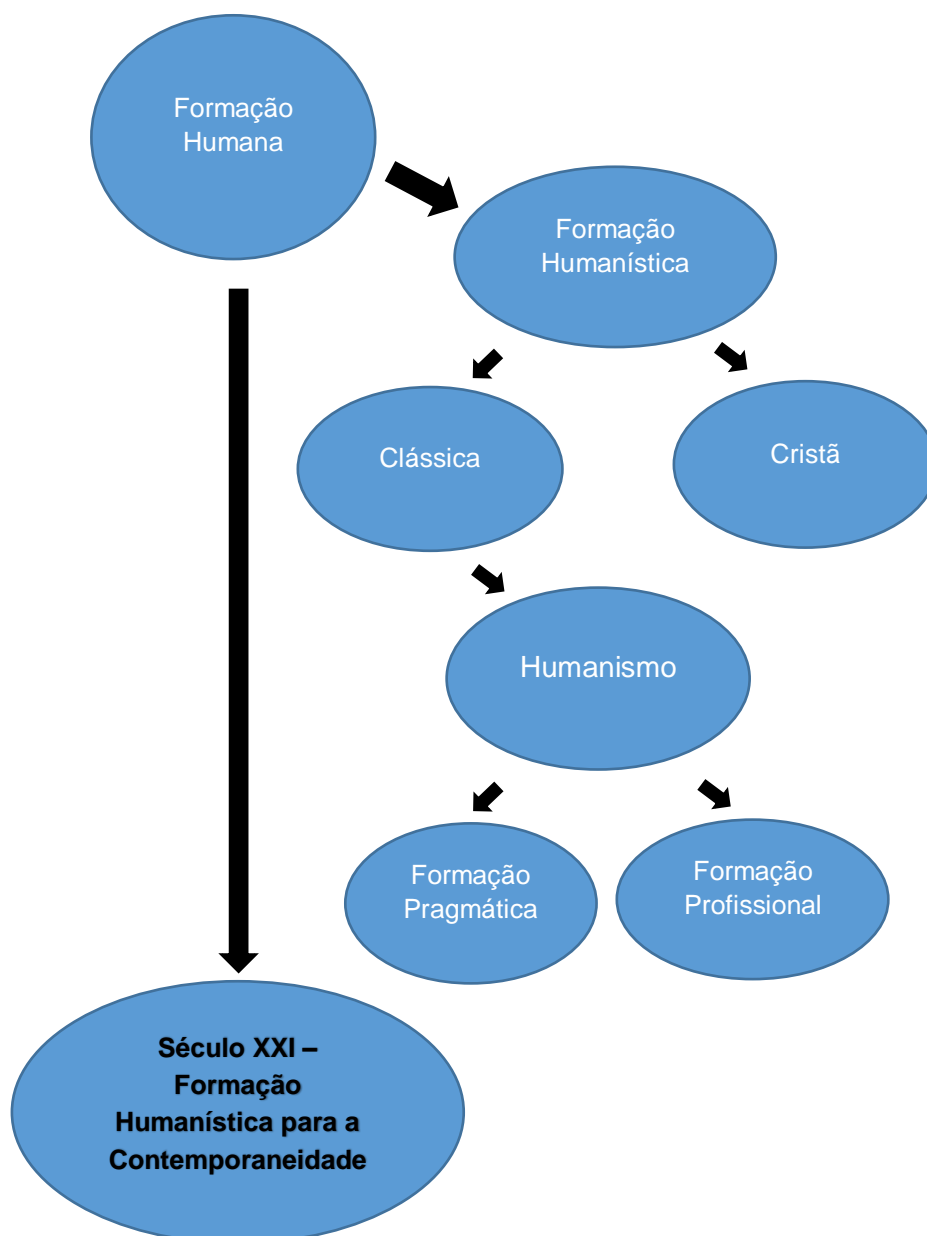
Conviver com a diversidade, tendo como indicadores os direitos humanos, respeito às relações com os outros e consigo mesmo, fazer-se respeitar e inclusão. Em algumas “falas” estão presentes o cuidado que o pedagogo tem para com o outro. Mas, ao mesmo tempo, vemos o quanto em outros momentos e lugares precisamos trabalhar isso melhor, como na gestão, e com algumas situações vivenciadas nos anos iniciais. Temos alunos que precisam de diagnóstico e de acompanhamento de um professor de apoio. Pelo que os egressos relataram, nem sempre isso é possível. E cada vez mais tem chegado outros que precisam do nosso acolhimento e de pessoas interessadas em ajudá-los. Isso não só na Educação Básica, mas na Educação Superior também ocorre. Então, precisamos estar mais preparados. Isso os egressos já deixaram como um sinalizador a ser trabalhado com os futuros ingressantes.

O que nos surpreendeu nesse final é realmente não termos tido a menção do respeito ao meio ambiente, que envolve a sustentabilidade socioambiental, outras espécies, domínio sobre o próprio ambiente. Por esse indicador, percebemos que está faltando algo na nossa formação, ou que talvez a nossa pesquisa não deu conta de atender a essa subcategoria dentro desse nível. Ficam aqui essas provocações para futuras pesquisas.

Acredito que possamos retomar o nosso esquema inicial sobre a formação humana, complementando agora com o que encontramos em nossa pesquisa. No esquema inicial, trabalhamos com os conceitos que até então tínhamos na literatura e revisão sobre a formação humana, ficando uma interrogação na formação humanística para o Século XXI. Com os estudos realizados e análises feitas com a ajuda dos egressos, agora acrescentamos o que foi sinalizado para a formação humanística na contemporaneidade, tendo como foco o curso de Pedagogia.



Figura 56 – Esquema sobre a Formação Humana – uma Possibilidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Por tudo aqui estudado e analisado, não tem como pensar em uma formação humanística para a contemporaneidade sem incluir os níveis pessoal, profissional e relação com o outro nessa concepção. Inferimos que, enquanto curso de Pedagogia, a formação humanística está implícita em vários momentos do curso e do trabalho dos egressos, mas de forma incipiente, por não ser sistematizada e ou explicitada para todos enquanto indicadores necessários em sua formação.

Precisamos pensar melhor em como essa formação humanística pode encontrar seu lugar no curso. Os autores e os próprios egressos sinalizaram o quanto isso é necessário e premente. Rocha e Madaloz (2021, p. 292) afirmam que,

[...] a educação, juntamente com seus processos formativos e objetivos pretendidos, é fonte de debates no mundo todo. Um grande problema na contemporaneidade encontra-se em conciliar as exigências da especialização cada vez mais requerida com a necessidade de uma formação humana mais ampla.

E Nussbaum (2015) mostra sua preocupação com a sobrevivência na sociedade. O alerta que ela faz é muito sério, e precisamos parar e refletir acerca dos caminhos que estamos seguindo e o que estamos propondo. Será que é esse o futuro que queremos?

Entretidos com a busca da riqueza, pedimos cada vez mais que nossas escolas produzam geradores de lucro competentes em vez de cidadãos. Pressionados a cortar os custos, eliminamos justamente os elementos da atividade educacional que são cruciais para preservar uma sociedade saudável. (NUSSBAUM, 2015, p. 142).

Essas considerações são importantes. Cada país é livre para escolher o homem que deseja. Há uma imposição do sistema para que seja de uma determinada forma, mercantilista, utilitarista, generalista, mas a base primeira da formação de todo homem é ser e não ter. Tornar-se humano. O curso de Pedagogia tem esse objetivo.

Assim finalizamos este capítulo, e no próximo trataremos de alguns pontos-chave, a título de finalização deste trabalho.

## 8 E AGORA? FINAL? NÃO, UM NOVO CICLO COMEÇA...

Essa é a percepção que tenho ao chegar ao final do doutorado e trazer essa tese escrita. Uma etapa finalizada, mas algumas provocações que não irão permitir que eu pare. Desejo de levar os resultados e as “falas” dos egressos para outras instâncias, outros lugares, valorizando quem somos, pedagogos e o que queremos... um mundo melhor, uma sociedade melhor, uma educação que nos permita realmente desenvolvermos os indicadores da formação humanística em todos os seus níveis... responsabilidade que assumo enquanto professora, pedagoga e pesquisadora. Por isso, um novo ciclo começa comigo, e fica o convite para que outros assumam esse desejo, formando redes, parcerias, nos fortalecendo enquanto profissionais que acreditam na educação e que têm esperança e que buscam agir, não se deixando ficar apáticos pelas dificuldades e desafios que enfrentamos a cada dia.

Não há muito o que dizer neste momento que já não tenhamos dito nos capítulos anteriores, mas a seguir, elaboramos uma síntese de alguns pontos que julgamos importantes serem destacados, do que fomos identificando:

- 1) Apesar da CF 88 e a LDBEN 9394/96 terem sido aprovados há mais de 24 anos, foram poucas as pesquisas sobre a formação humanística encontradas na literatura nacional, principalmente na área da Pedagogia. O que nos motivou e continua a nos motivar a irmos em frente e contribuirmos com estudos nessa área. É um tema emergente;
- 2) Com este trabalho, deixamos base para as futuras pesquisas nessa área e contribuimos com o que se entende por formação humanística, e o que ainda precisa ser estudado sobre essa concepção, principalmente para a contemporaneidade;
- 3) Nos Programas de Pós-Graduação em Educação, tem sido evidente a ênfase nas pesquisas com abordagens qualitativas, enquanto existem várias possibilidades para adotarmos em nossos programas, sendo que, dependendo do problema e objeto de pesquisa, as abordagens quantitativas e/ou mistas poderão responder melhor àquilo que desejamos pesquisar;
- 4) Pesquisas com os egressos são incipientes, e eles podem sinalizar muitos aspectos para ajudar a pensar o curso com suas vivências, como constatado nesta pesquisa;

- 5) A maioria dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Unimontes é de instituição pública, 93%, pretos e pardos, 81%, com renda familiar até um salário e meio, 66%, quando do ingresso na universidade, são da primeira geração de graduados, 67%, e trabalharam no período em que faziam o curso, 84%;
- 6) Dos 232 egressos respondentes, 177 (76%) estão trabalhando, 116 (66%) tiveram aumento salarial, 120 (67%) estão na educação, e 148 (64%) fariam o curso novamente, o que demonstra que estão satisfeitos com a profissão e com sua formação, 220 (95%). O impacto da sua formação na família, e com outras pessoas, também mostrou um índice maior de 72%, nos permitindo inferir que a graduação feita incentivou a outros a fazerem curso superior também;
- 7) Esses dados comprovam a importância da Unimontes nas localidades, e o quanto ela tem cumprido seu papel enquanto responsabilidade social, citando, como exemplo: acesso das camadas de baixa renda a ter um curso superior, no nosso caso a Pedagogia, a maioria dos ingressantes ser de primeira geração, e, conseqüentemente, estar empregado em sua grande parte, além de obter aumento de seu salário, se sentem satisfeitos com sua profissão enquanto egressos, trazem impactos para aqueles com quem convivem, enquanto influência de pessoa graduada, entre outros;
- 8) A maioria está satisfeita com a oferta de trabalho em sua área, 145 (64%). Identificamos que 55 (24%) não trabalham, e outros indicaram que fizeram outros cursos ou que irão fazer. Portanto, constatamos que, apesar de alguns não estarem inseridos no mercado de trabalho ainda, há uma absorção e aceitação da maioria dos egressos nessa profissão;
- 9) Entre os muitos fatores que levaram os egressos a fazerem a escolha pela profissão, alguns foram evidenciados como aqueles que ajudaram a ser o professor que é hoje, como: diferença na vida do outro, 199 (86%), exigência do mercado de trabalho, 185 (80%), experiências vividas na graduação, 200 (86%), relações em diversos setores na sociedade, 180 (81%), Espiritualidade, 177 (77%), valores familiares, 202 (87%);
- 10) Apontaram a necessidade de a instituição ofertar pós-graduação nas localidades, e especificamente para os professores, com ênfase em sua

prática, para atender a sua realidade, além de ter pós-graduação em outras vertentes da Pedagogia;

- 11) Mesmo os que não exercem a profissão, reconhecem que o curso é bom e que desenvolve a formação humana, tornando-as pessoas melhores;
- 12) O curso de Pedagogia para cada tempo e instituição precisa definir melhor qual o perfil do seu egresso, exemplo: docente ou gestor? Para, então, aprofundar nas discussões pertinentes para cada área e campo de atuação, dando especial atenção à sua matriz curricular, às relações das disciplinas com a realidade, os estágios e as pessoas envolvidas nesse processo, entre outros pontos;
- 13) O papel do professor que trabalha no curso de Pedagogia, enquanto formador, precisa ser mais pesquisado, discutido, explicitado e considerado como um dos aspectos bases da formação inicial do ingressante.

Enquanto formação humanística no curso de Pedagogia e suas implicações no fazer docente do egresso da Unimontes, que foi o que propusemos pesquisar, acreditamos que seja melhor demonstrarmos os nossos achados retomando alguns aspectos, como: objetivos, questões norteadoras, problema e tese.

Tivemos como objetivo geral analisar como é concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, e como essa formação se reflete no fazer docente dos egressos. Podemos considerar como objetivo alcançado, ao considerarmos que, para identificarmos como é concebida a formação humanística no curso de Pedagogia, analisamos documentos do curso e da Unimontes, relacionamos com a literatura e resoluções pertinentes ao curso, e depois elaboramos categorias com os indicadores que compõem a formação humanística. Esses mesmos indicadores foram identificados nas categorias que organizamos, com a análise feita dos documentos, questionário e entrevistas.

Constatamos, então, que a formação humanística perpassa os três níveis: pessoal, profissional e relação com o outro, com todos os seus indicadores de forma implícita, sendo que não há no curso de forma explícita um trabalho com essa formação. Pelas “falas” dos egressos, identificamos nos quadros sínteses, no final de cada categoria, que os indicadores da formação humanística estão presentes, seja através de suas ações, pensamentos, concepções de educação e ser humano.

Foi possível identificar também que a formação humanística tem sido construída ao longo da vida do egresso, no seu ingresso na universidade, no percurso,

e na sua atuação enquanto egresso, enquanto profissional. Ele é um ser que está no mundo e é formado pelas suas relações. Os níveis que são articuladores da formação humanística estão presentes e fazem parte da sua história e da sua escolha pela área. Assim, o seu fazer docente é uma extensão de quem ele é e das escolhas que faz a cada dia.

Quanto aos objetivos específicos, consideramos que todos foram alcançados, e podemos assim apresentá-los com as nossas considerações:

- 1) Explicitar a apropriação teórica da formação humanística e humanismo. Com a literatura e o estudo dos documentos, conseguimos definir que a formação humanística, concebida inicialmente pelos gregos, é uma concepção para desenvolver a formação humana em que perpassa os níveis pessoal, profissional e relação com o outro e seus respectivos indicadores. O humanismo é um movimento que iniciou na Idade Média e traz como concepção de formação humana valores laicos, mundanos<sup>65</sup>, individuais, civis, entre outros, para uma sociedade democrática e laica. Um homem que precisa ser formado, mas tendo uma ruptura em sua formação com alguns aspectos, como a espiritualidade;
- 2) Identificar a inserção da formação humanística no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Não tem citado o termo *formação humanística* no PPC, ou nos documentos que tratam do curso, mas há indícios de sua inserção pelos indicadores presentes na matriz curricular, e por seguir o que as diretrizes orientam;
- 3) Associar as concepções trabalhadas no currículo do curso sobre a formação humanística e suas implicações na vida do egresso do curso. Ao trabalhar com as categorias: dimensão ensino, dimensão gestão, dimensão pesquisa, dimensão empreendedorismo e inovação dentro do curso, dimensão componentes de formação pessoal e profissional e a dimensão relação com o mercado de trabalho, conseguimos dar visibilidade às percepções dos egressos e sua relação com os indicadores que fazem parte da formação humanística. Ficou explícito, através das “falas” dos egressos, como eles agem, pensam, concebem a formação recebida e seu

---

<sup>65</sup> Se trata de vínculo com o mundo objetivo, real, mundo da vida, do trabalho, da escola, entre outros aspectos.

fazer docente e, ao mesmo tempo, essas categorias estão fortemente articuladas com o currículo do curso;

- 4) Identificar na prática docente de egressos do curso de Pedagogia como a formação humanística se manifesta. Com as categorias elaboradas, conseguimos identificar algumas situações em que os egressos deixam evidentes os indicadores da formação humanística, o que nos permite inferir que eles transformam o conhecimento vivenciado e adquirido em sua prática. Como exemplo, podemos citar as várias articulações que eles fizeram enquanto sugestões para o curso, nas várias categorias: nível profissional, como procedem quando encontram algum aluno sob sua responsabilidade em situação de vulnerabilidade, nível relação com o outro, o reconhecimento do que desejam enquanto sociedade e para si, nível pessoal, entre outros;
- 5) Explicitar nos discursos dos professores egressos do curso de Pedagogia a influência da formação humanística recebida no curso. Houve vários exemplos de como os egressos percebem a sua formação e atuam com base no que acreditam, inclusive a importância do curso de Pedagogia para suas vidas e para a escolha da sua atuação na educação. O seu comprometimento com a formação das crianças nos seus vários aspectos: social, afetivo, físico, motor..., ficou presente nas categorias, e também o quanto desejam que haja no curso mais disciplinas que discutem a sociedade, o ser humano: homem, sua subjetividade, relações, entre outros, além dos aspectos políticos, sociais, filosóficos;
- 6) Comparar o discurso presente na legislação e no Projeto Pedagógico do Curso com as percepções dos egressos sobre qual a formação que tem permeado o curso de Pedagogia. Alcançado, mas acreditamos que de forma parcial. Alguns dos indicadores da formação humanística elaborados com base na legislação, PPC e na literatura, não apareceram no discurso dos egressos, como exemplo: a espiritualidade, o brincar, a questão artística, o meio ambiente.

Com os objetivos analisados, trazemos as questões norteadoras que delinearão a nossa pesquisa. A primeira foi o que faz a educação ser humanística, e podemos assim respondê-la: o próprio ser humano que é objeto dessa formação. O ser humano pleno, integral, em todas as dimensões: pessoal, profissional e sua

relação com o outro. Diferente de outras concepções de formação humana, as dimensões são respeitadas e precisam ser trabalhadas de forma concomitante, sem um indicador prevalecer sobre o outro.

A questão seguinte trata dos aspectos humanísticos que têm sido contemplados no curso de Pedagogia, no qual percebemos que de forma geral, todos os níveis que compõem a formação humanística estão presentes: pessoal, profissional e relação com o outro, como mostramos de forma melhor definida nas categorias. A terceira questão foi como esses aspectos têm se refletido na prática cotidiana dos professores com os seus estudantes. A todo momento, pelo que foi registrado nas “falas” e apontado no questionário. Com ações que levam o aluno a aprender, a ser um ser humano em processo de desenvolvimento, nas mais diversas áreas, e que precisa ser respeitado.

E enquanto problema, como tem sido concebida a formação humanística no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros e sua implicação na atuação dos egressos, apesar de a resposta ter sido delineada em todos os momentos da nossa escrita, neste capítulo, elaboramos assim uma síntese que acreditamos que responda ao que foi proposto: o conceito de formação humanística tem sido construído no decorrer da história, assim como o perfil do egresso do curso de Pedagogia. Mas, tomando como base as legislações da educação, do curso de Pedagogia, o PPC e a própria literatura, elaboramos indicadores que dão margem a afirmar que a formação humanística é uma concepção de formação humana que se sustenta nos níveis pessoal, profissional e relação com o outro, através dos seus indicadores.

De forma explícita, ela vai aparecer através de alguns indicadores nas legislações do curso, e implicitamente no PPC, tendo como base a realidade da Unimontes e o seu curso de Pedagogia. Foi possível identificar sua implicação na atuação do egresso, através do questionário e das entrevistas, ao elaborarmos as categorias e analisarmos as suas concepções. Não é qualquer tipo de formação humana que os indicadores ficaram evidenciados pelas categorias, e sim a formação humanística. E é essa formação humanística que os egressos desejam que seja mais aprofundada no próprio curso, como algumas “falas” sinalizaram, ao trazer a importância das humanidades, das disciplinas que sustentam a sua formação e atuação, da preocupação e comprometimento com o curso, com a atuação e com o



outro com quem o egresso convive e/ou está sob sua responsabilidade, até mesmo consigo, ao se perceber no mundo, na sociedade.

Destacamos como importante que a formação humanística, com todo o subsídio para a elaboração de seu conceito, partiu de uma realidade específica e dentro de uma instituição, curso. Estudar a concepção que o curso de Pedagogia traz enquanto formação não é algo simples, mas o resultado nos permite olhar os dados e traçar algumas estratégias de como fortalecer a formação que desejamos, principalmente porque os próprios egressos sinalizam o que é necessário para a contemporaneidade. A riqueza das “falas” dos egressos nos ajuda a olhar o curso de Pedagogia de forma micro e macro, de dentro e de fora, enquanto exigências do que hoje a sociedade tem desejado do futuro pedagogo.

Com as categorias, foi possível elaborar o conceito de formação humanística para o curso de Pedagogia da Unimontes, portanto, o aporte conceitual inovador desta tese foi trazer o conceito de formação humanística para o curso de Pedagogia de forma geral. Esse conceito pode ajudar, no seu trabalho, a outras instituições e cursos, além de pesquisadores, principalmente quem tiver interesse em aprofundar-se na formação humanística, que é citada nos documentos legais que fundamentam a educação nacional. Outro ponto que reforçamos, é que a formação humanística não é algo que se aprenda em um curso específico, mas que faz parte de toda uma concepção de formação de ser humano, de vida. Portanto, os professores que estão envolvidos na educação que adota essa concepção, também precisam ter consciência de sua concepção epistemológica enquanto formador. Não tem como trabalhar com algo que não se acredita, ou que não se defende. A nossa postura precisa ser coerente com a nossa prática, como ficou evidente nas categorias.

E para concluir a nossa proposta, tivemos como tese: Um conceito de formação humanística, que atenda ao curso de Pedagogia, e contribua significativamente com outros cursos de licenciatura, pressupõe uma concepção de formação humana que contemple os níveis pessoal, profissional e as relações com os outros.

Cada nível traz seus respectivos indicadores, que não estão fechados nem acabados, mas permitem que sejam agregados mais indicadores à medida que for necessário atender a um determinado momento histórico, ou mesmo a uma determinada sociedade. Para o curso de Pedagogia da Unimontes, o conceito foi elaborado com a ajuda das categorias que foram formadas com as “falas” dos egressos do curso. Por isso, atendem a uma área específica. Mas, ao mesmo tempo,

o que encontramos já conseguimos sinalizar para outras áreas. E, por mais que haja outras concepções de formação humana, como a formação técnica e profissional, a formação humanística é a exigida para o curso de Pedagogia enquanto legislação, e aquela que pelas “falas” do egresso atende o que buscam enquanto formação e atuação. O que sinalizam, enquanto necessidade, é que se precisa ter uma atenção a mais para esse conceito, presença e desenvolvimento no curso.

Portanto, fica evidente a importância de explicitar e conhecer a formação que o curso de Pedagogia da Unimontes adota. As categorias formadas com todos os nossos instrumentos de pesquisa sinalizaram para a formação humanística. Os egressos deram “voz” ao que têm observado enquanto formação no curso e mercado de trabalho, relação com o outro, o que é necessário para se tornar um pedagogo mais coerente com o que é proposto enquanto formação inicial. O que eles trazem pode ser adotado como possibilidades para ser refletido para outros lugares que apresentam os mesmos aspectos enquanto curso e/ou mesmo sociedade que desejam. Pesquisas que avancem nessa discussão são necessárias e urgentes. Há tanto o que descobrir: a formação integral que alguns autores, inclusive de outros países, defendem, traz os mesmos subsídios que a formação humanística? Podemos dizer que é igual? A formação humanística atende a todos os cursos: bacharelado e licenciatura? Os indicadores que contemplam a formação humanística para o bacharelado são os mesmo que para a licenciatura? Os outros países adotam a formação humanística enquanto concepção de formação humana para seu sistema educacional? Com a adoção da formação humanística enquanto concepção de formação, resolveríamos a dicotomia entre prática e teoria? E assim poderíamos trazer muitos e muitos outros questionamentos.

Mas, precisamos terminar um ciclo para começarmos outro. Concluindo esta tese, este ciclo, fica o sentimento de gratidão, e também de realização em deixar registrado todo o nosso percurso com os nossos achados. Deixar uma contribuição que não terminará aqui, mas que servirá de um indicador para continuar a aprofundar com pesquisas na área da formação humanística, do curso de Pedagogia principalmente. Gratidão aos egressos que contribuem para que os cursos possam cada dia mais se estabelecerem na sociedade, apontando caminhos que trazem melhorias. Mostrando que realmente o curso de Pedagogia, e ser pedagogos, independentemente de ser gestor ou docente, tem feito a diferença na vida de outros. Começando por nós, por mim... E deixo aqui também meu carinho, e não gostaria de

deixar passar em branco, por aqueles que faleceram, alguns tão jovens, mas que souberam plantar sua semente, que estão a germinar, como o professor Augusto, que foi meu aluno, gestor, professor, e que logo após participar como egresso desta pesquisa, morreu em um acidente. Que possamos fazer a diferença onde estivermos, “pedagogizar” os nossos espaços, valorizando quem nós somos, como nos tornamos quem somos, que pedagogos desejamos ser, e lutar, mesmo que apenas em nossos espaços, para que essa valorização aconteça em outras instâncias da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins, 2007.

ALMEIDA, Emerson. **Educação Reformada: Uma Visão Histórica – A Primeira Educação Cristã**. 2018. Disponível em: <https://blog.educalar.com.br/educacao-reformada-uma-visao-historica-a-primeira-educacao-crista/>. Acesso em> 23 mar. 2023.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Que elite é essa de que tanto se fala? – sobre o uso indiscriminado do termo a partir de perfis dos alunos das universidades públicas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS. 29., Caxambu-MG, 2006. **Anais** [...] Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/que-elite-e-essa-de-que-tanto-se-fala-sobre-o-uso-indiscriminado-do-termo-partir-de>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ANDRADE, Sabrina. **Saiba por que você precisa trabalhar as metodologias ativas segundo a BNCC com seus alunos**. 2020. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/metodologias-ativas-segundo-a-bncc/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

AMORIM, Mônica Teixeira *et al.* Multiletramentos e formação de professores: um estudo do perfil de licenciandos do curso Pedagogia da Unimontes. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 12, p.1-16, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/140/169>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização. **Gazeta do povo on-line**. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yys2j8nnqn8d91/>. Acesso em: ago. 2019.

BASTOS, Eliana Nunes Maciel. **Formação Docente: por uma atuação humanística na Educação de Jovens e Adultos**. 2020. Dissertação (Mestrado Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECHI, Diego; TREVISOL, Marcio Giusti; BILIBIO, Rogério Augusto. A produção de conhecimento voltado para o mercado e a crise das humanidades: uma análise da Portaria MCTIC nº 1.122 a partir de Martha Nussbaum. *In*: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 15, p. 257 – 274.

BEZERRA, Francisco José Souza. **Egressos da Faculdade La Salle Manaus: perspectivas sociais e profissionais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Manaus, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2578/1/fjsbezerra.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BEZERRA, Francisco José Souza; FELICETTI, Vera Lucia. Egressos da Faculdade La Salle Manaus: impactos da graduação. **Revista Educação em Páginas**, Bahia, v.1, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11193>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11193>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Presidência do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 – Educação**. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/20122017-Educacao\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf). Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. **Plataforma SUCUPIRA**. 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=lpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 22, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.868 de 03 de setembro de 2019**. Altera as Leis nos. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13868.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13868.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 273 de 2022**. Consulta para esclarecimentos quanto à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que trata de Formação de Professores. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238051-pces273-22&category\\_slug=marco-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238051-pces273-22&category_slug=marco-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005 de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 26 nov. 2022.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Características gerais dos moradores (PNAD) 2020-2021**. 2022. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf). Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Características gerais dos domicílios e dos moradores (PNAD) 2019**. 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf). Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2019 (PNAD) 2019**. 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. **Licença para Tratar de Interesses Particulares**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inmetro/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/manual-do->

servidor/servidor-ativo/afastamentos-licencas-e-concessoes/licenca-para-tratar-de-interesses-particulares#:~:text=A%20licen%C3%A7a%20para%20tratar%20de,servidor%2C%20ou%20por%20necessidade%20de. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRYMAN, Alan. Sampling. *In*: BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. 4th. Oxford: Oxford University Press, 2012. Cap. 8, p. 183-206.

CABRERA, Alberto F.; LA NASA, Steven M.; BURKUM, Kurt R. **Pathways to a Four-Year Degree: The Higher Education Story of One Generation**. 2001.

Disponível em:

[https://www.academia.edu/es/18459649/Pathways\\_to\\_a\\_four\\_year\\_degree\\_The\\_higher\\_education\\_story\\_of\\_one\\_generation](https://www.academia.edu/es/18459649/Pathways_to_a_four_year_degree_The_higher_education_story_of_one_generation). Acesso em: 27 nov. 2022.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Conceição de Maria Belfort de; CUTRIM, Klautenys Dellene Guedes; COSTA, Sarany Rodrigues da. Empreendedorismo cultural e turismo: perspectivas para desenvolvimento das indústrias criativas no bairro da Madre Deus, São Luís (Maranhão, Brasil). **Bol. Mus. Para. Emilio Goeldi. Ciên. Hum.**, Belém, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017. Doi <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222017000200020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/ksK4JCr4t7XLGT9mSWVQV3P/?lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2022.

CASTAÑEDA, Maria Belén *et al.* **Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: um libro práctico para investigadores y administradores educativos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CENCI, Angelo Vitório; FÁVERO, Altair Alberto. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmateia Filosófica**, n. 1, p. 1-8, out. 2008. Disponível em: <http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v2-n1-out-2008-notas-sobre-o-papel.pdf>. Acesso em: out. 2018.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.11, n.31, p.7-18. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 31 jul. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Pesquisas Teóricas, Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, abr. 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRCv9pN/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2022.

ENKVIST, Inger. **Educação**: guia para perplexos. São Paulo: CEDET, 2019.

ETZKOWITZ, Henry; ZHOU, Chunyan. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos avançados**, v. 31, n. 90, p. 23-48, 2017. Doi <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190003>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/4gMzWdcjVXCMp5XyNbGYDMQ/?lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2022.

FARIAS FILHO, Antônio Vitorino. **História da Educação**. 2017. Disponível em:

[http://md.intaead.com.br/geral/pos-graduacao/disciplinas-](http://md.intaead.com.br/geral/pos-graduacao/disciplinas-comuns/historia_da_educacao/mobile/index.html#p=1)

[comuns/historia\\_da\\_educacao/mobile/index.html#p=1](http://md.intaead.com.br/geral/pos-graduacao/disciplinas-comuns/historia_da_educacao/mobile/index.html#p=1). Acesso em: ago. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; UANGNA, Elia Maria Leandro. A imaginação narrativa na perspectiva de Martha Nussbaum: educação das emoções e formação humana. **Revista de Ciências Humanas**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 3-18, jan./abr. 2020. Disponível em:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3793>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; STEFANELLO, Flávia; ROSA, Francieli Nunes de.

Interculturalidade e cidadania universal. In: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.).

**Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 8, p. 143 – 158.

FELICETTI, Vera Lucia. **Comprometimento do estudante**: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301911955>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LfYfB4pX9RrXPXC48Ym9QJz/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FELICETTI, Vera Lúcia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50589>. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p.215-232, jan./fev. 2018. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602018000100215&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000100215&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: fev. 2019.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Acesso à Educação Superior: O ProUni em foco. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 39, p. 1-22, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3289>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3 p. 871-



893, nov. 2017a. DOI <http://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300016>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00871.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Percurso na Educação Superior: o ProUni em Foco. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, 2017b. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JL4wyLykDJ7RvhwygS4YGwD/?lang=en>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F.; MOROSINI, M. C. Aluno PROUNI: Impacto Na Instituição de Educação Superior e na Sociedade. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, n. 13, v. 2014, p. 21-39. Disponível em: [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/311/pdf\\_75](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/311/pdf_75). Acesso em: 12 jan. 2021.

FELICETTI, Vera Lucia; SANTOS, Bettina Steren dos. Estudante da Educação Superior em contextos emergentes. In: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (org.). **Educação Superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. Cap. V, p. 211-225.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.610>. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/610/591>. Acesso em: ago. 2020.

FREIRE, Carlos Torres; MARUYAMA, Felipe Massami; POLLI, Marco. Inovação e empreendedorismo: políticas públicas e ações privadas. **Novos Estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 3, set./nov. 2017. Doi <http://dx.doi.org/10.25091/s0101-3300201700030004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/7MVBV5N3V3BcVmTTbmMjrDv/?lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/ fev.2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879#:~:text=Como%20resultado%2C%20entende%2Dse%20que,peri%C3%B3dicos%20nacionais%20e%20internacionais%3B%20e%2C>. Acesso em: 11 ago. 2020.

GARCIA FLÓREZ, Wilmer. **Construcción de um Arquetipo Pedacosmoteantropo Relacional a partir de los fundamentos de la Pastoral Educativa Claretiana y Práctica Pedagógica de los maestros**. 2018. 218 f. Tese (Doctorado en

Educación) – Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá – D.C., 2018. Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15157>. Acesso em: ago. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GAUTHIER, Clermont. A Roma Antiga e o nascimento da escola na Idade Média. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. Cap. 2, p. 49-74.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

GRUPO de Estudos Relacionados aos Estudantes (GERES). 2019. Disponível em: <https://pesquisageres.blogspot.com/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

GUNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Laboratório de Pesquisa Ambiental**, Brasília, n. 1, p. 1-15, 2003. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto\\_11\\_-\\_Como\\_elaborar\\_um\\_questionario.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf). Acesso em: ago. 2020.

ILHA, Gisandro Cunha. **O Diálogo entre a Formação Tecnocientífica e a Humanística na Educação Tecnológica**: uma problematização a partir do estudo de caso do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da UFSM. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6690>. Acesso em: jun. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da carreira docente**. 2019. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Retratos-da-carreira-docente.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

JUSTO, Henrique. **La Salle**: patrono do magistério, vida, bibliografia, pensamento, obra pedagógica. Porto Alegre: Salles, 2003.

KONSEN, Afonso Armando. **Conselho Tutelar, escola e família**: parcerias em defesa do direito à educação. 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/3173522/Conselho\\_Tutelar\\_escola\\_e\\_fam%C3%ADlia\\_parcerias\\_em\\_defesa\\_do\\_direito\\_%C3%A0\\_educac%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/3173522/Conselho_Tutelar_escola_e_fam%C3%ADlia_parcerias_em_defesa_do_direito_%C3%A0_educac%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 21 mar. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Artmed, 2008.

LASALLE. **Proposta Educativa**. 2020. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/educacao-lassalilista/proposta-educativa>. Acesso em: 04 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação de Professor).

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. Cap. 2, p. 49-78.

LUEDERS, Daniella Aparecida Santos Silva Parucker. **O núcleo de prática jurídica e a formação humanística dos acadêmicos de Direito**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5530676](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5530676). Acesso em: ago. 2020.

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

MARQUES, Mario Osorio. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEHO, Lokman I. E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. **Journal of the american society for information science and technology**, v. 57, n. 10, p.1284–1295, 2006. DOI: 10.1002/asi.20416. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28805523\\_E-Mail\\_Interviewing\\_in\\_Qualitative\\_Research\\_A\\_Methodological\\_Discussion](https://www.researchgate.net/publication/28805523_E-Mail_Interviewing_in_Qualitative_Research_A_Methodological_Discussion). Acesso em: ago. 2020.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MINAS GERAIS. **Servidores da Educação poderão se candidatar para o cargo de Superintendente Regional de Ensino**. 2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10231-servidores-da-educacao-poderao-se-candidatar-para-o-cargo-de-superintendente-regional-de-ensino#:~:text=A%20Superintend%C3%AAncia%20Regional%20de%20Ensino,mais%20pr%C3%B3ximo%20das%20escolas%20estaduais.&text=O%20respons%C3%A>

1vel%20pela%20regional%20coordenar%C3%A1,nas%20escolas%20e%20na%20sede.. Acesso em: 23 out. 2020.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Regimento Geral**. 1999. Disponível em: <https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/07/regimentogeral.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

MONTES CLAROS. **História da Unimontes**. 2020a. Disponível em: <https://unimontes.br/apresentacao/historico/#1540475451300-0db1551d-2eda>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MONTES CLAROS. **Hospital Universitário**. 2020b. Disponível em: <https://unimontes.br/unidades/hospital-universitario/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MONTES CLAROS. **Unidades Acadêmicas**. 2020c. Disponível em: <https://unimontes.br/unidades-academicas/campus-sao-francisco/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Montes Claros: Unimontes, 2006.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Montes Claros: Unimontes, 2012.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Montes Claros: Unimontes, 2013.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Montes Claros: Unimontes, 2019.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Resolução n° 167/CEPEX 2017** - Estabelece critérios e procedimentos para atribuição de encargos didáticos e docentes no âmbito dos cursos de ensino profissional e tecnológico, de graduação e de pós-graduação. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2017/resolucao\\_cepex167.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2017/resolucao_cepex167.pdf). Acesso em: 30 dez. 2022.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Resolução n° 86/CEPEX 2021** - Regulamenta processo seletivo, procedimentos, critérios e condições de convocação e contratação de pessoal por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público para o exercício das funções de magistério de Educação Superior na Universidade Estadual de Montes Claros e dá outras providências. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2021/08/resolucao\\_cepex086-1.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2021/08/resolucao_cepex086-1.pdf). Acesso em: 30 dez. 2022.

MONTES CLAROS. Universidade Estadual de Montes Claros. **Relatório de Atividades 2021**. Disponível em: <https://unimontes.br/relatorios-de-atividades/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NALIN, Jaime Antônio; FELICETTI, Vera Lucia; PAULY, Evaldo Luis. O ProUni nas teses defendidas de 2007 a 2017: Onde estão os professores em exercício na Educação Básica bolsistas ProUni?. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 44, mar. 2022. DOI <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6413>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6413>. Acesso em: 27 dez. 2022.

NEUMANN, Laurício. **Sentido das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã da UNISINOS conforme percepção de estudantes e professores**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2062>. Acesso em: 09 jun. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: abr. 2019.

NÓVOA, Antonio. **Carta a um jovem investigador em educação**. Investigar em Educação, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: abr. 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2010.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e justiça social**. Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

O QUE é Pedagogia? Significado, Origem e Etimologia. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-significado/>. Acesso em: 31 jan. 2023.

PENSIN, Daniela Pereira. **A constituição da docência na Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2019.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas-SP: Alínea, 2007.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida;

PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. Cap. 1, p. 23-48.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PINTO, Gabriela Ribeiro Peixoto Rezende. **Disciplinas humanísticas na formação do engenheiro: fatores de resistência dos estudantes e estratégia educacional para sua motivação**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10176>. Acesso em: ago. 2020.

POLITIZE. **A constituição cidadã de 1988**. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/constituicao-de-1988/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

POLITIZE. **O que é uma democracia liberal?** 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/democracia-liberal/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

POLON, Luana. **Mapa de Minas Gerais**. 2019. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/mapa-minas-gerais/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ROCHA, Janimara; MADALUZ, Marcos Antonio Martinelli. Algumas indicações de convergências e divergências nos conceitos de formação humana entre as tradições da paidéia da Bildung e os desafios da atualidade em Martha Nussbaum. *In*: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 17, p. 291 – 306.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 1a. reimp. Chapecó: Argus, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Maria da Conceição A. dos; ROSA, Sônia Isabel Guerreiro. **Conceito de Paideia**. 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/index.htm>. Acesso em: ago. 2019.

SANTOS, Valdeci da Silva. Educação Cristã: conceituação teórica e implicações práticas. **Fides Reformata XIII**, n. 2, p. 155-174, 2008a. Disponível em: <https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/7-Educa%C3%A7%C3%A3o-crist%C3%A3-conceitua%C3%A7%C3%A3o-te%C3%B3rica-e->

implica%C3%A7%C3%B5es-pr%C3%A1ticas-Valdeci-da-Silva-Santos.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

**SAN Juan Bautista de La Salle.** Disponível em: <https://www.lasalle.org/santidad-lasaliana/fundador/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SÃO PAULO. Universidade Estadual de Campinas. **O Método Pedagógico dos Jesuítas. O "Ratio Studiorum"**. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". 2006. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm). Acesso em: 21 mar. 2023.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400006> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mQHVP55HKZghCGcrrqv9qzC/?lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógica no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-394, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. *In*: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. Cap. 5, p. 127-162.

SHEYKHJAN, Tohid Moradi. Quality Education for social development and human well-being. **Vision 2030: contributions of educational researches on national development**, Kerala, p. 123-128, ago. 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558410.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, Daniel Neves. Invasões Holandesas no Brasil. **Mundo Educação**. 2022. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/invasoes-holandesas.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. Cap. 3, p. 75-100.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos. Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. **Educação Pública**, 2018. DOI 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/aspectos-historicos-da-educacao-e-do-ensino-de-ciencias-no-brasil-do-sculo-xvi-ao-sculo-xx>. Acesso em: 26 mar. 2023.

TIERNEY, William G.; AUERBACH, Susan. Toward developing an untapped resource: the role of families in college preparation. In: TIERNEY, William G.; CORWIN, Zoe B.; COLYAR, Julia E. **Preparing for college**: nine elements of effective outreach. Suny Press, 2004. 2, p. 29-45.

TINTO, Vincent. Limits of theory and practice in student attrition. **The Journal of Higher Education**, v. 53, n. 6, p.. 687-700, nov./dez. 1982. DOI <https://doi.org/10.2307/1981525>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1981525?seq=1>. Acesso em: 12 jan. 2021.

UNESCO. **Education 2030**: Incheon declaration and Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 17 ago. 2019.

UNESCO. **Education transforms lives**. 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education>. Acesso em: 17 ago. 2019.

UNESCO. **Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?** París, France: Unesco Publishing, 2015.

VIEIRA, Thiago Rafael. **O Estado Laico Colaborativo Brasileiro**. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344251829\\_O\\_Estado\\_Laico\\_Colaborativo\\_Brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/344251829_O_Estado_Laico_Colaborativo_Brasileiro). Acesso em: 26 mar. 2023.

WEBER, Max. **A ciência como vocação**. 1917. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/weber\\_a\\_ciencia\\_como\\_vocacao.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/weber_a_ciencia_como_vocacao.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.