

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Catia Piccolo Viero Devechi, Claudia Gurgel de Vasconcelos Rincon

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5790>

Submetido em: 2023-03-21

Postado em: 2023-03-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS:
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

CATIA PICCOLO VIERO DEVECHI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5147-1609>
<catiaviero@gmail.com>

CLAUDIA GURGEL DE VASCONCELOS RINCON²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0322-4934>
<kkurincon@gmail.com>

¹ Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil.

² Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa a formação de professores para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais, no Brasil e em Portugal. Por meio de um estudo hermenêutico e comparado, apresentamos a organização dos cursos nos dois países, bem como as definições, os objetivos, o formato, a finalidade, problematizando a relação entre formação técnica e humana. Para tanto, analisamos as legislações do Brasil e de Portugal e os projetos pedagógicos dos cursos investigados, aplicamos questionários e realizamos entrevistas com diretores e coordenadores de quinze cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras e de quatro cursos de formação de professores para Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico de universidades públicas portuguesas. Concluímos que o enfraquecimento da presença da formação cultural ampla, nos currículos de formação de professores, não é apenas uma tendência nacional, mas também mundial¹ que acarreta sérios prejuízos à profissionalização das futuras gerações e comprometendo o ideal da educação como a busca pela cidadania democrática.

Palavras-chave: Formação de professores, formação humana, cidadania democrática.

**TEACHER TRAINING IN CHILDHOOD EDUCATION AND THE EARLY YEARS OF PRIMARY SCHOOL:
COMPARATIVE ANALYSIS OF BRAZIL AND PORTUGAL**

ABSTRACT: This article analyzes teacher training in the area of childhood education and the early years of primary school both in Brazil and in Portugal. Through hermeneutical and comparative approaches, we present the ways courses are organized in both countries, their definitions, objectives and purposes, considering the relationship between humane and technical trainings. Therefore, we analyze Brazilian and Portuguese legislations, pedagogical projects for the researched courses, and we also conduct interviews with directors and coordinators of fifteen Education and Pedagogy courses in Brazilian federal universities and four teacher training courses for Pre-School Education and the First Cycle of Basic Schooling in public Portuguese universities. We come to the conclusion that the weakened presence of a wide cultural basis in teacher training syllabi is not only a national trend but also a global² one, which seriously harms the professionalization of future generations and compromises the ideals of Education as a pursuit of democratic citizenship.

¹ *q.v.* Martha Nussbaum (2015).

² See Martha Nussbaum (2015).

Keywor Keywords: teacher training, humane training, democratic citizenship.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE BRASIL Y PORTUGAL

RESUMEN: El artículo analiza la formación de profesores para trabajar en la educación infantil en Brasil y Portugal. A través de un estudio hermenéutico y comparativo, presentamos la organización de las carreras en ambos países, así como las definiciones, objetivos, formato, finalidad. De ese modo, conseguimos problematizar la relación entre formación técnica y humana, para ello, analizamos las leyes de Brasil y Portugal y los proyectos pedagógicos de las carreras investigadas, realizando entrevistas y cuestionarios aplicados a directores y coordinadores de quince carreras de Pedagogía de universidades federales brasileñas y de cuatro carreras de formación de profesores de Educación Preescolar y el 1º Ciclo de Educación Básica de universidades públicas portuguesas. Concluimos que el debilitamiento de la presencia de una amplia formación cultural en los currículos de formación de profesores no es sólo una tendencia nacional, sino también mundial que causa graves daños a la profesionalización de las futuras generaciones y compromete también el ideal de la educación como búsqueda de la ciudadanía democrática.

Palabras clave: Formación del profesorado. Formación humana. Ciudadanía democrática.

INTRODUÇÃO

Diante do debate atual em torno da formação de professores no que se refere ao enfoque formativo, da tendência internacional em tornar essa formação, cada vez mais, simplificada aos interesses privados, bem como da predisposição das políticas educacionais brasileiras em ajustar a formação de professores às experiências “bem sucedidas” de outros contextos, procedemos a um estudo comparado entre cursos de formação inicial de professores no Brasil e em Portugal. Escolhemos Portugal para fazer a comparação, por se tratar de um país que tem buscado adaptar a formação de seus professores às orientações do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior³ (QQ-EEES) com exigência de competências formativas muito próximas ao que está colocado na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que institui 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).

O objetivo do estudo foi analisar o enfoque da formação de professores para a atuar na educação pré-escolar e primeiro ciclo do Ensino Básico, em Portugal, comparando-a com a formação de pedagogos em vigor, no Brasil, e com as diretrizes apresentadas na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, ainda não implementada. O propósito foi identificar desafios comuns que pudessem auxiliar no debate sobre o assunto, promover uma aprendizagem mútua sobre a demanda da formação nos dois países, problematizar a orientação internacional de submissão da formação mais ampliada pelo modelo de formação baseada apenas em competências e habilidades favoráveis ao mercado. Pensamos, pois, que esse enfraquecimento crescente da presença da formação cultural ampla nos currículos de formação de

³ Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre a verificação da compatibilidade com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, o “QQ-EEES tem descritores de qualificações genéricos para cada ciclo, chamados “descritores de Dublin”. Esses ilustram as competências típicas e os objetivos associados às qualificações que traduzem a conclusão de cada ciclo (PORTUGAL, 2011).

professores, que não é apenas uma tendencial nacional, mas também mundial⁴, acarreta sérios prejuízos na profissionalização das futuras gerações e compromete o ideal da educação como busca pela cidadania democrática.

Por meio de um estudo hermenêutico e comparado, procuramos conhecer a organização dos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos primários no Brasil e em Portugal, bem como as definições, os objetivos, o formato, a finalidade e o peso oferecido para as disciplinas de humanidades na formação inicial desse profissional. Entendemos que, diante da fragilidade atual da formação docente para essas etapas de ensino, bem como das novas diretrizes que vêm sendo colocadas para essa formação no Brasil, o estudo comparado coloca-se como uma metodologia adequada de compreensão e busca cooperativa de respostas aos questionamentos existentes em torno do enfoque da formação, tendo em vista a permissão para reconstrução hermenêutica das interpretações alcançadas.

Para tanto, procedemos, inicialmente, à análise documental da legislação nacional referente à formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais nos dois referidos países. No que se refere à legislação brasileira, analisamos a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que institui as diretrizes para o Curso de Pedagogia, e as Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019, que regulamentam a formação de professores no país. Em Portugal, analisamos o Decreto-Lei n.º 79/2014 que regulamenta a formação de professores, além de documentos referentes ao Processo de Bolonha, os Descritores de Dublin e os encaminhamentos do Conselho Europeu em torno da aprendizagem ao longo da vida. Na análise dos documentos, identificamos as diretrizes, o foco paradigmático e a orientação em relação à organização dos cursos, bem como os impactos do paradigma do desenvolvimento econômico nos dois países.

Na sequência da análise dos documentos legais, contactamos⁵, por *e-mail*, coordenadores/diretores de cursos que formam professores para a educação infantil e anos iniciais, em universidades federais no Brasil e universidades públicas em Portugal, que pudessem apresentar posições em torno dos cursos de formação docente para essas etapas de ensino. No Brasil, consultamos os coordenadores de todos os cursos de Pedagogia de universidades federais (diurno e noturno), que foram avaliados pelo Enade/2017, sobre o interesse em colaborar com a pesquisa por meio de entrevista ou questionário. Apresentamos duas opções de participação no intuito de conseguir um número maior de colaboradores. Assim, de 114 (cento e quatorze) cursos, recebemos o retorno de 110 (cento e dez) coordenadores que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Desses, 4 (quatro) coordenadores optaram por entrevistas, realizadas em maio, junho e julho de 2022, e 106 (cento e seis) escolheram o questionário. Apesar de o questionário ter sido encaminhado três vezes para cada coordenador interessado em colaborar, apenas 14 (quatorze) responderam o formulário. Ou seja, no total, 18 (dezoito) coordenadores participaram da pesquisa. O objetivo foi compreender a posição dos coordenadores acerca das novas diretrizes para formação de professores (Resolução CNE/CP n.º 2/2019), identificar o foco dos cursos e o lugar da formação em humanidades, na profissionalização dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais. As seguintes questões foram apresentadas: 1. Qual é a sua posição em relação à Resolução CNE/CP de n.º 2/2019 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para atuação na educação básica? Aponte pontos positivos/negativos. 2. Como você percebe

⁴ *q.v.* Martha Nussbaum (2015).

⁵ Agradecemos a mestranda ***** do *** pela colaboração na produção dos dados.

a linguagem da aprendizagem por competências e habilidades na formação do professor que atuará, na educação infantil e nos anos iniciais? 3. Qual é a sua posição em torno da abordagem da educação por evidências na formação do professor? 4. Como você percebe a relevância dada pelo curso aos estudos em humanidades na formação do professor que atuará na educação infantil e nos anos iniciais? 5. Como você defenderia um bom projeto formativo para o curso de Pedagogia hoje?

Entendemos que o baixo retorno de respostas deve-se a atualidade das questões que foram colocadas e, assim, pela ausência do debate sobre o assunto nos cursos, considerando as inúmeras dificuldades decorrentes da pandemia da Covid- 2019, que ocorreu logo após a publicação da resolução CNE/CP n.º 2/2019. O nosso entendimento é de que não houve tempo e espaço suficiente 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 coordenadores que contribuíram com a pesquisa.

No geral, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi pouco debatida, pois a maioria dos cursos havia realizado recentemente a reforma nos currículos para atender a Resolução CNE/CP n.º 2/2015. No total, contamos com a colaboração de coordenadores de 15 (quinze) cursos de Pedagogia de universidades federais, sendo dois cursos da mesma universidade, mas de *campus* diferentes. Assim, foram cinco cursos da região sul, três da região nordeste, dois da região sudeste, quatro da região norte e um da região centro-oeste, sendo que, em três universidades, obtivemos respostas de mais de um coordenador. Os cursos investigados fazem parte das seguintes universidades: Universidade Federal de 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 Amílcar Ferreira Sobral); Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Campus Agreste); Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (Campus Caicó); Universidade Federal de Alfenas - UFAL (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).

Paralelamente às análises dos dados do questionário/entrevista, analisamos os projetos pedagógicos curriculares (PPCs), identificando a organização e a estrutura dos cursos, o perfil dos ingressantes e dos egressos; o foco da formação e o espaço dos estudos em humanidades. Assim, da análise das falas dos colaboradores, dos documentos nacionais e dos PPCS dos cursos, separamos três dimensões que se destacaram para discutir neste artigo: 1) Posição dos coordenadores em torno da Resolução CNE/CP n.º 2/2019; 2) Posição dos coordenadores em torno do paradigma das competências e habilidades; 3) Posição dos coordenadores sobre a importância dos estudos em humanidades nos cursos. Tais dimensões foram copiladas, interpretadas e, posteriormente, utilizadas no estudo comparativo com a formação do professor em Portugal.

Já em Portugal, conseguimos a colaboração de diretores dos cursos que formam professores para a atuação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico no continente. São elas:

Universidade do Minho, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora. A escolha pelas universidades portuguesas deu-se, por um lado, em função do desenho da pesquisa comparada e da continuidade aos estudos já realizados em países que seguem as recomendações do Processo de Bolonha, e trazem a possibilidade de melhor compreensão sobre o paradigma da aprendizagem centrada no aluno. De outro, pelas últimas mudanças relativas às diretrizes governamentais do país para a formação docente, apresentadas no Decreto-Lei nº 79/2014. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas, nas próprias universidades portuguesas, em junho de 2022, com duração entre 50 minutos e 1h e 30 minutos cada. No total, foram 6 (seis) entrevistas com diretores do Curso de Licenciatura em Educação Básica e diretores do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: 2 (dois) diretores da Universidade de Aveiro, 2 (dois) diretores da Universidade de Évora, 1 (um) diretor da Universidade do Minho e 1 (um) diretor da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, totalizando 6 horas e 21 minutos de gravação.

As perguntas realizadas seguiram, relativamente, o seguinte roteiro: 1. Qual é o perfil do estudante da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico? 2. Quais são os pontos positivos e negativos da formação de professores em Portugal? 3. Qual é a sua posição em relação ao Decreto-lei nº 79/2014, que regulamenta a formação de professores em Portugal? 4. Como você percebe a distribuição de carga horária entre as componentes na licenciatura e no mestrado? 5. Como você percebe o fato da componente de formação Área Cultural, Social e Ética não ter carga horária específica? 6. Como vem sendo implementado o paradigma da aprendizagem centrado no aluno? 7. Como você percebe a linguagem da aprendizagem por competências e habilidades na formação do professor que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais? 8. Como você percebe o enfoque econômico das orientações de Bolonha para o ensino superior tendo como referência Portugal? 9. Como você percebe a tendência de redução dos estudos em humanidades na formação de professores? Existe alguma preocupação do curso em relação a isso?

Paralelamente à análise dos dados das entrevistas, analisamos os planos de estudo dos cursos, identificando sua organização e estrutura, o perfil dos ingressantes e dos egressos; o foco da formação e o espaço dos estudos em ciências da educação e humanidades. Do montante das falas e da análise dos documentos legais e dos planos de estudo, separamos quatro dimensões que se destacaram para apresentar neste artigo: 1) Estrutura e organização dos cursos de formação para a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; 2) Posição dos diretores em torno da legislação portuguesa sobre a habilitação profissional docente; 3) Posição dos diretores acerca do paradigma das competências e habilidades (Bolonha/aprendizagem ao longo da vida); e 4) Posição dos diretores sobre a importância das humanidades nos cursos.

Considerando os contextos diferentes das reformas realizadas, nos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos primários, evidenciamos que Brasil e Portugal apresentam, atualmente, compreensões e interpretações muito diferentes acerca da estrutura, da demanda e do enfoque da formação. Entretanto, a Resolução CNE/CP nº. 2/2019, brasileira, ainda não implementada, coloca-se muito próxima à legislação portuguesa no que se refere ao foco profissional da formação.

Assim, tendo como base de análise as diretrizes legais, os planos de estudo dos cursos e as falas dos coordenadores e dos diretores dos cursos no Brasil e em Portugal, apresentamos as quatro dimensões evidenciadas na pesquisa, pelas quais realizamos a comparação: 1) Estrutura e organização

dos cursos em vigor; 2) Posição dos coordenadores/diretores sobre a legislação nacional; 3) Posição dos coordenadores/diretores em torno do paradigma das competências e habilidades; e 4) Posição em relação à importância das humanidades nos cursos.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS

Em Portugal, a legislação exige de todos os professores uma qualificação profissional específica, obtida através de um curso de licenciatura em Educação Básica (1º ciclo de estudos – 3 anos) e mestrado especializado (2º ciclo de estudos – 2 anos). A licenciatura deve assegurar a formação de base, na Área de Docência, e o mestrado, reforçar e aprofundar a formação acadêmica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência, nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento que visa preparar. A licenciatura em Educação Básica corresponde a 180 ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) e o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a 120 ECTS. (PORTUGAL, 2014).

Tais ciclos de estudos para a habilitação profissional (licenciatura e mestrado) são respaldados por componentes de formação que garantem o cumprimento das competências exigidas pela profissão, são elas: 1) Área de Docência; 2) Área Educacional Geral; 3) Didáticas Específicas; 4) Iniciação à Prática Educacional (na licenciatura)/Prática de Ensino Supervisionado (no mestrado); 5) Área Cultural, Social e Ética, sendo esta última assegurada nas demais componentes (PORTUGAL, 2014). A formação na Área de Docência (1) incide sobre os conhecimentos necessários à docência, nas áreas de conteúdos e disciplinas específicas das etapas de atuação docente. A Área Educacional Geral (2) abrange conhecimentos, capacidades e atitudes para o desempenho do docente, principalmente, das áreas da psicologia do desenvolvimento; dos processos educativos, aprendizagem da leitura e da matemática; currículo e avaliação; da escola como organização educativa; das necessidades educacionais especiais; da organização e da gestão em sala de aula. As Didáticas Específicas (3) abrangem os conhecimentos, capacidades e atitudes relativos às áreas de conteúdo e de ensino das disciplinas do respectivo grupo da docência. A Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionado (4) organiza-se em observações, experiências práticas e estágios. A Área Cultural, Social e Ética (5) abrange a sensibilização diante dos problemas do mundo, o respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de gênero, as artes e as humanidades, metodologia da pesquisa, e conscientização das dimensões éticas e cívicas da atividade docente.

Os 180 ECTS necessários para a conclusão do curso de licenciatura em Educação Básica são distribuídos entre os componentes: Área de Docência (mínimo 125, sendo ao menos 30 ECTS em Português, em Matemática, em Ciências Naturais, História e Geografia, e em expressões); Área Educacional Geral (mínimo 15); Didáticas Específicas (mínimo 15); Iniciação à Prática Profissional (mínimo 15). A Área Cultural, Social e Ética não possui carga horária específica, devendo ser trabalhada junto com os demais componentes. Já os 120 ECTS exigidos, no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico são distribuídos da seguinte forma entre os componentes: Área de Docência (mínimo 18); Área Educacional Geral (mínimo 6); Didáticas Específicas (mínimo 36); Prática de Ensino Supervisionada (mínimo 48). A Área Cultural, Social e Ética também não possui carga horária específica e deve ser trabalhada de forma integrada, nos demais componentes.

Assim, enquanto a licenciatura enfatiza a Área de Docência (conteúdos), o mestrado volta-se às Didáticas Específicas e à Prática de Ensino Supervisionada. No que se refere à componente “Área Educacional Geral” (Ciências da educação), a carga horária é reduzida, quando comparada com os demais componentes, tanto na licenciatura como no mestrado. Ou seja, a formação do professor, em Portugal, está focada na preparação especializada para atuação, na pré-escola e no 1º ciclo do Ensino Básico, com grande enfoque na aprendizagem dos conteúdos e das didáticas de conteúdos e pouco espaço para os estudos em ciências da educação e humanidades. A componente “Área Cultural, Social e Ética”, que estaria voltada aos estudos humanísticos mais ampliados, não possui carga horária específica, não tem, portanto, garantia de ser desenvolvida.

Já no Brasil, os cursos de pedagogia atuais, sustentados pela Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2015, dedicam-se à formação para atuação em diferentes modalidades pedagógicas que podem ser escolar ou não escolar. Tal formação deve acontecer em cursos com carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, dividida em 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas, aulas, seminários, pesquisas; 800 (oitocentas) horas de prática, das quais 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do processo formativo e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, mais 200 (duzentas) horas de atividade teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. Em relação às 2.200 horas, não existe uma distribuição específica da carga horária, embora a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 destaque que no “curso de pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidos em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino”. (BRASIL, 2015, p.12).

Os cursos devem se organizar em três núcleos de estudos básicos. O núcleo 1 precisa contemplar os estudos pedagógicos, didáticas de conteúdos, fundamentos da educação, gestão em espaços escolares e não-escolares; e estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional. O núcleo 2 está voltado ao aprofundamento e diversificação de estudos de áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições: investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos; e estudo, análise e avaliação de teorias da educação. No núcleo 3, devem acontecer os estudos integradores como seminários, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão etc. (BRASIL, 2006).

O estágio curricular precisa ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiências no exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares: a) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente; e conforme projeto pedagógico do curso: b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na modalidade normal; c) na educação profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na educação de jovens e adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos. (BRASIL, 2006).

Em síntese, podemos dizer que a maioria dos cursos investigados está organizada a partir dessas duas resoluções (2006 e 2015), oferece uma formação do pedagogo na perspectiva de docência

ampliada⁶ e voltada para a atuação em ambientes pedagógicos escolares e não escolares, embora com carga horária diferente no que se refere as diferentes modalidades de estágio. No que se refere ao destaque da preponderância do conhecimento sobre os objetos de ensino, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, na maioria dos cursos, não é atendida. Quanto à preparação para a atuação na educação infantil e anos iniciais, há pouco espaço para a formação específica, com quase nenhuma carga horária para o estudo de conteúdos a serem trabalhados nessas etapas de ensino e pouca carga horária para o estudo das didáticas desses conteúdos. Em contrapartida, apresenta um significativo espaço para disciplinas de ciências da educação e humanidades, já que busca oferecer uma formação pedagógica ampliada para além da atuação em sala de aula, demonstrando preocupação com a formação humana do pedagogo. Embora o foco seja a formação de professores para a atuação na educação infantil e anos iniciais, a maioria dos cursos procura oferecer uma formação generalista.

Considerando que a Resolução CNE/CP nº. 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº. 2/2019, o curso de pedagogia deverá fazer uma nova reforma até dezembro de 2023, caso o prazo de implementação não volte a ser prorrogado. A Resolução CNE/CP nº. 2/2019 muda completamente o foco do curso de pedagogia, que passa a ter como objetivo a formação do professor que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais. O curso deverá ser dividido em duas licenciaturas: uma em educação infantil e outra em anos iniciais do ensino fundamental, não contemplando mais o perfil de pedagogo ampliado. Assim, os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a educação infantil e de anos iniciais serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação para cada uma das licenciaturas na seguinte distribuição: Grupo I: 800 (oitocentas) horas para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC da escola básica, e para o domínio pedagógico desses conteúdos para cada habilitação (1.600 h para a educação infantil e/ou 1.600 h para os anos iniciais). Grupo III: 800 (oitocentas) horas destinadas à prática pedagógica (BRASIL, 2019).

Assim, enquanto as diretrizes da Resolução CNE/CP nº. 2/2015 apenas estabeleciam a preponderância do conhecimento dos objetos de ensino da Educação Infantil e dos anos iniciais, as diretrizes da Resolução CNE/CP nº. 2/2019 apresentam 1.600 (mil e seiscentas) horas para conteúdos e didáticas de conteúdos específicos da BNCC de cada etapa do ensino (1.600 h para a Educação Infantil e 1.600 h para os anos iniciais), podendo o estudante optar apenas por uma habilitação ou pelas duas; e 800 (oitocentas) horas para a “integração, conhecimento, prática e engajamento profissionais”. Há claramente, nas diretrizes, uma ênfase na formação docente para a atuação na escola, voltada às competências do *que fazer e como fazer*, como demonstrada na nota técnica do CNE, recentemente

⁶ O Curso de pedagogia constitui-se, ao mesmo tempo, bacharelado e licenciatura. Forma, 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 Nacional de Política e Administração da Educação ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, 2021).

publicada: é preciso dar “clareza ao perfil do egresso a partir do estabelecimento de uma matriz de competências profissionais que apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer” (BRASIL, 2022, p. 1).

Logo, os estudos em fundamentos da educação necessários à formação mais reflexiva, crítica e ampliada (comprometida com a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade), responsável pela compreensão do *por que fazer*, quase desaparece na formação, tendo em vista que as mesmas 800 (oitocentas) horas precisam dar conta dos estudos sobre currículo e marcos legais, didáticas e seus fundamentos, metodologia e práticas de ensino, gestão escolar, indicadores avaliativos, conhecimentos sobre educação especial, sistema educacional brasileiro, teorias sobre aprendizagem e outros. Além disso, as atividades acadêmico-científico-culturais não são mais obrigatórias (BRASIL, 2019).

Ao consolidar uma concepção de formação orientada pela lógica da aprendizagem, a nova resolução, baseada em dados e experiências internacionais, simplifica o campo da formação humana. Assim, enquanto a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 evidencia a importância dada à formação integral e humana, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 centra a formação nos estudos dos conteúdos da BNCC e nas suas respectivas didáticas, pertinentes à linguagem da aprendizagem em detrimento da linguagem da educação no sentido mais ampliado (BIESTA, 2021). Trata-se de uma brusca retirada da formação para autonomia docente, assim como da sua criatividade e de seu olhar próprio diante das demandas escolares e das complexidades de uma sociedade repleta de diferenças, em contextos sociais distintos e desiguais. Os fundamentos da educação são substituídos pelas ciências *para* a educação (foco nas evidências científicas de outras áreas do conhecimento), revelando o descaso com pesquisas do campo educacional. Com essas diretrizes, o curso brasileiro aproximaria-se do que existe em Portugal, ou seja, com ênfase na preparação profissional mais técnica em detrimento da formação humana.

Comparando os cursos de Portugal e do Brasil, percebemos uma diferença significativa em torno da estrutura, da carga horária e do foco. Em relação a estrutura, enquanto em Portugal é exigido uma habilitação específica para Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, por meio de uma licenciatura em Educação Básica e mestrado específico para a atuação nas duas etapas do ensino; no Brasil, não existe ainda um curso de formação específico para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais, pois esta formação acontece no curso de pedagogia, que oferece habilitação para a docência nessas etapas de ensino, mas também possibilita a atuação em qualquer modalidade pedagógica, seja ela escolar ou não escolar. No que se refere à carga horária, em Portugal, entre licenciatura e mestrado, o estudante deve cursar, aproximadamente, 9.000 (nove mil) horas divididas em atividades teóricas e práticas. No Brasil, o curso de pedagogia é composto por 3.200 (três mil e duzentas) horas, às vezes, um pouco mais, mas com o compromisso de formar o professor da educação infantil e dos anos iniciais, bem como o pedagogo para atuar na gestão escolar ou não escolar.

No que se refere à distribuição da carga horária, o curso de pedagogia vigente no Brasil, seguindo ainda as Resoluções CNE/CP n.º 1/2006 e n.º 2/2015, deve oferecer 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado (que pode ser em todas as modalidades); pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às demais disciplinas formativas; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em área específica de interesse do aluno. Na pesquisa realizada nos

15 cursos de pedagogia, identificamos, por meio de uma média aritmética, que os cursos oferecem, aproximadamente, 32% de disciplinas específicas para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais; 24% de fundamentos da educação, 28% de disciplinas conexas⁷ e 16% de disciplinas voltadas para gestão e atuação em espaços não escolares. Entre os cursos que têm como foco a educação infantil e os anos iniciais, temos 41% de disciplinas específicas; 20% de fundamentos da educação (antropologia da educação, história da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, filosofia da educação), 30% de disciplinas conexas e 9% de disciplinas de gestão e espaços não escolares. Ou seja, trata-se de uma formação generalista para a atuação em diferentes modalidades, com poucas disciplinas de didáticas de conteúdos específicos para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais, nenhuma disciplina de conteúdo específico para a atuação nessas etapas de ensino, e um espaço significativo para as disciplinas pedagógicas gerais e de humanidades.

Em Portugal, os dois ciclos de estudos para a habilitação profissional (licenciatura e mestrado) são respaldados por componentes de formação. Na licenciatura em Educação Básica, o estudante deve cursar a seguinte carga horária: 1) 3750 (três mil setecentos e cinquenta) horas na Área de Docência (sendo no mínimo 900 horas de conteúdo de matemática, 900 horas de conteúdo de português, 900 horas de conteúdo de ciência naturais e história e geografia de Portugal, e 900 horas de conteúdos de expressões (artes); 2) 450 (quatrocentas e cinquenta) horas na Área Educacional Geral; 3) 450 (quatrocentas e cinquenta) horas nas Didáticas Específicas; 4) 450 (quatrocentas e cinquenta) horas na Iniciação à Prática Educacional. Já no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, o estudante precisará cursar no mínimo 540 (quinhentas e quarenta) horas na Área de Docência; 180 (cento e oitenta) horas na Área Educacional Geral; 1080 (mil e oitenta) horas nas Didáticas Específicas; e 1440 (mil quatrocentas e quarenta) horas de Prática de Ensino Supervisionada (PORTUGAL, 2014). Ou seja, em relação ao foco da formação, há uma predominância dos estudos dos conteúdos na licenciatura e das didáticas dos conteúdos e estágios no mestrado, em detrimento da Área de Docência, que seria encarregada tanto pelo estudo das ciências da educação, quanto pela Área Cultural, Social e Ética, esta responsável pelas discussões de humanidades, mas sem destinação de carga horária específica na legislação e nos planos de estudos dos cursos investigados. Ao observar as ementas dos cursos, é possível perceber que discussões voltadas à filosofia da educação e à antropologia, por exemplo, não existem. A componente Área Cultural, Social e Ética fica a cargo de cada professor, ou seja, não há garantia de que ela seja trabalhada. Há uma forte formação em conteúdos, nas didáticas de conteúdos e na prática dos estágios específicos para atuação na educação pré-escolar e nos anos primários, mas uma enorme simplificação das ciências da educação e uma quase inexistência da formação humanística.

Comparando a carga horária e a ênfase das componentes formativas, nos dois países, podemos dizer que os cursos, em Portugal, oferecem um bom espaço para a preparação técnica dos professores que irão atuar na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas um reduzido espaço para formação humana. Já o Brasil oferece um espaço muito pequeno para a preparação técnica especializada, mas um significativo espaço para a formação em ciências da educação e humanidades.

⁷ Identificamos como conexas, as disciplinas pedagógicas mais amplas, necessárias à formação do professor para a atuação em todas as etapas educativas e em ambientes escolares e não escolares. Por exemplo: Didática geral; Metodologia geral do ensino; Pesquisa em Educação; Educação Inclusiva; História da Educação Brasileira; Libras; Educação das Relações Étnico-raciais; Educação Ambiental, Educação Tecnológica; Gênero e Educação, Educação a Distância etc.

Enquanto os cursos portugueses oferecem uma formação reduzida em humanidades, o curso brasileiro oferece uma reduzida formação técnica específica. Ou seja, trata-se de realidades com propostas curriculares e foco pedagógico quase contrários que precisam ser questionados e problematizados. Isso porque, diante de tantos problemas sociais e humanos, os cursos de formação de professores precisam estar comprometidos com a educação da nova geração, o que exige trabalhar, obrigatoriamente, com as vertentes técnica e humanizada de forma sempre despolarizada.

POSIÇÃO DOS COORDENADORES/DIRETORES: LEGISLAÇÃO NACIONAL

Percebemos, na investigação, que não há muitas críticas dos diretores dos cursos portugueses acerca da legislação nacional e de sua articulação com as orientações de Bolonha. Para eles, a legislação não é algo a ser questionado, mas para ser implementado. Os entrevistados se manifestaram favoráveis ao paradigma da aprendizagem centrado no aluno e no enfoque das competências. Compreendem o enfoque como oportunidades de oferecer um sentido prático para a formação e de permitir o desenvolvimento da autonomia do estudante. O entendimento é que o paradigma permite superar o ensino transmissivo, demonstrado como ineficiente por vários autores. Nenhum diretor entrevistado apontou preocupação em torno do viés economicista das competências determinadas no âmbito europeu e pela lógica neoliberal. Os entrevistados consideram positivas a formação por meio da aprendizagem especializada e a tendência de aproximar a formação da experiência na escola. Eles enfatizam como ponto negativo a diminuição da carga horária da Área Educacional Geral (ciências da educação), mas não questionam a inexistência de carga horária específica para a Área Cultural, Social e Ética. A preocupação demonstrada está voltada à realização do estágio supervisionado apenas no mestrado, pois consideram que o estudante deveria ter maior contato com a escola já na licenciatura. Argumentam, nesse sentido, sobre a necessidade do estudante ter uma maior aproximação com a prática escolar, o que, se comparado aos cursos brasileiros, a nosso ver, já acontece nos cursos portugueses.

Em relação ao Brasil, os coordenadores são quase unânimes em defender o modelo vigente (Resolução CNE/CP nº. 1/2006 e Resolução CNE/CP nº. 2/2015) e em resistir à legislação mais recente – Resolução CNE/CP nº 2/2019, que apresenta um foco aproximado do que existe em Portugal. Argumentam que a nova resolução, ao tornar o curso mais próximo da experiência e das demandas profissionais da escola, reforça o viés neoliberal da educação, enfatizando a formação técnica em detrimento da teórica. Rejeitam também o enfoque das diretrizes em torno dos conteúdos em prejuízo da formação crítica e ressaltam a discordância sobre as competências e habilidades. Para eles, tal enfoque está alicerçado em uma perspectiva praticista, reduzida ao saber fazer, que retira do professor a autonomia do pensamento e de suas intenções. Além disso, a maioria dos entrevistados defende a formação docente ampliada, ou seja, a formação do pedagogo para a atuação em ambientes escolares e não escolares. Não são, portanto, favoráveis, à formação específica para a atuação na educação infantil e anos iniciais. Tais posições são muito próximas ao que tem sido defendido⁸ por importantes entidades acadêmicas como o

⁸ Áreas de atuação profissional do pedagogo defendidas pelas entidades: Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada etc.). 2. Gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos

Forandir e a Anfope, entre outras, o que demonstra poder argumentativo e político dessas entidades sobre a organização curricular dos cursos.

Comparando Brasil e Portugal, podemos dizer que os coordenadores brasileiros são muito mais críticos que os diretores portugueses no que se refere ao atendimento da legislação e ao paradigma das competências sustentado na lógica do mercado. Os coordenadores brasileiros, talvez pelo olhar mais político e preocupado com a situação social do país, pelas influências do pensamento crítico e pela elaboração não democrática das diretrizes mais recentes, são incisivos na rejeição da nova legislação, ressaltando o seu caráter neoliberal e simplificado à formação técnica. Já os diretores portugueses, no geral, estão de acordo com o modelo de formação avaliada pelos resultados da aprendizagem de competências determinadas, declaradamente mais técnicas, pois seria um modo de superar o ensino transmissivo e atender as demandas europeias para a educação. Em relação ao viés economicista do enfoque das competências, não apresentam críticas, pois não percebem o paradigma como uma linguagem neoliberal.

POSIÇÃO DOS COORDENADORES/DIRETORES: PARADIGMA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Em Portugal, não é segredo e nem motivo de crítica o enfoque da formação dos professores no paradigma das competências para atender o modelo de desenvolvimento econômico. O país, com apoio das universidades, tem buscado formar professores que possam ser formadores das competências determinadas no âmbito europeu, o qual enxerga a educação como um bem para o mercado. A legislação portuguesa para essa formação segue, explicitamente, os princípios do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (QQ-EEES), recomendados pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia (2008), quanto aos níveis de qualificação e à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, claramente voltadas às competências lucrativas. Os cursos de formação docente são estruturados partir dos descritores de Dublin, que apresentam definições gerais das expectativas de aprendizagem e aquisição de competências para cada uma das qualificações finais de cada ciclo de Bolonha, caracterizados pelos seguintes elementos: conhecimento e compreensão; aplicar conhecimento e compreensão; fazer julgamentos; habilidades de comunicação; habilidades de aprendizagem (BOLONHA PROCESS, 2005, p. 65). Tais descritores, no âmbito europeu, fundamentam o projeto de reforma do ensino o qual substitui a autoridade do professor que ensina para a aprendizagem centrada no estudante. Esse deve demonstrar os conhecimentos, as habilidades e as competências no final do curso. Alinhando-se aos descritores de Dublin, os cursos superiores portugueses estão organizados em três dimensões de aprendizagem: conhecimento, capacidades e competências.

No Brasil, embora a linguagem das competências e da aprendizagem já estivesse circulando entre as diretrizes educacionais e da formação de professores há mais de duas décadas, tornou-se mais evidente na Resolução CNE/CP nº 2/2019, ainda não implementada pelos cursos. Tal resolução destaca que a formação docente deve alcançar três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, o que é muito similar aos descritores de Dublin utilizados por

sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais; 3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; 4. Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos. (ANFOPE; ABALF; ABdC; ANPAE; ANPED; CEDES; FORUMDIR, 2021).

Portugal. Tais dimensões estão voltadas ao alcance das competências determinadas na BNCC da Escola Básica, de forma a demonstrar as influências, cada vez maiores, do modelo de Bolonha, no Brasil. Segundo Biesta (2021), tal tendência tem se manifestado por meio da mudança radical da linguagem da educação pela linguagem da aprendizagem. Enfatizando a necessidade da criação da sociedade aprendente, os governantes têm utilizado a linguagem da aprendizagem como recurso adequado para cumprir a agenda econômica.

No que se refere à posição dos diretores portugueses e coordenadores brasileiros em torno do paradigma das competências e habilidades, as percepções são praticamente contrárias. Enquanto os diretores portugueses afirmam que a mudança de paradigma foi uma conquista para a formação e que a intenção é alcançar as competências determinadas, sejam elas lucrativas ou não. Apontam, inclusive, a preocupação em torno das dificuldades de implementação do novo paradigma em cursos organizados em uma perspectiva transmissiva. Os coordenadores brasileiros refutam a linguagem das competências e da aprendizagem prática, articulando-a com os interesses economicistas do neoliberalismo. Resistem, portanto, a qualquer tentativa de implementação do paradigma.

Assim, enquanto os diretores portugueses defendem, de forma unânime, o paradigma das competências como uma boa perspectiva para a formação que permite superar o ensino apenas transmissivo, a maioria dos coordenadores brasileiros coloca-se contra a abordagem pelo seu caráter simplificador, voltado apenas para o *saber fazer*, em detrimento da formação das intenções do porquê fazer. Para os portugueses, trata-se de uma abordagem que supera os problemas do ensino enciclopédico, pois oferece um sentido prático para a aprendizagem e, assim uma maior autonomia para os estudantes. O foco dos entrevistados está na busca pela boa profissionalização do professor em relação aos conteúdos da Área de Docência e das Didáticas Específicas. Para eles, o importante é que os professores saibam bem o conteúdo e tenham capacidade de colocá-lo em prática, conforme exige a legislação nacional (Decreto-Lei nº 79/2014) guiada pelas orientações Bolonha. Apesar de identificarem a redução das humanidades como um problema da formação dos professores, não a associam ao paradigma das competências e nem à lógica economicista. Já para os brasileiros, trata-se de uma abordagem que retira a autonomia do professor na sua atuação crítica, descaracterizando o caráter criativo e propositivo da docência. Tal abordagem, para a maioria dos entrevistados brasileiros, está associada a uma perspectiva neotecnicista e pragmática a qual desintelectualiza o fazer docente.

Trata-se de olhares diferentes a serem analisados e avaliados. Os portugueses parecem ter razão ao defenderem a necessidade de sair do ensino apenas enciclopédico, oferecendo um sentido mais prático para formação por meio do paradigma centrado no aluno. Assim como defendia Dewey, a educação deve partir dos interesses e das motivações dos estudantes. “Um objetivo educacional deve alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas (...) do que vai ser educado” (DEWEY, 1979, 118). Entretanto, identificamos nas falas nos entrevistados uma postura não crítica ao viés economicista que sustenta a concepção de educação voltada ao alcance de resultados da aprendizagem, o que entendemos ser ruim para a formação. Como alertou o próprio Dewey, a educação deve ter como foco o processo de aprendizagem e não os resultados da aprendizagem. “Os educadores devem pôr-se em guarda contra os fins que se alegam serem gerais e últimos. (DEWEY, 1979, p. 118). O autor alerta ainda que a educação deve ser encaminhada a realização da vida democrática (1979), não ao sucesso do mercado, portanto. Ou

seja, não há problemas em significar o ensino na prática, mas sim em voltar essa prática para fins apenas da lógica do desenvolvimento econômico.

Já no Brasil, a resistência ao paradigma das competências vem acompanhada da negação da formação específica do professor da educação infantil e dos anos iniciais. Ao denunciarem, de forma justificada, o paradigma como um caminho reducionista de formação e defenderem a importância de formação teórica e intencional, os coordenadores também negam a necessidade de uma formação específica para educação infantil e anos iniciais. Apesar de a Resolução CNE/CP nº 2/2015, já implementada pela maioria dos cursos, apontar a prioridade de conteúdos e didáticas específicas para a docência na educação infantil e nos anos iniciais, percebemos, na análise dos currículos, a inexistência de disciplinas voltadas aos conteúdos e um escasso espaço para as didáticas específicas. Ou seja, os profissionais colocam-se, com razão, contrários ao viés economicista da abordagem das competências e salientam a importância da formação teórica e crítica para que o professor seja não apenas um técnico, mas também um intelectual, sem, no entanto, perceber a fragilidade da preparação técnica específica oferecida para a atuação profissional nessas etapas de ensino.

POSIÇÃO DOS COORDENADORES/DIRETORES: A IMPORTÂNCIA DAS HUMANIDADES NOS CURSOS

Quanto ao espaço das ciências da educação e humanidades nos cursos, as preocupações dos diretores portugueses e coordenadores brasileiros se aproximam, sendo mais forte, entretanto, na fala dos brasileiros. Não há dúvidas de que o curso de pedagogia, no Brasil, oferece maior formação em ciências da educação e em humanidades. Nos projetos dos cursos, observamos uma carga horária significativa de disciplinas de fundamentos da educação e temáticas voltadas às questões de justiça social, reconhecimento da pluralidade e cidadania democrática em várias outras disciplinas. Identificamos também um reconhecimento e uma defesa unânime entre os coordenadores dos cursos em torno da necessidade de o professor ter uma formação humanística, e isso corrobora o que tem sido defendido na literatura educacional brasileira (DALBOSCO, 2021; MÜHL; MARANGON, 2019; GOERGEN, 2019; HERMANN, 2016). A compreensão é de que o professor não pode ser apenas um técnico com domínio do que e do como ensinar, mas um educador consciente de sua responsabilidade social, humana e cultural. Isso significa que, além de ensinar a base comum nacional, o professor precisa saber pensar por si próprio, criar e imaginar, argumentar, colocar-se no lugar do outro, posicionar-se criticamente, fomentando o compromisso com o social e com a dignidade humana.

Nos cursos portugueses, não identificamos essa preocupação de forma muito declarada, pois o foco é a profissionalização técnica do professor. Existe um espaço muito restrito para a formação em ciências educacionais e humanidades, ainda assim, com foco na psicologia e sociologia da educação. Quando questionados sobre a importância da formação em humanidades, os diretores dos cursos afirmam que consideram relevante e apresentam esse ponto como uma fragilidade da formação oferecida em Portugal, devido, principalmente, à simplificação da carga horária da componente Área Educacional Geral (ciências da educação). Ou seja, indicam o esvaziamento das humanidades nos currículos como uma fraqueza dos cursos, mas não o relacionam com o processo de mercantilização da educação, como fazem os entrevistados brasileiros. A preocupação maior, claramente explicitada, é em torno do desenvolvimento das competências profissionais determinadas para preparação, principalmente, no que

se refere aos conteúdos e suas didáticas, bem como com o sucesso no alcance dos resultados da aprendizagem.

Assim, enquanto os cursos portugueses formam professores por meio das competências determinadas pelo mercado, profissionalizando-os em torno do que e como ensinar em detrimento da formação teórica e crítica, os cursos brasileiros formam professores em uma perspectiva ampliada, com uma boa base teórica e crítica voltada ao saber por que ensinar, distante, entretanto, dos saberes específicos básicos. Ou seja, enquanto os cursos portugueses profissionalizam e não se preocupam com a formação ampla, os cursos brasileiros oferecem uma formação ampliada, sem, no entanto, profissionalizar, de forma suficiente, o docente para atuação na educação infantil e nos anos iniciais. Para nós, trata-se de dois contextos equivocados no que se refere à formação de seus professores para essas etapas de ensino. Isso porque, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais, não é satisfatório somente ser técnico ou generalista. Assim como não é suficiente ser apenas prático, pois a ação docente exige tomada de posição, que depende da teoria. Também não pode ter foco unicamente a aprendizagem, pois se tornar professor depende do saber reflexivo e experiente do mestre que ensina. Desse modo, não é razoável ter somente preparação em conteúdos e didáticas, já que a docência exige formação humana, necessária à postura ética, crítica e criativa, sendo o contrário também insuficiente. Em contrapartida, não pode deixar de ter uma formação especializada, necessária a atuação nessas etapas de ensino. Enfim, ser professor exige um agregado de saberes que não pode ser polarizado.

Entendemos, portanto, que a formação inicial de professores para a atuação na educação infantil e anos iniciais, em Portugal, está longe de se colocar como modelo de boas práticas, tendo em vista que acompanham o entendimento da educação conforme orientações de Bolonha, claramente voltadas aos interesses do desenvolvimento econômico. Conforme Biesta, “o objetivo principal do ensino não é precisamente a produção de resultados, mas uma, questão de educar os seres humanos para serem capazes de agir de maneira mais informada e ponderada (...), e por meio disso, assumam a responsabilidade de serem sujeitos de suas próprias vidas.” (BIESTA, 2023, p. 10).

Em contrapartida, a formação de professores para a atuação nessas etapas do ensino no Brasil, embora ofereça um espaço adequado para a formação humana, crítica e intencional, encontra-se fragilizada no que tange à formação profissional específica. 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. O que não denota, portanto, adotar o modelo de formação de Portugal e enxugar a formação humanística e teórica como fez o CNE quando instituiu a Resolução de nº 2/2019. Concordamos com Nussbaum (2015) quando diz que se essa lógica mercadológica for adiante, logo produziremos máquinas lucrativas em vez de cidadãos que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e se colocar no lugar dos outros. Entendemos que é preciso que o professor seja um especialista na sua área de atuação, um bom técnico, mas também um educador consciente de seu papel formativo e de seu compromisso com a vida, com a justiça social, com a democracia e a sustentabilidade, o que exige formação humana.

Na formação de professores, não podem existir fronteiras entre o exercício do pensar e a técnica, entre a aprendizagem autônoma e o ensino do professor, entre as competências lucrativas e as

não lucrativas, entre a prática e a teoria, entre a profissionalização especializada e a formação humana, portanto. Se compreendermos que os desafios colocados, inclusive pela Unesco no “Relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação” (2022), de que não basta desenvolver as competências favoráveis à produtividade econômica, mas é preciso se atentar às necessidades da formação do humano, da cooperação, tendo a educação como o bem comum e não privado, precisamos repensar o modelo e o enfoque da formação de professores tanto em Portugal como no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, apresentamos mais um diagnóstico da crise das humanidades no ensino superior, utilizando dados produzidos em Portugal e no Brasil. Portugal, assim como a maioria dos países europeus, é signatário do Processo de Bolonha, e nesse sentido, buscou atender as recomendações de reestruturação do ensino superior, “introduzindo a regulamentação necessária à mobilidade de estudantes entre IES nacionais e estrangeiras, com base na aplicação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos” (ECTS) (COMISSÃO EUROPEIA, 2022). O país tem buscado, também, fazer a transição do sistema de ensino alicerçado na transmissão de conhecimento para um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências dos estudantes, em que as componentes do trabalho experimental e a aquisição de competências transversais desempenham papel decisivo (PORTUGAL, 2009). Assim, ele tem colocado a qualificação e valorização da formação docente como uma importante medida estrutural no seu governo. Seguindo os estudos internacionais e as melhores práticas, disponíveis em forma de síntese pela OCDE e Eurydice, ressaltando a experiência na Finlândia, o país tem focado na relevância da qualificação da formação inicial de professores para a qualidade do sistema de ensino e na importância do conhecimento das matérias da Área de Docência e da suas respectivas didáticas para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Já o Brasil, embora não siga as recomendações de Bolonha, tem procurado, cada vez mais, inspirar-se na linguagem das competências e habilidades. Foi assim que, influenciado pelas experiências “bem-sucedidas” de outros países, inclusive de Portugal, foi pensada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual institui as diretrizes para a formação de professores, a BNC-Formação. Baseando-se em evidências científicas de “boas práticas”, tem priorizado a formação pela via da experiência prática dos estudantes, caminhando em favor de uma aproximação do currículo ao paradigma da aprendizagem, focando na formação específica, nos conteúdos e didáticas dos conteúdos em detrimento da formação em humanidades. Ou seja, nos dois países, a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso está perdendo terreno, já que preferem seguir evidências de como determinado resultado é alcançado e correr atrás da eficácia a curto prazo. É uma crise já visível em Portugal, e está cada vez mais diante de nós (brasileiros), principalmente com as políticas educacionais mais recentes que, no caso da formação de professores, consolida-se na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Em síntese, a pesquisa mostra que temos muito ainda a debater, refletir e aprender em relação à formação de professores para a atuação na educação infantil e anos iniciais, tanto no Brasil como em Portugal. O estudo aponta que a formação docente, no Brasil, encontra-se enfraquecida em relação à preparação específica para a atuação nessas etapas de ensino. E ainda, que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que chega para fortalecer a formação profissional técnica, inspirada em experiências de outros países (inclusive Portugal), traz outro problema, senão maior, que é a retirada dos estudos em

humanidades da formação. Ou seja, ao tentar resolver a formação especializada do professor, transformá-la em capacitação técnica, insuficiente aos educadores das novas gerações, os quais devem estar comprometidos não apenas com as demandas de formação para o mercado, mas com as exigências da vida, da dignidade humana e da sustentabilidade.

Entendemos, na pesquisa, que a formação para atuação na educação infantil e 1º ciclo do ensino básico, em Portugal, também apresenta problemas, não sendo, portanto, o modelo ideal a ser seguido. Apesar de reconhecermos a capacidade dos cursos portugueses na profissionalização do professor, em torno do que ensinar e do como ensinar, evidenciamos que os cursos oferecem pouco espaço para formação em humanidades, necessária ao pensar por si próprio, ao imaginar-se no lugar do outro e à experiência democrática. Com diz Dalbosco, Nolli e Maraschin (2023, p.9),

a reflexão crítica sobre o projeto de vida implica pensar o humano na profissão e a profissão no humano e a dimensão ética e cidadã que assume a relação conflitiva entre vida pessoal e profissional. Pois, é esta dimensão crítico-reflexiva que transforma a educação em formação, evidenciando a insuficiência da própria educação quando reduzida tão somente a fins lucrativos e, de outra parte, a indispensabilidade de seu vínculo com a democracia.

Por isso, nossa compreensão é de que se trata de duas concepções as quais não atendem às necessidades da formação do professor atual, apontadas pelas pesquisas do campo educacional, inclusive pelos novos encaminhamentos da Unesco (2022), no que se refere aos direitos humanos, à paz e ao desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, a nossa proposta tem sido convidar os envolvidos com a formação dos professores para um novo debate, colocando no lugar do paradigma das competências o enfoque das capacidades humanas apresentado por Martha Nussbaum (2012). A ideia é discutir não apenas novas estratégias pedagógicas, práticas ou teóricas, mas a possibilidade de um novo projeto para formação docente, sustentado em uma concepção mais inclusiva e ampliada de educação, que atenda às demandas da profissão, sem a reduzir à lógica da aprendizagem voltada ao mercado, da competição e do empreendedorismo, mas aberta às exigências da vida, do outro, da cidadania democrática e da justiça social.

REFERÊNCIAS

ANFOPE; ABALF; ABdC; ANPAE; ANPED; CEDES; FORUMDIR. *Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia*, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIESTA, Gert. On being a teacher: How to respond to the global construction of teachers and their teaching? In PROYER, Michelle; KRAUSE, Sabine; KREMSNER, Gertraud (Eds). *The making of teachers in the age of migration*. London/New York: Bloomsbury, 2023.

BRASIL, *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, n. 92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1 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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 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).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, de julho de 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-resolucao-cnecp-2-2019.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). 2002. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>. Acesso em: 10 abr 2022.

BOLOGNA Working Group on Qualifications Frameworks. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area Bologna*. Ministry of Science, Technology and Innovation Bredgade Copenhagen, 2005.

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

DALBOSCO, Cláudio A.; NOLLI, Marcelo R.; 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.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GOERGEN, Pedro. BILDUNG ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Cláudio, A. MÜHL, Eldon. H.; FLICKINGER, Hans-Georg. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019. p. 15-34.

HERMANN, Nadja. Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-12-Filosofia-da-Educação.pdf>. Acesso em: 15 abr 2020.

MÜHL, Eldon H.; MARANGON, Marcio L. Bildung em Goethe: a atualidade de um legado par a formação humana. In: DALBOSCO, Cláudio, A. MÜHL, Eldon. H.; FLICKINGER, Hans-Georg. (org.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019. p. 65-92.

NUSSBAUM, Martha. *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.

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

PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida* de 23 de Abril de 2008.

PORTUGAL. *Portaria nº 782/2009*, de 23 de julho de 2009. Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais. *Diário da República*, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/782-2009-493227>

PORTUGAL. *Quadro de Qualificações do Ensino Superior em Portugal*. (2011). Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_referenciacao_ensino_superior_portugal_qq-ecces_0.pdf

PORTUGAL. *Decreto-Lei nº 79/2014*, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>.

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.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação na coleta e análise dos dados, escrita e revisão do texto.
Autora 2 – Participação na coleta e análise dos de dados, escrita e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.