

O lugar das humanidades na formação docente para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental

The role of humanities in teacher education for early childhood education and the initial years of elementary education

El lugar de las humanidades en la formación docente para la actuación en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza primaria

Glauciane Ferreira da Costa Andrade¹ , Aldenora Conceição de Macedo² ,
Catia Piccolo Viero Devechi³ 

¹ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Autor correspondente:

Glauciane Ferreira da Costa Andrade
Email: gau.costa@gmail.com

Como citar: Andrade, G. F. C., Macedo, A. C., & Devechi, C. P. V. (2023). O lugar das humanidades na formação docente para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e19551. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.19551>

RESUMO

Frente à urgência de problematizar as mudanças trazidas pelas CNE/CP nº 2/2019 que institui as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras(es) da Educação Básica (BNC-Formação), discutimos o lugar das humanidades na formação docente para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, procedemos, inicialmente, à análise documental das legislações nacionais referente à formação de professoras(es): Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2006. Na sequência, realizamos entrevistas e aplicamos questionário a 18 coordenadoras(es) de cursos de pedagogia, de universidades federais de diferentes regiões do país, que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Dos dados produzidos, destacamos três dimensões que discutimos a partir da perspectiva teórica de Biesta (2021), Martha Nussbaum (2015) e Dalbosco (2015, 2019, 2021, 2022): a) Posicionamento acerca da Resolução CNE/CP nº 2/2019; b) Considerações sobre a linguagem da aprendizagem de competências e habilidades na formação docente; e c) Pontos de vista no que diz respeito ao espaço destinado aos estudos em humanidades nessas licenciaturas. A partir de um movimento hermenêutico, realizamos um exercício de escuta, interpretação e reflexão, que nos permitiu melhor entendimento da condição atual e a realidade próxima de transformações a ser enfrentada por tais cursos.

Palavras-Chave: Formação de professoras(es). Humanidades. Resolução CNE/CP nº 2/2019.

ABSTRACT

In light of the necessity to scrutinize the changes brought about by Ordinance CNE/CP No. 2/2019, which establishes the current National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training for Basic Education and defines the Common National Base for Initial Teacher Training for Basic Education (CNB-Training), we examine the role of humanities in teacher education for performing in early childhood education and the initial years of elementary education. To accomplish this, we initially engage in documental analysis of national legislations related to teacher education: Resolutions CNE/CP No. 1/2002, No. 2/2015, and No. 2/2019, as well as CNE/CP No. 1/2006. Subsequently, we conducted interviews and administered questionnaires to 18 coordinators of pedagogy courses from federal universities across various regions of the country, who volunteered to collaborate in the research. From the generated data, we emphasized three dimensions that we discuss from the theoretical perspectives of Biesta (2021), Martha Nussbaum (2015), and Dalbosco (2015, 2019, 2021, 2022): a) Standpoint regarding Resolution CNE/CP No. 2/2019; b) Reflections on the language of learning competences and skills in teacher education; and c) Viewpoints regarding the space allocated for humanities studies within these teacher training programs. Employing a hermeneutic approach, we engaged in a practice of listening, interpretation, and reflection, enabling us to gain a deeper comprehension of the present condition and the imminent reality of transformations that these courses must confront.

Keywords: Teacher Education. Humanities. Resolution CNE/CP No. 2/2019.

RESUMEN

Frente a la urgencia de problematizar los cambios introducidos por la CNE/CP n.º 2/2019, que establece las actuales Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesoras(es) para la Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesoras(es) de la Educación Básica (BNC-Formación), discutimos el lugar de las humanidades en la formación docente para la actuación en la educación infantil y en los primeros años de la Enseñanza Primaria. Para ello, procedemos, en primer lugar, al análisis documental de las legislaciones nacionales referentes a la formación de profesoras(es): Resoluciones CNE/CP n.º 1/2002, n.º 2/2015 y n.º 2/2019 y CNE/CP n.º 1/2006. A continuación, realizamos entrevistas y aplicamos cuestionarios a 18 coordinadoras(es) de cursos de pedagogía de universidades federales de diferentes regiones del país, que se ofrecieron a colaborar con la investigación. De los datos producidos, destacamos tres dimensiones que discutimos desde la perspectiva teórica de Biesta (2021), Martha Nussbaum (2015) y Dalbosco (2015, 2019, 2021, 2022): a) Posicionamiento en relación con la Resolución CNE/CP n.º 2/2019; b) Consideraciones sobre el lenguaje del aprendizaje de competencias y habilidades en la formación docente; y c) Puntos de vista en lo que respecta al espacio destinado a los estudios en humanidades en estas licenciaturas. A partir de un movimiento hermenéutico, realizamos un ejercicio de escucha, interpretación y reflexión, que nos permitió comprender mejor la situación actual y la realidad cercana de las transformaciones que deben afrontar estos cursos.

Palabras clave: Formación de profesoras(es). Humanidades. Resolución CNE/CP n.º 2/2019.

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo em que se sobressai a perspectiva neoliberal, observa-se uma ascensão do individualismo e do imediatismo no qual as relações sociais sofrem um processo de desumanização que, cada vez mais, estabelece parâmetros concorrenciais as quais todas as pessoas são submetidas, mesmo que em diferentes medidas. Nesse cenário, e como historicamente acontece, a educação se torna fator essencial para a construção e manutenção dos projetos de nação, sendo remodelada para condizer com suas determinações e orientações. Em se tratando do contexto ainda vigente, vislumbra-se o fortalecimento do mercado e do privatismo em detrimento

do bem comum. A educação pública se vê voltada para o consumo, para a competição, com estruturas menos baseadas nas humanidades e na formação integral, no pensar crítico, e mais focada em oferecer, sobretudo à classe trabalhadora dela dependente, uma formação de preparação técnica e instrumental.

Na educação como um todo, e na formação docente em específico, essa reformulação se dá, principalmente, por meio da instrumentalização dos currículos, uma vez que esses estruturam o modelo de ensino a ser implementado, os modificando e reorganizando a partir da validação e valoração das disciplinas que os compõem. A exemplo, mais recentemente, tivemos no Brasil, a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 2/2019, em 20 de dezembro de 2019, que institui as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica e estabelecendo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras(es) da Educação Básica (BNC-Formação), tendo como foco a preparação, segundo competências e habilidades da escola básica, em detrimento de uma formação integral mais ampliada, por meio da simplificação do espaço destinado à formação humana, dada a ênfase à preparação apenas técnica.

Assim, frente à urgência de problematizar as mudanças trazidas por tais diretrizes, discutimos neste artigo, o lugar das humanidades na formação em pedagogia. Por meio de um estudo hermenêutico, procuramos conhecer a organização dos cursos de formação de professoras(es) para a educação infantil e anos iniciais, bem como as definições, os objetivos, o formato, a finalidade e o peso oferecido para as disciplinas de humanidades na formação inicial dessa(e) profissional. Para tanto, procedemos, inicialmente, à análise documental das legislações nacionais referente à formação de professoras(es) nas licenciaturas em geral: Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019, e também a Resolução CNE/CP nº 1/2006, específica para o curso de pedagogia, atentando para a formação da professora e do professor que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais. Na sequência à essa análise, realizamos as entrevistas e aplicação de questionário a 18 coordenadoras(es) de cursos de pedagogia, de universidades federais, que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Do exame de suas falas, apresentamos, nesta discussão, três dimensões que se destacaram: a) Posicionamento acerca da Resolução CNE/CP nº 2/2019; b) Considerações sobre a linguagem da aprendizagem de competências e habilidades na formação docente; e c) Pontos de vista no que diz respeito ao espaço destinado aos estudos em humanidades nessas licenciaturas. A partir de um movimento hermenêutico, realizamos um exercício de escuta, interpretação e reflexão, que nos permitiu melhor entendimento da condição atual e a realidade próxima de transformações a ser enfrentada por tais cursos.

Nosso intuito é apresentar um diagnóstico nacional parcial da formação docente para a educação infantil e anos iniciais, por meio da análise de dados gerados em todas as regiões do país. O texto está organizado em duas partes. Na primeira parte, discorremos sobre as legislações nacionais referentes à formação de professoras(es) e ao curso de pedagogia, dialogando com a importância dada à perspectiva das humanidades. Na segunda, apresentamos as percepções das(os) coordenadoras(es) dos cursos de pedagogia a partir das três dimensões acima descrita, seguidas da nossa análise interpretativa.

“PARA ONDE CAMINHAM AS HUMANIDADES?” INTERPRETANDO AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A construção da Lei nº 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), se deu em um período de mudanças para um modelo com menor atuação do Estado e um olhar mercantilista para o setor público, em que a perspectiva neoliberal estava se instalando no Brasil, a partir das gestões governamentais da década de 1990 que passaram a aderir agendas e influências de organismos internacionais. Por volta da metade dessa década, o neoliberalismo é consolidado

no país, determinando mudanças e reestruturações nas instituições, órgãos e políticas do Estado, atingindo diretamente a educação, sobretudo superior. Com a publicação da LDB, e partindo para sua implementação, fez-se necessário a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para orientação e organização das diversas etapas e níveis educacionais. Em se tratando das licenciaturas em geral, para a formação de professoras(es), três foram aprovadas desde então, conforme as seguintes Resoluções: 1. CNE/CP nº 1/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es) da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; 2. CNE/CP nº 2/2015, instituiu as diretrizes para os cursos de licenciatura e formação continuada e; 3. CNE/CP nº 2/2019. No que diz respeito, em específico, ao curso de pedagogia, tivemos a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estabeleceu as diretrizes referentes ao curso de graduação em pedagogia, licenciatura.

As primeiras Diretrizes, de 2002, são, portanto, elaboradas e publicadas nesse comentado cenário e, assim, as determinações nelas presentes se dão, em consonância, orientadas pelo ensino por competências, conceito àquela época escolhido como nuclear na organização curricular. Destacamos que, de acordo com Suzane Gonçalves, Maria Mota e Ana Anadon (2020), por mais que já ano seguinte à sua promulgação, em 2003, tome posse um novo governo com intenções governamentais de fortalecimento do Estado e das instituições e ações públicas, tais diretrizes com ênfase mais tecnicista e pragmatista ainda vigoraram por bastante tempo. O processo de revisão foi longo, perdurando por mais de uma década, sendo finalizado apenas em 2015.

Nesse intervalo de transição político-governamental, prevaleceu o ambiente de conflitos entre as forças hegemônicas ainda vigentes e ideias mais democráticas e progressistas, o que incidiu também na concepção da formação de professoras(es) e, de tal modo, na da(o) pedagoga(o), pois essas deveriam ser ajustadas para acompanhar as demandas socioeconômicas. Embates foram então levantados frente às concepções imediatistas de formação e, nesse contexto, a atuação de organizações representativas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)¹, que se mobilizaram e protagonizaram intensos debates críticos, devem ser reconhecidos. Conforme Lílian Oliveira e Tanya Brasileiro (2022), dilemas históricos, como os concernentes à identidade da(o) pedagoga(o) e ao perfil de egressa(o) do curso, estavam latentes nesse período e foram amplificados pelas contradições das políticas formativas nacionais de incentivo à oferta de educação superior pela iniciativa privada, por exemplo. Problemáticas que foram “pano de fundo” para a construção e publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e que resultaram no fato de que tais diretrizes passaram a determinar que, ao curso de graduação em pedagogia, caberia tanto a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, Artigo 4º).

Qualquer atividade profissional no campo da educação passou a ser vista como atividade docente, não limitando-se a atuação à sala de aula, e apresentando uma perspectiva de docência ampliada, modelo de formação defendido pela Anfope e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) (Anfope & ForumDir, 2021), na qual o curso de pedagogia passa a constituir-se, ao mesmo tempo, como bacharelado e licenciatura, formando profissionais que, com base na docência, possam exercer o trabalho pedagógico em suas diferentes facetas e espaços. Perspectiva de tais Diretrizes (Brasil, 2006, Art. 2º § 1º), na qual a docência é entendida como uma “ação educativa e processo metódico intencional”, que deve assegurar, portanto, a articulação entre docência, gestão educacional e produção do conhecimento na área da educação, constituindo-se

¹ Outras como a Administração da Educação (Anpae), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir), Centro de Educação e Sociedade (Cedes).

como um campo amplo de possibilidades. Nessa licenciatura passa a ser ofertado, de acordo com as Diretrizes (Brasil, 2006, Artigo 3º), uma pluralidade de conhecimentos, a ser consolidada no exercício da profissão, fundamentada “em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Tais compreensões e debates encampados pela sociedade civil, entidades acadêmicas, estudantes, profissionais da educação, a exemplo dessa Resolução, acenderam um clima de entendimento abrangente sobre as responsabilidades e objetivos da escola, em que prevaleceu a problematização da formação nas licenciaturas frente às questões concretas de uma sociedade capitalista do século XXI, provocada pelas “demandas observadas historicamente na formação profissional e nos descompassos em relação às necessidades da educação básica, e às demandas de uma sociedade marcada pela exclusão e desigualdade sociais” (Oliveira & Brasileiro, 2022, p. 10). Na esteira dessas discussões, a constatação de problemas na oferta dos cursos de graduação para a formação inicial de professoras(es) e as perspectivas já conflituosas trazidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, impulsionam a construção e publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. A implementação dessas diretrizes foi realizada pela maioria dos cursos de pedagogia permanecendo ainda em vigor, mesmo com a publicação das atuais, trazidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

A partir dessas considerações, para compreendermos os avanços, as permanências e os retrocessos educacionais inscritos nas últimas décadas para a formação docente (de 1990 até hoje), é importante olhar para algumas questões determinantes nessas legislações. Nesse sentido, e considerando as limitações e objetivo deste texto, procedemos com uma breve comparação entre elas, orientada pelo interesse de refletir, principalmente, acerca da importância dos estudos das humanidades nos cursos de pedagogia. Assim, para uma melhor visualização, sistematizamos a análise delimitando três características fundamentais e interconectadas: a) Identidade da(o) pedagoga(o) e perfil de egressa(o), b) Foco da formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais; e c) Espaço para estudos em humanidades.

Quadro 01 – Comparativo entre as Resoluções CNE/ CP nº 1/2002, CNE/ CP nº 2/2006, CNE/ CP nº 2/2015 e CNE/ CP nº 2/2019

a)	<p>CNE/CP nº 1/2002: Formação docente em curso de licenciatura plena.</p> <p>CNE/CP nº 2/2006: Formação da(o) pedagoga(o) na perspectiva da docência ampliada, para atuar em diversos espaços, escolares e não escolares.</p> <p>CNE/CP nº 2/2015: Formação da(o) pedagoga(o) ampliado, para atuar em diversos espaços, escolares e não escolares. Cargas horárias de estágio e de atividades teórico-práticas ampliadas para 400h. Acrescenta a prática como importante componente curricular.</p> <p>CNE/CP nº 2/2019: Propõe modificações na formação da(o) pedagoga(o) - curso dividido em duas áreas: para atuação na educação infantil e para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, com diploma específico. A formação para atuação nos dois segmentos, deve conter 1.600 horas para cada. A atuação na gestão e atividade pedagógica, inclui adição de 400h às 3.200.</p>
b)	<p>CNE/CP nº 1/2002: “Nas licenciaturas em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino” (Brasil, 2002, Artigo 11º).</p> <p>CNE/CP nº 2/2006: Os estudos básicos abordam o trabalho didático com os conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. Há um núcleo de aprofundamento de estudos voltado para a área de atuação profissional conforme prioridade do projeto institucional, não garantindo, portanto, que o aprofundamento seja na educação e nos anos iniciais.</p>

	<p>CNE/CP nº 2/2015: “Curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino” (Brasil, 2015, Artigo 13º § 5º).</p> <p>CNE/CP nº 2/2019: Aprofundamento de estudos em educação infantil e ensino fundamental anos iniciais abordando conteúdos e didáticas de conteúdo específicos em cursos separados.</p>
c)	<p>CNE/CP nº 1/2002: Um eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.</p> <p>CNE/CP nº 2/2006: Espaço significativo para o estudo de saberes, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.</p> <p>CNE/CP nº 2/2015: Os cursos deverão garantir no currículo conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.</p> <p>CNE/CP nº 2/2019: Simplificação do espaço para os estudos dos fundamentos da educação, tendo como base a BNC-Formação com foco em uma formação mais especializada.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

As mudanças presentes nas Resoluções no que se refere ao curso de pedagogia, interrelacionam *a identidade e o perfil de egressa(o)* com o *foco de formação* nelas apresentados, ou seja, uma formação de licenciatura plena como defendida na de 2002, que objetiva um preparo integral, em nível de graduação que, diferentemente do bacharelado simplesmente, permite que a(o) egressa(o) atue em diferentes segmentos profissionais de acordo com seu curso. Tais Diretrizes cumprem com o determinado na LDB de 1996, que extinguiu as licenciaturas curtas², definindo que, a partir de então, todas licenciaturas deveriam ser plenas, e ofertar uma formação completa, com grade curricular acrescida de atividades específicas para o exercício do magistério (Brasil, 1996). De acordo com o Parecer CNE/CP nº 9/2001, essas Diretrizes tinham por objetivo propor uma base comum de formação docente fundamentada em teoria e prática que permeasse todo o processo (Brasil, 2001). Assim, segundo Resolução CNE/CP nº 2/2002, o curso de licenciatura, de graduação plena, deveria ser efetivado mediante a integralização de, no mínimo, 2800: 1800 seriam para conteúdos curriculares, 400 para prática como componente curricular, 400 de estágio e 200 de atividades acadêmico-científico-culturais. Em relação à licenciatura para atuação na educação infantil e anos iniciais, o documento apresenta a preponderância dos “tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino” (Brasil, 2002, Artigo 11º). Quanto às *humanidades*, embora as diretrizes tragam a previsão de um eixo articulador que aborde conhecimentos filosóficos, esse subsome, na efetivação, uma vez que elege como um de seus princípios orientadores, “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002, Artigo 3º). Cabe lembrar que essas competências estão de acordo com a lógica lucrativa e mercadológica que era implementada naquela época.

2 As licenciaturas de curta duração, foram instituídas pela Reforma Universitária de 1968, ofereciam uma formação docente rápida e generalista, em cursos com estreitamento curricular, redução da duração, que preparava a(o) estudante para lecionar no antigo Primeiro Grau. A Lei 5.692 de 1971 (Brasil, 1971, Capítulo V: Artigos 29 e 30), ao reestruturar o ensino de 1º e 2º graus, consolida tal modalidade.

Nesse sentido, ao tratarmos da Resolução de 2006, específica do curso de pedagogia, a base é a docência ampliada, não determinando apenas a atuação em sala de aula. Nesse sentido, o *foco da formação* é, como já falamos, uma preparação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também em outras etapas e modalidades, e diferentes espaços que demandem conhecimentos pedagógicos, escolares ou não escolares (Brasil, 2006). Para tal, o curso deveria ter uma carga horária mínima de 3.200 horas: 2.800 para atividades formativas - aulas, seminários, pesquisas; 300 para estágio supervisionado na educação infantil e anos iniciais; e 100 para atividades teórico-práticas de aprofundamento em área específica de interesse da(o) estudante. Conforme observamos, o espaço dado para as atividades formativas, compreende a defesa de que tais diretrizes reconhecem a importância do *estudo das humanidades*, pois, de acordo com o afirmado nessas Diretrizes (Brasil, 2006), o curso, por meio de estudos teóricos e práticos, deveria propiciar reflexão crítica acerca dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais, formando profissionais para uma atuação com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. Ressalta-se que essa ainda é a mais atual e vigente legislação específica de orientação e organização dos cursos de pedagogia.

Com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, o *perfil de egressa(o)* do curso de pedagogia permanece como determinado na Resolução de 2006, preparando a(o) pedagoga(o) ampliada(o), com atuação abrangente como determinado nas Diretrizes próprias dessa licenciatura. Entretanto, o *foco* da formação deveria ser, preponderantemente, o conhecimento sobre os objetos de ensino da educação infantil e anos iniciais. O mínimo de 3.200 horas é mantido, mas com outra organização: 400h de prática, 400h de estágio supervisionado, 2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas e 200h de atividade teórico-prática de aprofundamento em áreas específicas, iniciação à docência, da extensão e da monitoria. Quanto ao espaço destinado ao *estudo das humanidades*, segundo Dourado (2015), a Resolução tem como um de seus princípios, a ênfase nas ciências da educação, ciências humanas e sociais para uma formação docente que deve estar apoiada em pressupostos éticos relativos à equidade e respeito à diversidade. O documento determina que as licenciaturas devem ter currículo com identidade própria, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos e reconhecendo as instituições de educação básica como espaços necessários à formação de profissionais do magistério (Brasil, 2015).

Já a Resolução de 2019, como falamos no início do artigo, retoma a perspectiva dos anos de 1990, na qual “a função social da escola tem como eixo central a instrução, e não a educação no sentido da formação humana, da formação do ser social, mediada pelas circunstâncias sociais e condições objetivas em que os filhos e as filhas da classe trabalhadora vivem” (Oliveira & Brasileiro, 2022, p. 13), que passou a ser reintegrada aos direcionamentos das ações educacionais brasileiras após as mudanças políticas governamentais ocorridas a partir do ano de 2016, em que foram recuperadas e fortalecidas medidas e reformas de cunho neoliberal, entre as quais se encontra a BNCC, por exemplo. Sendo assim, ao revogar a Resolução de 2015, muda totalmente o formato e a perspectiva do curso de pedagogia, que deixa de ser uma formação abrangente – para atuação em diferentes espaços pedagógicos, para uma técnica e especializada para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O curso é dividido em duas licenciaturas específicas para cada etapa, cada uma com duração de 3.200 horas e com seus respectivos e específicos diplomas. As licenciaturas podem ser cursadas simultaneamente, desde de que se faça as 1.600 horas referentes a cada etapa do ensino. Trata-se de uma mudança significativa em relação às Resoluções anteriores, pois impõe uma concepção de formação docente baseada na BNCC apenas. Em se tratando mais diretamente do objeto deste estudo, as atuais diretrizes reduzem drasticamente o espaço dos *estudos em humanidades*, inviabilizando o acontecimento de uma formação crítica, reflexiva, ética, compromissada com o social e o humano. Assim, enquanto as Diretrizes de 2015 estabeleciam 2.200 horas para os estudos de conteúdos pedagógicos, didáticas, metodologias, pesquisa, gestão e

fundamentos da educação, as Diretrizes de 2019 especificam 800 horas para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas - no caso da pedagogia, 1.600 horas para a licenciatura em educação infantil e 1.600 horas para a licenciatura no anos iniciais. Ou seja, passam a preponderar os objetos de ensino específicos, assim como anunciado nas Resoluções de 2002 e de 2015, só que agora em cursos específicos e separados. Com base na Resolução de 2015, o curso de pedagogia deveria formar a(o) docente ampliada(o) para atuar em diferentes modalidades (escolares e não escolares), em uma carga horária mínima de 3.200 horas, embora com ênfase curricular nos conteúdos de ensino da educação infantil e anos iniciais. Na prática tal ênfase não aconteceu, já que a maioria dos cursos se organiza por um currículo bem abrangente.

Quanto a isso, cabe afirmarmos, que não discordamos da necessidade do preparo especializado para o trabalho em sala de aula com essas etapas de ensino, mas que esse não se dê desvinculado de questões importantes pertencentes às disciplinas de fundamentos da educação, as quais foram suprimidas nas atuais diretrizes. Reconhecemos a responsabilidade de se ter atenção às competências determinadas pela BNCC, uma vez que são fundamentais para o exercício da docência, porém retirar dessa formação a educação para o pensamento autônomo, crítico, ético, é tornar o ato educacional meramente mecânico frente aos objetivos sociais e humanos cada vez mais complexos. A esse respeito, nosso entendimento está em consonância com o apregoado por Dalbosco (2015, 2019, 2021, 2022), para quem o fortalecimento mundial da democracia depende de uma formação cultural ampla, amparada pelo domínio criativo das mais diferentes formas do saber em humanidades, tornando indispensável as artes e a filosofia dentro dos cursos. Uma formação humana de perspectiva pós-humanista, na qual o ser humano não é entendido como uma essência pronta, mas como um sujeito histórico com potencialidades a serem desabrochadas pela educação. Nessa mesma perspectiva, coadunamos com Martha Nussbaum (2015), ao defender que a educação precisa resistir à forte tendência global de reduzir o ensino a uma ferramenta economicista, dada a importância das humanidades para desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação, e como condição crucial para a manutenção dos sistemas democráticos.

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019 E OS ESTUDOS DAS HUMANIDADES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA BRASILEIROS: OUVINDO AS(OS) COORDENADORAS(ES)

O desenvolvimento da pesquisa junto aos cursos de pedagogia se deu, inicialmente, com um levantamento de todas as universidades públicas federais que ofertam a licenciatura em pedagogia. Na sequência enviamos *e-mail* às(aos) coordenadoras(as) dos cursos, convidando-as(os) para colaborarem com nossa pesquisa, quer fosse por meio de entrevista ou respondendo a um questionário *on-line*. Assim, de 114 cursos, recebemos o aceite de 110 coordenadoras(es): quatro optaram pela entrevista – todas realizadas entre maio e julho de 2022, e 106 pelo questionário, porém, recebemos o retorno de apenas 14 respondidos, computando um total de 18 participantes, de 15 diferentes universidades³. Nesse processo, foram tomados todos os cuidados éticos

³ Em três universidades tivemos mais de uma resposta. Na região Norte, entrevistamos dois cursos da mesma universidade, mas de campus diferentes. As universidades participantes da pesquisa são: 1. Universidade Federal do Rio Grande – FURG; 2. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Campus Professor José Mariano da Rocha Filho); 3. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (Campus Chapecó); 4. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (Campus Dourados); 5. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Campus Reitor João David Ferreira Lima); 6. Universidade Federal do Piauí – UFPI (Campus Amilcar Ferreira Sobral); 7. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Campus Agreste); 8. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Campus Caicó); 9. Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL (Campus Alfenas); 10. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (Campus da Urca); 11. Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Campus de Rolim Moura); 12. Universidade Federal de Rondônia – UNIR

necessários de manutenção do anonimato e o respeito às(aos) participantes, com a utilização prévia e transparente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com a entrevista e o questionário, objetivamos conhecer o posicionamento das(os) coordenadoras(es) dos cursos de pedagogia públicos brasileiros federais em relação às mudanças determinadas pelas novas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019, à linguagem da aprendizagem de competências e habilidades e à formação em humanidades.

Nesse sentido, as seguintes questões foram colocadas: 1. Posição em relação à Resolução 2/2019 - pontos positivos e negativos sobre suas determinações; 2. Percepção quanto à linguagem da aprendizagem por competências e habilidades na formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais; 3. Posição em torno da abordagem da educação por evidências na formação docente; 4. Percepção quanto a relevância dada pelo curso aos estudos em humanidades na formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais; 5. Ideia de um bom projeto formativo para o curso de pedagogia hoje. A análise e discussão das respostas estão abaixo sistematizadas⁴:

Posicionamento em relação às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019

Ao serem questionadas(os) acerca da posição em relação à Resolução CNE/CP nº. 2/2019, a maioria das(os) coordenadoras(es) comentou que não houve tempo hábil para aprofundar as discussões internas no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE), mas que estiveram acompanhado o “Movimento de defesa do curso de Pedagogia”⁵ coordenado pela Anfope e pelo ForumDir, conforme exposto pela(o) participante 6⁶ ao dizer que ainda estavam em processo de construção e implementação da Diretrizes de 2015, quando foram “surpreendidos pela nova Resolução publicada nos dias finais do ano de 2019”. Também foram apontadas as diversas dificuldades e demandas decorrentes da pandemia de Covid-19, como dificultadoras da realização de encontros que deveriam tratar especificamente dessa Resolução. Nesse sentido, a(o) participante 2 diz que foram poucos encontros do NDE para debater a necessidade de adequação do curso à nova Resolução. Ou seja, “o novo documento não foi debatido, discutido e defendido pela ampla comunidade que forma professores e professoras nesse país” (Participante 6). Desse modo, o assunto foi tratado na maioria dos cursos de forma rápida, pois as pautas das reuniões dos NDEs estiveram voltadas para as emergências decorrentes da pandemia. Além disso, os cursos teriam acabado de reformular os currículos para atender à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Com essas observações, ressaltamos que as respostas apresentadas são posições pessoais dessas(es) coordenadoras(es), e não repercutem, necessariamente, a perspectiva dos cursos propriamente.

Em geral, foi quase unânime a interpretação de que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 como um “retrocesso” para a formação de professoras(es), ainda mais relacionando-a à Resolução CNE/CP nº 2/2015, pelo seu caráter tecnicista e pragmático. A maioria explicita que suas diretrizes simplificam a formação ao buscar atender exclusivamente as competências da BNCC da escola básica. Conforme a(o) participante 2, esse enfoque já vinha sendo criticado nos cursos. A(O) participante 6 corrobora com essa leitura, ao dizer que a preocupação maior é “o alinhamento das Diretrizes com a BNCC, o que mais uma vez esvazia o sentido do ser e do fazer docente” e que “tal alinhamento reduz a docência ao cumprimento de competências e habilidades, descaracterizando o caráter criativo da docência que se ancora na pesquisa e na produção de conhecimentos”. Para

(Campus Ji-Paraná); 13. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (Campus Regional de Óbidos); 14. Universidade Federal do Pará – UFPA (Campus Marajó); 15. Universidade de Brasília – UnB (Campus Darcy Ribeiro).

⁴ No que se refere à questão sobre o enfoque da educação baseada em evidências, não recebemos respostas suficientes para realizarmos a discussão.

⁵ Foi um movimento criado para debater e aprofundar as críticas à decisão do CNE de alterar as diretrizes dos cursos de Pedagogia, a partir da resolução CNE/CP nº 2/2019.

⁶ Para assegurar o anonimato das(os) participantes, caracterizamos de forma numérica.

ela(e) “o crescente controle do trabalho docente, paulatinamente, nos conduz a um processo também crescente de desvalorização da docência” (Participante 6). A(O) participante 7 enfatiza que a Resolução está fundamentada em “uma concepção neotecnicista e pragmática para a formação de professores, que reforça a lógica desintelectualizante e padronizadora”, não respeitando “a gestão democrática como princípio”.

Para a(o) participante 5, a Resolução chegou no curso de forma não democrática e diretiva, retirando a sua autonomia em relação à formação. A mesma compreensão é explicitada pela(o) participante 8, quando diz que a Resolução ataca a “autonomia acadêmica e curricular”, configurando-se na “padronização e controle dos currículos com objetivo claro de favorecer a mercantilização da educação” e que trata-se de uma “formação pragmática calcada nos conhecimentos tácitos”, voltada para “avaliação e controle dos currículos dos cursos”, que “retoma uma formação inicial de caráter técnico-instrumental”, característica das antigas Escolas Normais. Tal entendimento, é reforçado pela(o) participante 14, pois afirma que ao ferir a autonomia da universidade, diminui também a “capacidade de criação e planejamento”, corroborado pela(o) participante 16, que acrescenta como problema a proposição de “um *rol* de conteúdo a serem trabalhos, em um formato por demais prescritivo”.

As(Os) coordenadoras(es) apontam também que essas diretrizes seguem os princípios da política neoliberal em evidência nos últimos anos. Nesse sentido, a maior parte afirmou que os cursos não fariam a reformulação dos currículos antes das eleições daquele ano, pois, como afirmado pela(o) participante 2, iriam aguardar a mudança de governo para ver o que aconteceria, e, somente depois, debater novamente o assunto⁷. Apontamento alinhado ao que falamos no início do artigo, de que os currículos escolares e acadêmicos fazem parte de projetos políticos, sendo, sempre que preciso, modificados para viabilizar o cumprimento de determinados interesses.

Na esteira desse pensamento, a(o) participante 5 destaca o comprometimento de uma “formação no sentido mais amplo, estando muito voltadas para os interesses das instituições privadas, sustentadas por um viés neoliberal”, reduzindo consideravelmente algumas áreas do conhecimento, principalmente das humanidades, deixando-a muito técnica associada à experiência prática apenas. A(O) participante 6 reforça essa compreensão ao expressar sentimentos de desalento e indignação quanto a essa perspectiva, em que se tem como prioridade a prática, “esvaziando os conteúdos do campo de fundamentos e, conseqüentemente, negligenciando o escopo teórico necessário ao exercício docente”. O que “reduz a Resolução à BNCC, em detrimento da formação do professor pesquisador, crítico, criador de maneira geral” (Participante 14). Tais falas podem ser complementadas com a posição da(o) participante 3, que entende que a referida Resolução está muito “amarrada” ao pragmatismo da BNCC, com uma distribuição de conteúdo e práticas deveras produtivista e linear, fazendo com que “toda universalização pretendida empobrece e põe em questão um currículo pensado a partir de um contexto sociocultural-político e econômico regional”. Para essa(e) docente⁸, “a epistemologia que adota esses princípios está muito longe das epistemologias contemporâneas voltadas para a formação da consciência crítica cidadã e do protagonismo do sujeito da educação”, em que “os saberes da formação docente devem ser plurais, assim como todos os sujeitos da formação são também plurais e singulares.” (Participante 3).

A redução das humanidades trazidas por essas diretrizes vai no sentido de enfatizar a ideia de competência ou de “habilidades”, conforme entendimento também da(o) participante 10, que alerta ser uma escolha que “pode dar margem para uma visão centralizada no saber-fazer e no âmbito de uma padronização do ensino”. A(O) participante 11 tem a mesma compreensão ao dizer que se trata de “um retrocesso para a formação de professores, uma vez que privilegia uma

⁷ Ressaltamos que tais falas datam antes do comunicado do CNE (2022) que anuncia a possibilidade de “alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução”.

⁸ Todas(os) as(os) coordenadoras(es) participante são docentes dos cursos.

formação tecnicista, padronizada e pragmática, que projeta, para um futuro muito próximo, um crescente controle sobre o ser e o fazer das(os) professoras(es) e da gestão escolar” e que se trata de “uma política curricular para professoras(es) e gestoras(es), que tem por objetivo a desintelectualização dos profissionais do magistério, a fim de torná-los pragmáticos e diminuir sua capacidade de intervenção consciente”. Para essa(e) docente, a Resolução significa “um retrocesso na formação do professor na perspectiva crítica, reflexiva em um processo de articulação ensino-pesquisa, teoria-prática, universidade-escola” (Participante 11). Conforme a(o) participante 13, é “mais uma ação do Estado na direção do controle político e ideológico das instituições escolares”, “uma tentativa de maior controle do trabalho (formação) docente”.

É de fácil observação, por meio das respostas das(os) coordenadoras(es), que o posicionamento da maioria segue a posição da Anfope de defesa da Resolução CNE/CP nº 2015 e resistência à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Para a Associação, a Resolução atual “representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da Anfope por uma *Base Comum Nacional* para a Formação de Professores” (Anfope, 2021, p. 7, grifo no original). O mesmo ressalta a(o) participante 4, para quem se trata de “um retrocesso, com caráter técnico, que passa por cima de toda a luta histórica em torno do curso de pedagogia, trazendo prejuízos para a formação do professor”. A(O) participante 9, frente a tais recuos praticistas da então Resolução, destaca as décadas de lutas enfrentadas pelo curso de pedagogia “para se tornar um curso pleno, no sentido de formar pedagogos/as com atuação para além do magistério e ambientes escolares. Pleno no sentido de garantir a formação crítica e fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão”. Ainda sobre o curso de pedagogia, a(o) participante 16 diz que “a Resolução 2/2019 só apresenta pontos negativos”, entre os quais cita: “a retirada da gestão como área de formação, a separação da formação para educação infantil e para os anos iniciais, que implica em termos dois cursos diferentes e uma pós-graduação para a gestão, ou um ano a mais”. Conforme a(o) participante 8, “o curso de pedagogia é o que terá maiores prejuízos”, pois vai habilitar ou para anos iniciais ou educação infantil, “o que se torna inviável para alunos(as) das classes populares, que é o público da Pedagogia em qualquer universidade”, pois ao ter de escolher apenas uma etapa de atuação, reduziria as oportunidades de empregos.

A(O) participante 1 também se posiciona contrária(o) à discutida Resolução, ressaltando que a preocupação com a prática já estava presente na de 2015. Entretanto, em relação ao curso de pedagogia, se posiciona diferentemente das(os) demais, ao dizer “que não é possível um único curso formar um profissional para a atuação em diferentes modalidades” e que, assim sendo, se trataria de “uma formação ampla que não profissionaliza”. Assim, para a(o) participante 1, já seria uma vantagem “se o curso conseguisse formar o alfabetizador”, mas comenta que no curso que coordena, por exemplo, “os professores fazem a resistência em torno da formação do professor específico, mas possuem dificuldade de argumentar” contrariamente.

Com todas essas colocações, podemos interpretar que, no geral, há resistência das coordenações participantes à Resolução CNE/CP nº 2/2019 e defesa da continuidade das diretrizes presentes na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Compreensões que se identificam com a postura da Anfope (2021, p.26), ao entender as atuais diretrizes como uma forma de “padronização das ações políticas e curriculares” que “torna explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da BNCC”. Sendo assim, as(os) coordenadoras(es) se contrapõem ao caráter ideológico da Resolução, à simplificação da formação aos conteúdos e às práticas relacionadas à BNCC e defendem as Diretrizes de 2015. Ao se alinharem às compreensões da Anfope, as respostas demonstram, cumpre ressaltar, sua autoridade política entre os pares no que se refere ao assunto.

Considerações quanto à linguagem da aprendizagem de competências e habilidades na formação docente

O termo “competência” tem aparecido no Brasil em documentos públicos, voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais, sob influências internacionais, com o objetivo de atender os requisitos básicos do curso de formação de professoras(es), a fim de garantir que as competências sejam desenvolvidas na base curricular, bem como no ensino profissionalizante. Diante de tal enfoque nas atuais diretrizes de 2019, bem como dos desacertos históricos em torno do conceito e de sua orientação entre os pares, buscamos conhecer a posição das(os) coordenadoras(es) também sobre o assunto. Duas posições foram identificadas: 1) Uma posição crítica à aprendizagem por competências (13 de 18 participantes); e 2) Outra favorável à aprendizagem por competências (4 de 18 participantes).

O grupo de docentes contrárias(os) à abordagem das competências na formação, entendem que a perspectiva carrega um caráter tecnicista, em que as competências são “muito formatadas, geralmente mercantilizadas, comprometendo a formação humanística” (Participante 5). Para a(o) participante 6 “o desenvolvimento das competências da forma como vem sendo exigido em diferentes âmbitos das redes públicas, revela apenas o controle do trabalho dos professores e das professoras”, e, assim, o interesse estaria “em demonstrar em números o que é trabalhado, em buscar o bom desempenho em testes padronizados”, sem considerar as(os) estudantes, deixando, portanto, de “problematizar as mudanças contemporâneas nas culturas infantis e como isso incide no cotidiano, na forma como as crianças se relacionam com o conhecimento, com a construção do conhecimento”. A(O) participante 18 defende que mais importante que as competências é “trabalhar com objetivos e metodologias adequadas aos sujeitos que estão nas escolas, sendo eles de diversas realidades”.

Para a(o) participante 7, “a chamada pedagogia das competências atende uma perspectiva da racionalidade neoliberal, reforçando uma visão pragmática e individualista” de formação. Nessa mesma linha de compreensão, a(o) participante 8 diz que as competências são um retrocesso, tratando-se de uma “retomada de termos utilizados na década de 1990, a exemplo das famosas ‘10 competências para ensinar’”. Mudando assim, os termos, mas não a estrutura educacional, o que poderia ser feito por meio de políticas públicas que garantissem “formação inicial de qualidade, recursos financeiros, formação em exercício de qualidade, organização curricular compatível com uma proposta de ensino fecundo”. Para a(o) participante 9 não se pode “pensar o ser humano como uma caixinha onde as ferramentas estão prontas para moldá-lo” e que se trata de “uma simbologia para as competências e habilidades”. Reconhece-as como importantes, mas afirma que não se pode “permitir que a educação se limite, se transforme algo técnico, sem levar em consideração o ser humano em todas as suas dimensões”.

A(O) participante 12 corrobora com essa compreensão ao dizer que se trata de “um retrocesso na formação do professor na perspectiva crítica, reflexiva em um processo de articulação ensino-pesquisa, teoria-prática, universidade-escola”. Nesse sentido, a(o) participante 11 justifica a resistência à tal abordagem nos cursos de pedagogia, questionando “a quem interessa uma formação tão formatada, padronizada e propícia a ser avaliada como esta que foi imposta pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019?” A(O) respondente 13 complementa afirmando que “a dimensão procedimental é parte importante do que diz respeito aos conteúdos escolares, contudo, essa dimensão não pode sobrepujar outras dimensões igualmente importantes, como a conceitual e a atitudinal, além da própria função social da escola”. A(O) participante 14 reforça essa ideia ao explicitar que o paradigma das competências e habilidades é uma concepção neotecnicista, na qual “as competências da BNCC, por exemplo, são muito diretivas” e que “o curso deve desenvolver as competências, porque os egressos serão cobrados na escola, mas é preciso trabalhar outras perspectivas também”. No caso da formação de pedagogas(os), a aprendizagem por competência e habilidades reduz a criticidade e aprofundamento das discussões necessárias para uma sólida

formação teórico-prática” (Participante 16), refletindo “uma visão conservadora de educação escolar e uma concepção pragmática e instrumental da docência, centrada somente no fazer pedagógico restrito aos processos de regência de sala de aula” (Participante 17).

Por outro lado, o grupo favorável às competências ressalta a necessidade/importância do desenvolvimento docente das competências necessárias à atuação na escola básica. A(O) participante 1, por exemplo, destaca que a professora ou professor precisam saber ensinar as competências básicas de leitura, escrita e matemática às crianças, pois aquelas “de realidade pobre não poderão aprender isso em outro espaço, precisa ser na escola. Nesse sentido, a escola mais alternativa funcionaria para estudantes de famílias que pudessem pagar aulas extras”. A(O) participante 4 corrobora com essa compreensão, explicitando a necessidade de trabalhar as competências e habilidades, entretanto, chama a atenção para a necessidade de um olhar crítico sobre elas, pois, para ela(e) considerando o contexto social do país, se faz “importante que os professores tenham competência para ensinar o que os pais nem sempre conseguem diante das suas condições, uma vez que muitos são analfabetos e trabalham o dia todo”. Ou seja, a preocupação é que as crianças na escola possam desenvolver as competências nas disciplinas básicas, o que exige a formação de professoras(es) competentes para tal tarefa.

A(O) participante 10 compreende que “desde que as habilidades sejam categorias da formação do pensamento lógico, da formação de habilidades linguístico-cognitivas e cognitivas para a formação de conceitos seriam importantes para a profissionalidade docente e para a educação infantil”. Já a(o) participante 3, chama atenção para a obrigatoriedade do desenvolvimento das competências na formação de professoras(es), visto que diretrizes legais se fundamentam nessa abordagem. Diz ele que “a linguagem da aprendizagem por competências e habilidades, desde há muito, não é possível ser evitada e omitida em um Projeto Político Pedagógico de curso de formação docente” e que, “de maneira geral, essa linguagem é dominante nos projetos da Educação Básica e Superior”, pois “as avaliações de cursos das Instituições Federais de Ensino Superior se apropriaram dessa concepção e seria impossível pensar a partir de outros parâmetros e aportes teóricos e práticos”.

Com essas opiniões, podemos dizer que o primeiro grupo entende o paradigma das competências como uma abordagem com cunho mercantilista, pragmático, neoliberal e tecnicista. No que se refere ao segundo grupo, a preocupação maior parece ser com o desenvolvimento das competências básicas na escola que, no contexto de extrema pobreza e desigualdades do país, nem sempre tem sido realizável. Para as(os) docentes contrárias(os), a ideia de competência limita a formação docente às demandas da prática imediata, desfavorecendo a sua formação teórica e crítica, enquanto para as(os) que são a favor, se faz preciso que essas(es) docentes sejam competentes para desenvolver as capacidades específicas da escola básica, sem o qual não é possível falar em cidadania. Assim, na visão do primeiro grupo, as competências já determinadas simplificam essa formação, que visa atender apenas as demandas técnicas da profissão, pois trata-se de uma forma de controle da ação docente e pedagógica, que passa a ser avaliada de forma mais facilitada pelas avaliações externas. Tais críticas às competências já vêm sendo colocadas há muitos anos por diferentes especialistas brasileiras(os) (Duarte, 2011; Trevisan, 2015) e, também, pela própria Anfope (2021). Na visão do segundo grupo, as competências são entendidas não como algo voltado às demandas do mercado, mas como algo necessário à participação social e à superação da pobreza. Assim, não seria possível deixar as competências de lado, tendo em vista que essas(es) profissionais, para atender à legislação, terão de trabalhar com as competências exigidas na escola básica.

Apontamentos sobre a importância dos estudos em humanidades na formação docente

O espaço destinado às humanidades nos cursos pesquisados é o nosso objeto de investigação, e vem alinhado às problematizações anteriores. Desse modo, as(os)

coordenadoras(es), da mesma forma que consideraram as Diretrizes de 2019 como um retrocesso, também foram unânimes ao afirmarem que tal estudo é fundamental para a formação docente.

Para a(o) participante 2, por exemplo, a formação em artes e humanidades é imprescindível para a formação da(o) pedagoga(o). Para a(o) participante 3 precisam ser trabalhadas em todas as disciplinas do curso, pois “a pedagogia não é uma ciência, mas um conjunto de saberes profundamente inter-relacionado” e que “sem as humanidades, todo o processo que chamamos de formação docente se torna um mero treinamento. A pedagogia precisa hoje inverter a visão da escola e da universidade como reprodutoras dos interesses mercadológicos”, e as “as instituições formadoras e educadoras devem ser o lugar de formação de cidadãos e cidadãs livres, críticas e promotoras do respeito absoluto ao outro e ao mundo que é a nossa morada”, uma vez que “uma formação que investe nesse projeto abre com os sujeitos perspectivas para a humanização de todas as pessoas e da vida que nos rodeia”.

A(O) participante 5 defende que a concepção pedagógica do curso de pedagogia precisa ser humanista e com foco nas artes, oportunizando a formação crítica. A(O) participante 4 complementa dizendo, por exemplo, que as humanidades são fundamentais na formação para atuação com crianças, pois tal atividade demanda um envolvimento afetivo e humano, assim, a professora precisa de formação em humanidades para formar integralmente as(os) estudantes. Nesse sentido, se coloca contra a Resolução CNE/CP nº 2/2019, por reduzir os espaços das humanidades, padronizando o currículo e limitando a autonomia docente (Participante 4). Sendo esse, conforme a(o) participante 13, um dos maiores problemas dessa Resolução.

A defesa aos estudos em humanidades é reiterada pela(o) respondente 6, para quem “os estudos das humanidades configuram o fundamento de qualquer formação” e, em se tratando de formação de professoras e professores, se torna ainda mais importante, pois são tais estudos que nos mobilizariam a buscar conhecimentos de outros campos disciplinares. Em suas palavras:

São as abordagens das humanidades que colaboram para problematizar as questões do nosso tempo e que nos permitem avançar em busca de sociedades mais democráticas, bem como de possibilidades de qualificação das condições de vida de todas e todos. Formar professoras e professores a partir dos estudos da humanidade é, para mim, o único caminho para a constituição de um perfil profissional consistente e crítico de seu papel no mundo” (Participante 6).

As humanidades, nessa visão, “são fundamentais quando temos uma visão de formação integral das crianças, jovens e adultos” (Participante 7), pois o sentido da educação, conforme a(o) participante 8, é a formação humana e, assim sendo, o curso precisa contemplar a “formação política, teórica, cultural e instrumental de maneira articulada, dando conta de pelo menos três elementos: Consciência crítica emancipatória da realidade em que vão atuar; adequada e consistente fundamentação teórica; satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz”. A(O) participante 9 corrobora dizendo que sem os estudos em humanidades, seria praticamente inviável produzir a formação docente, pois é a partir desses estudos que se possibilita o entendimento da sociedade e o papel que cabe a cada pessoa “para movimentar, resistir e mudar o que ainda precisa ser mudado, para enfim produzirmos a tão esperada transformação social, uma sociedade para todos e todas, sem discriminação, preconceitos”. Essa(e) docente defende

um curso em que haja a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com bases filosóficas, sociológicas, políticas, dentre outras, que leve em consideração uma formação que tenha como princípios o respeito à diversidade sociocultural, a pluralidade de pensamentos, de valores, de crenças, principalmente que reconheça que mais que saber escrever ler palavras escritas, há necessidade de leitura do cotidiano, do lugar de fala das pessoas, pois só assim as aprendizagens ganhariam significado e passariam a valorizar o meio em que as experiências ocorrem, num

processo de decolonialidade e valorização das culturas que ainda encontram-se subalternas (Participante 9).

Para a(o) participante 16, as humanidades são “muito significativas, pois são conhecimentos que fogem da proposta hegemônica, calcada em uma racionalidade técnica de pouca criticidade”. Ao defender também as humanidades no curso, a(o) participante 14 diz que “um bom formativo é sempre aquele que permite o lugar da diferença, do debate, do diálogo, que exerce autonomia”. A formação deveria permitir que a(o) pedagoga(o) esteja preparada(o) para criar, planejar e pensar o processo educativo independentemente de onde for atuar, ou seja, não pode ser apenas aplicar algo que foi planejado por outra pessoa, pois o processo educativo é muito complexo e, portanto, se faz preciso estar atenta(o) aos contextos e às diferenças (Participante 14). Na mesma linha de compreensão, a(o) participante 17 afirma que “os estudos em humanidade são basilares na formação docente”, pois “trazem para o docente a possibilidade de compreender o seu fazer a partir das diferentes dimensões que constituem a vida em sociedade, compreender o papel da escola e, até mesmo, garantem a possibilidade da reflexão sobre a pedagogia como ciência da educação”.

Para a(o) participante 12, “a formação do professor para educação infantil e anos iniciais requer uma formação humana integral e acadêmica interdisciplinar, pautada pela pesquisa, pela unidade teoria-prática. Uma formação crítica, que articule os conhecimentos teóricos e práticos, visando à emancipação dos sujeitos”. A(O) participante 13 diz que é importante “fundamentos e didáticas para olhar as coisas da Educação e sua interferência (de modo dialético) na sociedade”. Outras(os) participantes (1 e 10), ao defenderem a importância das humanidades nos cursos, ressaltaram a necessidade desses estudos dialogarem com a prática. Para a(o) participante 1, os fundamentos da educação são muito importantes nos cursos, no entanto, é necessário o olhar para a prática na escola, principalmente, no que se refere à alfabetização. Diz que são fundamentais, pois não permitem apenas instrumentalizar, mas que é necessário preparar melhor a(o) pedagoga(o) para atuação na prática escolar, principalmente no que se refere ao como fazer. No mesmo sentido, a(o) participante 10 diz que “a função das ‘ciências humanas’ deveria dar sentido ao contexto conhecimento-indivíduo-sociedade a fim de possibilitar uma tomada de decisão à luz de princípios históricos, filosóficos e políticos, ou seja, deve por princípio ser um elo entre o sujeito e o cidadão”, mas critica “o modelo que dispõe esses estudos como apêndices formativos”, como ferramentas descoladas da realidade, e que “os estudos em humanidades deveriam dar amplitude ao pensamento analítico dos professores para que possibilitasse formar o sujeito crítico desde a educação infantil”, Assim, aponta a ausência de “formação do pensamento lógico, operacionalização das ciências e matemática na resolução de problemas, ensino vinculado a um projeto de sociedade sustentável com a incorporação dos temas relevantes para o convívio coletivo - ética, por exemplo” (Participante 10).

Em síntese, as(os) coordenadoras(es) ouvidas(os) apontaram a relevância dos estudos em humanidades na formação das(os) professoras(es), chamando atenção também para a arte como um campo de formação fundamental. Trata-se de uma compreensão, construída historicamente no campo, de que o papel da educação não é apenas o ensino de conteúdos, mas, principalmente, a formação no sentido humano, voltada para a cidadania democrática e a justiça social. Já as duas respostas (1 e 10), que chamam a atenção para a importância de articular tais estudos com a prática docente, revela uma preocupação já explicitada pela pesquisadora Bernadete Gatti (2014) quando alertava que os cursos não estavam preparando profissionais para a atuação em sala de aula. Para ela,

o que se está falando é que não basta ficar apenas nos fundamentos – história da educação, política da educação, sociologia da educação, psicologia da educação – se não se abre espaço para as metodologias de trabalho educacional, em que esses fundamentos têm um papel; e, também, se não se associam esses fundamentos às realidades socioeducacionais, e ainda mais

se não se integram questões de história, sociologia, política, etc., entre si, com perspectivas interdisciplinares” (Gatti, 2014, p. 270).

Assim, apesar de todas(os) defenderem a importância da formação em humanidades, há quem alerte quanto a necessidade de se oferecer um sentido prático para tais discussões, corroborando com o apregoado por Mazzotti e Oliveira (2000, p. 30), ao afirmarem que “difícilmente os professores poderão ser melhores porque conhecem muito de psicologia, sociologia, antropologia, caso não sejam capazes de interagir com os seus alunos de maneira significativa”.

CONCLUSÃO

Neste artigo, apresentamos uma discussão diagnóstica que chama atenção para a verdadeira crise global das humanidades (Nussbaum, 2015) que está redirecionando o objetivo da formação docente também no Brasil. Destacamos a formação para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, discutindo o fato de que essa tem priorizado a via da experiência prática das(os) estudantes, caminhando em favor de uma aproximação do currículo ao paradigma da aprendizagem, focando na formação específica, nos conteúdos e didáticas dos conteúdos em detrimento dos estudos em humanidades. Desse modo, a perspectiva de uma formação crítica voltada à educação como um bem público está perdendo terreno, já que o foco é a formação pra competências e habilidades, conforme fica evidente nas diretrizes trazidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

As atuais Diretrizes objetivam que o curso de pedagogia seja uma formação especializada para atuação na educação infantil e nos anos iniciais, o que, certamente, pode atender mais eficazmente às demandas de preparação da escola básica, no que se refere aos conteúdos e suas didáticas. Por outro lado, há um nítido retrocesso no que diz respeito à concepção mais humana, em detrimento de uma ideia tecnicista de educação. Nesse sentido, cumpre destacarmos que, o que nos preocupa é o fato de não haver um equilíbrio entre essas duas bases, ambas essenciais, porém equivalentes em importância. Não se deseja uma docência humanizada sem a técnica, tampouco a técnica pura e simples, esvaziada do senso social e humanístico.

A partir do que foi encontrado com nossa análise documental, se torna nítida essa simplificação, ao compararmos o espaço destinado aos estudos das humanidades na referida Resolução e as anteriores. O diálogo com as(os) coordenadoras(es) dos cursos ressalta o sentimento geral de descontentamento com tais determinações, o qual se alinha às oposições levantadas pelas entidades acadêmicas, por especialistas na temática e demais profissionais da educação superior. A maioria se posicionou de forma bastante crítica a tais orientações, sobretudo, por se tratar de uma abordagem de viés mercantilista típica do enfoque nas competências, que veio em substituição às humanidades. Já o pequeno grupo que posicionou a favor, demonstra preocupação com as competências para atuação na escola básica sem, no entanto, avaliar os prejuízos da educação estruturada apenas por habilidades já determinadas. Em nosso entendimento, embora o conceito esteja sendo utilizado mundialmente como uma opção para a superação de ensino transmissivo e enciclopédico, é preciso analisá-lo tanto no foco reduzido na linguagem da aprendizagem em detrimento do ensino (Biesta, 2021) quanto ao seu emprego no sentido da educação para o “empreendedorismo” apenas.

Assim, a problematização por nós empreendida, se torna de extrema importância, já que no ano de 2022, o CNE emitiu um comunicado de que irá “avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução” e que as novas propostas “serão submetidas a consultas e debates adequados à sua conclusão” (Brasil, 2022, p. 1), o que oferece novas oportunidades para se conseguir atenção às preocupações que vêm sendo apontadas

pelos(as) especialistas e corroboradas por esta pesquisa. Portanto, caso a Resolução em questão não seja revogada ou reelaborada, acreditamos que haverá implicações negativas para esse campo, com explícito retrocesso no que diz respeito à formação humana mais ampliada. Desse modo, pelo que interpretamos dos documentos legais, das falas das(os) coordenadoras(es) e da posição das entidades acadêmicas, a questão problemática da Resolução atual é o seu projeto educacional intencionalmente estruturado nos conceitos de uma educação empresarial, em detrimento de formação docente crítica, comprometida com o “outro”, com social e com as demandas da vida.

Reafirmamos, por fim, que não temos dúvidas de que as(os) professoras(es) precisam ter bons conhecimentos técnicos para o ato de educar, mas tal ato exige também comprometimento com a vida humana, com a superação das desigualdades, com a solidariedade, com a cidadania democrática e a justiça social. Isso significa que os cursos que formam tais profissionais precisam incluir, necessariamente, disciplinas “sem fins lucrativos”, conforme entendimento de Martha Nussbaum (2015), como filosofia, sociologia, antropologia, história e literatura, ética, artes, componentes esses que possuem como cerne a reflexão crítica, imaginativa e humana. Para nós, é benéfica a proposta de especializar as(os) professoras(es) de educação infantil e de anos iniciais. Em verdade, acreditamos que o recomendável seria que essa formação acontecesse em um curso específico voltado exclusivamente para a atuação nessas etapas, equilibrando a formação humana com a especializada, porém jamais será justificável retirar desse processo o compromisso com a educação pública e com bem comum, já que a “escola não é uma empresa” (Laval, 2019).

Contribuições dos Autores: Andrade, G. F. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Macedo, A. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Devechi, C. P. V.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Ao CNPq pelo auxílio financeiro aprovado na Chamada MCTIC/CNPq N. 28/2018 - Universal/Faixa B, Processo: 431641/2018-8 e a FAPDF pelo auxílio financeiro aprovado EDITAL 03/2018 - Demanda Espontânea, protocolo: 22660.93.33005.30052018.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2021). Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Anais do Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope.

Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação., & Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalente das Universidades Públicas Brasileiras. (2021). Carta da Anfope e ForumDir em defesa do curso de pedagogia.

Biesta, G. (2021). Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica.

Brasil. (1971). Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Brasil. (1996). Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 8 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- Brasil. (2006). Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP n.º 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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP n.º 2, 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). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Brasil. (2022). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comunicado. <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2022-pdf/241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019/file>
- Dalbosco, C. A. (2015). Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 20(1), 123–142. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100009>
- Dalbosco, C. A. (2019). Instructio, Libertas E Exercício Docente na Contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, 40, e0220333. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220333>
- Dalbosco, C. A. (2021). Educação e condição humana na sociedade atual: Formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris.
- Dalbosco, C. A., Santos Filho, F. C. dos., & Cezar, L. O. (2022). Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. *Educação & Sociedade*, 43, e244449. <https://doi.org/10.1590/ES.244449>
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, 36(131), 299–324. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira De Educação*, 18, 35-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Gatti, B. (2014). O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 248-275.
- Gonçalves, S. R. V., Mota, M. A., & Anadon, S. B. (2020). A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Formação em Movimento*, 2(4), 360-379. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>
- Laval, C. (2019). A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Mazzotti, T., & Oliveira, R. (2000). Ciência(s) da educação. Rio de Janeiro: DP&A.

Nussbaum, M.C. (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Oliveira, L. A., & Brasileiro, T. S. A. (2022). As (novas) DCNs para o curso de licenciatura em pedagogia: limitações à promoção da educação para a sustentabilidade. *EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação*, 9, 1-28. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2022.6542>

Trevisan, A. L., & Alberti, D. (2015). Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. *Roteiro*, 40(2), 311–332. <https://doi.org/10.18593/r.v40i2.6939>

Recebido: 22 de agosto de 2023 | **Aceito:** 2 de novembro de 2023 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.