



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

GLAUCIANE FERREIRA DA COSTA ANDRADE

**As humanidades na formação do(a) professor(a) de Educação
Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

BRASÍLIA - DF
2023

GLAUCIANE FERREIRA DA COSTA ANDRADE

**As humanidades na formação do(a) professor(a) de Educação
Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Profa. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi

BRASÍLIA - DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fh Ferreira Da Costa Andrade, Glauciane
As humanidades na formação do(a) professor(a) de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Glauciane Ferreira Da Costa Andrade; orientador Catia Piccolo Viero Devechi. -- Brasília, 2023.
105 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Educação. 2. Humanidades. 3. Formação de professores para educação infantil e anos iniciais. 4. Resolução CNE/CP n°. 2/2019. I. Piccolo Viero Devechi, Catia, orient. II. Título.

GLAUCIANE FERREIRA DA COSTA ANDRADE

As humanidades na formação do(a) professor(a) de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi – Presidente
Programa de Pós - Graduação em Educação – UnB

Profa. Dra. Gionara Tauchen – Membro Externo
Programa de Pós - Graduação em Educação – FURG

Profa. Dra. Liliane Campos Machado – Membro Interno
Programa de Pós - Graduação em Educação – UnB

Profa. Dra. Benedetta Bisol – Suplente
Programa de Pós - Graduação em Educação – UnB

BRASÍLIA - DF
2023

À minha persistência.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de realização acadêmica, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus, à minha família, à minha orientadora e aos meus colegas que estiveram comigo nesta jornada. Esta trajetória acadêmica foi desafiadora, mas repleta de aprendizado e crescimento, e não teria sido possível sem o apoio incansável da minha família, do meu marido, da minha orientadora e dos meus colegas.

À minha mãe, minha base sólida e constante, ofereço-lhe um agradecimento especial. Suas palavras de incentivo, paciência e amor incondicional foram fundamentais durante os momentos de dúvida e cansaço.

Ao meu marido, minha rocha durante essa jornada, sou grata por sua compreensão, seu encorajamento e seu apoio, que me permitiram dedicar tempo e energia à pesquisa e à escrita. Suas mensagens ditas de incentivo nos momentos de desânimo foram como luzes estendidas no caminho escuro em direção a esta dissertação.

À minha irmã e ao meu irmão, por demonstrarem apoio incondicional, confiança em mim; por serem fontes inesgotáveis de apoio emocional, descontração e alegria – seja oferecendo palavras de incentivo em momentos de dúvida, seja compartilhando o peso das responsabilidades familiares ou simplesmente ouvindo minhas preocupações –, agradeço-lhes.

Aos meus sobrinhos(as), com a inocência, alegria e energia inesgotável, por trazerem brilho especial aos meus dias, mesmo nos momentos mais desafiadores. Suas risadas, seus abraços apertados e suas mensagens me fizeram lembrar constantemente da importância de manter o equilíbrio entre os compromissos acadêmicos e a vida familiar.

À professora Dra. Catia Piccolo Viero Devecchi, minha orientadora, que me guiou com muita sabedoria e paciência ao longo deste processo. Suas orientações e conversas foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por não ter desistido de mim!

Às professoras, Dra. Gionara Tauchen, Dra. Liliane Campos Machado e Dra. Benedetta Bissol, pela atenção e cordialidade em aceitar participar da Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores (GEFFOP), que compartilharam experiências, conhecimentos, incentivos, além do desprendimento em ajudar, tornando essa jornada mais rica.

Ao meu terapeuta, que, nos momentos de preocupação, soube me guiar para que conseguisse tranquilidade em meio ao caos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, que contribuíram muito para a realização desta pesquisa. Cada aula, palestra e troca de experiência foram momentos únicos e muito ricos em aprendizagem.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudo.

À Leide e Dona Maria, pelo suporte com a organização e manutenção da casa durante esse período.

À Leandra, minha prima, minha fonte de inspiração e coragem, obrigada pelos conselhos e ensinamentos do mundo acadêmico.

Aos meus familiares e amigos, que, de alguma forma, participaram desse processo ao meu lado, servindo-me de apoio e incentivo, meu sincero obrigado. Esta conquista é compartilhada com vocês e representa um capítulo importante em minha jornada de vida.

Por fim, agradeço a todos que, mesmo não citando aqui, ouviram-me falar durante meses sobre minha dissertação, meus medos, inseguranças e expectativas, e que, de algum modo, contribuíram para mais essa conquista.

Esta Dissertação de Mestrado é o resultado de um esforço conjunto, um tributo ao amor e apoio que recebi de todos vocês. Cada página escrita é um reflexo da nossa jornada compartilhada, e estou profundamente grata.

“[...] precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional.” (Martha Nussbaum, 2015, p.27)

RESUMO

A pesquisa analisou o lugar das humanidades nos cursos de formação de professores para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, buscou alcançar os seguintes objetivos específicos: comparar os propósitos das resoluções CNE/CP nº. 1/2006, 2/2015 e 2/2019, no que se refere aos estudos em humanidades; averiguar o que tem sido defendido pela Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) em torno da formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais; conhecer a posição dos coordenadores dos cursos de pedagogia em relação à Resolução CNE/CP nº. 2/2019 no que se refere a formação do professor que irá atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; discutir a importância do estudo em humanidades na formação do professor que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Utilizando-se da abordagem qualitativa, analisou as resoluções CNE/CP nº. 1/2006, 2/2015 e 2/2019 e de projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia de universidades públicas brasileiras, aplicou questionários e realizou entrevistas com os coordenadores dos mesmos cursos. A discussão teórica teve como base as obras da filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2013,2014,2015) e de autores que tratam da formação humana, como Dalbosco (2015, 2019, 2021, 2022), Goergen (2016,2019, 2021), Biesta (2017), entre outros. Como resultado, a pesquisa apontou a importância das humanidades na formação do(a) professor(a) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, destacando a necessidade de uma base sólida nessas áreas para formação crítica, ética e do pensar por si próprio diante da complexidade da educação de crianças e da formação para a cidadania democrática.

Palavras-chave: educação; humanidades; formação de professores; educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental; resolução CNE/CP nº. 2/2019.

ABSTRACT

The study scrutinized the role of the humanities in teacher training courses for professionals engaged in Early Childhood Education and the Initial Years of Primary Education. In pursuit of this objective, the research sought to achieve the following specific goals: to compare the intentions outlined in resolutions CNE/CP no. 1/2006, 2/2015, and 2/2019, concerning humanities studies; to investigate the stances advocated by Anfope (National Association for the Training of Education Professionals) regarding teacher training for roles in early childhood and initial years; to understand the perspectives of pedagogy course coordinators regarding Resolution CNE/CP no. 2/2019 concerning the training of teachers for Early Childhood Education and the Initial Years of Primary Education; and to deliberate on the significance of humanities studies in the education of teachers for Early Childhood Education and the Initial Years. Employing a qualitative approach, the study analyzed resolutions CNE/CP no. 1/2006, 2/2015, and 2/2019, as well as pedagogical projects from public universities in Brazil. It administered questionnaires and conducted interviews with the coordinators of these courses. The theoretical discourse was grounded in the works of American philosopher *Martha Nussbaum* (2013, 2014, 2015) and authors addressing human formation, such as *Dalbosco* (2015, 2019, 2021, 2022), *Goergen* (2016, 2019, 2021), *Biesta* (2017), among others. As a result, the research underscored the significance of humanities in the training of teachers for Early Childhood Education and the Initial Years, emphasizing the necessity of a robust foundation in these areas for critical and ethical formation, fostering independent thinking amidst the intricacies of child education and democratic citizenship development.

Keywords: education; humanities; teacher training; early childhood education; initial years of primary education; resolution CNE/CP no. 2/2019.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Comparativo das resoluções 1/2002, 1/2006, 2/2015 e 2/2019

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração Escolar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPC's	Projetos Pedagógicos Curriculares
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFOPA	Universidade Federal do Oeste Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Considerações iniciais	13
1 O DIAGNÓSTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	17
1.1 Resoluções recentes e atuais para o curso de pedagogia no Brasil	20
1.2 Posicionamento Anfope e dos especialistas sobre a Resolução 2/2019	31
2 EXPLORANDO O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO: METODOLOGIA DA PESQUISA	38
3 POR QUE AS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR?	44
3.1 As humanidades e a formação para cidadania democrática	44
3.2 O enfoque da linguagem da aprendizagem em detrimento do enfoque da linguagem da educação	51
3.3 O enfoque das capacidades e o desenvolvimento humano	53
4 A PERCEPÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) DE CURSOS DE PEDAGOGIA SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP N°. 2/2019	62
4.1 Posição dos(as) coordenadores(as) em torno à Resolução CNE/CP n° 2/2019	62
4.2 Olhares em torno da linguagem da aprendizagem de competências e habilidades na formação do professor	67
4.3 Importância do espaço dos estudos em humanidades nos cursos	70
5 DISCUSSÃO SOBRE AS MUDANÇAS IMPOSTAS PELA RESOLUÇÃO CNE CP N° 2/2019 E A IMPORTÂNCIA DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) QUE IRÁ ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS	75
5.1 O enfoque das disciplinas de humanidades nas diretrizes legais em relação ao Curso de Pedagogia	76
5.2 Por que defender as humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais	83
Considerações Finais	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	102
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES	104

Considerações iniciais

No contexto mundial contemporâneo, as fragilidades nas relações humanas são predominantes, pois o consumismo, a carreira profissional, a substituição do olhar interpessoal pelo toque nas telas, a falência cultural, tornaram as humanidades, cada vez mais, distantes da formação biopsicossocial do indivíduo. Previamente, é necessário compreender as humanidades dentro do contexto educacional. Com efeito, segundo Rouanet (1987), são consideradas como humanidades as disciplinas que contribuem para a formação do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber específico ou uma competência prática.

Nos cursos de Pedagogia, as humanidades são estudadas nas disciplinas de fundamentos da educação: sociologia da educação, psicologia da educação, filosofia da educação, história da educação, antropologia da educação etc. Sumariamente, tais disciplinas objetivam promover uma introdução à análise e à discussão do fenômeno educativo, considerando as relações entre educação e sociedade a partir de reflexões teóricas. Trata-se de reflexões para o desenvolvimento do pensamento crítico e imaginativo, que oferecem uma formação mais ampliada, tendo em vista seu caráter humanístico¹.

Ao pensar a educação sustentada em humanidades, ponderamos a ação educativa como experiência de produzir mundos com os outros. “A vida é partilhada e compartilhada, por isso conceitos como contexto, vida, autonomia, emancipação devem ser ressignificados para atingir novas dimensões, mais harmônicas, abertas, congruentes, ecológicas e colaborativas” (Nicolodi, 2016, p.121). Quando o pensamento educacional perde o vínculo com as demandas do humano, converte-se em mera gestão técnica de um conjunto de conteúdos e de procedimentos, distantes da vida, da inteligência, dos vínculos e das emoções.

Nussbaum (2005) vai além, dizendo que, para que se desenvolva a gênese de um cidadão no campo educacional, não basta apenas a existência de cursos que contemplem as humanidades, pois é preciso tê-las presentes nos diálogos reais e, de certa forma, interdisciplinaridade, que atente para a capacidade de questionar sobre a diversidade em um contexto diferente do que se impõe.

Tais preocupações têm sido apontadas inclusive pela Unesco (2022). O relatório

¹ Entendemos a formação humana em uma perspectiva pós-metafísica, da qual o homem não é compreendido como uma essência pronta, mas na qualidade de um sujeito histórico com potencialidades a serem desabrochadas pela educação, de acordo com Dalbosco (2021).

intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação”, por exemplo, propôs a criação de um novo compromisso social para a educação, por meio de apelos à pesquisa, à solidariedade global e à cooperação internacional, destacando, sobretudo, que é por meio de variáveis individuais e coletivos de coragem, liderança, resistência, criatividade e cuidado que conseguiremos mudar o curso e alcançar os futuros que desejamos. O relatório (2022) aponta que o papel do(a) professor(a) precisa ser reconfigurado de forma a tornar-se uma atividade profissional coletiva e colaborativa entre pares e a comunidade escolar. Essa reconfiguração deve estar integrada às outras áreas da vida, como cultura e meio ambiente, e o exercício dessa profissão deve ser realizado de maneira autônoma e política, com a participação ativa nas decisões que envolvem todo o processo educativo. Isso implica a construção de uma cultura colaborativa em substituição à cultura atual, que é individualista e competitiva. Ou seja, a Unesco tem demonstrado preocupação com a educação do futuro abordando temáticas importantes e que remete as humanidades, focando no papel do professor, que precisa ser repensado e reconfigurado para as novas gerações.

No que se refere à formação de professores(as) no Brasil, recentemente tivemos publicação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que está sendo bastante discutida dentro das universidades por apresentar concepções de formação pautadas em habilidades e competências, mediante diminuição da carga horária destinada aos fundamentos da educação e ampliação das dimensões técnicas e cognitivas da aprendizagem. O foco principal é no saber fazer e na articulação dos cursos com as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pode-se deduzir disso que o trabalho do(a) futuro(a) professor(a) será basicamente o de traduzir e ter os atributos necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC. Segundo o entendimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), “as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC-Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores(as). Para a associação, tais diretrizes podem inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais”(Anfope, 2019, p. 02). Ao compreenderem as humanidades enquanto parte fundamental da educação, a arte e a filosofia, por exemplo, tornam-se protagonistas desse movimento. É importante elucidar que nossa pesquisa é direcionada para a formação do(a) professor(a) para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, apresentamos o problema de pesquisa que direciona esta Dissertação:

quais as implicações da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 para a formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere às humanidades? Para responder a esse questionamento, adotamos os seguintes objetivos específicos: comparar os propósitos das Resoluções CNE/CP n.º 01/2006, 2/2015 e 2/2019, no que concerne ao espaço dos estudos em humanidades; averiguar o que tem sido discutido pela Anfope em torno da formação de professores(as) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; conhecer a posição dos(as) coordenadores(as) dos cursos de pedagogia em relação à Resolução CNE/CP n.º 2/2019, à linguagem da aprendizagem de competências e habilidades e ao desenvolvimento em humanidades na formação dos(as) professores(as) para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; discutir a importância do estudo em humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à produção de dados, procedemos, inicialmente, à realização da análise documental da legislação nacional em relação à formação de professores(as) de universidades públicas federais para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais. No que tange à legislação, analisamos a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que institui as diretrizes para o Curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que regulamentam a formação de professores. Nessa verificação, identificamos as diretrizes, o objetivo, o foco paradigmático, a orientação em relação à organização dos cursos, bem como as influências da tendência economicista na formação.

Na sequência da análise dos documentos legais, fizemos levantamento, por *e-mail*, para identificar possíveis colaboradores(as), coordenadores/diretores(as) de cursos que formam professores(as) para a Educação Infantil e Anos Iniciais em universidades federais no Brasil. Dessa forma, consultamos os(as) coordenadores(as) de todos os cursos de pedagogia de universidades federais brasileiras que foram avaliados pelo Enade/2017, diurno e noturno, sobre interesse em colaborar com a pesquisa, por meio de entrevista ou respostas a um questionário. No intuito de conseguir um número maior de colaboradores, apresentamos as 2 opções de participação. Assim, de 114 cursos, recebemos o retorno de 110 coordenadores que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. 4 optaram pela entrevista, que foi realizada em maio, junho e julho de 2022, e 106 optaram pelo questionário, sendo que, desses, apenas 14 responderam ao formulário. O objetivo foi compreender a posição dos coordenadores acerca das novas diretrizes para formação dos(as) professores(as) (Resolução CNE/CP n.º 2/2019), identificando o reconhecimento da importância das humanidades nos cursos. Ao total, foram

18 participantes. Ressaltamos que tivemos todos os cuidados éticos necessários para manter o anonimato e o respeito aos participantes, protegendo os sujeitos investigados, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com o propósito de discutir a importância das humanidades nos cursos de formação do(a) pedagogo(a), procedemos a um diálogo com a Filósofa norte-americana Martha Nussbaum. A autora (2015) tem defendido que a educação precisa resistir à forte tendência global de reduzir o ensino a uma ferramenta economicista, advertindo sobre a importância das humanidades para desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação – para ela, condição crucial para a manutenção dos sistemas democráticos. Para dialogar com Nussbaum, trazemos para a discussão defensores da formação humanística, como: Dalbosco (2019), Biesta (2017), Georgen (2019,2021). Para Dalbosco (2015, 2019, 2021, 2022), o fortalecimento mundial da democracia depende de uma formação cultural ampla, amparada pelo domínio criativo das mais diferentes formas do saber em humanidades, com isso são indispensáveis as artes, a filosofia e o direito dentro dos cursos.

Para mapear tal discussão, estruturamos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordamos as Resoluções CNE/CP n.º 1/2006, CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019 e o posicionamento da Anfope acerca dessas Resoluções. No segundo capítulo, apresentamos a tendência de redução das humanidades e reflexões teóricas sobre a sua importância na formação superior. No terceiro capítulo, explanamos a parte empírica da pesquisa, descrevendo a percepção dos coordenadores de cursos de pedagogia sobre a Resolução CNE/CP n.º 2019, a linguagem da aprendizagem de competências e habilidades na formação do(a) professor(a) e a importância do espaço das humanidades nos cursos. No quarto capítulo, por fim, discutimos a importância das humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

1 O DIAGNÓSTICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de pedagogia vem de uma trajetória de lutas e mudanças. A década de 30 foi marcada pela implementação da Reforma de Francisco Campos² e pelos debates em torno da criação das universidades brasileiras. Influenciada, em parte, pela idealização da Escola Nova, a pedagogia adentrou o contexto universitário por meio dos Institutos de Educação, a partir das experiências vividas pelas escolas novistas dos institutos localizados no Distrito Federal e em São Paulo. Os Institutos de Educação foram pensados a começar por uma concepção de pedagogia como ciência, que buscava proporcionar ao(à) futuro(a) educador(a) a formação necessária para a docência, e também para pesquisa (Cruz, 2011).

O Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931 instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, o que facilitou o processo de criação de uma universidade, mesmo que essa exigisse a reunião de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Vale lembrar que, com exceção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, as demais já existiam. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras gradua-se em conformidade com cada uma das áreas. O grau de licenciado conferia o direito de ser professor(a) dos cursos de ensino secundário, podendo atuar em diversos campos disciplinares. Formar o(a) professor(a) para o atuar no ensino secundário não era a única finalidade dessa faculdade. Assim, foi necessário mudar o nome das instituições que objetivavam a formação de professores(as) para o ensino secundário, as quais passaram a ser chamadas de Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras. Os formandos dessa faculdade recebiam o grau de licenciado e os que cursassem a formação pedagógica no Instituto de Educação lhe seriam conferido o grau de licenciado com direito ao exercício do magistério. Isso ocorria apenas na Faculdade de São Paulo. Já para ser professor(a) do secundário era exigido o curso tanto da faculdade quanto do Instituto de Educação (Cruz, 2011).

O curso de pedagogia foi criado em 1939 na Universidade do Brasil – dentro da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras –, a qual era dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía a Didática. Quando licenciado(a), o(a) pedagogo(a) poderia lecionar nas escolas normais, que eram instituições responsáveis pela

² Francisco Campos foi o primeiro ministro a assumir o Ministério da Educação e Saúde, criado em novembro de 1930.

formação de professores primários. A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras se organizava em duas modalidades: bacharelado, com duração de 3 anos; e licenciatura, com duração de mais 1 ano. Assim, o curso de pedagogia ficou definido como curso de bacharelado, pois, para ter o diploma de licenciado, seria necessário cursar a Didática, com duração de mais 1 ano. Foi a partir disso que surgiu a estrutura *3+1*. Os 3 primeiros anos (bacharelado) foram assim definidos:

- 1.º ano: complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
- 2.º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.
- 3.º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação (Saviani, 2012, p. 35).

Para adquirir a licenciatura, o(a) graduando(a) teria que cursar 1 ano de didática geral e didática especial, uma vez que as demais disciplinas já faziam parte do currículo de bacharelado (Saviani³, 2012).

Em 1942, após o decreto Lei n.º 3.454, de 24 de julho de 1941, ficou firmado que o curso de Didática não poderia ser feito concomitantemente com outro curso de bacharelado, fazendo com que a licenciatura passasse a acontecer em 4 anos, incluindo o bacharelado e a formação pedagógica.

Em 1943, seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos de técnico de educação; contudo, os licenciados poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários. Esse período ficou marcado como um modelo tecnicista. O curso de pedagogia, nesse período, formava técnicos da educação e professores para o ensino secundário e escolas normais, o que se tornou um objeto de disputa para a formação do professor primário e, concomitantemente, de crítica acerca da sua natureza e função. O debate sobre a formação superior do professor primário, da formação do técnico em educação e da formação dos professores do ensino secundário, dentro dos contextos dos cursos da Faculdade de Filosofia, desencadeou a discussão sobre a identidade do curso de pedagogia, a ponto de sua extinção entrar em pauta entre os educadores e os legisladores. Tal debate foi extremamente importante, pois, a partir dele, a extinção não foi adiante, sendo

³ Embora o Saviani adote uma perspectiva epistemológica distinta da hermenêutica, centrando-se no marxismo, julgamos pertinente incorporar suas reflexões ao presente texto, uma vez que ele é um eminente pesquisador no âmbito do curso de Pedagogia no contexto brasileiro.

expedido um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), o qual estabelecia o currículo mínimo e a duração do curso, referente ao bacharelado (Cruz, 2011).

De acordo com Bissoli da Silva (1999), o parecer expedido por Valnir Chagas⁴ deixou transparecer a fragilidade do curso de pedagogia, expondo a sua tensão existente entre sua manutenção e extinção, sob o argumento de falta de conteúdo próprio. Com isso, o curso continuou dividido entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como especialista de educação, técnico de educação, administrador de educação, profissional não docente do setor educacional, além do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal (Cruz, 2011).

Em 1962, a estrutura *3+1* deixou de vigorar, e os graus de bacharel e licenciados poderiam ser obtidos concomitantemente, mediante os estudos de disciplinas comuns. A licenciatura passou a se estruturar por dois conjuntos de estudos: um referente ao campo de ensino do futuro profissional (Matemática, Letras etc.) e o outro comum a todos, referente ao campo pedagógico.

No ano de 1968, foi publicada a Lei de Reforma Universitária, Lei n.º 5.540, que atingiu as Faculdades de Filosofia, onde as seções foram desagregadas para se tornarem departamentos, institutos ou faculdades da sua área de conhecimento. Nesse momento, surge a Faculdade de Educação, que passa a ser a responsável pelo oferecimento do curso de pedagogia. Vale elocubrar que esse curso também poderia ser ofertado no departamento de Educação. No que diz respeito ao curso de pedagogia, emergiram as especializações Orientação, Supervisão, Inspeção e Administração Escolar, e a Formação de Professores(as) do ensino normal continuou como parte do curso. Logo, durante esse tempo, os saberes para lecionar na Educação Infantil e Etapas Iniciais do Ensino Fundamental continuaram distantes do curso de pedagogia.

No ano de 1969, a partir do Parecer CFE n.º 252 de 11 de abril, o curso de pedagogia passa a conferir somente grau de licenciado, abolindo o de bacharel, com foco no pedagógico, a serviço da docência, mas para isso o candidato deveria comprovar experiência no magistério. Para tanto, a didática tornou-se disciplina obrigatória no curso. A docência passou a ser parte da sua identidade profissional como uma tentativa de superação da fragmentação do curso. Esse

⁴ Valnir Chagas foi conselheiro no Conselho Federal de Educação no período de 1962-1976. Ele foi o idealizador da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Também foi um dos principais autores da Reforma Universitária de 1968.

parecer ficou em vigor por 27 anos até a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 (Cruz, 2011).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.934/1996, várias reformas foram empreendidas. O artigo 62 dessa Lei diz que “a formação de docentes para atuar na educação básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores, sendo admitido como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, oferecido em nível médio normal” (Brasil, 1996, p.26). Apesar de manter a possibilidade da formação desses profissionais em nível médio, ocorreu a extinção desses cursos na maioria dos estados, e a formação passou a acontecer em nível superior nos cursos de pedagogia. Esse acontecimento gerou diversas discussões polêmicas, pois o curso de pedagogia parecia ter perdido sua função.

Para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação, o artigo 64 diz que seria feito em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, ficando a escolha a critério da instituição de graduação. Entende-se que, durante décadas, o curso de pedagogia passou por várias polêmicas seguidas de reformas, tendo quase sempre articulação com a docência, apesar da possibilidade de atuação em diferentes áreas.

1.1 Resoluções recentes e atuais para o curso de pedagogia no Brasil

Após diversas mudanças, um intenso debate foi estabelecido em torno das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Em 1997, a Secretaria de Educação Superior abriu um edital, para que fossem encaminhadas propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos superiores. Para tanto, foram feitas nomeações de comissões de especialistas⁵ das diferentes áreas (Cruz, 2011).

O Ministério da Educação solicitou que as propostas fossem indicadas com base nos artigos da LDB que diz respeito aos profissionais da educação. Assim, a comissão referente ao curso de pedagogia passou a organizar as contribuições acerca da formação de educadores da educação básica e administrar os conflitos das diferentes posições dos institutos superiores.

⁵ A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1998 foi formada pelos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, UFP; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC-Paraná.

Segundo Scheibe (2007), Presidente da primeira comissão, a proposta das diretrizes curriculares elaboradas e encaminhadas ao CNE, em 1999, contou com as sugestões das coordenações dos cursos e de entidades da área, como a Anfope, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae, Anped, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir. Tal comissão procurou contemplar a tendência que já se delineava experimentalmente, que era a docência ampliada como base de formação. Entretanto, o documento encaminhado não chegou a ser apreciado pelo CNE, mesmo diante do apoio que a comissão recebeu de entidades, inclusive no envio de outros documentos, reafirmando o conteúdo da proposta elaborada pela comissão de especialistas.

Vale ressaltar que o debate nunca foi consensual, isso porque, apesar de prevalecer a ideia de docência como o núcleo mais forte da pedagogia, outras duas circundavam o debate. Três concepções podem ser formuladas: pedagogia centrada na docência (licenciatura-professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado-pedagogo); pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integradamente o professor e o pedagogo (Kuenzer; Rodrigues, 2006).

Assim, por meio da portaria Sesu/MEC n.º 1.518, de 16 de junho de 2000, foi recomposta uma segunda comissão⁶ de especialistas. A proposta apresentada por essa comissão, em fevereiro de 2001, constituiu o documento norteador para a comissão de autorização e reconhecimento do curso, contemplando duas áreas, um referente à docência na Educação Infantil e gestão educacional, e a outra à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e gestão educacional (Cruz, 2011).

Nos anos de 2001 e 2002, enquanto boa parte dos cursos via as diretrizes sendo aprovadas, o curso de pedagogia estava imerso em um contexto oficioso de reprovação (Cruz, 2011). O Governo Federal, em 2002, colocou fim no trabalho das comissões especialistas, e, um ano após, o CNE designou uma comissão Bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para definir as diretrizes para o curso de pedagogia. O foco da proposta era definir o curso de pedagogia como uma licenciatura, destinada à formação dos(as) professores(as) para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 2000 foi constituída pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullook, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS.

Em 2004, a comissão foi recomposta e, em março de 2005, foi divulgada a primeira versão do projeto de resolução, para apreciação da comunidade educacional. Essa primeira versão incorporou as perspectivas organizativas para o Curso Normal Superior, abrangendo as possibilidades formativas que são possíveis dentro do curso de pedagogia. De acordo com o que foi proposto, o curso definido como licenciatura formaria o(a) professor(a) somente para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (Cruz, 2011).

Por unanimidade, em 13/12/2005, o CNE, por meio do Conselho Pleno, aprovou o Parecer nº 05/2005, bem como a resolução que o acompanha, que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, atendendo a pedidos de movimento da categoria. Algumas alterações foram feitas em relação às diretrizes anteriores, dentre as quais se destacam a formação do(a) pedagogo(a), pois passou a abranger um campo mais amplo, com ênfase na docência, na avaliação e na gestão de sistemas e instituições de ensino diversas, ampliando, também, o desenvolvimento, a execução e a análise de programas com foco em atividades voltadas para práticas dentro e fora das escolas.

No contexto de conflitos existentes entre as forças hegemônicas e a luta por uma formação de professores(as), o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação exarou a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país, nos termos explicitados nos Pareceres n.º 5/2005 e 3/2006” (Brasil, 2006, p.1)

Segundo a resolução (Brasil, 2006), cabe ao curso de graduação em pedagogia a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A resolução relaciona qualquer atividade profissional no campo da educação com atividade docente, não limitando a atuação desse profissional apenas à docência em sala de aula, uma vez que se articula com a perspectiva da docência ampliada⁷. Conforme o Parecer CNE/CP n.º 05/2005:

⁷ O curso de pedagogia passa a constituir-se, ao mesmo tempo, bacharelado e licenciatura. Deve formar, portanto, o profissional da educação, que com base na docência, pode exercer o trabalho pedagógico em suas diferentes facetas, espaços e atores. (Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização ABdC – Associação Brasileira de Currículo Anpae - Associação

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (Brasil, 2005, p. 7).

O curso de pedagogia, por meio de estudos teóricos e práticos, deveria propiciar reflexão crítica acerca dos conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais. O curso formaria por intermédio de uma pluralidade de conhecimentos, a serem consolidados no exercício da profissão, fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva. O estudante de pedagogia deveria atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária (Brasil, 2006).

O curso passa a ter uma carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, sendo dividida em 2.800 horas dedicada a atividades formativas, aulas, seminários, pesquisas; 300 horas destinadas ao estágio supervisionado para Educação Infantil e Anos Iniciais; e 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em área específica de interesse do aluno. A resolução estabelece a formação em três núcleos de estudos: I - núcleo de estudos básicos, que trabalhará a diversidade e o multiculturalismo da sociedade; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e III - núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

No núcleo I, devem estar presentes as concepções e os princípios de diferentes áreas do conhecimento do campo da pedagogia, para contribuir para o desenvolvimento das pessoas, organizações e sociedade, que, por meio de estudos, reflexões e ações críticas articularão com a aplicação, observação, análise, planejamento e avaliação dentro do processo educativo. Imanente a esse núcleo, existem também as disciplinas de fundamentos da educação, a

decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea. O núcleo II apresenta um espaço para aprofundamento da área onde o pedagogo pode atuar, priorizando o projeto da instituição. O núcleo III é dedicado a seminários, projetos de iniciação científica, monitorias, atividades práticas, de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional (Brasil, 2006).

Tais diretrizes estão de acordo com a defesa da Anfope de que a docência é ação educativa e processo metódico intencional. Nesse sentido, a formação no curso deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Para a associação, a resolução não fecha possibilidades, bem ao contrário, constitui-se um campo de possibilidades e não limita o profissional somente para a docência em sala de aula (Anfope, 2019).

Pela constatação de problemas na oferta dos cursos de graduação para a formação inicial de professores(as), o CNE aprova a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 para a formação inicial e continuada em nível superior para docência para Educação Básica, Ensino e a Gestão Educacional, processos educativos escolares e não escolares, produção científica, tecnológica e educacional. Tal resolução foi elaborada a partir da Comissão Bicameral⁸ de formação de professores(as), com a finalidade de desenvolver estudos sobre a temática. Essa Comissão foi recomposta⁹ várias vezes. Por meio da portaria CNE/CP n.º 1, de 28 de janeiro de 2014, a Comissão retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundando as discussões sobre as práticas curriculares nas licenciaturas e a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e

⁸ Conforme Ata CNE/CP n.º 14/2012, a Comissão Bicameral passou a contar com os seguintes membros: José Fernandes de Lima, Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão e Sérgio Roberto Kieling Franco, ocasião em que houve manifestação de conselheiros no sentido de que a Comissão fosse mais efetiva. Posteriormente, por meio da Portaria CNE/CP n.º 1, 28 de janeiro de 2014, a Comissão passou a contar com os seguintes membros: José Fernandes de Lima (Presidente), Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

⁹ Portaria CNE/CP n.º 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP n.º 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP n.º 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP n.º 9, de 1.º de junho de 2009; Portaria CNE/CP n.º 1, de 18 de junho de 2010; Portaria CNE/CP n.º 1, 28 de janeiro de 2012.

continuada. Em 2014, após a renovação dos membros do CNE, a Comissão¹⁰ foi novamente recomposta a partir da portaria CNE/CP n.º 6, de 2 de dezembro de 2014, considerando que boa parte dos membros da Comissão anterior foi mantida. Assim, prosseguiram com as atividades e submeteram uma nova versão do documento base para discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas, debates e estudos sobre a temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, mediante debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados. Merece ser ressaltado o papel assumido pela Comissão Bicameral como protagonista desse processo, ao realizar inúmeras reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos membros da comissão (Dourado, 2015).

Com essa Resolução, os cursos de licenciatura, incluindo a pedagogia, passou a contar com 400h de prática, como componente curricular distribuído ao longo do processo formativo; e 400h de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando outras áreas específicas se for o caso, conforme Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da instituição; 2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas; e 200h de atividade teórico-prática de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, iniciação à docência, da extensão e da monitoria.

De forma muito aproximada à resolução 2006, referente ao curso de pedagogia, a Resolução apresenta a formação em três núcleos de estudos, sendo assim divididos: 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; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, atendendo às demandas sociais; III núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015).

Os núcleos de estudos CNE/CP n.º 2/2015 colocam ênfase em conhecimentos das ciências da educação ao fazer referência aos incisos I e II do artigo 12:

¹⁰ A Comissão passou a contar com os seguintes conselheiros: José Fernandes de Lima (CEB/CNE), Presidente, Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Relator, Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Francisco Aparecido Cordão (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Lino Gomes (CEB/CNE), José Eustáquio Romão (CES/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE) e Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE), membros.

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, 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; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; 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; f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; 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; h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizados pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica; 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; j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional. II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; 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; d) aplicação, ao campo da educação, de contribuições de conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, entre outros (Brasil, 2015, p. 9 e 10).

Tal artigo tem um espaço significativo para os conhecimentos das ciências da educação e a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Segundo Dourado (2015), a Resolução

CNE/CP n.º 2/2015 tem como um de seus princípios a ênfase nas ciências da educação, ciências humanas e sociais na formação de todos os educadores, recuperando a dimensão do educador e ampliando a concepção de docência. Nessa noção de docência, são valorizados os seguintes elementos: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; direitos humanos, docência como processo pedagógico intencional; realidade concreta dos sujeitos e o currículo em uma perspectiva de construção de identidades socioculturais (Brasil, 2015).

No que tange à formação para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devem ser desenvolvidos nos cursos de pedagogia e em projetos articulados, preponderando os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 se pauta em um projeto de educação para a emancipação, além de considerar as diferentes realidades em que as instituições de ensino estão inseridas, apresentando princípios como democracia, gestão democrática, valorização docente, articulação entre teoria e prática etc. Outro ponto importante a destacar é o papel da formação em humanidades, deixando explícita a importância dada à formação integral e humana, expressando preocupação tanto com a formação profissional quanto com a formação do cidadão responsável, atento, crítico, consciente, empático e ativo na política e na sociedade.

Ao compararmos a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 (Pedagogia) com a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (formação de professores), conseguimos visualizar algumas mudanças no que se refere à formação do pedagogo. Um primeiro ponto a observar é a valorização dos profissionais do magistério, o qual representou grande avanço para a formação de professores(as) por contemplar reivindicações feitas pelos educadores e pelas associações que visam melhorias no processo formativo docente. Segundo Dourado (2015), a Resolução define que a formação inicial do profissional do magistério da educação básica, em nível superior, deve contemplar a formação para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, garantindo acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como à formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins (Dourado, 2015). Além disso, a Resolução 2/2015 corrobora a mesma concepção de docência ampliada presente na Resolução de 1/2006.

Outro ponto a destacar é o aumento da carga horária voltada para a prática como componente curricular, exigência que passou a ser de 800 h de prática: sendo 400h de prática

como componente curricular distribuído ao longo do processo formativo; 400h de estágio supervisionado, vivenciadas ao longo do curso, oportunizando a ligação entre as disciplinas de conteúdo específico e as de conteúdo pedagógico, sendo um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de desenvolvimento de procedimentos e aplicação de conhecimentos no exercício da docência.

O Documento estabelece que os cursos de formação devem incluir nos seus currículos conteúdos específicos da área de conhecimento, interdisciplinares, fundamentos e metodologias. Além disso,

também devem abranger tópicos relacionados aos fundamentos da educação, políticas públicas e gestão educacional, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, bem como Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de jovens em medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Com isso, ressalta-se o espaço para estudos em humanidades quando dá ênfase nas disciplinas de fundamentos da educação.

O objetivo da Resolução de 2015 foi apoiar a formação docente em pressupostos éticos relativos à equidade e ao respeito à diversidade, estipulando 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 dos profissionais do magistério (Brasil, 2015). A implementação da Resolução pelos cursos foi realizada pela maioria dos cursos de pedagogia, até que, com mudanças nas condições políticas a nível federal, foi publicada uma nova orientação mediante a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 revoga a Resolução CNE/CP 2/2015 e estipula um prazo até final de 2023 para sua implementação. Tal Resolução muda totalmente o foco do curso de Pedagogia, que passa a ter como objetivo a formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deixando de formar o(a) pedagogo(a) ampliado(a). A Resolução contempla a formação inicial em nível superior de professores(as) para a educação básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). As licenciaturas deverão acontecer a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica.

Apresenta uma carga horária mínima de 3.200h, assim distribuídas: 800 horas para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, que alicerçam a educação e suas articulações com o sistema, escola e práticas educacionais; 1.600 horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos de áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos; 800 horas práticas pedagógicas, que se subdivide em: 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o PPP do curso da instituição formadora; 400 horas para a prática dos componentes curriculares. Em relação à gestão, será necessário aprofundamento de estudos, com 400 horas adicionais.

O curso de pedagogia é dividido em duas licenciaturas: licenciatura para a Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seriam dois cursos, cada um com duração de 3.200 horas, ambos com diploma específico. Tais licenciaturas poderiam ser cursadas simultaneamente, desde que se cumprissem as cargas horárias referentes às aprendizagens relacionadas à BNCC e às práticas para a Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cada prática tem suas especificidades de acordo com o seguimento.

Passaria a formar o(a) pedagogo(a) para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Trata-se de uma mudança significativa em relação às outras resoluções, em especial à Resolução CNE/CP n.º 2/2015, impondo uma concepção de formação docente baseada na BNCC. Há, ainda, uma enorme simplificação do espaço dos estudos em humanidades, ambiente necessário para a formação crítica, reflexiva, ética, compromissada com o social e o humano. Assim, enquanto as diretrizes CNE/CP n.º 2/2015 estabeleciam 2.200 horas para os estudos de conteúdos pedagógicos, didáticas, metodologias, pesquisa, gestão e fundamentos da educação, as diretrizes CNE/CP n.º 2/2019 apresentam 800 horas para o mesmo estudo e 1.600 horas para conteúdos e didáticas de conteúdos específicos da BNCC de cada etapa do ensino.

Abaixo, apresentamos um quadro comparativo no que compete à formação do(a) pedagogo(a) em todas as resoluções apresentadas. Com a finalidade de demarcar as diferenças pontuais, realçamos partes do texto, por negrito, a fim de mostrar o espaço dos estudos em humanidades presentes nas resoluções apresentadas.

Quadro 01: Comparativo das resoluções 1/2002, 1/2006, 2/2015 e 2/2019

	Resolução CNE/CP n.º 1, de 2002	Resolução CNE/CP n.º 1, de 2006	Resolução CNE/CP n.º 2, de 2015	Resolução CNE/CP n.º 2, de 2019
--	--	--	--	--

<p>No que compete à pedagogia</p>	<p>Formação docente em curso de licenciatura plena.</p>	<p>Formação do(a) pedagogo(a) na perspectiva da docência ampliada, podendo atuar em diversos espaços, escolares e não escolares.</p>	<p>Formação do(a) Pedagogo(a) ampliado, podendo atuar em diversos espaços, escolares e não escolares. Ampliação da carga horária de estágio para 400h e a carga horária de atividades teórico-práticas para 400h. Acrescenta a prática como importante componente curricular.</p>	<p>Propõe-se modificação na formação do(a) pedagogo(a), dividindo o curso em duas áreas distintas: pedagogia para atuação na Educação Infantil e pedagogia para atuação no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o(a) pedagogo(a) deverá ter o diploma específico. Caso desejar a formação para atuar nos dois segmentos, deverá cursar 1.600 horas para a Educação Infantil e 1.600 horas para os Anos Iniciais. Para atuar na área de gestão e atividade pedagógica, deverá realizar um aprofundamento de estudos – 400h adicionais às 3.200h.</p>
<p>Foco dos estudos em E.I e E.F.A.I.</p>	<p>Nas licenciaturas em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dever-se-ão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino.</p>	<p>Os estudos básicos abordam o trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. Conta também com 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</p>	<p>Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, dever-se-ão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino. (Brasil, 2015, p.12).</p>	<p>Foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais abordando conteúdos e didáticas de conteúdo específicos em cursos separados.</p>

		na educação infantil e nos anos iniciais.		
Foco dos Fundamentos da Educação	Um eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.	Espaço significativo para o estudo de saberes, como: filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural.	Os cursos deverão garantir no currículo conteúdos relacionados a fundamentos da educação , formação na área de políticas públicas e gestão da educação, 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.	Simplificação do espaço para os estudos dos fundamentos da educação, tendo como base a BNC-Formação com foco na formação docente mais especializada na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em síntese, podemos observar, no quadro apresentado, importantes mudanças no que concerne ao curso de Pedagogia. Quando comparamos a Resolução CNE/CP n.º 2019 com as demais, é nítido um retrocesso no que diz respeito à concepção de educação mais humanizada, já que se sustenta numa concepção mais tecnicista de educação. No entanto, por outro lado, a Resolução de 2019 apresenta um espaço maior para formação especializada do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, o que poderia atender melhor às demandas da escola básica, em relação aos conteúdos e às didáticas dos conteúdos. Logo, enquanto as resoluções anteriores focalizam uma formação mais voltada para as questões sociais e humanas, a Resolução de 2019 se volta para uma formação mais técnica. Para nós, a formação do(a) professor(a) para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais deveria acontecer em curso específico que equilibrasse a formação humana com a formação especializada, o que ainda não acontece.

1.2 Posicionamento Anfope e dos especialistas sobre a Resolução 2/2019

Anfope é uma entidade acadêmica brasileira, que participou ativamente da elaboração das Resoluções CNE/CP n.º. 2/2006 e 2/2015, por meio de debates, estudos e diálogos acerca

das demandas educacionais. Em contrapartida, para a elaboração da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, a entidade foi totalmente ignorada, existindo, portanto, um forte movimento de resistência dessa entidade em relação à sua implementação. Escolhemos a Anfope, porque ela desempenha um papel crucial na defesa histórica do curso de Pedagogia no Brasil. A associação foi fundada em 1980 e, desde então, tem atuado de maneira significativa na promoção e no fortalecimento dessa área de conhecimento.

Para a Anfope, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi criada a partir do ponto de vista da classe dominante, empresarial e capitalista. Nesse sentido, objetivou difundir tal ponto de vista como sendo a ideia e a opinião defendidas por todas as classes sociais, de toda a sociedade. Tal Resolução visaria construir um consenso. Para tanto, estaria ocultando, silenciando e invertendo os efeitos no lugar das causas. Entendem, assim, que se trata de uma visão idealista, formal, veiculada na/pela imprensa burguesa que contribui apenas para a alienação, firmando os valores e as propostas políticas da classe empresarial (Anfope, 2019).

Para a Anfope, ao elaborar a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, o CNE desconsiderou a necessidade histórica de uma política global de formação que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e a carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância, da juventude e dos adultos. Nesse sentido, defendeu a continuidade das diretrizes apresentadas na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, pois oferecia uma formação plena, articulada aos objetivos de cidadania e formação para o mundo do trabalho, no qual exige confiança, investimento e regularidade nas políticas.

Para a Anfope, trata-se de uma formação de professor(a) de uma nota só, por conta de um discurso universalista operado com uma imagem negativa dos(as) professores(as) e de sua formação, responsabilizando-os(as), quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação – um discurso que nega o fato de que os contextos de trabalho em que os(as) professores(as) atuam e os(as) alunos(as) com os quais lidam, e, por conseguinte, as demandas oriundas dessas configurações não são uniformes nem são as mesmas, ou seja, não leva em consideração a terrível desigualdade social existente no país (Anfope, 2019).

De acordo com a Anfope, essa Resolução traz uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro, desprezando a produção científica nacional e se referenciando por pensamento educacional de países laboratórios das políticas neoliberais no mundo. Desse modo, estaria erguendo um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de

interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro. Para a associação, trata-se de uma formação que ignora a indissociabilidade teórico-prática e retoma a orientação técnico-instrumental, configurada na racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências (Anfope, 2019).

Outra crítica da Anfope é o foco na formação em competências socioemocionais, invertendo, assim, a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a Escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel se altera com a adoção da BNCC e suas competências e habilidades. A Associação entende que essa forma de conceber a formação de professores(as) desconsidera que cabe ao(à) professor(a) intervir em todos os domínios que influenciam sua prática, inclusive aqueles fora do sistema educativo, mais ligados ao entorno em que se encontram as escolas públicas, geralmente bastante vulneráveis. Defende, nesse sentido, que o(a) professor(a) precisa de uma formação vinculada à pesquisa que o(a) prepare para compreender o que caracteriza o trabalho docente e que este não se reduz à prática, à atividade dentro da sala de aula; é necessária, com isso, uma formação que o(a) prepare para uma análise crítica da prática social, capaz de propor desfechos que garantam não só a aprendizagem individual de seus alunos, mas também a formação voltada para uma cidadania propositiva e que seja capaz de intervir no mundo, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias (Anfope, 2019).

Em julho de 2022, o CNE publicou uma nota técnica que ampliava o prazo de implementação da nova Resolução nas instituições de ensino superior, e a Anfope se manifestou acerca dessa nota. Segundo a Anfope (2021), a nota técnica pretendeu encerrar o debate, ignorando as demandas de várias entidades educacionais e instituições de educação superior que sinalizam para a necessidade de ampliação dos debates envolvendo questões atinentes à revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Entende-se que a referida nota ignora, ainda, a autonomia das universidades, bem como instâncias, temporalidades e cronogramas diversos para tramitação interna de Projeto Institucional e de reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) ou proposição de novos cursos pelas Instituições de Educação Superior (Anfope, 2021).

A Anfope tem algumas preocupações e críticas em relação aos aspectos presentes na Resolução, entre eles destacam-se a falta de uma discussão mais ampla e profunda sobre a formação dos(as) profissionais da educação, que deveria envolver diferentes atores e setores da sociedade, além de considerar as particularidades regionais e locais do país; a necessidade de se garantir a formação em áreas específicas da educação, como Educação Infantil, Educação do

Campo, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos, entre outras, que apresentam particularidades que precisam ser consideradas nas políticas de formação de professores(as); a importância de se valorizar e fortalecer as licenciaturas, que têm um papel fundamental na formação dos(as) professores(as), especialmente na formação inicial, garantindo uma sólida base teórica e prática para o exercício da docência.

Em síntese, a Entidade considera que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 possui fragilidades conceituais e metodológicas que precisam ser abordadas para garantir uma formação de qualidade para os(as) professores(as) no Brasil, além de ser considerada um retrocesso educacional, tendo em vista o caráter reducionista no que compete às humanidades dentro do curso de Pedagogia. Além disso, o curso em vez de formar o(a) pedagogo(a) ampliado(a) para atuar em diversas áreas pedagógicas, formaria o(a) professor(a) especialista para atuar na Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dourado (2020) reforça o argumento dizendo que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 apresenta limitações significativas que podem afetar negativamente a qualidade da formação dos professores. Destaca, igualmente, que a Resolução não aborda adequadamente questões cruciais, como a valorização e a melhoria das condições de trabalho dos(as) professores(as), a atualização curricular e a promoção de uma formação que esteja em sintonia com as demandas contemporâneas da sociedade. Critica, também, a falta de clareza em relação à articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos(as) professores(as). Para o autor, é essencial garantir uma integração adequada entre a formação inicial e continuada do professor, de forma a promover uma formação mais consistente e coerente ao longo da carreira docente.

De acordo com Militão e Cruz (2021), a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 abriu caminho para a fragmentação do curso de Pedagogia, além de silenciar sobre a pesquisa e segmentar a docência. Para as autoras,

esta legislação se apresenta como um retrocesso, ao mesmo tempo em que se alinha à constituição de uma hegemonia cultural, integrando diversas frentes de atuação principalmente tendo as políticas públicas como mediação dos princípios neoliberalizantes na gestão pública e que têm atacado de frente a educação enquanto direito social e, por conseguinte, a formação de professores e professoras de nosso país (Militão; Cruz, 2021, v. 3, p. 17).

Almeida, Silva e Kochhann (2021), ao analisarem as Diretrizes e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, concebem que este Documento transforma a formação

docente em um instrumento pragmático utilitário, fragmentando-a não levar em consideração as peculiaridades da diversidade brasileira e padronizando a formação inicial dos professores pedagogos. Adotando uma perspectiva crítica e emancipatória, os(as) autores(as) apontam que a política neoliberal conservadora sustenta uma concepção de educação baseada na eficiência do capital e, com o consentimento do CNE e do MEC, promove ataques tanto à formação inicial dos(as) futuros(as) profissionais da educação básica quanto à formação do(a) pedagogo(a). Em contrapartida, defendem a valorização da integração entre teoria e prática, que fundamenta tanto a didática quanto os valores essenciais para o pleno exercício da docência do(a) pedagogo(a) no País.

Curado Silva (2021) defende que uma formação de professores(as), capazes de analisar, compreender e lidar com as mudanças na vida social e suas implicações no sistema educacional, seja na Escola ou fora dela, deve ocorrer por meio de um curso de Pedagogia abrangente, conforme temos na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e 2/2015. A autora descreve esse curso como "um programa de graduação completo com um projeto pedagógico próprio, alinhado à Base Nacional Comum e destinado à formação de professores(as)", abrangendo a preparação de "profissionais para atividades de apoio escolar, organização e gestão educacional, e produção e disseminação de conhecimento científico e tecnológico no campo educacional" (Curado Silva, 2021, p. 116). Ela ressalta que esse Curso está comprometido com uma educação crítica fundamentada em bases teóricas sólidas e voltada para a formação humana abrangente e emancipadora.

Os pesquisadores Venas, Alves e Soares (2021) analisaram o processo de atualização curricular do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA com base na Resolução CNE/CP 2/2015, além de discutir as implicações da Resolução CNE/CP 2/2019 para a formação de professores(as) no curso de Pedagogia. Os(as) autores(as) defendem a Resolução CNE/CP 2/2015, pois acreditam que ela proporciona uma formação inicial de qualidade que considera as diversas formas de aprendizado, independentemente de deficiências, contextos ambientais-ecológicos, diversidades étnico-raciais, gêneros, sexualidades, faixa etária, classes sociais, religiões e necessidades educacionais especiais. Eles(as) concluem que essas temáticas não estão presentes na Resolução CNE/CP 2/2019, porque esta parece estar mais interessada em manter hierarquia, ordem conservadora e tradicionalista, em vez de abraçar a diversidade.

Ao analisar os contextos em que são desenvolvidas as políticas para a formação de professores(as) no Brasil, as pesquisadoras Raic, Sá e Santana (2021) discutem as diferentes

interpretações curriculares para a Prática como Componente Curricular, que visa integrar teoria e prática. Para elas, a Prática como Componente Curricular representa um espaço de resistência em relação à Resolução CNE n.º 2/2019. As autoras enfatizam que a “prática em sua potência formativa é, para nós, uma atitude política face ao desmonte das políticas comprometidas com uma educação de qualidade social” (Raic, Sá; Santana, 2021, p.322).

Já para Libâneo (2022), encontramos-nos em face de dois projetos políticos e dois projetos pedagógicos de sociedade e educação: um de cunho neoliberal, de atribuir à educação escolar a função de preparar os(as) estudantes para capacidades produtivas no interesse do mercado, como aparece na Resolução CNE/CP n.º 2/2019; outro de cunho sócio crítico, de desenvolvimento de capacidades humanas em uma perspectiva humanizante, emancipadora e democrática, como aparece na Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Entretanto, crítica o curso de Pedagogia do modelo como está, considerando simplista e fora da realidade formar profissionais da educação como diretores de escola ou coordenadores pedagógicos apenas por intermédio do curso de Pedagogia. A carga horária insuficiente na disciplina de gestão escolar ou organização do trabalho pedagógico não permite uma formação adequada para essas posições. Para o autor, a Resolução está impregnada de princípios e formas de operacionalização curricular decorrentes de políticas neoliberais, que exigem unidade de posicionamento no campo progressista em torno de uma pauta comum de resistência a essa política. “Isso significa abandonar o obstinado mote de que a docência é a base da formação de todo educador e redefinir a articulação entre teoria e prática e não privilegiar a prática em detrimento da teoria” (Libâneo, 2022, p.635).

Quando voltamos nossa percepção crítica para a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, percebemos que o único consenso existente é a crítica em torno do seu viés neoliberal. Para além disso, várias outras problematizações são colocadas. Dourado (2020) aponta limitações significativas na Resolução, como a falta de abordagem sobre a valorização dos(as) professores(as), a atualização curricular e a integração entre formação inicial e continuada. Almeida, Silva e Kochhann (2021) criticam a fragmentação e padronização da formação docente, defendendo a valorização da integração entre teoria e prática. Curado Silva (2021) advoga a formação abrangente (docência ampliada) no curso de Pedagogia, comprometida com uma educação crítica. Venas, Alves e Soares (2021) ventilam a importância de manter o foco da Resolução CNE/CP n.º 1/2015 em relação à educação para a diversidade. Raic, Sá e Santana (2021) propõem a Prática como Componente Curricular, como uma resistência à resolução. Libâneo (2022) destaca a dualidade entre projetos políticos e pedagógicos do Curso vigente,

defendendo uma formação sócio-crítica, posicionando-se contra a falta de especialização na formação de professores(as). As opiniões divergem, mas a necessidade de uma formação social e crítica perpassa todas as análises e críticas.

Tais posicionamentos são importantes diante da abertura do CNE para “avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos” da Resolução 2/2019 (Brasil, 2022, p.1).

2 EXPLORANDO O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO: METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia elencada e que melhor se coaduna com meu objeto de pesquisa e, por conseguinte, tema de trabalho para conduzir a incursão e a organização desta dissertação é a abordagem hermenêutica filosófica. A escolha desta metodologia baseou-se na necessidade de uma compreensão aprofundada e reflexiva do tema de pesquisa, centrando-se na interpretação e no diálogo como instrumentos-chaves para atingir os objetivos da dissertação.

A hermenêutica filosófica é uma abordagem interpretativista, que desempenha um papel fundamental na compreensão e na interpretação de textos, discursos e, de forma ampla, toda a experiência humana. Uma hermenêutica filosófica concentra-se na ideia de que nossa compreensão de mundo é profundamente influenciada por nossa interpretação e nosso contexto culturais. Ela desafia a noção de objetividade absoluta, enfatizando a importância da perspectiva do intérprete e do diálogo entre o passado e o presente na busca pela construção do significado. A hermenêutica filosófica é amplamente aplicada em campos como Filosofia, Teologia, Literatura e Ciências Humanas, fornecendo uma base sólida para uma análise crítica e compreensiva. Conforme aponta Gadamer (1999), trata-se de uma abordagem que disponibiliza ferramentas metodológicas cuja flexibilidade na interpretação permite a inclusão de múltiplas perspectivas e vozes, o que é fundamental para a compreensão de narrativas subjetivas e interpretações variadas.

De acordo com Macedo e Devechi (2022), a hermenêutica fortalece a produção de sentidos e possibilidades de autocompreensão enquanto busca compreender o mundo objetivado pela linguagem. Assim, em vez de nos perguntarmos sobre como conhecer o objeto, preocupamo-nos em apreender a construção linguística tanto teórica quanto empírica sobre o assunto.

Por intermédio de tal abordagem, realizamos a investigação pelo exercício da escuta e do diálogo, buscando entender os sentidos a partir do contexto de acontecimentos. Nesse sentido, Dalbosco (2018) destaca a importância da hermenêutica na qualidade de atividade crítica e reflexiva, que permite a apreensão mais completa do mundo e da experiência humana. A hermenêutica se apresenta na perspectiva de postura epistemológica baseada no diálogo, pois não descarta o procedimento empírico tampouco o resgate da tradição. Sobremaneira, esse método coloca em evidência o diálogo entre epistemologia, técnica e ética, tendo em vista seu caráter histórico e falibilista. Permite, portanto, apanhar o caráter humano da pesquisa,

caracterizado pelas histórias, crenças e compreensões.

Conforme Flickinger (2010), a hermenêutica encontra no diálogo vivo com o outro a possibilidade de construir o conhecimento respeitando as contribuições, as visões de mundo e as particularidades de cada indivíduo. Ela rompe com a perspectiva de análise das Ciências Naturais, que tende a arrancar o objeto de seu contexto histórico e adaptá-lo ao método, categorizando-o como objetivado e verificável. A hermenêutica substitui essa relação por um diálogo vivo, no qual é necessário saber ouvir e preocupar-se com o que está sendo dito – o que exige a aceitação de que a verdade sempre se localiza no caráter processual, na constante reviravolta de argumentos e nas ponderações contínuas acerca da legitimação da compreensão.

Flickinger (2010) afirma que as inquietações que nos levam a pesquisar nascem do solo fértil das experiências cotidianas e, portanto, reconhecidas como um saber ainda precário e insuficiente. Entretanto, há a necessidade de transcender esses limites da consciência espontânea e da experiência imediata, bem como evitar a arrogância de um conhecimento acadêmico pretensamente absoluto. Gadamer (1999) ressalta a importância de se ultrapassar a esfera do saber ordinário da experiência prática, em direção a um saber que não é científico nem filosófico, mas que se aproxima da sabedoria prática. Na perspectiva do autor, observamos a importância de se considerar a relação teoria-prática, ou seja, a aplicação do saber técnico-científico tem de vir sempre acompanhada do saber flexível da sabedoria prática, pois é esta que põe em risco o sentido dogmático do conhecimento técnico-científico.

Como base teórica, estudamos a autora Martha Nussbaum, em especial as seguintes obras:

1. “Sem fins Lucrativos”; 2013
2. “Crear Capacidad: propuesta para el desarrollo humano” ; 2012

A autora defende a importância das humanidades como um componente essencial da educação e da sociedade, acreditando que elas desempenham um papel fundamental na promoção da compreensão humana, na formação de cidadãos responsáveis e no enriquecimento da vida pessoal e coletiva. Ela argumenta que as humanidades são cruciais para o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e éticas, necessárias ao enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. No que se refere à importância dos estudos em humanidades, dialogamos também com Gert Biesta, Cláudio Dalbosco e Pedro Georgen.

Nussbaum enfatizou a resistência à tendência econômica de reduzir a educação a uma mera ferramenta capitalista, destacando as humanidades enquanto conhecimentos fundamentais

para o desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação, componentes cruciais para a manutenção de sistemas democráticos saudáveis.

Biesta defende a adoção da linguagem da educação no lugar da linguagem da aprendizagem, argumentando a necessidade de uma visão mais holística e democrática para a formação. Dalbosco, por sua vez, reforça essa ideia, argumentando que o fortalecimento da democracia em todo o mundo está intrinsecamente ligado a uma formação cultural ampla e diversificada, que inclui Arte, Filosofia e Direito. Portanto, a promoção das humanidades nos cursos de formação do(a) pedagogo(a) não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, engajados e capazes de participar ativamente na construção de sociedades democráticas e justas.

Após o estudo teórico, realizamos uma análise documental da Legislação Nacional pertinente à formação de professores. A análise documental desempenha um papel fundamental nas pesquisas em Educação, fornecendo uma abordagem sistemática para a coleta, organização e interpretação de materiais escritos, digitais ou visuais relevantes para o Campo. A escolha dos documentos, conforme as ideias expressas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015):

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015, p. 245).

Ao conduzir uma análise documental, os pesquisadores podem extrair informações valiosas para entender tendências históricas, políticas educacionais, práticas pedagógicas e suas implicações na aprendizagem e no desenvolvimento. Além disso, a análise documental possibilita a identificação de lacunas no conhecimento e a base para estudos mais aprofundados, colaborando para a melhoria contínua do sistema educacional e das práticas pedagógicas.

Outro aspecto crucial da análise documental na pesquisa em educação é a sua capacidade de contextualizar e enriquecer estudos qualitativos e quantitativos. Os documentos fornecem informações sobre o contexto histórico e social em que as práticas educacionais ocorrem, ajudando os pesquisadores a compreender as influências externas que moldam os sistemas educacionais.

Creswell (2007) afirma que as informações ou os dados coletados podem ser obtidos de acordo com o objetivo que se quer alcançar com a realização da pesquisa. Especificamente no estudo qualitativo, a busca por dados na investigação faz com que o pesquisador utilize uma variedade de instrumento para a construção e análise de dados. Diante disso, o autor reitera que

os procedimentos qualitativos apresentam um grande contraste com os métodos da pesquisa quantitativa. a investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação (CRESWELL, 2007, p. 184).

Além disso, a análise documental pode ser combinada com outras metodologias de pesquisa, como entrevistas, observações e análise estatística, para criar uma visão mais completa e holística de questões complexas. Em resumo, a análise documental desempenha um papel essencial na pesquisa em Educação, permitindo uma compreensão aprofundada de políticas, práticas e contextos educacionais, além de contribuir para o avanço do conhecimento na Área e o aprimoramento do sistema educacional como um todo.

A nossa análise documental focalizou especificamente a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que estabelece as diretrizes para o Curso de Pedagogia, além das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019, que regulamentam o processo de formação de professores. Nesse processo, foram identificados elementos cruciais, tais como as diretrizes preconizadas, os objetivos propostos, a perspectiva paradigmática adotada, as orientações relativas à organização dos cursos e, igualmente relevantes, as influências da corrente de pensamento econômico na condução da formação docente.

Em seguida, com o intuito de melhor conhecermos a posição dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia em relação à Resolução 2/2019 e averiguar como as universidades estão lidando com a implementação da Resolução 2/2019, realizamos questionários e entrevistas com os(as) coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia que se propuseram participar. Para isso, fizemos um levantamento de todos os cursos de Pedagogia de Universidades Federais, diurno e noturno, sobre interesse em colaborar com a pesquisa, por meio de entrevista ou respostas a um questionário.

Apresentamos 2 opções de participação com o intuito de conseguirmos um número maior de colaboradores. Assim, de 114 cursos, recebemos o retorno de 110 coordenadores(as) que se dispuseram a contribuir com a pesquisa: 4 optaram pela entrevista, que foi realizada em

maio, junho e julho de 2022; 106 optaram pelo questionário, sendo que, desses, apenas 14 responderam ao formulário.

O objetivo foi compreender o posicionamento dos(as) coordenadores(as) acerca das novas diretrizes para formação dos(as) professores(as), de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2019, identificando o reconhecimento da importância das humanidades nos cursos. Ao total, foram 18 participantes. As seguintes questões foram apresentadas:

1. Qual é a sua posição em relação à Resolução 2/2019, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores(as) para atuação na Educação Básica? Aponte pontos positivos/negativos.

2. Como você percebe a linguagem da aprendizagem por competências e habilidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais?

3. Qual é a sua posição em torno da abordagem da educação por evidências na formação do(a) professor(a)?

4. Como você percebe a relevância dada pelo Curso aos estudos em humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais?

5. Como você defenderia um bom projeto formativo para o curso de pedagogia hoje?

O questionário foi encaminhado 3 vezes para cada coordenador(a) que havia apontado o interesse em colaborar.

Entendemos que o baixo retorno do questionário se deve à atualidade das questões que foram colocadas e, assim, pela ausência do debate sobre o assunto nos cursos, considerando também as inúmeras dificuldades decorrentes da pandemia da Covid-19, que ocorreu logo após a publicação da Resolução CNE/CP 2/2019. O nosso entendimento é o de que não houve tempo e espaço suficientes para um debate mais aprofundado sobre essas questões no âmbito dos cursos nos dois anos que antecederam o envio do questionário. Tal contratempo foi, inclusive, apontado nas falas dos(as) coordenadores(as) que contribuíram com a pesquisa. No geral, a Resolução CNE/CP 2/2019 foi pouco debatida no âmbito dos cursos, até mesmo porque a maioria dos cursos tinha acabado de fazer a reforma nos currículos para atender à Resolução 2/2015.

No total, contamos com a colaboração de coordenadores(as) de 15 cursos de Pedagogia de universidades federais diferentes, sendo: 5 da região Sul; 3 da Nordeste; 2 da Sudeste; 4 da região Norte; e 1 da região Centro-Oeste. Em 3 universidades, mais de um(a) coordenador(a) respondeu. Na região Norte, entrevistamos 2 coordenadores(as) da mesma universidade, mas de campus diferentes. Tais foram as universidades: Universidade Federal do Rio Grande –

FURG; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Campus Professor José Mariano da Rocha Filho); Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (Campus Chapecó); Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (Campus Dourados); Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Campus Reitor João David Ferreira Lima); Universidade Federal do Piauí – UFPI (Campus Amilcar Ferreira Sobral); Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Campus Agreste); Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Campus Caicó); Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL (Campus Alfenas); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (Campus da Urca); Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Campus de Rolim Moura); Universidade Federal de Rondônia – UNIR (Campus Ji-Paraná); Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (Campus Regional de Óbidos); Universidade Federal do Pará – UFPA (Campus Marajó); Universidade de Brasília – UnB (Campus Darcy Ribeiro).

Da análise das falas dos(as) colaboradores(as), identificamos 3 dimensões que se destacaram¹¹: 1) Posição dos(as) coordenadores(as) em torno da Resolução 2/2019; 2) Posição dos(as) coordenadores(as) em torno do paradigma das competências e habilidades; 3) Posição dos(as) coordenadores(as) sobre a importância dos estudos em humanidades nos cursos. Para assegurar o anonimato dos participantes, caracterizamos os respondentes de forma numérica.

Os dados desta pesquisa foram cuidadosamente produzidos, debatidos e organizados em colaboração com o Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores (GEFFOP).

Ressaltamos que tivemos todos os cuidados éticos para preservar o anonimato e garantir o respeito aos participantes desta pesquisa. Asseguramos a proteção integral dos sujeitos investigados, os participantes foram devidamente informados e consentiram voluntariamente sua participação por meio da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹¹ No que se refere à questão sobre o enfoque da educação baseada em evidências, não recebemos respostas suficientes para realizarmos a discussão.

3 POR QUE AS HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR?

3.1 As humanidades e a formação para cidadania democrática

Segundo Martha Nussbaum (2015), estamos diante de uma crise mundial da educação, que, a longo prazo, será muito prejudicial para os governos democráticos. Para a autora, a educação encontra-se sob dois paradigmas: o modelo de desenvolvimento econômico e o modelo de desenvolvimento humano. Já o modelo para o desenvolvimento econômico tem como objetivo o crescimento econômico, não importa as condições necessárias para a estabilidade democrática, não importa a desigualdade social, não importa os aspectos da qualidade de vida; resumindo, esse modelo despreza as áreas de humanidades. O modelo para o desenvolvimento humano é comprometido com a democracia; logo, o que importa são as oportunidades ou capacidades que as pessoas têm para que alcancem um limiar mínimo de dignidade humana.

Sob a lógica do paradigma econômico, estão ocorrendo muitas mudanças no âmbito educacional, no qual as humanidades e as artes estão sendo eliminadas, perdendo seu lugar nos currículos (Nussbaum, 2015). Nesse sentido, iniciativas organizacionais e políticas têm levado a uma visão reducionista da concepção de educação e do papel formativo das instituições de ensino na atualidade. Segundo a autora (2015), países democráticos estão transformando seus sistemas educacionais em produtores de máquinas lucrativas, em detrimento de pessoas que desenvolvam o pensamento crítico, autônomo e solidário, capacidades indispensáveis para a democracia. Essas competências são ligadas às humanidades e às artes, que vêm sendo excluídas do Ensino Superior em vários países do mundo. Essa eliminação vem ocorrendo pelo fato de gestores públicos considerarem que nada acrescenta à competitividade do mercado global. Segundo concepções de Nussbaum,

o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro (Nussbaum, 2015, p. 4).

Dalbosco (2021) corrobora tal percepção, dizendo que, como consequência da força externa global exercida sobre a Universidade, está o encurtamento do papel das humanidades

na formação das novas gerações, se exclui do currículo dos cursos de graduação as disciplinas humanistas consideradas como fundamentais. Esse encurtamento tem provocado um reducionismo na ideia de universidade, como formação integral, comprometendo o compromisso com a democracia.

Para Nussbaum (2015), é fundamental o investimento na ciência e na educação técnica, mas enfatiza que não se deve ignorar as competências ligadas às humanidades e às artes, que são essenciais para o progresso das democracias. Tal é o que Goergen (2010) também defende quando diz que a educação tem como principal tarefa preparar o ser humano para atuar na sociedade, bem como desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva. Segundo palavras do autor,

os estudantes precisam aprender na universidade que a verdade não se identifica com o real; precisam aprender a serem seres sociais sem se tornarem reféns da lógica sistêmica; precisam desenvolver consciência crítica para reconhecer e problematizar os sentidos unívocos do real; precisam, enfim, saber formular juízos independentes e autônomos sobre a realidade social, política e econômica na qual deverão inserir-se e realizar-se como seres humanos (Goergen, 2010, p. 73).

A defesa do autor é que devemos formar profissionais com sua capacidade crítica e reflexiva, que saibam filtrar as ideias adversas para o convívio em sociedade. Nesse sentido, ressalta que uma sociedade democrática precisa de uma formação com foco nas humanidades, de profissionais que saibam conviver em uma sociedade complexa e plural, ou seja, a formação universitária não pode ser apenas um processo de domínio de competências e habilidades voltadas para a lógica economicista, mas também de formação humana (Goergen, 2010).

Biesta (2017) reitera esse pensamento, ressaltando que o aprendizado para um convívio saudável, em uma sociedade plural, começa a partir da educação de base, realizada por meio de práticas educacionais que conduzam a criança e o jovem a se perceberem como agentes indispensáveis no processo de efetivação de ideias voltadas para o bem-estar coletivo, ainda que para isso tenham que abdicar de concepções e interesses pessoais. No processo preparatório de educação democrática, há que se abrir mão da visão dualista, maniqueísta, de bem e mal, buscando considerar a existência do bem-comum para o grupo em detrimento do interesse individual.

Nessa senda é que Martha Nussbaum (2015) diz o que é preciso para se ter uma educação com fins democráticos. Para ela, é necessário

- Desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista dos outros, especialmente daquelas cujas sociedades tendem a retratar como inferiores e como “mero objetos”.
- Ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humanas que sugiram que a fragilidade não é algo vergonhoso e que precisar dos outros não significa ser fraco; ensinar as crianças a não ter vergonha da carência e da incompletude, mas que as percebam como oportunidades de cooperação e de reciprocidade.
- Desenvolver a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros, tanto com os que estão próximos como com os que estão distantes.
- Combater a tendência de evitar os diversos tipos de minoria manifestando asco e considerando-os “inferiores” e “contaminantes”.
- Ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito de outros grupos (minorias raciais, religiosas e sexuais; pessoas portadoras de deficiência), de modo a contar os estereótipos e o nojo que muitas vezes o acompanha.
- Promover o sentimento de responsabilidade, tratando cada criança como agente responsável.
- Promover ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem que ele exige para manifestar uma opinião discordante (Nussbaum, 2015, p. 45 e 46).

Para a autora, uma educação para a cidadania democrática exige o autorreconhecimento da vulnerabilidade humana. Assim, é preciso reconhecer a própria vulnerabilidade para evitar a projeção do que é ruim nos outros. Para tanto, a autora (2015) propõe a educação liberal tendo como base o que chamou de pedagogia socrática (resgata o ideal de questionamento crítico de Sócrates), que pode ser desenvolvida por meio de disciplinas em humanidades. A pedagogia socrática promoveria motivação aos(as) estudantes para pensarem e argumentarem por si próprios(as), em vez de se submeterem ao que está sendo dito, o que seria fundamental para a democracia. A autora vê o raciocínio socrático como conhecimento a ser ensinado, na qualidade de elemento curricular da escola ou da faculdade. Segundo Nussbaum, os(as) estudantes precisam aprender a analisar conceitos, argumentar, debater em sala de aula, produzir ensaios, isto é, não se trata de dar aulas expositivas com as salas cheias, mas permitir a experiência do diálogo.

No paradigma do desenvolvimento econômico, tal pedagogia tem sido minimizada. Pensar e argumentar é dispensável se o objetivo é atender às demandas das competências lucrativas, até mesmo porque medir as capacidades socráticas por meio de testes quantitativos não é possível. Isso porque se o objetivo for a riqueza nacional do país, as capacidades socráticas não fazem sentido. O pensamento socrático traz a responsabilidade do próprio raciocínio, como também traz o respeito ao pensamento do outro. Nussbaum (2015) diz que “a posição social do orador não conta; a única coisa que

conta é a natureza da argumentação”. “Em uma democracia, a pessoa adequada para se ter é aquela que está preparada para acompanhar uma argumentação em vez de números, o tipo de pessoa que enfrentaria a pressão para que dissesse algo falso ou precipitado” (Nussbaum, 2015, p. 50-51).

Pelo mesmo motivo, é fundamental estimular a formação do pensamento de cada indivíduo, e não a repetição de uma ideia de um grupo. “O argumentador socrático sabe que a única coisa que existe é cada um com sua argumentação a lidar com as coisas” (Nussbaum, 2015, p. 51). Com isso, Nussbaum (2015) destaca a importância de tal pedagogia, caracterizada por incentivar os(as) alunos a desenvolver questionamentos e o autoexame de suas crenças. A autora se utiliza do termo *maiêutica socrática*, o que faz crer que, a partir dos estímulos corretos, todos os alunos chegariam ao desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia em relação ao outro e aos valores democráticos.

Assim, para que ocorra o fortalecimento mundial da democracia, é necessária uma formação cultural ampla, baseada no domínio criativo das diferentes formas do saber. Dalbosco (2021) defende a ideia “de que a formação para o exercício da cidadania democrática pressupõe o conceito amplo de formação cultural” (Dalbosco, 2021, p.125), alicerçado em três núcleos fundamentados em Nussbaum (2015): o pensamento crítico, a cidadania universal e a imaginação narrativa. Esses núcleos sustentam a cidadania democrática e precisam estar presentes em qualquer currículo universitário, direcionando a educação das novas gerações.

O primeiro núcleo – pensamento crítico – enfatiza a capacidade do pensamento humano de se voltar dialogicamente sobre si mesmo em companhia de outrem, retornando ao pensamento socrático. Segundo perspectiva de Nussbaum (2015, p. 48),

Uma das razões pelas quais as pessoas insistiram em ministrar a todos os estudantes universitários uma série de cursos de filosofia e de outros temas das humanidades é que elas acreditam que tais cursos, tanto por meio do conteúdo como da pedagogia, estimularão os alunos a pensar e a argumentar por si próprios, em vez de se submeter à tradição e à autoridade – e elas acreditam que a capacidade de argumentar à maneira socrática é, como Sócrates declarou, valiosa para a democracia.

Uma educação pensada e praticada no sentido socrático desenvolve nos indivíduos um senso de cidadania capaz de prepará-los para o convívio na sociedade democrática em suas mais variadas esferas: familiar, cultural, local, religiosa, escolar, universitária. Para Nussbaum (2015), desde a gênese do processo de aprendizado, o(a) aluno(a) deverá ser estimulado a sair da passividade e a assumir uma postura crítica e investigativa, sendo incentivado(a) a se lançar

no mundo da pesquisa, na tentativa de alcançar novos conteúdos ou novas concepções dos conteúdos já explorados.

O pensamento crítico, como primeira dimensão, é importante, porque capacita os(as) professores(as) a desenvolverem habilidades analíticas, questionarem preconceitos e promoverem o pensamento próprio. Ao estudar filosofia, por exemplo, os(as) professores(as) são convidados(as) a refletir sobre questões fundamentais da existência humana, como ética, moral, justiça e valores. Essas reflexões fornecem base sólida para orientar a prática pedagógica, ajudando os(as) professores(as) a lidar com situações complexas, dilemas éticos e desafios no ambiente escolar. A História e a Sociologia fornecem aos(as) futuros(as) professores(as) compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que moldam a educação e a sociedade como um todo. Ao estudar o passado, os(as) professores(as) são capazes de compreender melhor o presente e antecipar as mudanças e os desafios que podem afetar o ambiente de aprendizagem dos(as) alunos(as).

A importância de majorar a autoanálise socrática é fundamental para desenvolver o segundo núcleo – a cidadania universal. Trata-se do desafio dos sistemas educacionais em despertar a percepção do estudante quanto à composição heterogênea das nações atuais, bem como a tomar conhecimento sobre a história dos diversos arranjos sociais desenvolvidos pelos grupos que as compõem (Nussbaum, 2015). Esses conhecimentos são fundamentais no desenvolvimento de uma perspectiva ética de caráter cosmopolita, fundamental numa configuração de democracias pluralistas. Para a autora (2015), a tomada de conhecimento de temas como História, Geografia, cultura, Sistemas Políticos, Religião e outros campos do conhecimento, concebidos de forma conjunta e organizada, é fundamental para produzir a visão ampla e conjuntural do complexo sistema que envolve a educação para a cidadania global.

A cidadania universal é a dimensão que nos lembra da importância de formar cidadãos que não apenas se preocupem com suas comunidades locais, mas que também tenham uma consciência global. Essa dimensão incentiva os(as) professores(as) a educar alunos(as) sobre questões globais, como mudanças climáticas e direitos humanos, promovendo uma mentalidade global, os(as) alunos(as), assim, são encorajados(as) a se envolverem em iniciativas globais.

Por fim, o terceiro núcleo – imaginação narrativa – tem o objetivo de compreender o que acontece com outra pessoa, assim como de se colocar na sua posição e situação; portanto, é, em boa parte, desenvolvida pela Arte e, mais propriamente, pela Literatura. Para Nussbaum (2015, p.96), as instituições de ensino devem “reservar um lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula

e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa”. Uma das principais bases para a sustentação das sociedades democráticas é a capacidade dos indivíduos de se preocuparem eticamente uns com os outros, isto é, ser sensível ao que acontece com outro ser humano e compreender a forma como este vê o mundo. Isso contribui para o exercício imaginativo de colocar-se no lugar do outro, o que pode ser denominado de empatia (Nussbaum, 2015). Segundo a autora,

canções infantis simples passam a estimular a criança a se colocar no lugar de um animalzinho, de outra criança e até mesmo de um objeto inanimado [...]. Desse modo, as histórias e canções infantis representam uma preparação importante para que ela venha a ser alguém que se preocupa com os outros. A presença do outro, que pode ser muito ameaçadora, torna-se, na brincadeira, uma agradável fonte de curiosidade; e essa curiosidade contribui para o desenvolvimento de atitudes saudáveis de amizade, amor e, mais tarde, participação política (Nussbaum, 2015, p. 100).

O envolvimento precoce em atividades lúdicas, jogos, histórias e, posteriormente, leitura de contos infantis e fábulas, aprendizado de canções, recitação de provérbios e introdução aos autores clássicos na infância contribuem para desenvolver imaginário com base moral e estabelecer os alicerces éticos e políticos essenciais para a preservação de uma sociedade democrática. Em certa medida, a ética e a política exigem dos indivíduos uma capacidade imaginativa bem desenvolvida e cultivada, pois é a partir dela que as pessoas conseguem se colocar nas situações vividas por outras pessoas e na posição delas, compreendendo melhor suas histórias. A imaginação é uma faculdade humana que possibilita a empatia e a simpatia moral, pois, para entender e até mesmo sentir o que outra pessoa está passando, é necessário desenvolvê-la mediante incentivos externos a fim de tornar uma habilidade social a prática interpessoal da empatia.

Da infância à idade adulta, ocorre uma transformação que modifica as atividades lúdicas e formativas. As brincadeiras dão lugar aos hábitos de leitura e à exposição às artes (seja como espectadores ou criadores). A Literatura, incluindo romances, contos e poesia, nutre a capacidade criativa e emocional, assim como a Música e o Teatro (seja assistido ou lido). A Dança, por sua vez, pode eliminar o medo do contato com os outros. Todas essas atividades intensificam a capacidade e a disposição para sentir empatia e simpatia em relação aos outros.

A imaginação narrativa é uma dimensão muitas vezes subestimada na educação. No entanto, ela exerce um papel crucial na formação de indivíduos empáticos e criativos, ela desempenha um papel fundamental na formação de professores(as) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque estimula a criatividade, que é uma habilidade

crucial para quem trabalha com crianças na idade pré-escolar e nos primeiros anos do ensino fundamental. A capacidade de criar histórias, jogos e atividades inovadoras ajuda a manter as aulas interessantes e envolventes para os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e prazeroso. Para compreender as emoções das crianças, os(as) professores(as) podem se colocar no lugar das crianças, entendendo melhor seus medos e aspirações. Isso permite que eles(as) sejam mais empáticos(as) e sensíveis às necessidades emocionais dos(as) alunos(as), promovendo um ambiente de sala de aula mais acolhedor e seguro. A partir da imaginação narrativa, é possível estimular a linguagem e a comunicação, por isso criar narrativas e desenvolver atividades que envolvam a imaginação das crianças são formas eficazes de promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Os(as) professores(as) que têm uma imaginação narrativa bem desenvolvida são capazes de criar contextos ricos em linguagem, o que é essencial para o sucesso acadêmico das crianças e na melhoria na relação professor-aluno. Com efeito, professores(as) que usam a imaginação são frequentemente mais cativantes e acessíveis para os(as) alunos(as). Isso pode fortalecer a relação entre professor e aluno, tornando o ambiente de sala de aula mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento emocional das crianças. Em síntese, a imaginação narrativa desempenha um papel crucial na formação de professores(as) que irão atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, pois ela enriquece as estratégias de ensino, promove o desenvolvimento holístico dos alunos e contribui para a criação de experiências educacionais significativas e envolventes.

Em síntese, segundo Nussbaum (2015), a democracia pode ser sustentada e fortalecida por meio de saberes, valores e práticas transmitidas pelas disciplinas de humanidades. O pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa desenvolvem nos cidadãos capacidades e qualidades necessárias para a vida em uma sociedade democrática, por isso diz-se que o investimento na Ciência e na educação técnica é importante; no entanto, enfatiza que não se deve ignorar as competências ligadas às humanidades e às artes, que são essenciais para o progresso das democracias. Em síntese, as disciplinas de humanidades aliadas ao ensino técnico e científico são fundamentais para a democracia e, conseqüentemente, para uma economia próspera e ética. Dalbosco, Mühl, Flickinger (2019) corroboram dizendo que a perspectiva da formação humana representa um importante referencial analítico em relação às visões limitadas da educação na atualidade, já que aponta para desafios a serem enfrentados em vista de uma formação integral do ser humano e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

3.2 O enfoque da linguagem da aprendizagem em detrimento da linguagem da educação

Para Biesta (2017), a discussão acerca do significado da natureza humana é de natureza filosófica, mas principalmente uma questão de educação, uma vez que a educação tem como objetivo intervir na vida de cada indivíduo visando aprimorá-lo e torná-lo mais humano. A educação desempenha também um papel de socialização, com uma preocupação sociopolítica e cultural de inserir o indivíduo na sociedade. Embora a educação não esteja subjugada à ordem existente, há quem a considera serva do próprio indivíduo, já que seu propósito é cultivar a humanidade dentro de cada um. O autor enfatiza a importância da linguagem na educação, argumentando que a educação "é" e a linguagem descreve "o que é", embora não seja um espelho da realidade. Afirma que a linguagem desempenha um papel crucial na educação, pois influencia o que pode ser dito e feito, bem como o que não pode ser dito ou feito. No entanto, observa que a linguagem da educação tem sido substituída pela linguagem da aprendizagem, resultando na perda de algo essencial. Diz ele:

o principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é (potencial) consumidor, aquele que tem certas "necessidades", em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma "coisa"- a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (Biesta, 2017, p. 37 - 38).

Em realce, atualmente a educação tem sido vista como uma mercadoria apenas para satisfazer as necessidades do(a) aprendente, o que acaba por reduzir a educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, obscurecendo sua dimensão mais ampla de formação da pessoa como ser humano. É nesse sentido que o autor defende a importância de uma abordagem mais crítica e reflexiva da educação, que permita aos(à) alunos(as) pensar sobre si mesmos e sobre o mundo de maneira mais profunda e significativa. A autora diz que, para constituir uma relação educacional, seria apropriada uma criação de novas linguagens, que poderia ser orientada por três propósitos fundamentais: qualificação (a aquisição de conhecimentos e habilidades); socialização (a formação de identidades e valores); e subjetivação (a formação da pessoa como sujeito autônomo). Dessa forma, o equilíbrio entre esses propósitos é essencial para uma educação democrática (Biesta, 2017).

O autor nos leva a refletir sobre como, no contexto do capitalismo global, o ser humano tem sido concebido apenas como um sujeito consumidor. Nesse sentido, o capitalismo global não se preocupa em tornar os indivíduos singulares e únicos; contudo, a responsabilidade educacional nos instiga a valorizar a unicidade de cada ser humano. Dalbosco (2021) salienta que a lógica do mercado global tende a dispensar as humanidades para aumentar a competitividade, enfatizando a formação tecnológica. É nesse contexto que Arte, Literatura, Sociologia, Filosofia têm seu papel enfraquecido, deixando à parte sua capacidade crítica e imaginativa. “Com isso o pensamento crítico é enclausurado, sendo direcionado para aquilo que o mercado e pensamento empresarial necessitam para ser mais competitivos e lucrativos” (Dalbosco, 2021, p.162).

Quando olhamos para a lógica mercadológica com base na competição lucrativa, a educação não questiona mais sobre as questões que são centrais ao fortalecimento da democracia e, o que é ainda pior, abandona o caminho que conduz para a formação democrática. Se continuarmos a seguir essa tendência, a educação irá preparar as novas gerações para serem bem-sucedidas economicamente, mas correndo o risco de não as formar para o convívio democrático. Nesse sentido, é que Biesta (2017) enfatiza a necessidade de promover espaços educacionais que valorizem a participação ativa dos(as) estudantes, o respeito à diversidade, e a promoção do diálogo, como formas de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Dalbosco corrobora dizendo que:

a educação mais adequada às novas gerações no sentido de prepará-las ao bem viver em sociedade plurais, marcadas por formas diversificadas de vida, é aquela baseada nos ideais da *cidadania democrática*. Nesse sentido, a educação que acentue somente os aspectos científicos e tecnológicos na formação de profissionais não estimula as novas gerações para estudar dimensões mais amplas da cultura, como os aspectos artísticos, literários, pedagógicos e filosóficos. Também não as estimulam para construir referências e experiências capazes de solidificar uma forma de vida baseada na defesa do bem comum e da coisa pública (Dalbosco, 2021, p.163; grifo meu).

É essencial reconhecer a importância das disciplinas de humanidades, pois a exclusão delas compromete a integridade de qualquer formação profissional. No entanto, é fundamental compreender que a construção dessas dimensões vai além da responsabilidade exclusiva da educação, necessitando de uma incorporação cultural tanto na vida individual quanto na sociedade como um todo. Nesse sentido, Biesta (2017) alerta que os(as) professores(as) devem dispor de mais tempo e esforços para equilibrar discente e currículo, a fim de possibilitar

chances reais de empreitar iniciativa nova, imprevista. O autor nos oferece uma visão alternativa da educação que coloca a formação da pessoa como ser humano no centro do processo educacional, defendendo a importância de uma abordagem mais crítica e reflexiva.

Em síntese, os autores (Nussbaum, 2015; Biesta, 2017; Dalbosco, 2021) têm defendido que a educação precisa ser vista como uma intervenção que busca aprimorar e tornar o indivíduo mais humano, além de desempenhar um papel de socialização. Biesta (2017) destaca a importância de uma abordagem crítica e reflexiva que permita aos(as) alunos(as) pensar de forma profunda e significativa. É necessário promover espaços educacionais que valorizem a participação ativa dos(as) estudantes na diversidade e no diálogo como formas de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Os(as) professores(as) possuem um papel fundamental, para incentivar e ensinar os(as) alunos(as) a colocarem em prática os pilares fundamentais para uma cidadania democrática, conforme já apresentado por Nussbaum.

3.3 O enfoque das capacidades e o desenvolvimento humano

Martha Nussbaum (2012) desenvolveu um estudo na Índia e, a partir dele, criou uma obra inspiradora, que aborda o enfoque do desenvolvimento humano, por intermédio da medição do sucesso de uma sociedade não apenas com base em indicadores econômicos, mas por meio da capacidade de as pessoas viverem vidas plenas e significativas. Nussbaum argumenta que a avaliação do desenvolvimento humano deve ir além do PIB e incluir uma análise das capacidades humanas centrais. A autora destaca as capacidades como direitos mínimos que refletem o que as pessoas são capazes de ser e fazer, sendo essenciais para uma vida digna.

Nussbaum (2012) enfatiza as capacidades centrais como elementos fundamentais para o desenvolvimento dos cidadãos e a melhoria da qualidade de vida. Estas capacidades incluem: 1) vida; 2) saúde física; 3) integridade física; 4) sentidos, educação e pensamento; 5) emoções; 6) razão prática; 7) afiliação; 8) consideração por outras espécies; 9) tempo para lazer; e 10) controle sobre o ambiente pessoal e político. A autora não vê essa lista como definitiva, permitindo a inclusão de outras capacidades, isto é, trata-se de um rol meramente exemplificativo, podendo sempre ser ampliado. São elas:

- 1 – **Vida**: ser capaz de viver até o fim de uma vida normal, sem morrer prematuramente ou ter sua vida tão reduzida a ponto de não valer a pena viver.
- 2 – **Saúde Física**: ser capaz de ter uma boa saúde, o que significa possuir uma alimentação adequada e abrigo para se proteger apropriadamente.

- 3 – **Integridade Física:** ser capaz de movimentar-se livremente de um lugar para outro; estar seguro contra a violência, o abuso sexual, e a violência doméstica; ter oportunidade de reprodução e satisfação sexual.
- 4 – **Sentidos, Imaginação e Pensamento:** ser capaz de usar os sentidos, imaginar, pensar e raciocinar; fazer as coisas a partir de um modo informado, cultivado e com educação adequada. Ser capaz de usar estas capacidades para experimentar ou realizar obras de sua escolha, seja artística, musical, religiosa, literária, e manifestá-las livremente e com respeito. Ser capaz de viver experiências agradáveis e evitar as situações de dor que não resulte em nenhum benefício para si.
- 5 – **Emoções:** ser capaz de estar envolvido com coisas e pessoas, para amar e ter relações de cuidado e afeto, lamentar a ausência dos outros, e, de um modo geral, amar, sofrer, experimentar saudade, gratidão ou raiva justificada. Não ter um desenvolvimento emocional marcado pelo medo ou ansiedade.
- 6 – **Razão Prática:** ser capaz de formar uma concepção do bem e realizar um pensamento crítico sobre a própria vida, planejando-a de acordo com suas reflexões e concepções, tendo a proteção para exercer a liberdade de consciência e escolha religiosa.
- 7 – **Filiação:** a) ser capaz de viver com e para os outros, envolver-se em várias formas de interação e imaginar-se no lugar de outro; b) ter as bases sociais do autorrespeito e da não humilhação, ser tratado com um ser digno, cujo valor seja igual aos dos outros. Isso significa estar protegido contra discriminações raciais, sexuais, étnicas, religiosas, assim como, de classe social, nacionalidade, e etc.
- 8 – **Outras Espécies:** ser capaz de viver com preocupação em relação aos animais, plantas e com a natureza.
- 9 – **Atividades (Play):** ser capaz de rir, brincar e desfrutar de atividades recreativas.
- 10 – **Controle sobre o próprio ambiente:** a) **político:** ser capaz de participar das escolhas políticas que governam a vida; ter o direito à participação política, ter proteção da liberdade de expressão e associação; b) **material:** ser capaz de manter a propriedade, ter o direito de procurar emprego, adquirir propriedade em igualdade com os outros e de participar de associações (Nussbaum, 2013, p. 91-93).

Segunda a autora, essa lista não deve ser considerada como uma proposta definitiva e imutável; pelo contrário, está sujeita a mudanças, revisões e melhorias que levem em consideração situações, tradições, aspectos históricos e particularidades culturais de cada nação. No entanto, os elementos que compõem as capacidades da lista têm o propósito de oferecer uma visão mais concreta e palpável sobre o que deve ser promovido quando se trata do desenvolvimento humano de forma geral e abrangente. Em qualquer parte do mundo e para qualquer cidadão, a privação da capacidade de manter a saúde física é uma perda que limita a qualidade de vida. Isso confere ao enfoque nas capacidades um caráter universal. Portanto, de acordo com Nussbaum (2013), quando as capacidades não são garantidas em um nível adequado para os membros de uma sociedade, isso indica falha nos princípios de justiça.

As capacidades referem-se às habilidades e às oportunidades que as pessoas têm, enquanto o funcionamento são as realizações concretas que resultam do uso dessas capacidades.

O argumento de Nussbaum deve concentrar nas capacidades, uma vez que elas são fundamentais para a realização da dignidade humana.

Nussbaum propõe a Teoria das Capacidades, como uma forma de enfatizar a importância das humanidades na formação do indivíduo. De acordo com ela, a educação em humanidades capacita o sujeito a se tornar independente, crítico e consciente da realidade, habilitando-o a compreender seu papel no mundo e na sociedade em que vive.

O termo "capacidades" pode ser interpretado de várias maneiras e ampliado, conforme sugerido pela autora, para abranger tanto seres humanos quanto animais não humanos. Quando aplicada aos seres humanos, essa teoria busca se aproximar do conceito de qualidade de vida e discutir questões relacionadas à justiça social. No entanto, a abordagem apresentada aqui está mais relacionada à educação do que à justiça social. Nussbaum (2012) argumenta que, ao explorar o conceito de capacidades, podemos questionar: "[...] o que cada pessoa é capaz de fazer e ser?" (Nussbaum, 2012, p. 38 – tradução nossa). Em outras palavras, essa abordagem considera cada indivíduo como um fim em si mesmo e não se preocupa apenas com o bem-estar global ou médio, mas também com as oportunidades disponíveis para cada ser humano.

Cada ser humano é visto como alguém com capacidades, escolhas e liberdades, termos que as sociedades devem promover para melhorar a qualidade de vida de seus cidadãos e cidadãs. Portanto, a Teoria das Capacidades tem um foco estabelecido no respeito à capacidade de autodefinição das pessoas e é decididamente pluralista em termos de valores. Nussbaum (2012) argumenta que as diferentes capacidades são importantes para as pessoas são qualitativamente distintas entre si e não podem ser reduzidas a uma única medida numérica sem distorções. A compreensão adequada dessas capacidades, por conseguinte, requer a compreensão de suas naturezas específicas.

Partindo da definição de que cada ser humano é único, torna-se possível considerar a Teoria das Capacidades como fundamental para a vida de todas as pessoas, orientando questões relacionadas à educação e atribuindo significado à qualidade de vida de cada indivíduo. Além disso, a autora argumenta que esse Conceito desempenha um papel central na defesa dos direitos humanos na contemporaneidade. Para ela, a Teoria das Capacidades é associada a um conjunto mínimo de direitos e oportunidades, que se assemelham aos direitos humanos, ou seja, como um nível mínimo de condições para alcançar a dignidade para todos(as).

Segundo Nussbaum (2013), os direitos humanos foram concebidos como um guia universal para todas as nações, mas muitas vezes não são respeitados ou aplicados como deveriam. Em muitos casos, são percebidas como restrições impostas pelo Estado devido a

interesses comerciais. Por outro lado, as capacidades têm uma abordagem mais abrangente. Nussbaum argumenta que uma sociedade só pode ser considerada justa quando as capacidades dos indivíduos são concretizadas. Somente assim, todas as classes sociais podem desfrutar da igualdade de liberdade, oportunidades, reconhecimento, recursos e acesso à educação.

As capacidades, portanto, estão relacionadas aos conceitos de permitir e possibilitar o pleno desenvolvimento dos cidadãos, em vez de importar tradições e histórias impostas. Como exemplificado por Nussbaum (2012, 2013) no contexto das mulheres na sociedade indiana, muitas vezes, elas são obrigadas a servirem os maridos e a serem submissas a eles, entre outras situações. Portanto, as capacidades permitem identificar os requisitos essenciais para uma vida digna.

É importante ressaltar que as capacidades básicas não são protegidas à natureza humana e, portanto, podem e devem ser cultivadas de diversas maneiras diversas, adaptadas a origens, tradições, condições e potenciais individuais. Nussbaum (2012) explana que, devido às diferenças no desenvolvimento das capacidades entre os cidadãos, todos devem ser tratados com igual respeito. Ignorar essas diferenças levanta preocupações em relação à meritocracia, que podem resultar em desigualdades no acesso e nas condições. A Teoria das Capacidades nos faz refletir sobre o fato de que não podemos comparar igualmente os(as) que são diferentes, mas, sim, devemos respeitá-los(as) com equidade.

Nussbaum (2012) ilustra essa ideia ao discutir casos de deficiências cognitivas, enfatizando que o fato de alguém estar em uma determinada situação não impede necessariamente o acesso à educação, mas pode exigir atenção e instruções específicas para o desenvolvimento, mesmo que limitadas. A autora compara as capacidades e seu funcionamento na vida humana com uma moeda, “se a capacidade é um lado da moeda, o outro é o desempenho. Um funcionamento é a realização ativa de uma ou mais capacidades” (Nussbaum, 2012, p.44, tradução nossa).

A Teoria das Capacidades está associada à concepção do progresso humano nas sociedades, e a autora conecta esse conceito a outro elemento crucial: a perspectiva da formação humana. Entretanto, por que isso ocorre? A argumentação da autora baseia-se na ideia de que a educação dos indivíduos contribui para o aprimoramento das capacidades individuais e, por conseguinte, enriquece o desenvolvimento humano de uma sociedade, indo além de uma simples métrica numérica. Dessa forma, a educação pode ser vista como uma atividade fundamental e significativa para alcançar o respeito, a igualdade e, portanto, o pleno funcionamento das capacidades centrais como um todo.

No contexto desse raciocínio, a educação desempenha um papel fundamental para proporcionar oportunidades para os seres humanos, ajudando-os a se prepararem para o desenvolvimento pessoal, o autodesenvolvimento e a participação ativa na sociedade, sejam em termos sociais, políticos ou econômicos. Pode-se, portanto, associar à educação a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Nesse cenário, as disciplinas relacionadas à filosofia da educação, antropologia da educação e história da educação, que fazem parte das disciplinas de humanidades, têm um papel relevante. Isso ocorre porque o desenvolvimento das capacidades internas precisa ser complementado por um conjunto de capacidades combinadas¹² para que o cidadão se desenvolva de maneira plena e eficaz. Mediante a educação formal, proporcionada por essas áreas de conhecimento, é possível potencializar e aprimorar as capacidades combinadas, possibilitando uma participação ativa na sociedade.

Nesse contexto, a relação entre a Teoria das Capacidades e a educação formal, como um meio de aprimoramento das capacidades centrais, levanta questões sobre o sistema educacional, que frequentemente enfatiza a formação técnica desde a infância. Isso pode resultar em uma falta de compreensão por parte dos(as) estudantes em relação ao processo educacional ao qual são submetidos(as) e, muitas vezes, os coloca-os(as) em um modelo de formação que supervisiona aspectos mais humanos, como os desenvolvidos pelas humanidades.

Nussbaum (2015) defende a ideia de que uma abordagem baseada nas capacidades deveria promover Educação que desenvolva capacidades críticas desde a infância, encorajando o autoexame socrático, a imaginação e a empatia em relação à sociedade e ao mundo. Essas capacidades são frequentemente negligenciadas ou subestimadas, já que não se alinham necessariamente com os interesses econômicos predominantes.

As capacidades mencionadas são as dimensões destacadas pela autora como fundamentais para o progresso humano. No entanto, o desenvolvimento eficaz dessas capacidades é necessário, uma vez que isso depende das políticas e leis de cada país, as quais devem considerar essas capacidades na sua abordagem. De acordo com Nussbaum (2012), uma possível realização efetiva dessas capacidades poderia ser alcançada se houvesse uma

¹² Para Nussbaum (2012), o conjunto de capacidades combinadas é capaz de garantir funcionamentos, ou seja, as condições residentes no interior de cada pessoa, associada às liberdades ou às oportunidades criadas pelas faculdades internas e pela influência social, política e econômica. A autora explica que capacidades e funcionamentos andam lado a lado. Por funcionamento ela compreende a ação, a prática, a realização efetiva de uma ou mais capacidades, vem a ser a materialização de certas capacidades. Como exemplo pode-se citar a saúde física (uma capacidade apresentada na lista de Nussbaum), que só será um funcionamento se a pessoa tiver condições para isso, como acesso a alimento, moradia, etc.

governança coletiva, ou seja, se as nações cooperassem em busca de interesses comuns, particularmente no âmbito político, favorecendo assim um maior diálogo.

A autora (2013) também propõe que a abordagem das capacidades poderia substituir o PIB de um país como medida de sucesso, pois levaria em conta o desenvolvimento humano e a expansão das potencialidades humanas. No entanto, ela ressalta que essa abordagem precisa ser cuidadosamente planejada e renovada, levando em consideração os aspectos humanos reais, em vez de se concentrar apenas em números. O conceito de Desenvolvimento Humano, defendido por Nussbaum, exige que as capacidades sejam consideradas cruciais para todas as pessoas, com cada indivíduo sendo tratado como um fim em si mesmo, em vez de ser usado como um meio para alcançar os objetivos de outros. De outra forma, cada cidadão deve ser avaliado com base em suas capacidades, potencialidades e oportunidades dentro da sociedade.

Diante dessa situação, surge uma pergunta sobre quem deveria ser responsável pela educação externa para o desenvolvimento das capacidades individuais. Nussbaum (2015) argumenta que a responsabilidade recairia sobre o Estado, enfatizando que esta abordagem também poderia fortalecer a democracia responsável. Além disso, ela defende que as pessoas têm um dever moral de manifestar essas capacidades em suas atividades diárias. Pode se dizer que

As capacidades da lista são bastante abstratas: quem pode especificá-las melhor? A resposta a esta questão encontra-se, sobretudo, no sistema jurídico constitucional de cada nação [...]. Os países têm algum espaço para se desenvolver essas capacidades de forma diferente, dependendo de suas diferentes tradições e histórias. A comunidade mundial coloca problemas particularmente especiais de especificação porque não existe um governo global (Nussbaum, 2012, p.60, tradução nossa).

Neste contexto, surge como um desafio questionar as políticas educacionais que se concentram exclusivamente nas competências fundamentais de leitura, escrita e na formação técnica para garantir um lugar no mercado de trabalho. É essencial compreender que os objetivos e propósitos da Educação devem ser direcionados para promover o desenvolvimento humano, tanto individual quanto coletivo, a fim de superar a simplificação imposta pela agenda econômico-utilitarista. A lista de capacidades essenciais, proposta por Nussbaum (2012), reflete uma visão de justiça social fundamentada no princípio de considerar o ser humano como um fim em si mesmo, contemplando uma ampla gama de aspectos do funcionamento humano, permeando todas as esferas da vida.

Para esse tipo de formação, Nussbaum propõe uma abordagem educacional multicultural que se harmoniza com a promoção de uma democracia pluralista. É essencial que

os(as) alunos(as) conheçam e vivam a apreciação das diversas culturas em suas diferentes expressões, abrangendo aspectos religiosos, políticos, étnicos, sociais, econômicos, de gênero, entre outros. As habilidades devem servir como fundamento para os programas educacionais, envolvendo equidade e inclusão. Esse direcionamento contrasta com a política educacional voltada para o mundo corporativo, que enxerga o ser humano como um recurso, um meio para o avanço econômico. Além do desenvolvimento das dimensões individuais da humanidade, essa abordagem ressalta a interconexão das capacidades coletivas, estabelecendo um patamar mínimo abrangente para alcançar a justiça social.

Trata-se de uma proposta de educação multicultural que se alinha com a promoção de uma sociedade democrática diversificada. É crucial que os(as) estudantes estejam cientes das histórias e tenham experiências que os(as) levem a compreender as diferentes culturas em todas as suas dimensões, incluindo as religiosas, políticas, étnicas, sociais, econômicas e de gênero, entre outras. As capacidades individuais devem ser o alicerce dos programas educacionais, com o objetivo de torná-los justos e inclusivos. Esse enfoque contrasta com a abordagem empresarial da política educacional, que enxerga os seres humanos como recursos a serem utilizados para o avanço econômico. Além do desenvolvimento das competências individuais, a ênfase recai na interconexão das capacidades coletivas, que formam a base de uma sociedade mais equitativa, com critérios bastante abrangentes para garantir a justiça social (Nussbaum, 2013).

Nesse contexto, é crucial considerar também os aspectos relacionados ao exercício da cidadania e da liberdade, alinhados com os princípios de uma democracia. Isso inclui a participação ativa dos indivíduos em diversos setores da sociedade, a capacidade de envolver-se em deliberação e diálogo, o respeito pelas diversas diferenças que compõem uma sociedade cada vez mais pluralista e global, bem como o reconhecimento de cada pessoa como um fim em si mesma, entre outros aspectos. De acordo com Nussbaum, os objetivos da abordagem do desenvolvimento humano com base na Teoria das Capacidades estão em sintonia com os ideais de uma educação que visa cultivar nas pessoas as habilidades e os valores necessários para uma vida plena nas democracias contemporâneas. Como a autora afirma

segundo esse modelo, o importante são as oportunidades, ou “capacidades”, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação. Esse modelo de desenvolvimento reconhece que todos os indivíduos possuem uma dignidade humana inalienável que precisa ser respeitada pelas leis e pelas instituições. [...] O Modelo de Desenvolvimento Humano está comprometido com a democracia, uma vez que poder opinar na escolha das políticas que governam sua própria vida é um ingrediente essencial de uma vida merecedora

de dignidade humana. No entanto, o tipo de democracia que ele favorece será o que atribui um papel importante a direitos fundamentais que não possam ser retirados das pessoas por meio dos caprichos da maioria – assim, ele favorecerá uma firme proteção da liberdade política; a liberdade de palavra, de associação e de prática religiosa; e direitos fundamentais em outras áreas como educação e saúde (Nussbaum, 2015, p. 25).

A abordagem educacional baseada na teoria das capacidades para o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligada à promoção de oportunidades de vida, liberdade e busca da felicidade, ou seja, ao florescimento humano. Assim, Nussbaum identifica algumas capacidades em que a Educação deve aspirar o cultivo, com o propósito de capacitar os cidadãos a desenvolverem habilidades essenciais, tais como:

- Capacidade de raciocinar adequadamente a respeito de temas políticos que afetem a nação, de examinar, refletir, argumentar e debater, não se submetendo nem à tradição nem à autoridade.
- Capacidade de reconhecer seus concidadãos como pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quanto à raça, religião, gênero e orientação sexual: olhá-los com respeito, como fins, não apenas como ferramentas a serem manipuladas em proveito próprio.
- Capacidade de se preocupar com a vida dos outros, de compreender o que as diferentes políticas significam para as oportunidades e experiências dos diferentes tipos de concidadãos e para as pessoas que não pertencem a seu próprio país.
- Capacidade de conceber cabalmente diversos assuntos complexos que afetam a história da vida humana em seu desenvolvimento: refletir acerca da infância, da adolescência, das relações familiares, da doença, da morte e muito mais, de forma que se caracterize pela compreensão de um amplo conjunto de histórias humanas, não apenas pela reunião de informações.
- Capacidade de julgar criticamente os líderes políticos, mas com uma compreensão fundamentada e realista das possibilidades de que eles dispõem.
- Capacidade de pensar no bem da nação como um todo, não somente no bem de seu próprio grupo local.
- Por sua vez, capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em que diferentes tipos de assunto exigem uma discussão transnacional inteligente para que sejam solucionados (Nussbaum, 2015, p. 26).

Essas capacidades educacionais, por sua vez, estão estreitamente relacionadas, ou seja, estão integradas com os elementos que compõem a lista de dez capacidades atribuídas por Nussbaum. Para que essas capacidades se realizem, Nussbaum procura explicar como as disciplinas das humanidades ajuda a promover as capacidades já mencionadas, justificando, assim, a inclusão delas nos sistemas de ensino. Essas habilidades podem ser cultivadas por meio de disciplinas como Arte, Literatura, História, Filosofia, e outras, que são abordadas por uma pedagogia de cunho socrático, caracterizada, portanto, pelo diálogo e pela argumentação.

A Educação é um tipo de funcionamento “fértil”, pois permite o desenvolvimento de outras capacidades centrais que nos permitem enfrentar problemas de desigualdade. Em todos os sentidos, a Educação é um bem e um fim em si mesma, cuja ação permite o desenvolvimento de múltiplas instâncias de uma vida digna. A Educação é, portanto, entendida como um direito fundamental e um dever imperativo do Estado.

Vale ressaltar que, embora a ênfase dada - na Educação - à leitura, à escrita e à alfabetização numérica seja positiva, ela não pode se ater a essas duas habilidades. A sua importância é indiscutível, mas é evidente que, para promover o desenvolvimento humano, são necessárias outras competências mais relacionadas com as humanidades e as artes.

A educação é um fator tão capital na abertura de portas a uma ampla diversidade de capacidades adultas que torná-la obrigatória durante a infância é uma medida justificada pela expansão espetacular de capacidades que promove em momentos posteriores da vida (Nussbaum, p.185, tradução nossa).

A autora destaca a Educação como um fator essencial para o desenvolvimento humano e argumenta que torná-la obrigatória durante a infância é uma decisão justificada devido aos benefícios duradouros que proporciona ao longo da vida. Ela enfatiza a importância não apenas do conhecimento adquirido, mas também das habilidades e capacidades que a Educação pode cultivar, preparando os indivíduos para uma vida mais plena e produtiva.

Em síntese, Nussbaum traz uma contribuição significativa para o campo do desenvolvimento humano e da justiça social com sua abordagem das capacidades. Sua abordagem nos lembra da importância de considerar não apenas a renda, mas também as oportunidades e capacidades das pessoas para avaliar o bem-estar humano. Além disso, ela lembra que a justiça social deve ser buscada não apenas a partir da redistribuição de recursos, mas também da capacitação das pessoas para viverem vidas dignas e significativas. Em um mundo cada vez mais complexo e desigual, as ideias de Nussbaum continuam a ser uma fonte valiosa de reflexão e inspiração para abordar os desafios do desenvolvimento humano e da justiça social. Além disso, a abordagem das capacidades é uma perspectiva universalista. por acreditar que existem certas capacidades que são essenciais para todas as pessoas, independentemente da sua origem ou contexto cultural.

4 A PERCEPÇÃO DOS(AS) COORDENADORES(AS) DE CURSOS DE PEDAGOGIA SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 2/2019

Neste capítulo, exploraremos os dados obtidos a partir da análise das contribuições dos participantes da nossa pesquisa. Emerge das falas destes participantes três dimensões essenciais que se destacam de forma proeminente. Primeiramente, a posição dos coordenadores em relação à Resolução 2/2019, uma questão de grande relevância no contexto educacional. Em seguida, adentraremos na segunda dimensão na qual abordaremos a posição dos coordenadores em relação ao paradigma das competências e habilidades, uma temática que tem ganhado destaque crescente na educação contemporânea. Por fim, investigaremos a terceira dimensão que versa sobre a posição dos coordenadores sobre a importância dos estudos em humanidades nos cursos, um aspecto fundamental na formação dos(as) professores(as) para atuação na educação infantil e anos iniciais.

4.1 Posição dos(as) coordenadores(as) em torno à Resolução CNE/CP nº 2/2019

Ao serem questionados acerca da posição em relação à Resolução CNE/CP nº. 2/2019, a maioria dos(as) coordenadores(as) comentou que os cursos não tiveram tempo hábil para aprofundar as discussões internas no âmbito do NDE, mas que tem acompanhado o “Movimento de defesa do curso de Pedagogia” – o qual foi criado para debater questões sobre os cursos de Pedagogias, com rodas de conversas, ciclo de debates e reuniões com especialistas e profissionais da área –, coordenado pela Anfope e pelo Forumdir. Segundo as palavras do(a) respondente 6, “ainda estávamos em processo de construção e implementação daquelas Diretrizes (2/2015), quando fomos surpreendidos pela nova Resolução publicada nos dias finais do ano de 2019”. Assim, diante de diversas dificuldades e demandas decorrentes da Covid-19, os(as) coordenadores(as) apontaram que não foi possível realizar muitos encontros para tratar especificamente dessa Resolução. O(a) respondente 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” (Respondente 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 acabaram de reformular os currículos para atender à Resolução CNE/CP 2/2015. Assim, as respostas apresentadas são

posicionamentos pessoais dos(as) coordenadores(as) dos cursos, não repercutem necessariamente a posição integral dos cursos.

Os(as) respondentes foram unânimes em dizer que a Resolução CNE/CP 2/2019 é um “retrocesso” (Respondentes 2,4,7,9,10,11,12,14,15 e 17) para a formação de professores(a), tendo em vista a sua regressão em relação à Resolução CNE/CP 2/2015, pelo seu caráter tecnicista (Respondentes 4, 8, 9, 10, 11 e 18) e pragmático (1, 3, 6, 7, 8, 9, 1). A maioria dos(as) respondentes explicita que a Resolução simplifica a formação ao buscar atender exclusivamente as competências da BNCC da Escola Básica (Respondentes 1, 2, 3, 5, 6, 9, 14 e 17). Conforme o(a) respondente 2, “a única questão decidida é que a Resolução é um retrocesso, tendo em vista o seu enfoque apenas na BNCC da escola básica”, o que já vinha sendo criticado nos cursos. O(a) respondente 6 corrobora 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” (Respondente 6). Diz ainda 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” (Respondente 6). Para esse(a) coordenador(a), “o crescente controle do trabalho docente, paulatinamente, nos conduz a um processo também crescente de desvalorização da docência” (Respondente 6). O(a) respondente 7 enfatiza que a Resolução está fundamentada em “uma concepção neotecnicista e pragmática para a formação de professores(as), que reforça a lógica desintelectualizante e padronizadora” (Respondente 7), não respeitando “a gestão democrática como princípio”. Para o(a) respondente 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 pelo(a) respondente 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” (Respondente 8). Para esse(a) coordenador(a), 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” (Respondente 8), característica das escolas normais. O(a) respondente 14 reforça esse entendimento ao dizer que “é uma Resolução ruim, porque fere a autonomia da universidade”, diminuindo a “capacidade de criação e planejamento” (Respondente 14). É o que diz também o(a) respondente 16: a Resolução rompe “com a autonomia da universidade ao propor um rol de conteúdo a serem trabalhos, em um formato por demais prescritivo” (Respondente 16).

Os(as) respondentes apontam também que tal Resolução segue os princípios da política neoliberal do governo atual. Nesse sentido, a maior parte dos(as) respondentes afirma que os cursos não farão a reformulação dos currículos antes da eleição de 2022. Segundo o(a) respondente 2, “o curso irá aguardar a mudança de governo para ver o que acontece, para, então, debater novamente o assunto” (Respondente 2). É importante ressaltar que tais falas foram colocadas antes da publicação do Comunidade do CNE, aumentando o prazo de implantação das novas diretrizes para 4 anos.

Alguns respondentes também mencionaram que a nova Resolução simplifica a formação no que se refere aos estudos em humanidades, deixando a formação muito técnica associada à experiência prática apenas. Para o(a) respondente 5, as novas diretrizes “comprometem a formação no sentido mais amplo, estando muito voltadas para os interesses das instituições privadas, sustentadas por um viés neoliberal, reduzindo muito algumas áreas do conhecimento, principalmente das humanidades” (Respondente 5). O(a) respondente 6 reforça essa compreensão ao dizer que “para nosso desalento e indignação, a nova legislação incide sobre os currículos de formação com prioridade para a prática, esvaziando os conteúdos do campo de fundamentos e, conseqüentemente, negligenciando o escopo teórico necessário ao exercício docente” (Respondente 6). O(a) respondente 14 diz que a Resolução se reduz à BNCC, em detrimento da formação do(a) professor(a) “pesquisador, crítico, criador de maneira geral” (Respondente 14). Tais falas podem ser complementadas com a posição do(a) respondente 3, quando avulta que a Resolução 2/2019 está muito amarrada ao pragmatismo da BNCC, com uma distribuição de conteúdo e práticas muito produtivista e linear. Assim, entende-se que “toda universalização pretendida empobrece e põe em questão um currículo pensado a partir de um contexto sociocultural-político e econômico regional” (Respondente 3). Para esse(a) coordenador(a) “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” (Respondente 3). Para ele(a), “os saberes da formação docente devem ser plurais, assim como todos os sujeitos da formação são também plurais e singulares.” (Respondente 3).

Segundo o(a) respondente 10, a ideia de competências ou de “habilidades” presentes na Resolução “pode dar margem para uma visão centralizada no saber-fazer e no âmbito de uma padronização do ensino” (Respondente 10). O(a) respondente 11 tem a mesma compreensão ao dizer que se trata de “um retrocesso para a formação de professores, uma vez que privilegia uma 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” (Respondente 11). Para ele, trata-se 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” (Respondente 11). Para esse(a) coordenador(a), a Resolução significa “um retrocesso na formação do professor na perspectiva crítica, reflexiva em um processo de articulação ensino-pesquisa, teoria-prática, universidade-escola” (Respondente 11). Conforme o(a) respondente 13, “mais uma ação do Estado na direção do controle político e ideológico das instituições escolares”, “uma tentativa de maior controle do trabalho (formação) docente” (Respondente 13).

A maioria dos(as) coordenadores(as) segue a posição da Anfope e da Anped de defesa da Resolução CNE/CP 2015 e resistência à Resolução CNE/CP 2/2019. Para Anfope, a “nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, 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). O (a) respondente 4 ressalta que 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” (Respondente 4). O(a) respondente 9 também identifica como “um retrocesso ao curso de Pedagogia que, por muitas décadas, lutou para se tornar um curso pleno, digo, 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 e a 2/2019 tem um caráter praticista, formação para ser técnico da BNCC” (Respondente 9). Ainda sobre o curso de Pedagogia, o(a) respondente 16 diz que “a Resolução 2/2019 só apresenta pontos negativos. Destaco entre eles: 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” (Respondente 16). Conforme o(a) respondente 8, “o curso de Pedagogia é o que terá maiores prejuízos”, pois o curso 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” (Respondente 8).

O(a) respondente 1 também se posiciona contrário à Resolução CNE/CP 2/2019, ressaltando que a preocupação com a prática já estava presente na Resolução CNE/CP 2015. Entretanto, em relação ao curso de Pedagogia, ele se posiciona diferentemente dos demais, ao dizer que “não é possível um único curso formar um profissional para a atuação em diferentes

modalidades, seria uma formação ampla que não profissionaliza” (Respondente 1). Entende que “se o curso conseguisse formar o alfabetizador, já seria muito bom” (Respondente 1). Comenta que no curso em que coordena “os professores fazem a resistência em torno da formação do professor específico, mas possuem dificuldade de argumentar” (Respondente 1).

Em síntese, podemos dizer que, no geral, as falas dos(as) respondentes apontam para a resistência à Resolução CNE/CP 2/2019 e a defesa da continuidade das diretrizes colocadas pela Resolução CNE/CP 2/2015. As compreensões identificam-se evidentemente com a postura da Anfope, que apresenta a nova Resolução 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” (Anfope, 2021, p.26).

As falas no que concerne à resistência contra a Resolução são compatíveis com o que a Anfope apresenta no documento intitulado “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”, elaborado no XX Encontro Nacional da Anfope, no período de 1 a 5 de fevereiro de 2021:

as atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior, avaliar estudantes através do ENADE – Exame Nacional de Cursos – creditar cursos e autorizar as instituições sintonizadas com a BNC da Formação e, portanto com a BNCC, aprofundando a interferência no trabalho docente universitário e o controle político e ideológico sobre o magistério da educação básica (Anfope, 2021, p. 46).

Portanto, ao acompanharem as discussões da associação, os(as) coordenadores(as) apresentam a mesma posição de resistência – em relação ao caráter ideológico da Resolução, à simplificação da formação aos conteúdos e às práticas relacionadas à BNCC –, e defesa das diretrizes CNE/ CP 2/2015. As respostas indicam, portanto, o predomínio das compreensões da Anfope no que se refere à tomada de posição em relação à formação de professores(as) e à Resolução CNE/CP 2/2019, demonstrando que a associação possui autoridade política entre os pares no que se refere ao assunto, embora a sua posição não seja consenso entre os especialistas da área no que se refere ao foco do curso de Pedagogia.

4.2 Olhares em torno da linguagem da aprendizagem de competências e habilidades na formação do professor

O termo “competência” tem aparecido no Brasil em documentos públicos (Resolução CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2019) voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais, sob influências internacionais, com o objetivo de atender os requisitos básicos do curso de formação de professores, a fim de garantir que as competências sejam desenvolvidas na base curricular, bem como no ensino profissionalizante. Diante de tal enfoque nas novas diretrizes (2019), bem como dos desacertos históricos em torno do conceito de competências e de sua orientação entre os pares, buscamos conhecer a posição dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia no Brasil sobre o assunto. Três posições foram identificadas: 1) Uma posição crítica à aprendizagem por competências (Respondentes 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18); 2) Outra favorável à aprendizagem por competências (Respondentes 1, 3, 4, 10); 3) Não soube responder (Respondente 15).

A maioria dos(as) respondentes se colocou contra a abordagem das competências na formação do professor, explicitando o seu caráter tecnicista, sendo as competências entendidas como “muito formatadas, geralmente mercantilizadas, comprometendo a formação humanística” (Respondente 5). A(a) respondente 6 diz que “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. O interesse está em demonstrar em números o que é trabalhado, em buscar o bom desempenho em testes padronizados. Pensar nos educandos e educandas, 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, isso não é evidenciado” (Respondente 6). O(a) respondente 18 defende que o mais importante que as competências é “trabalhar com objetivos e metodologias adequadas aos sujeitos que estão nas escolas, sendo eles de diversas realidades” (Respondente 18).

Para o(a) respondente 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, o(a) respondente 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”. Mudam-se os termos, porém não se muda a estrutura educacional por meio de políticas públicas que garantam formação inicial de qualidade, recursos financeiros, formação em exercício de qualidade, organização curricular

compatível com uma proposta de ensino fecundo. Para o(a) respondente 9: “não podemos pensar o ser humano como uma caixinha onde as ferramentas estão prontas para moldá-lo. É uma simbologia para as competências e habilidades. Elas são importantes, mas não podemos permitir que a educação se limite, se transforme algo técnico, sem levar em consideração o ser humano em todas as suas dimensões” (Respondente 9).

O(a) respondente 12 corrobora 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” (Respondente 12). Nesse sentido, o(a) respondente 11 justifica a resistência da abordagem nos cursos de Pedagogia. Diz ele(a): “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?” (Respondente 11). O(a) 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” (Respondente 13). O(a) respondente 14 ratifica essa compreensão ao explicitar que o paradigma das competências e habilidades é uma concepção neotecnista: “As competências da BNCC, por exemplo, são muito diretivas. O curso deve desenvolver as competências, porque os egressos serão cobrados na escola, mas é preciso trabalhar outras perspectivas também” (Respondente 14). No caso da formação de pedagogos(as), “a aprendizagem por competência e habilidades reduz a criticidade e aprofundamento das discussões necessárias para uma sólida formação teórico-prática” (Respondente 16). Enfim, para o(a) respondente 17, tal abordagem reflete 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.

Já o grupo favorável às competências ressalta a necessidade/importância do desenvolvimento docente das competências necessárias à atuação na escola básica. O(a) respondente 1, por exemplo, ressalta que o(a) professor(a) precisa saber ensinar as competências básicas de leitura, escrita e matemática às crianças, pois as crianças “de realidade pobre não poderão aprender isso em outro espaço, precisa ser na escola. Nesse sentido, a escola mais alternativa funcionaria para os estudantes de famílias que pudessem pagar aulas extras” (Respondente 1). Já o(a) respondente 4 corrobora essa perspectiva, explicitando a necessidade de trabalhar as competências e habilidades, entretanto evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre elas: “considerando o contexto social do país, é importante que os professores

tenham competência para ensinar o que os pais nem sempre conseguem diante das suas condições (muitos são analfabetos e trabalham o dia todo) (Respondente 4). Ou seja, a preocupação do(as) respondentes é que as crianças na escola possam desenvolver as competências nas disciplinas básicas, o que exige a formação de professores competentes para tal tarefa.

O(a) respondente 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” (Respondente 10). Já o(a) respondente 3 evoca razão para a obrigatoriedade do desenvolvimento das competências na formação de professores(as), visto que diretrizes legais se fundamentam nessa abordagem, argumentando 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. De maneira geral, essa linguagem é dominante nos projetos da Educação Básica e Superior. 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” (Respondente 3).

Em síntese, podemos dizer que o primeiro grupo entende o paradigma das competências como uma abordagem com cunho mercantilista, pragmático, neoliberal e tecnicista. Para os(as) respondentes desse grupo, a ideia de competência limita a formação do(a) professor(a) às demandas da prática imediata, desfavorecendo a sua formação teórica e crítica. As competências já determinadas simplificam a formação que passa a atender apenas às demandas técnicas da profissão. Para eles(as), 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 brasileiros (Duarte, 2011; Trevisan, 2015) e, também, pela própria Anfope (2021).

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 desigualdade do país, nem sempre tem sido realizável. Para eles(as), é preciso que o(a) professor(a) seja competente para desenvolver as capacidades específicas da escola básica, sem as quais não é possível falar em cidadania. As competências aqui são entendidas não como algo voltado às demandas do mercado, mas como algo necessário à participação social e à superação da pobreza. Para eles(as), não há como deixar as competências à parte, tendo em vista que os(as)

professores(as), para atender à legislação, terão de trabalhar com as competências exigidas na Escola Básica.

De outro modo, enquanto um grupo se posiciona de forma bastante crítica à abordagem pelo seu viés mercantilista, sem considerar as demandas da escola no que a necessidade de o(a) professor(a) ser capaz de desenvolver as competências dos(as) estudantes na Escola Básica; o outro grupo está preocupado com as competências do(a) professor(a) para atuação na Escola Básica sem, no entanto, avaliar os prejuízos da educação estruturada apenas por competências já determinadas. Segundo Biesta (2021), 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 quanto ao seu emprego no sentido da educação para o empreendedorismo apenas.

4.3 Importância do espaço dos estudos em humanidades nos cursos

Questionados em relação à importância das humanidades nos cursos, os(as) coordenadores(as) foram unânimes (excetuando o respondente 15 – que não respondeu) ao afirmarem que tal estudo é fundamental para a formação do(a) professor(a).

Para o(a) respondente 2, por exemplo, a formação em artes e humanidades é fundamental para a formação do(a) pedagogo(a). Já o(a) respondente 3 diz que as humanidades precisam ser trabalhadas em todas as disciplinas, pois “a pedagogia não é uma ciência, mas um conjunto de saberes profundamente inter-relacionados. 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. 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 formação que não investe nesse projeto abre com os sujeitos perspectivas para a humanização de todas as pessoas e da vida que nos rodeia” (Respondente 3).

O(a) respondente 5 defende que a concepção pedagógica do curso de Pedagogia precisa ser humanista e com foco nas artes, oportunizando a formação crítica do(a) professor(a). O(a) respondente 4 complementa dizendo que as humanidades são fundamentais na formação do(a) professor(a) que irá atuar com crianças, pois tal atividade demanda um envolvimento afetivo e humano. Para ele(a), o(a) professor(a) precisa de formação em humanidades para fazer a formação integral dos(as) estudantes. Nesse sentido, coloca-se contra a Resolução

CNE/CP 2/2019, que limitou os espaços das humanidades, padronizando o currículo e limitando a autonomia do(a) professor(a), conforme aponta o(a) respondente 4. Para o(a) respondente 13, o espaço para as humanidades é um dos maiores problemas na Resolução de 2019.

Do mesmo modo, para o(a) respondente 6, “os estudos das humanidades configuram o fundamento de qualquer formação. Em se tratando de formação de professores e professoras, compreendo ainda maior sua importância. São os estudos das humanidades que nos mobilizam a buscar conhecimentos de outros campos disciplinares. 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” (Respondente 6). Em concordância, as humanidades “são fundamentais quando temos uma visão de formação integral das crianças, jovens e adultos” (Respondente 7).

O(a) respondente 8 ressalta que o sentido da Educação é a formação humana. Desse modo, entende-se que 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” (Respondente 8). O(a) respondente 9 corrobora dizendo que “sem os estudos em humanidades, é praticamente inviável produzir a formação docente, pois é a partir desses estudos que podemos entender a nossa sociedade e o papel que cabe a cada um/a de nós 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” (Respondente 9). 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” (Respondente 9).

Para o (a) respondente 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, o(a) respondente 14 diz que “um bom formativo é sempre aquele que permite o lugar da diferença, do debate, do diálogo, que exerce autonomia” (Respondente 14). A formação deveria permitir que o pedagogo esteja preparado para criar, planejar e pensar o processo educativo independentemente de onde for atuar, ou seja, ele não pode ser apenas um aplicador de alguma teoria que foi planejada por outra pessoa, pois o processo educativo é muito complexo. É preciso estar atento aos contextos e às diferenças, reafirma o(a) respondente 14. Na mesma linha de compreensão, o(a) respondente 17 afirma que “os estudos em humanidade são basilares na formação docente. 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” (Respondente 17).

Para o(a) respondente 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” (Respondente 12). O(a) respondente 13 diz que é importante fundamentos e didáticas para olhar as coisas da Educação e sua interferência (de modo dialético) na sociedade.

Outros(as) respondentes (1 e 10), ao defenderem a importância das humanidades nos cursos, ressaltaram a necessidade de esses estudos dialogarem com a prática. Para o(a) respondente 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, também, que os fundamentos da educação são primordiais, pois não permitem apenas instrumentalizar, mas que é necessário preparar melhor o(a) pedagogo(a) para atuação na prática escolar, principalmente em como fazer.

No mesmo sentido, o(a) respondente 10 diz que “a função das ‘ciências humanas’ (desconheço uma ciência inumana) 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. No entanto, faço uma crítica ao modelo que dispõe esses estudos como apêndices formativos, assim dizendo os aspectos sociais, culturais e filosóficos como ferramentas descoladas da realidade, dos atuais

problemas de desenvolvimento, estrutura e superestrutura social. Assim, penso que os estudos em humanidades deveriam dar amplitude ao pensamento analítico dos(as) professores(as) para que fosse possibilitado formar sujeito crítico desde a Educação Infantil, mas não sei se isto ocorre!” (Respondente 10). Em continuação, o respondente 10 argumenta “acredito que a sociedade está imersa em modismos, espetáculo e hipervalorização das grifes, assim, isso inunda também o ambiente acadêmico e educacional, digo isso porque a formação está igualmente repleta de ‘grifes’, como ensino por isso ou aquilo outro (ativo, por projetos, por descoberta, construtivista, etc.). Nesse contexto, na minha interpretação acaba faltando o trabalho do que é essencial: 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), de modo que muito me preocupa a excessiva necessidade de cursos, colegiados e instituições quererem incorporar forma ao invés de conteúdo!” (Respondente 10).

Em síntese, os(as) coordenadores foram unânimes em apontar a relevância dos estudos em humanidades na formação dos professores, 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 evidenciaram a importância de articular tais estudos com a prática docente, revelam uma preocupação, já explicitada pela Gatti, quando alertava que os cursos não estavam preparando os(as) professores(as) para a atuação em sala de aula. Diz a autora:

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 todos defenderem a importância da formação em humanidades, alguns apelam para a necessidade de oferecer um sentido prático para tais discussões, o que corrobora também o que já apontavam Mazzotti e Oliveira (2000, p. 30), ao dizerem que “dificilmente 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”.

Em síntese, os(as) coordenadores(as) de cursos de Pedagogia estão preocupados com a Resolução CNE/CP 2/2019, que consideram prejudicial à formação de professores(as). Eles(as) a veem como um retrocesso em relação à Resolução CNE/CP 2/2015, pois há considerações tecnicista e pragmática, focadas apenas nas competências da BNCC da Educação Básica. Além disso, estão preocupados(as) com a perda da autonomia acadêmica de suas instituições e veem a nova Resolução como parte das políticas neoliberais. Eles(as) resistem à nova Resolução defendendo a continuidade das diretrizes da Resolução CNE/CP 2/2015 e a importância da formação humanística na educação de professores(as).

Já em relação as competências, existem duas posições entre coordenadores(as) de cursos de Pedagogia. Um grupo crítico vê essa abordagem como tecnicista, mercantilizada; o outro grupo apoia uma abordagem das competências, vendo-as como essenciais para garantir uma educação de qualidade, especialmente em contextos de desigualdade social. Essa última posição pode ser entendida como um descontentamento em relação a fragilidades dos saberes para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Trata-se de duas posições diferentes sobre o desenvolvimento das competências, mas que se encontram em torno da crítica ao enfoque economicista da formação e na defesa da importância das humanidades.

Por fim, os(as) coordenadores(as) de cursos investigados(as) concordam de forma unânime sobre a importância das humanidades na formação de professores(as). Eles destacam que os estudos em humanidades são fundamentais para uma formação integral, interdisciplinar e crítica dos(as) futuros(as) educadores(as), enfatizando a necessidade de compreender questões sociais, culturais e éticas. Essa visão sublinha que a formação de professores(as) vai além da transmissão de conhecimento técnico e desempenha um papel vital na formação de cidadãos críticos e engajados na sociedade.

5 DISCUSSÃO SOBRE AS MUDANÇAS IMPOSTAS PELA RESOLUÇÃO CNE CP Nº 2/2019 E A IMPORTÂNCIA DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) QUE IRÁ ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo, discutiremos as mudanças impostas pela resolução CNE/CP/2/2019 no contexto da formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Além disso, destacamos a importância das humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais. A partir do que foi encontrado de dados, fica evidente a simplificação das humanidades na Resolução 2/2019. A Resolução traz mudanças significativas para a formação dos(as) professores(as), com caráter de retrocesso, diante da história construída no curso de formação de professores(as), tendo em vista o seu viés tecnicista reduzido à BNCC. O curso de Pedagogia em vigor oferece carga horária significativa de disciplinas de fundamentos da educação e temáticas voltadas às questões de justiça social, reconhecimento da pluralidade e cidadania democrática, essenciais para compreender o ser humano em sua complexidade, suas relações sociais e históricas, sua subjetividade, suas emoções e necessidades, embora os conteúdos e suas didáticas para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais sejam oferecidas de forma frágil, como apontaram parte dos(as) entrevistados(as).

A nossa proposta aqui é discutir o lugar das humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As fragilidades em relação aos conteúdos e suas didáticas, embora entendemos ser uma discussão fundamental e urgente, não serão objeto da nossa discussão. Assim, para além de tais preocupações, entendemos que o(a) professor(a) precisa lidar com a pluralidade de ideias, com o pensamento crítico e argumentativo, ser empático e conseguir traçar metas para seu desenvolvimento intelectual e profissional. Nossa defesa é de que os(as) professores(as) precisam ser bons profissionais, mas acima de tudo cidadãos responsáveis com a formação da nova geração, comprometidos com a vida humana, com a superação das desigualdades e a justiça social.

Destacamos, assim, necessidade de uma formação docente mais ampla e interdisciplinar, que contemple não apenas os aspectos técnicos e específicos da área de atuação do(a) professor(a), mas também as dimensões éticas, políticas, sociais e culturais da educação. Isso significa que os cursos de formação de professores(as) devem incluir disciplinas das áreas

de humanidades, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, História e Literatura, entre outras. Concordamos que a formação precisa ser mais especializada para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como aponta a resolução 2019, mas defendemos que o curso não deve abrir mão da formação em humanidades, necessária ao pensar por si próprio, ao desenvolvimento de posturas críticas e éticas. Nussbaum (2005) argumenta que as disciplinas humanísticas, como Literatura, Filosofia e História, devem ser vistas como centro na formação educacional, não apenas como um complemento para as disciplinas técnicas e científicas. Para a autora, o estudo das humanidades promove o pensamento crítico, a empatia, a compreensão cultural e a capacidade de comunicação, habilidades que são essenciais para uma vida plena e para a participação cívica.

A formação de professores(as) não pode se limitar ao conhecimento técnico e à prática pedagógica, mas precisa contemplar uma visão mais ampla e crítica da realidade social, cultural e política em que a educação está inserida. As ferramentas de humanidades fornecem ao(à) professor(a) a possibilidade de refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica, compreender as diferentes realidades dos(as) alunos(as) e da sociedade em que estão inseridos(as) lidar com as questões éticas e políticas que surgem no contexto educacional. No caso específico da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação em humanidades é ainda mais relevante, pois é nesse período que a criança começa a desenvolver sua identidade e a compreender o mundo ao seu redor. O(a) professor(a) que atua nessa etapa precisa estar preparado para lidar com a diversidade cultural e social dos(as) alunos(as) e para desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico das crianças. Portanto, a incorporação das humanidades na formação de professores(as) é fundamental para garantir uma educação mais crítica, reflexiva e humanizada, capaz de formar cidadãos conscientes e responsáveis.

5.1 O enfoque das humanidades nas diretrizes legais em relação ao Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia passou por diversos embates no que diz respeito à criação das suas diretrizes curriculares, mas apenas em 2006 foi consolidada a criação de uma resolução própria para o curso, pois, anterior a isso, o curso era regido pela Resolução CNE/CP nº 02/2002, que trata da formação de professores(as) em curso de licenciatura plena. De acordo com essa Resolução, existia um eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa,

quanto às humanidades. No entanto, embora as diretrizes tragam a previsão de um eixo articulador que aborda conhecimentos filosóficos, esse subsume na efetivação, uma vez que elege como um de seus princípios orientadores a competência, na qualidade de concepção nuclear na orientação do curso. Cabe lembrar que essas competências estão de acordo com a lógica lucrativa e mercadológica que era implementada naquela época. A resolução CNE/CP nº 01/2006 forma a(o) pedagoga(o) na perspectiva da docência ampliada, para atuar em diversos espaços, escolares e não escolares, no que compete às humanidades, 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. Conforme observamos, o espaço dado para as atividades formativas compreende a defesa de que essas diretrizes reconhecem a importância do estudo das humanidades.

Com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, o perfil de egresso(a) do curso de Pedagogia permaneceu como determinada na Resolução de 2006, preparando o(a) pedagogo(a) ampliado(a), para 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 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao espaço destinado ao estudo das humanidades, segundo Dourado (2015), a Resolução de 2015 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, esse documento determina que as licenciaturas devem ter currículo com identidade própria, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo as instituições de educação básica como espaços necessários à formação de profissionais do magistério.

No entanto, ao longo dos anos, houve uma série de revisões nas diretrizes, após as mudanças políticas governamentais, ocorridas a partir do ano de 2016, em que foram recuperadas e fortalecidas medidas e reformas de cunho neoliberal. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 propõe modificações na formação do(a) pedagogo(a) – curso dividido em duas áreas: uma para atuação na educação infantil e outra para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, com diploma específico. A formação para atuação nos dois segmentos deveria conter 1.600 horas para cada. A atuação na gestão e na atividade pedagógica inclui adição de algumas horas. No que compete aos estudos em humanidades, houve uma simplificação do espaço para os estudos dos fundamentos da educação, tendo como base a BNC-Formação com foco em uma formação mais especializada; portanto, essa Resolução enfatiza uma formação

alicerçada na Base Nacional Comum Curricular e com enfoque mais estrito na preparação dos(as) professores(as) para atuarem em salas de aula específicas. Ela também diminuiu a carga horária dedicada aos estudos de fundamentos da educação, indo contra a ênfase anterior em uma formação mais humanística, oferecido pela Resolução de 2015.

É necessário ressaltar que a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 não pode ser separada do contexto político brasileiro em que se insere. O Governo que impulsionou essa aprovação tinha uma base política e ideológica clara, alinhada com os ideais neoliberais. O projeto de formação docente delineado nessa resolução é um instrumento significativo para atingir os objetivos delineados pelo próprio Estado, que se enquadram em um projeto social mais amplo, enraizado no sistema capitalista orientado pelo mercado.

Conforme mencionado anteriormente, a Resolução de 2019 adota uma abordagem mais voltada para habilidades e competências direcionadas ao ensino fundamental, em comparação com as resoluções anteriores. Como afirma Lorieri (2020, p. 76), “a simplificação consiste em focar na capacitação profissional apenas em executar certas operações e na habilidade de conectá-las à produção de certos produtos destinados ao mercado de bens específicos”. Por conseguinte, em contraste com essa Resolução em particular, as disciplinas humanísticas desempenham um papel substancial nos currículos dos cursos pesquisados, resultante das diretrizes determinantes pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2015, o que reforça a formação integral do curso.

No entanto, no que diz respeito ao conteúdo e à abordagem para a atuação específica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é evidente a falta de disciplinas específicas para a preparação daqueles que funcionam diretamente na sala de aula. Dessa forma, ao analisar criticamente a formação atual, que segue as diretrizes do curso de Pedagogia, de acordo com as disposições da Resolução CNE/CP nº 1/2006, pesquisadores(as) renomados(as) (Gatti, 2010; Libâneo, 2012; Saviani, 2009) destacam a importância de não negligenciar a dissociação de elementos essenciais para a formação docente: conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar. Conseqüentemente, ocorre uma separação evidente entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica, juntamente com a falta de integração entre as disciplinas, o que resulta na incapacidade de as professoras e de os professores relacionarem teorias com conteúdos específicos. Isso leva a uma formação generalizada, que não prepara especificamente profissionais para lidar, por exemplo, com a alfabetização e o letramento matemático. Logo, de acordo com Saviani (2009, p. 149), “quando se afirma que a Universidade não se preocupa com a formação de professores(as), está se fechando que ela

nunca deu atenção à formação especializada”, o que evidencia uma lacuna na preparação para atuar na Educação Básica, especialmente.

No início do documento da Resolução 2/2019, é indicado que a Resolução foi desenvolvida com o propósito de seguir e se alinhar às recomendações da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Dessa forma, as justificativas para as diretrizes na resolução se baseiam na tentativa de integrar as disposições da BNCC da Educação Básica com a formação inicial de professores(as). Faz-se menção, a título de esclarecimento, que a concepção de uma base comum nacional para os cursos de licenciatura tem sido um princípio sustentado pela Anfope, desde os primórdios da luta pela reformulação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia no Brasil, no final dos anos 1970. Inicialmente concebido como um ponto de referência abrangente para todas as licenciaturas, a ideia consistia em servir como um parâmetro oficial e fundamental para a estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores(as), como se verifica em Medeiros; Araújo; Santos (2021). É fundamental destacar que essa abordagem se diferencia da proposta do BNC-Formação, que busca alinhar a formação inicial de professores aos interesses do sistema mercantil capitalista e neoliberal, ao simplificar o espaço para o estudo em humanidades.

O CNE justifica que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi concebida para aprimorar a formação de professores(as), com foco em competências, diversidade nas abordagens pedagógicas, maior integração com o ambiente profissional, especialmente nas escolas de Educação Básica, e maior alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular. Ela também visava reestruturar a formação em áreas específicas, introduzindo novos elementos e desafios ao processo de avaliação, particularmente em relação aos graduados, além de expandir as atividades práticas e incorporar conhecimento de especialistas, literatura e melhores práticas nacionais e internacionais.

A mudança na Resolução de 2019 é vista como um retrocesso, uma vez que reduz o espaço para estudos em humanidades e promove uma abordagem mais técnica da educação. No entanto, ela também visa oferecer uma formação mais direcionada para atender às necessidades específicas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, indispensável à boa atuação do(a) professor(a) na Escola. É importante ressaltar que o nosso questionamento aqui não é a especialização profissional do(a) professor(a), o que consideramos fundamental, mas sim a sua especialização focada apenas na lógica do mercado.

A implementação dessas mudanças nas instituições de ensino ainda não foi realizada e encontra-se em discussão, tendo em vista o comunicado publicado pelo CNE em julho de 2022. Com a ampliação desse prazo, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 está aberta para debate e ajuste, o CNE está se dedicando a propor mudanças na Resolução CNE/CP nº 2/2019, com base nas preocupações levantadas pelas IES públicas e privadas. Segundo o Conselho, o objetivo é garantir uma formação de professores(as) aprimorada e mais abrangente, seguindo um processo de construção coletiva e consensual. Como resultado, a Nota de Esclarecimento publicada em 2021 perde sua validade, uma vez que o foco agora está na revisão e no aperfeiçoamento dos elementos e artigos da Resolução existente, com um processo de consulta e debate em andamento para sua conclusão.

De acordo com Dourado (2013), a perspectiva da base comum nacional, defendida pela Anfope e por outras associações ligadas à Educação, ao contrário da Base Nacional Comum (BNC-Formação), estava fundamentada na visão da docência como elemento central em todos os cursos de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia. Essa perspectiva, de acordo com Dourado (2015), foi incorporada na Resolução CNE/CP nº 2, datada de 01 de julho de 2015, que foi posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Em relação à ênfase na docência como alicerce identitário dos cursos de licenciatura, é importante considerar que, embora a resolução em análise não tenha se afastado completamente desse ideal, ela desenvolveu uma abordagem mais voltada para a eficiência, tendo em vista a simplificação das humanidades nos cursos

As competências gerais e específicas são delineadas como alvos a serem realizados pelos(as) estudantes durante seus processos formativos. Nesse contexto, termos como “utilizar”, “agir” e “desenvolver”, que indicam ações em uma perspectiva instrumental, são enfatizados nas competências gerais do documento.

Nesse contexto, as competências específicas, derivadas das competências gerais, são organizadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Para cada competência específica, são enumeradas as habilidades que os(as) estudantes de licenciatura devem desenvolver. É notável que a abordagem do currículo e da formação de educadores(as) para o curso de Pedagogia assume uma perspectiva explicitamente técnica. Sob essa ótica, o currículo é estruturado com objetivos bem definidos, concentrando-se em um ensino orientado para metas, experiências de aprendizagem sem uma base teórica sólida e conteúdos centrais. É importante destacar que o curso de formação não é concebido

como um produto cultural, mas sim como um meio para a formação de mão de obra especializada para o setor comercial, apenas.

O conceito de “competência” tem sido incluído em documentos públicos no Brasil, que tratam do desenvolvimento de políticas educacionais. Trata-se de influências internacionais que visam cumprir os requisitos fundamentais dos cursos de formação de professores(as), garantindo a incorporação das competências tanto na base curricular quanto no ensino profissionalizante. Diante dessa ênfase nas novas diretrizes de 2019 e das controvérsias históricas em torno do conceito de competência e sua orientação entre os profissionais da educação, o objetivo desta pesquisa foi explorar a visão dos(as) coordenadores(as) de cursos de Pedagogia no Brasil sobre o assunto. Para identificar a sua posição em relação à formação para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, duas posições principais emergiram da nossa análise.

Muitos dos nossos respondentes manifestaram críticas em relação à abordagem por competências, argumentando que ela tende a favorecer uma formação tecnicista e padronizada, em detrimento da formação humanística dos professores. A resolução CNE/CP nº 02/2019, por sua vez, aborda de maneira simplificada o papel das humanidades na formação de professores(as), sem considerar a contribuição das humanidades nos processos formativos, que pode levar a uma formação educacional estreita, focada apenas em habilidades técnicas e práticas, em detrimento da formação integral do indivíduo. Com isso, traz a preocupação com a redução da capacidade dos alunos de se envolverem criticamente com questões sociais, éticas e culturais.

A opinião dos(as) coordenadores(as) dos cursos e das entidades acadêmicas destaca um sentimento geral de descontentamento com as orientações da resolução de 2019. As críticas se concentram na abordagem mercantilista das competências, em substituição aos estudos humanísticos. No entanto, um grupo minoritário defende a necessidade de competências para a atuação na escola básica, embora sem considerar os possíveis prejuízos de uma educação focada apenas em habilidades predefinidas às demandas do mercado, o que pode ser entendido como preocupação com os conteúdos e as didáticas para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estão fragilizados no curso.

Conforme afirmam Devechi e Rincon (2023), a resistência à adoção do paradigma das competências está relacionada à eliminação da necessidade de uma formação especializada para professores(as) que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Ao questionarem de maneira justificada a abordagem reducionista do paradigma e defenderem a importância de uma

formação teórica e intencional, os(as) coordenadores(as) também estão negando a importância de uma preparação específica para os(as) profissionais que trabalham com crianças na Educação Infantil e nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. Embora a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que já tenha sido renovada pela maioria dos cursos, enfatize a necessidade de conteúdos e metodologias específicas para o ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, ao analisar os currículos, observamos a falta de disciplinas dedicadas a esses conteúdos e uma ênfase limitada nas metodologias específicas. Isso significa que os profissionais estão corretos em se oporem à abordagem economicista das competências e destacam a importância de uma formação teórica e crítica para que os(as) professores(as) sejam mais do que apenas técnicos, mas também intelectuais. No entanto, talvez não percebam a falta de preparação técnica específica oferecida para sua atuação profissional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Os dados da pesquisa apontam para uma defesa unânime em torno da importância das humanidades. As(os) respondentes enfatizaram que as disciplinas humanísticas desempenham um papel fundamental na Educação, fornecendo uma base sólida para a compreensão da condição humana, da história, da cultura e da diversidade. Eles(as) argumentaram que as humanidades ajudam a desenvolver habilidades essenciais, como análise crítica, comunicação efetiva e pensamento reflexivo, que são valiosas tanto no mercado de trabalho quanto na vida pessoal. Em síntese, os(as) entrevistados(as) defenderam unanimemente a importância das disciplinas com foco em humanidades. Eles(as) ressaltaram que as humanidades desempenham um papel essencial no desenvolvimento de habilidades cruciais e na formação de cidadãos críticos e engajados. Os(as) participantes também argumentaram sobre a necessidade de equilibrar as competências técnicas com uma formação humanística sólida para uma educação mais abrangente e enriquecedora.

Nussbaum diagnostica com precisão o problema, quando afirma:

Concentrados na busca pela riqueza nos inclinamos cada vez mais para esperar de nossas escolas que formem pessoas aptas para gerar renda (lucro), no lugar de cidadãos reflexivos. Frente à pressão para reduzir gastos, excluímos precisamente aquelas partes de todo empreendimento educativo que são fundamentais para conservar a saúde de nossa sociedade (Nussbaum, 2010, p. 187).

De acordo com Dalbosco (2015), a educação técnica, voltada para o lucro, torna-se predominante e direcionada às novas gerações para a obtenção de lucros e prestígio social. Embora a busca por trabalho e reconhecimento social seja legítima, a obsessão por renda e lucro pode excluir outras formas de vida e comprometer valores democráticos, pois as experiências

cívicas e sociais são negligenciadas. A educação global segue a lógica do mercado, priorizando a formação técnica em detrimento das humanidades, enfraquecendo o papel da Arte, Literatura e Filosofia. Essa abordagem mercadológica impede que a Educação explore questões essenciais para a democracia e, ao seguir essa tendência global, a educação superior prepara parte das novas gerações para o sucesso econômico, mas falha em formular melhorias para o exercício da cidadania democrática. Isso pode resultar em gerações indiferentes à diversidade cultural e ao respeito pelo outro, comprometendo a saúde da democracia. Nesse contexto, uma educação que se concentra apenas em aspectos científicos e tecnológicos na formação de profissionais não incentiva as novas gerações a explorar as dimensões mais abrangentes da cultura, como as áreas artísticas, literárias, pedagógicas e filosóficas. Além disso, não motiva a desenvolver valores e experiências que possam fortalecer um estilo de vida fundamentado na promoção do bem-comum e na preservação dos interesses públicos.

Portanto, é importante que as diretrizes educacionais sejam revistas e reformuladas para valorizar as humanidades e incorporar uma abordagem mais abrangente da educação. Os(as) professores(as) devem ser capacitados não apenas para transmitir conhecimentos técnicos, mas também para cultivar valores como a ética, a empatia e a consciência social em seus alunos. É somente por meio dessa abordagem que podemos esperar formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Em síntese, a preocupação com o afastamento da humanidade nas diretrizes educacionais é mais do que legítimo. Devemos buscar um equilíbrio entre a formação profissional e a formação humana, reconhecendo que ambos são essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. As ideias de Nussbaum nos lembram que a Educação não é apenas um meio de preparação de indivíduos para o mercado de trabalho, mas um caminho para a formação de cidadãos conscientes e engajados em sua comunidade e sociedade como um todo.

5.2 Por que defender as humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais

Os estudos em humanidades oferecem uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a sociedade, a cultura, a política e a condição humana. Eles nos ajudam a compreender as complexidades da experiência humana, a explorar os valores e ideias que moldaram e continuam moldando nossa sociedade, e a refletir sobre questões éticas e morais. Ou seja, desempenham um papel fundamental na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação

Infantil e nos Anos Iniciais. Enquanto as habilidades técnicas e os conhecimentos específicos de cada disciplina são essenciais, a humanidade agrega um conjunto de capacidades que vão além do mero repasse de informações

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Nesse contexto, Nussbaum propõe, como vimos no capítulo 2, na obra *Sem fins lucrativos*, três dimensões que entendemos ser fundamentais para a formação dos professores – pensamento crítico, imaginação narrativa e cidadania universal – e que desempenham papéis cruciais na formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Tais dimensões propostas pela autora são fundamentais para a formação de indivíduos completos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. São perspectivas que capacitam os(as) professores(as) a não apenas transmitir conhecimento, mas também a formar cidadãos conscientes, criativos, empáticos e socialmente engajados, desde cedo, contribuindo para uma sociedade mais informada, colaborativa e justa. Segundo as palavras da autora:

Não devemos ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, e não estou sugerindo que os países devam parar de tentar progredir nessa área. Minha preocupação é que outras competências, igualmente decisivas, correm o risco de se perder no alvoroço competitivo; competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo. Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (Nussbaum, 2015, p. 08).

Dessa forma, entendemos que é preciso garantir as humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Ao nutrir as humanidades e fomentar a consciência crítica, os(as) professores(as) se capacitam de maneira mais adequada para enfrentar os desafios presentes na sala de aula e contribuir para o desenvolvimento completo dos(as) alunos(as). Além de cultivar valores humanos, sensibilidade e autonomia, bem como estimular o pensamento crítico, também proporciona um caráter multidisciplinar. Elas estabelecem um diálogo entre todas as áreas do conhecimento, questionando as barreiras entre elas e ensinando a lidar com suas interseções. Compreendemos que a missão da educação é capacitar os alunos, ampliando suas habilidades individuais para prepara-los para os desafios da vida. Portanto, as disciplinas humanísticas desempenham um papel fundamental,

capacitando as pessoas a formularem respostas claras aos desafios contemporâneos, como o pluralismo, a ansiedade e a desconfiança que a sociedade enfrenta.

No livro “Criar Capacidades”, Nussbaum (2012) aborda criticamente o enfoque educacional contemporâneo que se concentra nas instruções básicas de leitura, escrita e habilidades matemáticas elementares. Embora não desmereça a importância dessas competências fundamentais para criar oportunidades nas trajetórias individuais, direciona a sua crítica ao fato de que as nações modernas, em sua busca por obter vantagens competitivas no mercado global, muitas vezes se restringem apenas a essas habilidades, distanciando-se a um segundo plano outros elementos igualmente significativos que constituem uma concepção ampla de educação.

De acordo com Goergen (2021), a educação atualmente não está mais focada em um ideal sócio/antropológico, mas sim na transmissão de práticas e técnicas relacionadas ao produtivismo econômico. Essa falta de equilíbrio resulta em uma formação incompleta, no qual os(as) alunos(as) se tornam especialistas em suas áreas técnicas, mas carecem de uma compreensão ampla do mundo. As humanidades oferecem uma perspectiva crítica e reflexiva sobre sociedade, cultura, política e condição humana. Elas ajudam a compreender as complexidades da experiência humana, exploram valores e ideias que moldaram e continuam moldando nossa sociedade, e refletem sobre questões éticas e morais. É exatamente para o convívio em sociedade que a educação deve capacitar os indivíduos, desde os primeiros anos de vida até a idade adulta. Além das habilidades técnicas e dos conhecimentos específicos de cada disciplina, as humanidades fornecem um conjunto de habilidades que vão além do mero repasse de informações.

Para Goergen (2019), a nova missão da educação é, portanto, orientar o desenvolvimento das pessoas, capacitando-as para lidar eficazmente com as exigências do sistema econômico. Uma ironia notável reside no fato de que, à medida que as pessoas se tornam mais competentes e bem qualificadas, acabam inadvertidamente contribuindo para a intensificação das situações que as subjugam e as tornam dependentes. Segundo Dardot e Laval (2016), elas se envolvem na prática da autogestão neoliberal, forjando uma versão produtiva de si mesmas. Essa versão exige que elas se esforcem ainda mais e, paradoxalmente, sua autoestima cresce ao passo que experimentam satisfação por realizações passadas. Nesse processo, a pressão econômica e financeira se metamorfoseia em autoimposição coercitiva, para assumir a culpa pelo que essas questões ocorrem, uma vez que se tornam os únicos responsáveis pelos seus destinos.

Talvez pareça exagerado, expressando de maneira tão contundente a crítica à exploração do indivíduo, especialmente quando há discussões consideráveis sobre os aspectos psicológicos, éticos, estéticos e humanísticos em várias esferas sociais (na mídia, nos meios políticos e até nas mesmas instituições acadêmicas); entretanto, sem margens de incertezas, essas iniciativas são encorajadoras e merecedoras de reconhecimento e apoio. No entanto, é crucial lembrar que muitas vezes as ciências humanas são utilizadas como uma fachada humanitária para obscurecer as táticas agressivas das negociações. De fato, quando essas abordagens começam a interferir nos interesses sistêmicos, há uma intenção imediata de excluir os currículos ou, quando isso não é viável, tentar restringi-las legalmente, como vemos na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Outra dificuldade reside em preservar as disciplinas de natureza humanística no currículo, a fim de promover uma educação mais abrangente e holística. Isso proporciona um espaço essencial não apenas para familiarizá-los com os debates fundamentais que moldam a cultura e a sociedade (como a interconexão entre técnica, cultura, autonomia e ética), mas também para expandir suas capacidades reflexivas e a habilidade de analisar de forma crítica assuntos que impactam os seres humanos, a sociedade e até a humanidade no presente e no futuro (Goergen, 2019). Estamos falando de proporcionar aos jovens uma educação integral que aborde a questão central moderna da fragmentação do indivíduo, englobando harmoniosamente as facetas racional, ética, estética e biológica da experiência humana, com foco nas humanidades, conforme discutido anteriormente.

Dalbosco (2022) ratifica essa ideia ao dizer que as instituições convencionais de educação, incluindo escolas e universidades, não existem como entidades isoladas da sociedade, desvinculadas da realidade externa aos seus limites. O que se desenrola na sociedade irá se infiltrar, de uma maneira ou de outra, nas instituições de ensino formais, manifestando-se como uma invasão incisiva nas esferas econômica, jurídica e política. Isso leva a uma tentativa insistente de subjugar os(as) profissionais que atuam nas escolas e universidades aos princípios da nova ordem neoliberal. Dado que tanto a Escola quanto a Universidade não podem escapar das influências da sociedade, mas sim são moldadas pelas suas tensões e seus conflitos, isso, por sua vez, impacta profundamente a prática de ensino do docente.

As influências externas exercem domínio sobre os(as) educadores(as) quando procuram impor de maneira autoritária as cláusulas do seu trabalho, prescrevendo o que devem ensinar e como fazê-lo. Isso se materializa, por exemplo, quando forças como o Mercado, o Estado e a Família, cujos interesses se entrelaçam em determinados contextos sociais e

políticos, estabelecem objetivos que estão alheios às instituições educacionais formais. Esse processo simplesmente desconsidera a autonomia dessas instituições e nega o espaço necessário na sala de aula para que tanto professor(a) quanto aluno(a) possam dedicar tempo ao desenvolvimento intelectual.

A abordagem educacional convencional, ao se conformar ao paradigma de gestão empresarial, progressivamente se afasta das áreas humanísticas em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ela se submete de forma completa ao princípio de rentabilidade inerente ao mercado neoliberal. Conforme destacado pela filósofa norte-americana, Martha Nussbaum, em um ensaio de cunho claramente programático, a exclusão das humanidades dos currículos educacionais coloca em risco a própria base da democracia (Nussbaum, 2015).

Por intermédio da educação formal, que inclui a educação escolar e universitária, as pessoas adquirem habilidades intelectuais e emocionais cruciais para planejar e dirigir suas vidas de forma independente. Isso permite considerar a escola e a universidade como verdadeiros espaços de liberdade, nos quais professores(as) e alunos(as) se envolvem na busca do conhecimento, ao mesmo tempo em que são desafiados(as) a desenvolver seu caráter e refletir criticamente sobre seus próprios caminhos de vida. Cada indivíduo, em termos de sua dignidade, é constantemente instigado a se questionar sobre o significado de suas ações na vida e o que deseja alcançar.

Portanto, abordar o projeto de vida sob a perspectiva da dignidade humana (Nussbaum, 2012) envolve pensar sobre quem se aspira ser profissionalmente em um diálogo íntimo com a questão sobre o significado do ser humano na sua formação. Isso significa que uma reflexão crítica sobre o projeto de vida implica considerar o aspecto humano na escolha profissional e, inversamente, a influência da profissão na experiência humana. Além disso, salienta a dimensão ética que se manifesta na relação complexa entre a vida pessoal e a vida profissional. É precisamente essa dimensão crítica e reflexiva que transforma a educação em um processo de formação. Ela destaca a insuficiência da educação quando esta é minimamente exclusiva aos objetivos financeiros e, concomitantemente, enfatiza a necessidade de que a educação esteja intrinsecamente ligada aos princípios democráticos.

Desse modo, a autora expõe que a educação, para realmente contribuir ao desenvolvimento humano, deve transcender o simples aprendizado de ler, escrever e calcular. Embora essas competências sejam essenciais para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, defende-se a necessidade de uma educação holística que compreenda três pilares

interconectados: pensamento crítico, cidadania global e imaginação narrativa. Ela enfatiza que esses pilares devem atravessar transversalmente todas as dez principais capacidades por ela delineadas. Esses alicerces, em grande parte originados das áreas das humanidades e das artes, devem ser cultivados em currículos escolares e universitários. Essa abordagem é crucial para contestar a abordagem mercadológica e simplista da educação.

Quem utiliza o enfoque das capacidades precisa prestar atenção detida a questões tanto de pedagogia como de conteúdo e perguntar-se se (e como) a substância dos estudos e a natureza das interações em aula (por exemplo, o papel assinalado ao pensamento crítico e à imaginação no estudo diário de materiais de múltiplos tipos) cumprem com os objetivos inerentes ao enfoque, sobretudo no que diz respeito à cidadania (Nussbaum, 2012, p. 184, tradução nossa).

Nussbaum (2012) apresenta, nesse trecho, uma abordagem da pedagogia que vai além da simples ciência da educação guiada por análises objetivas, com o objetivo de evitar uma busca por padronizações que classificassem os cursos e disciplinas em rankings superiores. Em vez disso, ela propõe uma pedagogia formativa com uma função cultural e política mais ampla: preparar novas gerações de maneira plural e aberta para a participação democrática como cidadãos. Isso envolve uma crítica à educação focada apenas em habilidades linguísticas e matemáticas, e uma defesa das artes e da literatura como elementos fundamentais para desenvolver a imaginação narrativa, que, por sua vez, alimenta a sensibilidade ética e estética necessária para nutrir um espírito humano e democrático.

A questão central é onde essa pedagogia formativa encontra sua base. Embora Nussbaum (2012) não se aprofunde nesse assunto, fica implícito em sua argumentação que ela se fundamenta na sólida tradição pedagógica, sendo mais do que uma disciplina especializada que se concentra exclusivamente na formalização de métodos de ensino para transmitir conhecimento. Também não se trata de analisar os modos de aprendizagem dos(as) alunos(as), com base em estudos minuciosos do comportamento humano. Longe de adotar uma abordagem didática, centrada em estímulos e respostas entre professores(as) e alunos(as), a Pedagogia deve se concentrar na capacidade investigativa de educadores(as) e educandos(as), direcionando-a formativamente para a sala de aula através da seleção cuidadosa de materiais de ensino.

Uma condição crucial para o ensino formativo é começar com a experiência de vida do(a) aluno(a). Isso implica uma concepção de currículo e conteúdo que inspire professores(as) e alunos(as) a participarem como cidadãos democráticos, confirmando que essa participação deve começar dentro da sala de aula, a partir do conceito de educação como formação,

destacando a necessidade de preparar as novas gerações não apenas para uma carreira profissional, mas também para se envolverem em diálogos argumentativos no espaço público. Isso exige um compromisso por parte das instituições educacionais, desde as escolas até as universidades, com questões e objetivos que vão além do lucro, abordando a construção de um projeto de vida direcionado para o exercício da cidadania democrática. Dalbosco corrobora, nesta mesma direção:

o emprego do enfoque das capacidades pressupõe uma noção de currículo, conteúdo e estudo que sejam capazes de provocar professores e alunos para o exercício da cidadania democrática, considerando que tal exercício precisa iniciar já na própria sala de aula. Está claro, na passagem acima, a ideia de educação como formação, ou seja, como exigência de que só se pode preparar bem profissionalmente as novas gerações, quando se for capaz de desafiá-las ao exercício da participação argumentativa (dialógica) no espaço público. E isso exige o compromisso da escola e da universidade com questões e objetivos que vão muito além da finalidade meramente lucrativa, tendo de se ocupar com questões relacionadas à construção de um projeto de vida disposto ao exercício da cidadania democrática (Dalbosco, Nolli e Maraschin, 2022, p.10).

De acordo com Dalbosco (2022), do ponto de vista da educação, a abordagem das capacidades oferece duas conquistas significativas, como explicado anteriormente. Primeiramente, ela nos permite entender o desenvolvimento humano como um processo diverso, resultante da interação complexa entre três tipos de capacidades: as básicas, as internas e as combinadas¹³. Em segundo lugar, ela promove uma concepção de uma pedagogia formativa que se baseia principalmente na razão prática e na afiliação e requer um diálogo contínuo com a Filosofia e as humanidades. Essas duas realizações essenciais nos permitem questionar constantemente o que é realmente humano na educação e investigar como essa questão se manifesta em contextos educacionais específicos. Isso leva em consideração as diferentes formas de vida dos indivíduos e sociais em uma região ou nação específica, juntamente com suas instituições formais de ensino, como escolas e universidades. Em resumo, trazer essas duas conquistas para o campo educacional, de acordo com Nussbaum, representa um passo crucial em direção ao fomento do exercício da cidadania, por meio da escola e da universidade.

Em síntese, os estudos em humanidades oferecem perspectivas críticas e reflexivas sobre a sociedade, a cultura, a política e a condição humana. Eles desenvolvem habilidades

¹³ As capacidades básicas referem-se a tudo aquilo que a pessoa traz consigo ao nascer. As capacidades internas são constituídas por um conjunto amplo de estados, entre os quais se destacam traços de personalidade, capacidades intelectuais e emocionais, saúde e forma física, aprendizagem interiorizada e destrezas de percepção e movimento. Já as capacidades combinadas são as mais férteis que contém e eleva as duas capacidades anteriores. (Dalbosco,2022)

além do conhecimento técnico, como pensamento crítico, empatia e compreensão interpessoal. A educação é fundamental para o desenvolvimento humano e a construção de sociedades justas. Com isso, concordamos com Nussbaum (2012,2015) ao defender que a educação deve resistir à tendência crescente global de reduzir o ensino a uma mera ferramenta econômica. Ela enfatizou a importância das humanidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação, elementos cruciais para a manutenção de sistemas democráticos.

Neste mesmo contexto, compartilhamos a perspectiva expressa por Dalbosco (2015, 2019, 2021, 2022) e Goergen (2019, 2021), que enfatizam a importância de uma formação cultural ampla para fortalecer a democracia globalmente. Isso se sustenta por meio do domínio criativo de diversas formas de conhecimento humanístico, incluindo a Arte e a Filosofia como componentes essenciais dos currículos educacionais.

Cenci e Fávero (2008) também abordam a importância da formação humanística na educação, destacando sua relevância tanto na formação inicial quanto na continuada de professores(as). Eles argumentam que a formação humanística é fundamental para preparar os indivíduos para viver em uma sociedade marcada por desafios histórico-sociais e culturais específicos, como a competição desregrada, o avanço das tecnologias, a diversidade de formas de vida e a necessidade de conciliar formação especializada com valores éticos. Em seu texto, discutem a natureza da formação humanística, ressaltando que toda formação deve incidir sobre o humano e ser um processo dialógico-comunicativo entre sujeitos, não se limitando a repassar conhecimentos. A formação humanística na universidade deve auxiliar os(as) alunos(as) no desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual, promover o respeito à dignidade humana e aos valores de uma sociedade pluralista e democrática. Além disso, destaca-se a importância da formação humanística na inserção social do profissional e na preparação para a prestação de um serviço à sociedade. No entanto, os autores também apontam desafios na implementação efetiva da formação humanística, como a visão saudosista e idealizada sobre ela, a abordagem tradicional e conservadora, a expectativa exagerada sobre seu impacto e a tendência a diluir seus conteúdos nos currículos.

Em síntese, os autores destacam a importância da formação humanística na educação, argumentando que ela é essencial para preparar os indivíduos para os desafios da sociedade contemporânea, promovendo valores éticos, autonomia e compromisso com o bem- -comum. No entanto, também reconhece a necessidade de superar desafios na sua implementação efetiva e, com isso, enfatiza que a formação humanística não deve se limitar a conteúdos específicos,

mas ser promovida por práticas pedagógicas significativas, envolvendo conhecimento, atitude e ambiente institucional (Fávero; Cenci, 2008).

Ao nos questionarmos sobre o porquê de defender as humanidades nos cursos de formação de professores(as), destacamos que as humanidades oferecem uma compreensão mais profunda e abrangente da natureza humana. Ao estudar disciplinas como Filosofia, História, Literatura e Artes, os(as) futuros(as) professores(as) adquirem uma visão mais ampla sobre experiências, valores e perspectivas das pessoas ao longo da história. Isso os ajuda a desenvolver empatia, sensibilidade e compreensão para lidar com a diversidade culturais e sociais presentes nas salas de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Os(as) professores(as) que possuem essa habilidade estão mais aptos a questionar ideias preconcebidas, a examinar questões complexas e a estimular o pensamento crítico em seus alunos. Isso é essencial para o desenvolvimento de cidadãos ativos e participativos em uma sociedade democrática.

As humanidades fornecem recursos valiosos para o desenvolvimento da comunicação. Professores(as) que estudam Literatura, por exemplo, têm uma base sólida para o ensino da linguagem, da escrita e da oralidade. Eles estão mais aptos a inspirar o amor pela leitura e pela escrita em seus alunos, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico em todas as áreas. Outro ponto importante é que as humanidades oferecem uma compreensão mais ampla das questões éticas e morais. Os(as) professores(as) que são capazes de oferecer também oportunidade de reflexão sobre questões éticas e morais estão mais preparados para orientar seus alunos a tomar decisões informadas e éticas ao longo de suas vidas. Além disso, tornam o processo de aprendizado mais significativo e interessante, estimulando a curiosidade e o pensamento criativo. Isso é especialmente importante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, quando os(as) alunos(as) estão desenvolvendo sua identidade e sua paixão pelo aprendizado.

Em resumo, defender as humanidades na formação do(a) professor(a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais é essencial para preparar profissionais mais completos, capazes de lidar com a diversidade, promover o pensamento crítico, comunicar-se de forma eficiente, orientar os(as) alunos(as) de maneira ética e enriquecer a experiência educacional. As humanidades são a base para o desenvolvimento de professores(as) que podem moldar de maneira positiva a vida de seus alunos e contribuir para uma sociedade mais justa e consciente. Portanto, investir na formação em humanidades é um investimento no futuro da educação e da sociedade como um todo.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, buscamos discutir a importância das humanidades nos cursos de formação de professores(as) para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, destacamos a importância do tema em questão e sua relevância para a sociedade, ressaltando a necessidade de abordá-lo de maneira completa e fundamentada. Durante nossa análise, procuramos examinar cuidadosamente o espaço das humanidades dentro dos cursos investigados.

Na análise documental, evidenciamos na resolução CNE/CP nº 2/2019, uma significativa redução do espaço para os estudos em humanidades. Ao conhecer a posição dos(as) coordenadores dos cursos de pedagogia em relação à resolução CNE/CP nº. 2/2019, concordamos que as disciplinas de humanidades são fundamentais na formação de professores(as) para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, justamente por garantirem desenvolvimento dos três pilares fundamentais para a educação democrática, como apontado anteriormente por Nussbaum (2015).

A visão unânime dos(as) coordenadores(as), que participaram da pesquisa sobre a importância das humanidades na formação de professores(as), destaca a relevância desses campos de estudo para o desenvolvimento da formação integral dos(as) futuros(as) educadores(as). Alguns pontos destacam-se em suas respostas, como a formação cultural ampliada, o diálogo interdisciplinar, a formação crítica, a autonomia e a reflexão e, por fim, a educação para a cidadania. Em síntese, a visão compartilhada pelos(as) coordenadores(as) destaca a importância de uma formação de professores(as) que vai além da mera transmissão de conhecimento técnico e que prepara os(as) futuros(as) educadores(as) para compreenderem e abordarem os desafios complexos da educação, bem como para promoverem valores humanísticos e cidadania em suas práticas pedagógicas.

Em vista dos argumentos apresentados no decorrer da pesquisa, torna-se elucidativo que a defesa das humanidades na formação de professores(as) que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais é não apenas justificada, mas também crucial. As humanidades oferecem uma base sólida para a compreensão das complexidades da natureza humana, promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a imaginação narrativa e a comunicação. Sendo a educação uma das forças motrizes que moldam a sociedade e o futuro das gerações, é imperativo que os(as) professores(as), especialmente aqueles que trabalham com as crianças, sejam bem preparados(as) e capazes de lidar com as demandas e desafios de uma sociedade em constante evolução.

Acreditamos que ao valorizar e incorporar as humanidades na formação de professores(as), estamos investindo não apenas na qualidade da educação, mas também na formação de cidadãos mais conscientes, críticos e éticos. Isso porque os(as) professores(a) devem não apenas ensinar conteúdo, mas também orientar os(as) alunos(as) a se tornarem indivíduos reflexivos, capazes de tomar decisões informadas e contribuir positivamente nas suas comunidades.

Ressaltamos, enfaticamente, que não temos dúvidas sobre a necessidade dos(as) professores(as) possuírem sólidos conhecimentos técnicos para o exercício da docência. Contudo, esse exercício também exige um compromisso intrínseco com a humanidade, com a redução das disparidades sociais, com a solidariedade, a cidadania democrática e a justiça social. Isso implica que os programas de formação destinados a esses profissionais devem obrigatoriamente incorporar disciplinas de natureza altruísta, de acordo com a concepção de Martha Nussbaum (2015), como Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Literatura e Ética.

Consideramos benéfica a ideia de especialização para professores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. No entanto, tal formação não pode estar desvinculada das demandas da formação democrática, da justiça social e do cultivo da humanidade. A formação de professores(as) não pode perder de vista o seu compromisso com a educação pública, o bem comum, com o respeito e a valorização das diversidades. Assim, é necessário que repensemos a formação de professores(as) para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando equilíbrio entre as competências técnicas e a dimensão humanística. Somente assim poderemos garantir que nossos(as) professores(as) estejam preparados não apenas para transmitir conhecimento, mas também para nutrir a capacidade crítica e reflexiva dos(as) alunos(as), capacitando-os(as) para enfrentar os desafios sociais, éticos e culturais que surgirão em suas vidas.

Além de diversos autores, a Unesco (2022) também tem defendido a importância da educação como um motor para a transformação social e destaca a necessidade de repensar os sistemas educacionais para torná-los mais inclusivos, equitativos e relevantes para os desafios do século XXI. É relevante destacar essa preocupação mundial com a educação, pois, como destacou Nussbaum, há uma tendência generalizada de excluir dos currículos escolares os elementos humanísticos, substituindo-os pela memorização, como método pedagógico predominante. Essa abordagem implica a adoção de um modelo específico de racionalidade que orienta a seleção tanto dos conteúdos de ensino quanto dos métodos de aprendizagem. Ao

alinhar-se predominantemente com a lógica do mercado, que se baseia essencialmente na competição lucrativa, a educação deixa de questionar aspectos fundamentais para a saúde da democracia. Em suma, o que é ainda mais preocupante é que ela abandona o caminho que conduz à formação democrática das novas gerações.

A educação superior, no contexto de um mundo globalizado, assume novas responsabilidades que priorizam as necessidades econômicas em detrimento do desenvolvimento humano. No entanto, tanto o conhecimento técnico como a educação cívica são cruciais para o progresso e a democracia. É imperativo que preparemos os indivíduos para a integração no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que alimentamos o pensamento crítico, a argumentação, o debate e a promoção do pensamento livre, combinando assim elementos humanísticos e científicos no percurso educativo.

Atualmente a formação de professores(as) para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, apesar de fornecer um espaço adequado para o desenvolvimento humano, crítico e deliberado, encontra-se debilitada no que diz respeito à capacitação profissional específica. Isso não implica, em absoluto, reduzir a formação humanística e teórica, como fez o CNE ao instituir a Resolução n.º 2/2019. Coincidimos com Nussbaum (2015), quando avisamos que se esta lógica mercantilista segue avançando, acabamos produzindo máquinas lucrativas no lugar de cidadãos capazes de pensar por si mesmos, questionando a tradição e a empatia nas relações. Sendo importante

defender as disciplinas mais reflexivas e humanísticas não pode significar o descuido com a matemática, a língua materna, as ciências, a língua estrangeira, a geografia, a história e a tecnologia, por exemplo. Não se trata de substituir uma coisa pela outra, mas de oferecer aos professores a possibilidade de uma formação especializada, sem deixar de ser humanizada, ética, crítica e criativa (Devechi; Rincon, 2023, p.16).

Acreditamos que um(a) professor(a) deve ser, ao mesmo tempo, um(a) especialista em seu campo de ação e um(a) bom(a) técnico(a), mas também um(a) educador(a) consciente de seu papel formativo e de seu compromisso com a vida, a justiça social, a democracia e a sustentabilidade, o que requer uma formação humana. Na formação de professores(as), não deve haver divisões entre o pensamento e a técnica, entre o aprendizado autônomo e o ensino do(a) professor(a), entre as habilidades lucrativas e as não lucrativas, entre a prática e a teoria, nem entre a profissionalização especializada e a formação humana.

Se considerarmos os desafios apresentados, inclusive pela Unesco no "Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação" (2022), que enfatizam a importância de não se limitar ao desenvolvimento de habilidades externas apenas para a produtividade

econômica, mas também de dar atenção às necessidades da formação humana e da cooperação, com a educação sendo vista como um bem comum e não privado, então é importante repensar o modelo e a abordagem da formação de professores(as).

Com isso, destacamos a necessidade de mais pesquisas sobre humanidades na formação de professores(as) da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois existem poucos estudos sobre esse tema, apesar de sua importância no atual contexto global. Acreditamos que as consequências da ausência ou redução de elementos humanísticos na formação de professores(as) são irreversíveis. Sem esses elementos, nosso potencial transformador e emancipatório ficará gravemente comprometido e a nossa esperança de contribuir para o desenvolvimento de indivíduos empenhados e críticos ficará comprometida.

Dessa forma, a reflexão que conduzimos adquire importância significativa, tendo em vista o comunicado do CNE, informando sobre sua intenção de "avançar com modificações ou aprimoramentos nos elementos ou cláusulas da Resolução especificada"; além disso, as novas sugestões passarão por "consultas e debates preventivos antes de serem finalizados" (Brasil, 2022, p.1), proporcionando uma nova oportunidade para debater a Resolução 2/2019.

Se a Resolução em pauta não sofrer revogação ou revisão substancial, implica-se, portanto, que haverá consequências diversas para esse campo, representando uma clara regressão em relação à formação dos(as) professores(as) no que se refere à formação humana. Assim, conforme a análise dos documentos legais, das opiniões dos(as) coordenadores(as) e das posições das instituições acadêmicas, identificamos o problema central da atual Resolução: a sua abordagem educacional propositadamente enraizada nos princípios da educação voltada ao mundo empresarial, em detrimento da formação docente crítica e comprometida com o "outro", com a sociedade e com as complexidades da vida. Enfim, ressaltamos que, para nós, o problema não está na formação específica do(a) professor(a) para a atuação na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme apontam as diretrizes de 2/2019, pois consideramos tal especificação adequada, diferentemente do projeto ideológico das diretrizes, voltado apenas aos interesses do paradigma econômico, que retira da formação o espaço para a preparação crítica, ética, social e humana.

A pesquisa realizada nos mostrou caminhos a serem percorridos, apontando a posição dos(as) coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia em relação à Resolução de 2019, ao enfoque da pedagogia das competências e o lugar da humanidade, no qual articulamos com a posição dos especialistas da área e da Anfope, problematizando com autores defensores da formação humanística. Essa discussão nos levou a reconhecer a importância das humanidades na

formação do(a) professor(a) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, destacando a necessidade de uma base sólida nessas áreas para formação crítica, ética e do pensar por si próprio diante da complexidade atual da atuação na educação de crianças e da necessidade de garantia da democracia. Enfim, considerando o comunicado do CNE (2023), que abre o debate para alteração da Resolução 2/2019, sugerimos que espaço das humanidades na formação do(a) professor(a) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais seja revisto.

Entendemos que, diante da fragilidade da formação do(a) professor(a) para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, no que se refere aos conteúdos e às didáticas específicas, focalizar a formação dos(as) professores(as) em dois cursos específicos seja adequado; no entanto, alertamos sobre a importância de garantir o espaço da formação em humanidades para que o(a) professor(a) não seja apenas um técnico, mas um profissional em condições de lidar com complexidades do ato de educar (que não depende só do ensinar ou do desenvolver competências determinadas pelo mercado, embora isso também seja importante), mas que também seja capaz de fazer escolhas com responsabilidade ética, social e humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Miro; SILVA, Maria Eneida; KOCHHANN, Andréa. Curso de pedagogia no Brasil: algumas reflexões sobre as políticas de formação. **Formação em Movimento**: revista da ANFOPE, Serópedica, v. 3, n. 5, p. 152-164, jan./jun. 2021 DOI <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.152-164>.
- ANFOPE, **Boletim ANFOPE n.º 1 Ano – 2019**. <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/02/BOLETIM-ANFOPE-2019-n1.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2022.
- ANFOPE, Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE. **Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. 2021.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmem. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Comunicado. 2022. <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2022-pdf/241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019/file>

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **A pedagogia plena: uma proposta unitária de formação**. Formação em Movimento: revista da ANFOPE, Serópédica, v. 3, n. 5, p. 114-130, jan./jun. 2021 DOI <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.114-130>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/768/1060> Acesso em: 02 abril 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTOS FILHO, Francisco Carlos dos.; CEZAR, Luciana Oltamir. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. **Educação & Sociedade**, 43, e244449. <https://doi.org/10.1590/ES.244449>

DALBOSCO, Cláudio Almir; NOLLI, Marcelo Ricardo; MARASCHIN, Renata. O enfoque das capacidades e a educação para a dignidade humana. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 44, n. 1, p. e65084, 7 mar. 2023. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v44i1.65084>

DALBOSCO, Cláudio Almir; SALOMÃO, Jelson Becker; DORO, Marcelo . Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 157–176, mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100009>

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo**. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Revista: Avaliação**, v.20, n.1, p.123-142, 2015.

DALBOSCO, Cláudio Almir. SANTA, Fernanda Dalla. & BARONI, Vivian. **A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional**. *Educação*, 41(1), 145–153, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. (2016). **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; RINCON, Cláudia Gurgel de Vasconcelos. **Formação de professores para educação infantil e anos iniciais: análise comparativa entre Brasil e Portugal**. 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5790. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5790>. Acesso em: 22 sep. 2023.

DOURADO, Luis Fernando. A Formação de Professores e a Base Comum Nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, v. 29, n.2, p. 367-388, mai./ago. 2013.

DOURADO, Luis Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, e0224639, 2019, p. 1-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0224639.pdf>. Acessado em: 02 de maio de 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001.

FÁVERO, Altair; CENCI, Angelo. (2008). **Revista Pragmateia Filosófica -Ano 2 -Nº 1 - Out. 1982-1425**.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, 31(113), 1355-1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. [S.l.: s.n.], 2019.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GOERGEN, Pedro. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pró-Posições**, v. 30, p. e20170193, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0193>

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba/PR, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

GOERGEN, Pedro. EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: novas perspectivas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020155, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1565. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1565>. Acesso em: 01 jul. 2023.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute.; SCHELLER, M Morgana.; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa

qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped 2012**. Porto de Galinhas, Pernambuco.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, Especial – out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - o curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.8, n. 27, 2022.

MACEDO, Aldenora. Conceição de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. (2022). A hermenêutica reconstrutiva na educação comparada: uma abordagem voltada para a aprendizagem com o “outro”. **Educação**, 47(1), e104/1–23. <https://doi.org/10.5902/1984644464914>

MAZZOTTI, Tarso; OLIVEIRA, Renato. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021.

MILITÃO, Andréia Nunes; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Curso de pedagogia no Brasil: Tensões, controvérsias e perspectivas. **Formação em Movimento: revista da ANFOPE, Serópédica**, v. 3, n. 5, p. 17-28, jan./jun. 2021 DOI <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.17-28>. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/925/1068>. Acesso em: 15 maio 2023.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas; SILVA, Valentim da. **Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível**. Educar em revista, Curitiba/PR, 2016.

NUSSBAUM, Martha. **El Cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, Martha. **Crear Capacidades: Propuestas para el desarrollo humano**. Tradução: Albino Santos Mosquera. Espanha: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

RAIC, Daniele Farias Freire; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; SANTANA, Sirlândia Souza; LIMA, Ubirajara Couto Lima. A prática como componente curricular: traduções curriculares. **Formação em Movimento**: revista da ANFOPE, Serópedica, v. 3, n. 5, p. 303-324, jan./jun. 2021 DOI <https://doi.org/10.38117/2675181X.formov2021.v3i1n5.303-324>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/763/1058> Acesso em: 02 abril 2023.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

SAVIANI, Demerval. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413->

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43–62, jan. 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004>

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base nacional comum para formação de professores da educação básica (BNC-formação)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2022.

TREVISAN, Amarildo; ALBERTI, Dirceu. **Formação Docente na Perspectiva da Pedagogia das Competências**. Roteiro. v. 40, n. 2, p. 311-332, jul./dez. 2015.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VENAS, Ronaldo Figueiredo; ALVES, Rejane de Oliveira; SOARES, Leila da Franca. O antagonismo da resolução CNE/CP 02/2019: reflexões sobre a atualização curricular do curso de pedagogia da FACED/UFBA com base na resolução CNE CP 02/2015. **Formação em Movimento**: revista da ANFOPE, Serópedica, v. 3, n. 5, p. 211-230, jan./jun. 2021 DOI <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i1n5.211-230>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/744/1055> Acesso em: 02 abril 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você, /Sr./Sra., está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “**Os Fundamentos da educação na formação do Pedagogo(a) no Brasil**”. Meu nome é **Glauciane Ferreira da Costa Andrade** sou o(a) pesquisador(a) responsável, e minha área de atuação é **Pedagogia**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao (à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (glauciane.costa@aluno.unb.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: **(61) 99869-0492**.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 **Título:** Os fundamentos da educação na formação do pedagogo(a) no Brasil.

1.2 Objetivos:

- averiguar os espaços de aprendizagem dos fundamentos da educação nos cursos de pedagogia;
- conhecer a abordagem, a finalidade e a forma de aprendizagem das disciplinas dos fundamentos da educação na formação do pedagogo(a);
- comparar as propostas de estudos em fundamentos da educação dos cursos de pedagogia das universidades públicas do Brasil;
- discutir a importância das disciplinas dos fundamentos da educação para a formação do professor(a) que irá atuar nos Anos Iniciais e Educação Infantil.

1.3 Declaração dos cuidados éticos:

- garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato do(as) participante(s). Garantia expressa de liberdade do(a) participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- garantia expressa de liberdade do(a) participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos, no entanto, com garantia total do anonimato dos participantes. Antes da publicação, os resultados serão apresentados para todos(as) participantes da pesquisa.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Os Fundamentos da educação na formação do Pedagogo (a) no Brasil**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável, **Glauciane Ferreira da Costa Andrade**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, de de 2022.

Assinatura por extenso do(a) participante

Glauciane F. C. Andrade

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

- 1.** Por favor, fale sobre a sua posição em relação à Resolução de 2/2019 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para atuação na educação básica. Aponte os pontos positivos/negativos.
- 2.** Como você percebe a linguagem da aprendizagem por competências e habilidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais?
- 3.** Qual é a sua posição em torno da abordagem da educação por evidências na formação do(a) professor(a)?
- 4.** Como você percebe a relevância dada pelo curso aos estudos em humanidades na formação do(a) professor(a) que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais?
- 5.** O que você defenderia como um bom projeto formativo para o curso de pedagogia hoje?