



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

CLAUDIA REGINA GURGEL DE VASCONCELOS RINCON

**AS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM UNIVERSIDADES
PORTUGUESAS**

Brasília/DF
2025

CLAUDIA REGINA GURGEL DE VASCONCELOS RINCON

**AS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM UNIVERSIDADES
PORTUGUESAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa
Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Catia Piccolo Viero
Devechi.

Brasília/DF
2025

GR579h Gurgel de Vasconcelos Rincon, Claudia Regina
AS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM UNIVERSIDADES
PORTUGUESAS / Claudia Regina Gurgel de Vasconcelos Rincon;
orientador Catia Piccolo Viero Devecchi. Brasília, 2025.
172 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

1. Formação de professores. 2. Educação infantil. 3. Anos
iniciais da Educação Básica. 4. Formação humanística. 5.
Educação. I. Piccolo Viero Devecchi, Catia, orient. II.
Título.

CLAUDIA REGINA GURGEL DE VASCONCELOS RINCON

**AS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E
PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM UNIVERSIDADES
PORTUGUESAS**

Tese de Doutorado apresentada como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Catia Piccolo Viero Devechi (PPGE/UnB)
Presidente da banca

Prof.^a Dra. Liliane Campos Machado (PPGE/UnB)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (PPGE/UFRN)
Examinador externo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (PPGEdu/UPF)
Examinador externo

Prof.^a Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (PPGE/UnB)
Examinadora suplente

Brasília/DF
2025

*Aos meus pais, sempre presentes,
atentos e amorosos em toda a caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Assim como na escrita da tese, escrevi e apaguei esta página várias vezes na busca por palavras que transmitissem o que vi, vivi e senti durante essa longa caminhada repleta de sentimentos contrastantes, de alívios e angústias, de descobertas e ocultamentos. Como não acredito que haja um repertório de palavras que faça jus à minha gratidão, meu agradecimento nunca será o bastante. A travessia solitária, inevitável em um processo como este, foi interrompida pelos pensamentos dos autores lidos, que, em certa medida, eu já nem sabia se eram deles ou meus; pelas experiências vividas em diferentes lugares e momentos, com pessoas que eu jamais pensei que conheceria, em lugares que eu achei que não chegaria; pelos amigos e pela família, sempre presentes na minha ausência; e por Deus, companheiro de todas as horas, bálsamo nos momentos mais difíceis. A vocês, meu singelo obrigada:

A Deus, que me carregou nos braços todos os dias.

A meus pais, Hugo e Socorro, pelo amor incondicional, pelas orações diárias, por acreditarem em uma melhor versão de mim.

Ao Getulio, pelo apoio, pelo incentivo, por ficar quando eu precisava ir.

Ao Hugo, por ter paciência para ouvir minhas angústias e reclamações, por ler meus textos, por me acolher e compreender os altos e baixos de todo o processo.

Ao Paulo, por nunca falar de tese, por me atender nas necessidades e respeitar o meu silêncio.

À minha orientadora e amiga, Catia, por participar de todas as etapas da caminhada com sabedoria, competência, empatia e carinho.

Aos professores Altair, Amarildo, Liliane e Solange, por aceitarem compor a banca e pelas valorosas contribuições ao trabalho.

Ao professor António Nóvoa, pelo acolhimento durante a supervisão no Programa Intercalar de Doutorado e por todas as experiências acadêmicas proporcionadas.

Aos diretores dos cursos de formação de professores das universidades portuguesas, que com simpatia e alegria, concordaram em contribuir com a pesquisa.

Ao professor Sérgio Niza, que tão gentilmente concordou em conversar comigo e propiciar momentos únicos de aprendizado.

À professora Carlinda Leite, pela simpatia com que sempre me recebeu e por compartilhar seus pensamentos sobre a formação de professores comigo.

À Mira, amiga querida, companheira para todos os momentos, por compreender minhas ausências e confiar que a caminhada seria vitoriosa.

À Aldenora, amiga dedicada e atenta, por todo o apoio durante o percurso, por nossas conversas, pelo carinho e pela partilha.

À Rafaela, por sua amizade, por me fazer compartilhar o caos, pelas palavras necessárias e as lutas divididas.

Aos meus colegas do GEFFOP, pela partilha.

À D. Regina, pelas orações diárias, pela preocupação e pelo cuidado.

À tia Célia, por fazer parte do processo e entender a dificuldade em seguir, pelo amor e cuidado demonstrado em cada encontro e pelas orações.

À Tereza, pelas orações que me dedicou desde o início do doutorado, por ouvir minhas angústias e torcer por um final feliz.

À Ana, amiga portuguesa, por todos os momentos culturais que vivenciamos, pelos risos e conversas, pela amizade construída.

À Andreia e à Márcia, por me proporcionarem uma estada segura em Portugal e por se transformarem em amigas ao longo do processo.

À Rubia, pela revisão cuidadosa do texto.

Para vocês, meus queridos, um pouco de Fernando Pessoa:

Presságio

O amor, quando se revela,
Não se sabe revelar.
Sabe bem olhar p'ra ela,
Mas não lhe sabe falar.
Quem quer dizer o que sente
Não sabe o que há de dizer.
Fala: parece que mente...
Cala: parece esquecer...
Ah, mas se ela adivinhasse,
Se pudesse ouvir o olhar,
E se um olhar lhe bastasse
P'ra saber que a estão a amar!
Mas quem sente muito, cala;
Quem quer dizer quanto sente
Fica sem alma nem fala,
Fica só, inteiramente!
Mas se isto puder contar-lhe
O que não lhe ousou contar,
Já não terei que falar-lhe
Porque lhe estou a falar...

Agradeço também às instituições, essenciais para o desenvolvimento da pesquisa:

À Universidade de Brasília e ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que me acolheram e possibilitaram meu crescimento acadêmico e pessoal.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, que incentivou a realização do doutorado sanduíche e financiou as passagens de ida e volta para Lisboa.

À FAP-DF e ao CNPq, que financiaram a viagem para realização das entrevistas com os gestores dos cursos de formação de professores em Portugal.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo afastamento de estudos remunerado e pela possibilidade de me dedicar à pesquisa.

Comida

*Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé.
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer.*

*Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comer,
A gente quer comer e quer fazer amor.
A gente não quer só comer,
A gente quer prazer pra aliviar a dor.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade.
(Arnaldo Antunes)*

*“A alternativa que eu exploro vê a filosofia como uma forma humana de ser e de falar humanamente. Essa ideia será significativa apenas para quem realmente quer ser humano, para quem vê na vida humana tal como é, com as suas surpresas e as suas relações, as suas penas e alegrias inesperadas, uma história digna de ser tomada em linha de conta.”
(Martha Nussbaum)*

RESUMO

Nesta tese, discutimos as mudanças na formação de professores para a educação infantil e anos primários do ensino básico em Portugal, problematizando o lugar das humanidades nos currículos dos cursos investigados. Por meio de um estudo hermenêutico, analisamos as normativas, as diretrizes e as orientações legais do país que tratam da formação docente; exploramos as propostas pedagógicas e curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico ofertados pelas universidades de Aveiro, Évora, Minho e Trás-os-Montes e Alto Douro; e também entrevistamos seis diretores de quatro cursos de formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico em universidades públicas portuguesas e três especialistas portugueses na área de formação de professores: António Nóvoa, Carlinda Leite e Sérgio Niza. O estudo foi desenvolvido em diálogo com Biesta, Charlot, Laval, Nóvoa e fundamentado nas considerações de Martha Nussbaum a cerca da tendência mundial de enxugamento das humanidades nas universidades. A pesquisa busca responder a seguinte problemática: como tem sido a formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico em universidades públicas portuguesas no que se refere aos estudos em humanidades? Para isso, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: averiguar a tendência internacional atual em relação à formação de professores; apresentar a organização, estrutura e concepção pedagógica dos cursos de formação de professores para Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; analisar o espaço das humanidades na formação de professores para atuação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo e discutir a importância das humanidades na formação de professores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Apesar da existência de discursos políticos e acadêmicos em defesa de uma formação mais ampliada no país, destaca-se a pouca atenção dada às áreas não disciplinares a partir do Decreto-Lei nº 79/2014 e, consequentemente, aos planos de estudo dos cursos investigados. Algumas questões são problematizadas pelos diretores dos cursos investigados, como a vinculação de créditos mínimos por componentes de formação, a cristalização dos currículos e a simplificação das humanidades. Concluímos que a organização da formação de professores em Portugal reflete tendências globais de redução da formação, priorizando a preparação mais técnica, ajustada às demandas da lógica do desenvolvimento econômico, em detrimento de uma formação humana mais ampliada e crítica.

Palavras-chave: Formação humana. Formação docente. Universidade pública. Educação.

ABSTRACT

In this thesis, we discuss the changes in teacher training for early childhood education and primary years of basic education in Portugal, problematizing the place of humanities in the curricula of the investigated courses. Through a hermeneutic study, we analyze the norms, guidelines and legal guidelines of the country that deal with teacher training; we explore the pedagogical and curricular proposals of the undergraduate courses in Basic Education and the master's degree in Pre-Education School and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education offered by the universities of Aveiro, Évora, Minho and Trás-os-Montes and Alto Douro; and we also interviewed six directors of four training courses for early childhood educators and teachers of the 1st cycle of basic education in Portuguese public universities and three Portuguese specialists in the area of teacher training: António Nóvoa, Carlinda Leite and Sérgio Niza. The study was developed in dialogue with Biesta, Charlot, Laval, Nóvoa and based on the considerations of Martha Nussbaum about the worldwide trend of drying humanities in universities. The research seeks to answer the following problem: how has been the training of childhood educators and teachers of the 1st cycle of basic education in Portuguese public universities with regard to studies in humanities? For this, we seek to achieve the following specific objectives: investigate the current international trend in relation to teacher training; present the organization, structure and pedagogical design of teacher training courses for pre-school education and 1st cycle of basic education; analyze the space of humanities in the training of teachers for action in Preschool Education and 1st Cycle and discuss the importance of humanities in the training of teachers of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education. Despite the existence of political and academic discourses in defense of a more expanded training in the country, there is little attention given to non-disciplinary areas from the Decree-Law no 79/2014 and, consequently, to the study plans of the investigated courses. Some issues are problematized by the directors of the courses investigated, such as the linking of minimum credits for training components, the crystallization of curricula and the simplification of the humanities. We conclude that the organization of teacher training in Portugal reflects global trends of reduction of training, prioritizing more technical preparation, adjusted to the demands of the logic of economic development, to the detriment of a more extended and critical human training.

Keywords: Human formation. Teacher training. Public university. Education.

LISTA DE SIGLAS

ACSE	Área Cultural, Social e Ética
AD	Área de Docência
AEG	Área Educacional Geral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
DE	Didáticas Específicas
ECTS	Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
FAP-DF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FMI	Fundo Monetário Internacional
IPP	Iniciação à Prática Profissional
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIB	Produto Interno Bruto
PNB	Produto Nacional Bruto
QQ-EEES	Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alteração na componente de formação Área Educacional Geral	79
Quadro 2: Alteração na componente Iniciação à Prática Profissional.....	80
Quadro 3: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade A	85
Quadro 4: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade B	89
Quadro 5: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade C	94
Quadro 6: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade D	97
Quadro 7: Planos de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico em vigor.....	100

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	24
1.1 A Universidade no contexto neoliberal	25
1.2 Tendências da formação de professores	40
2 PROCESSOS FORMATIVOS E O ENFOQUE DAS CAPACIDADES	49
2.1 O enfoque das capacidades	50
2.2 Processos formativo, cidadania democrática e humanidades	58
3 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	70
3.1 Legislação portuguesa e a formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico	72
3.1.1 Implicações do Decreto-Lei nº 9-A/2025 na formação de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico	77
3.2 Estrutura curricular dos cursos de formação docente: plano de estudos e visão dos diretores	82
3.2.1 A última versão do Decreto-Lei nº 79/2014 e os planos de estudos	100
4 O MODELO FORMATIVO, O PARADIGMA DAS COMPETÊNCIAS E AS HUMANIDADES NA PERSPECTIVA DOS DIRETORES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CEB	102
4.1 O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário: Decreto-Lei nº 79/2014	103
4.2 Concepção de ensino: paradigma das competências	114
4.3 Estudos em humanidades na formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo	125
5 A IMPORTÂNCIA DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO BÁSICO	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A – Roteiro das perguntas das entrevistas semiestruturadas	169
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	171

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como sabemos, a formação de professores, apesar de não configurar o remédio para os problemas da educação, é um fator significativo para a melhora da aprendizagem dos estudantes (Darling-Hammond; Newton; Wei, 2010). Para Biesta (2013), a ideia de que os professores e a sua atuação profissional são as principais influências nos resultados dos alunos na escola faz parte do discurso mundial. O autor considera que há, nessa construção, três aspectos a serem debatidos ou questionados. O primeiro diz respeito ao uso da palavra “qualidade”, pois se fala em educação de qualidade, professores de qualidade, formação de qualidade sem, contudo, destrinchar o que se quer dizer com o termo. Para ele, ainda que ninguém seja contra a qualidade, esse termo precisa ser clarificado. O segundo aspecto é a concepção de educação como desempenho ou resultado dos alunos, uma vez que não sabemos que tipo de resultados ou desempenhos devem ser buscados e por quais motivos, o que nos leva à percepção de que “a ambição política global não parece ser a de proporcionar às crianças e aos jovens uma educação que valha a pena” (Biesta, 2023, p. 19). O último aspecto diz respeito à simplificação do trabalho docente, do ensino, a uma tarefa mecânica.

Para Flores (2013), o vasto interesse pela formação docente reside exatamente no fato de pesquisadores, acadêmicos e gestores perceberem a área como fundamental para a melhoria da educação, afinal, como ela aponta, “uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (Flores, 2013, p. 3). Por isso, a formação não pode ser vista de uma forma deficiente, isto é, por uma perspectiva

de aquisição e acumulação de conhecimentos e de competências, mas num continuum no sentido do desenvolvimento profissional dos professores, o que implica a consideração de questões como a construção da identidade profissional e o profissionalismo docente bem como a dimensão ética, social, cultural e política do ensino. (Flores, 2017, p. 1).

No entanto, se por um lado, ainda encontramos práticas pedagógicas tradicionais, como o modelo transmissivo, que perduram no cotidiano escolar (Flores 2016; 2017), por outro, temos presenciado as transformações pelas quais o ensino tem passado e como tais mudanças afetam a aprendizagem necessária para ser professor, situação constatada por

Hargreaves (2000) há mais de 25 anos. Flores (2017) aborda as repercussões dos contextos sociais, culturais e políticos na profissão docente como aspectos que levam ao confronto entre escolas e professores acerca de seus papéis e de suas responsabilidades diante das novas exigências e desafios de uma sociedade multicultural, diante das oportunidades de aprendizagem que podem ser facilmente encontradas fora do ambiente escolar por meio de variadas tecnologias da informação e da valorização da educação como mecanismo fortemente atrelado aos ditames do mercado.

Em um mundo ancorado no sistema econômico, a educação passa a se orientar pela competitividade, flexibilidade e produtividade, e as pessoas passam a ser avaliadas a partir desses critérios que têm como meta a superação do outro e o comprometimento da partilha e da sociabilidade (Goergen, 2020). Como expõe Laval (2019), houve uma conformidade no que se refere à missão cultural e política da escola e à nova ordem econômica, que conduziu a um pensamento quase unânime quanto à possibilidade real de o Estado promover a união dos “progressos do espírito” e do “desenvolvimento da produção”, desde que reduzisse os estudos em humanidades e deixasse de se iludir com o altruísmo da cultura. Assim, o rendimento profissional exigido pelo mercado foi afastando da formação os objetivos humanistas e éticos; desvalorizando a literatura, as artes, a filosofia e a sociologia; refutando o caráter emancipatório e produtivo dessas áreas do conhecimento frente ao interesse econômico. No entanto, é precisamente o potencial perturbador das ciências humanas e sociais que pode evitar que o ser humano se renda de vez ao fluxo sistêmico da economia (Goergen, 2020).

A chegada da pressão pelo desenvolvimento econômico à universidade traz perniciosas alterações nos currículos, no ensino e no financiamento dessas instituições, o que nos conduz ao que Nussbaum (2015) chama de crise silenciosa. O debate atual em torno da formação de professores, no que se refere ao enfoque e a tendência internacional em tornar esse processo cada vez mais simplificado aos interesses privados, cria uma dinâmica educativa tecnicista que, de acordo com Biesta (2023), transforma professores em profissionais dedicados à produção de resultados de aprendizagem que atendam aos indicadores de desempenho. Khói, desde 1973, chama essa transformação de “indústria em massa”, baseada em categorias econômicas, que, segundo o autor, leva a morte do humanismo clássico, fundamentado no altruísmo e na atividade humana livre. O viés econômico dado à educação exige que a escola e a universidade sejam similares a empresas e busquem maior desempenho e produtividade, evitando perda de tempo. É isso que Biesta (2023) denomina de “construção global” dos professores e do seu ensino,

terminologia que mantém relação estreita com a “indústria” global da medição da educação (Biesta, 2015) que impactou significativamente as políticas educativas envolvendo a formação docente em todo o mundo e representa sua grande preocupação.

Sendo o ensino uma atividade relacional, intencional e proposital, ele depende da relação professor e aluno. Trata-se, portanto, de uma ação deliberada e com razão de ser. (Biesta, 2023). Temos consciência de que a atuação dos professores influencia o sucesso do ensino, mas esse sucesso não resulta somente disso, afinal os professores não podem controlar o que os alunos fazem com o que lhes foi ensinado. Os professores atuam com a intenção de proporcionar “conhecimentos, competências, atitudes e disposições” (Biesta, 2023, p. 24) para que o aluno possa fazer algo, seja tornar-se qualificado para uma profissão ou para saber viver na sociedade complexa em que estamos inseridos.

Para tanto, a escola precisa ser um lugar de encontro com o outro e com o saber. Charlot (2013), contudo, acredita que o maior problema que enfrentamos é a dificuldade de os alunos encontrarem sentido e prazer nas instituições de ensino. Para ele, essa realidade advém da necessidade de a escola atender às exigências de uma sociedade que priorizou a qualidade e a eficácia em uma lógica neoliberal, de concorrência e obtenção de diploma, na qual a educação é considerada mercadoria. Em sua forma atual, a escola apresenta a estrutura menos propícia à aprendizagem da solidariedade e do interesse comum e está sendo posta à prova. Para que possamos alcançar o ideal de solidarização entre as pessoas e o planeta, é necessária “uma nova dimensão de educação, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade” (Charlot, 2013, p. 60).

Com um pensamento similar ao de Charlot (2013), Biesta (2019) defende que a forma mais importante de a escola servir à sociedade é oferecendo resistência às suas demandas instrumentais a fim de mostrar que seu maior interesse deve ser a democracia. Inevitavelmente plural, a sociedade e seus cidadãos estão constantemente sendo chamados para lidar com questões que exigem conhecimentos diversos como direitos humanos, meio ambiente, relações étnicas, raciais e de gênero, por exemplo. Por essa razão, as universidades deveriam estar formando cidadãos para atuarem em contextos diversificados e conectados internacionalmente. No entanto, as conexões estabelecidas encontram-se fragilizadas por um mercado global que instrumentaliza vidas humanas para obtenção de lucro (Nussbaum, 2018).

Quando a lógica econômica invade a educação, ocorre o descarte da sensibilidade, da ética, da integração social e do caráter comunitário, como nos diz Goergen (2020).

Sabemos que as práticas tradicionais de ensino não atendem às atuais necessidades e exigências da sociedade contemporânea e que os desafios do processo educacional estão relacionados à natureza e aos objetivos da educação nessa sociedade. Assim, as discussões atuais sobre o modelo pedagógico a ser seguido dão origem a dois posicionamentos divergentes: atender as demandas da lógica econômica ou garantir mais formação humana ampliada. Encontrar respostas adequadas para superar a ambivalência entre um modelo formativo que privilegie o mercado e outro que ofereça uma formação humanista tem sido uma tarefa desafiadora, uma vez que precisa ultrapassar a ideia intrínseca de que devemos escolher um entre dois modelos: aquele que promove a sobrevivência material ou aquele que forma o sujeito livre e ético (Goergen, 2019). Concordamos com a defesa de Goergen (2020) de que é preciso uma nova dinâmica pedagógica, na qual a formação integral, humanista, social, política e ética e a habilitação para o mercado de trabalho se coloquem como complementares. Afinal, como defende Nussbaum (2015), a educação é útil para a cidadania, prepara as pessoas para o trabalho e para uma vida que faça sentido.

Entendemos que a pesquisa que realizamos é importante na medida em que se torna cada vez mais urgente refletir a formação humana e integral. Ao fazê-lo, contribuímos para o fortalecimento da cidadania democrática, para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade pautada na justiça social. Consideramos esses objetivos prioritários, pois nos ajudam a compreender nosso compromisso com a humanidade e com o planeta. Trata-se de reconhecermo-nos como cidadãos do mundo, chamados a partilhar responsabilidades e a cultivar o respeito mútuo, independentemente da origem nacional de cada um.

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo promover uma reflexão sobre o tipo de formação que precisamos defender para que os professores estejam preparados para os desafios das escolas atuais. Para isso, discutimos as estratégias pedagógicas, práticas ou teóricas, a partir da análise da organização curricular de cursos de formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo de Ensino Básico oferecidos pelas universidades públicas portuguesas. Isso é feito explorando a possibilidade de uma formação docente ancorada em uma concepção ampliada e inclusiva de educação, capaz de responder tanto às demandas da profissão em um contexto marcado pela lógica da aprendizagem orientada ao mercado, quanto às exigências da vida, da alteridade, da cidadania democrática e da justiça social.

Diante da nossa disponibilidade/viabilidade de pesquisa, o estudo adotou o

seguinte recorte: universidades públicas localizadas no continente português que oferecem licenciatura em Educação Básica e mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. A pesquisa buscou responder a seguinte questão-problema: como tem-se configurado a formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico em universidades públicas portuguesas no que se refere aos estudos em humanidades? Para isso, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: averiguar a tendência internacional atual no campo da formação de professores; apresentar a organização, estrutura e concepção pedagógica dos cursos de formação de professores para Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico; analisar o lugar ocupado pelas humanidades na formação de professores para atuação na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico; e discutir a importância das humanidades na formação de professores da Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico.

Refletir a profissão docente para essas etapas educacionais suscita uma série de questionamentos a respeito dos cursos de formação superior e como eles são organizados em âmbito internacional, especialmente no que se refere aos espaços destinados à profissionalização e à formação humana. O direcionamento para o modelo europeu justifica-se tanto pela repercussão desse modelo nos espaços de educação superior de outros continentes quanto pelo fato de o Processo de Bolonha ser considerado, no Brasil, segundo Robertson (2009), uma referência para a reestruturação interna das instituições de educação superior. Além disso, Portugal, como signatário desse pacto, apresenta uma produção acadêmica amplamente utilizada na formação docente no Brasil, por meio de obras de António Nóvoa, Sérgio Niza, José Pacheco, Maria Roldão, João Formosinho, Isabel Alarcão, entre outros.

O interesse pela formação de professores para a educação infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental surgiu a partir de discussões e reflexões em escolas classes¹, nas quais atuo como professora desde que ingressei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2009. Esse interesse se fortaleceu com a pesquisa realizada no mestrado acadêmico, um estudo comparado entre a formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico nos institutos politécnicos e nas universidades públicas em Portugal. No desenvolvimento da dissertação, observamos que, embora as universidades e os politécnicos estejam submetidos à mesma legislação para habilitação profissional, as universidades demonstravam maior ênfase na formação ampliada. Tal

¹ As escolas classes, de acordo com o regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, oferecem os anos iniciais do ensino fundamental (Distrito Federal, 2015).

percepção orientou a escolha pelas universidades públicas portuguesas, tendo em vista a nossa compreensão de a universidade tem como finalidade “a produção do conhecimento visando a formação profissional e cidadã dos seres humanos, ancorada na formação cultural ampla” (Dalbosco, 2021, p. 177).

A metodologia utilizada na pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva hermenêutica reconstrutiva que propõe a análise dos sentidos históricos atribuídos dos fatos. Trata-se de uma abordagem dialógica, que pressupõe a presença do outro como colaborador na interpretação e na construção de argumentos a partir de problemas compartilhados. Nesse agir comunicativo, o intérprete é compreendido, segundo Habermas (2003), como um agente ativo que apresenta propósitos de validade com vistas à construção de consensos e à busca por entendimento mútuo entre os participantes do processo comunicativo. O objetivo é reconstruir o saber implícito e intuitivo que emerge das interações. Assim, como ressalta Repa (2017, p. 22), apoiado em Habermas, a reconstrução pretende “transformar o saber implícito e intuitivo (saber pré-teórico), incorporado no uso daquelas regras, em um saber explícito (saber teórico)”.

A interpretação inerente a essa estratégia de aprendizagem possibilita a reconstrução do texto a partir das experiências, dos conhecimentos e dos valores do intérprete, que se mostra competente para construir outro texto sem invalidar o anterior. Essa construção acontece por meio das relações, das conversas, dos diálogos, que não têm um fim em si mesmo e que consideram os argumentos dos envolvidos no processo assim como os contexto em que estão inseridos (Macedo; Deveschi, 2022). Trata-se a participação do outro na validação do processo. Dessa forma, o pesquisador reconstrutivo deve realizar a identificação e a análise de “regras apreendidas nos processos de socialização, segundo as quais determinados constructos simbólicos se efetivam na práxis social” (Macedo; Deveschi, 2022, p. 15).

Reconhecida como uma importante abordagem teórica para as pesquisas educacionais, a hermenêutica reconstrutiva visa à construção de uma teorização crítica e dialógica voltada para a compreensão ampliada dos problemas vivenciados. Tal abordagem revela-se adequada para a presente pesquisa, pois tem como fundamento possibilitar a interação entre a multiplicidade interpretativa e a comunicação. A aprendizagem ocorre por meio da partilha de diferentes percepções em torno de uma questão problematizadora, aceitando ou não as argumentações apresentadas. No campo da formação docente, como apontam Deveschi e Trevisan (2011), a busca pela qualidade educacional tem sido entendida como reivindicação recorrente. Nesse sentido, a ação

comunicativa entre diferentes pesquisadores pode contribuir para esse propósito, desde que estejam baseadas em propostas fundamentadas. Ou seja, “a proposta é produzida na contingência como expediente para a produção de novos proferimentos, não para serem mecanicamente aplicados às diferentes realidades, mas sobretudo para serem reconstruídos diante das necessidades das práticas vividas” (Devechi; Trevisan, 2011, p. 414). Dessa forma, buscou-se, neste estudo, uma ampliação dos saberes discursivos voltados para aprendizagem e construção de argumentos confiáveis e contextualizados sobre a temática.

Com o objetivo de compreender a organização e a estrutura dos cursos de formação de educadores de Infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, fizemos uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, foram analisadas as diretrizes nacionais para a formação de educadores e professores do Ensino Básico, bem como as propostas pedagógicas e curriculares de oito cursos universitários oferecidos pelas universidades de Aveiro, Évora, Minho e Trás-os-Montes e Alto Douro, quatro licenciaturas em Educação Básica e quatro mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico.

A pesquisa documental inclui a análise de 196 ementas de unidades curriculares obrigatórias e 79 ementas de unidades curriculares optativas, com o propósito de identificar a organização dos planos de curso, o foco formativo e o espaço reservado às humanidades. Em junho de 2022, realizamos uma viagem para Portugal com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), para a realização das entrevistas previstas. Foram entrevistados sete diretores dos cursos, sendo três da licenciatura em Educação Básica e quatro do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º ciclo do Ensino Básico. As entrevistas tiveram duração entre 50 minutos e 1 hora e 30 minutos. Seis foram realizadas presencialmente, nas salas de aula ou nas salas dos diretores nas instalações das universidades pesquisadas, apenas uma aconteceu de forma *on-line*, devido à impossibilidade de retornarmos ao norte do país na data marcada. Todos os entrevistados demonstraram-se interessados e receptivos à pesquisa. Para garantir o anonimato dos entrevistados, as instituições foram identificadas com letras (A, B, C e D); e os entrevistados, com números (1 a 7). Os números guardam correspondência com as letras das universidades, embora tenham sido atribuídos de forma aleatória. Antes de cada entrevista, apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que foi prontamente assinado por todos os diretores dos cursos e por

nós. Abordamos questões relativas ao perfil dos estudantes, à distribuição da carga horária por componente de formação, ao paradigma da aprendizagem, ao enfoque econômico trazido pelo Processo de Bolonha para o ensino superior, à regulamentação da formação de professores em Portugal, ao espaço para os estudos em humanidades nos cursos de formação de professores para as etapas pesquisadas, dentre outros assuntos (Apêndice A). No entanto, alguns eixos temáticos tiveram maior destaque na fala dos entrevistados: incômodo com a organização curricular regulada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 com a obrigatoriedade da distribuição de número mínimo de créditos por componente formativa; dificuldade para implementação da aprendizagem centrada no aluno; pouco espaço para a prática especialmente na licenciatura em Educação Básica; e o paradigma das competências.

Também realizamos entrevistas com três especialistas portugueses em formação de professores: António Nóvoa, Carlinda Leite e Sérgio Niza, cuja contribuição foi fundamental para refletirmos sobre a formação docente no país. Optamos por dialogar com esses três renomados professores, que atuam em diferentes dimensões educacionais e oferecem perspectivas acerca da formação de professores em Portugal, na Europa e no mundo. As entrevistas, de caráter não estruturado, abordaram a formação de professores com objetivo de construir um pensamento holístico sobre essa temática em Portugal e compreender suas opiniões quanto à importância e o espaço das humanidades nos cursos ofertados, bem como em relação à tendência de um currículo mais tecnicista, intensificada a partir da implementação do Processo de Bolonha. As entrevistas aconteceram na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e na sede do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Lisboa. Quanto ao referencial teórico, a pesquisa apoia-se em obras de autores que se destacam no campo da formação de professores e a formação humana, como António Nóvoa, Bernard Charlot, Christian Laval, Gert Biesta, Martha Nussbaum, entre outros.

António Nóvoa é reconhecido internacionalmente como um dos maiores especialistas em formação docente e referência nos estudos sobre políticas educativas, especialmente aquelas desenvolvidas no âmbito da União Europeia. Detentor de um vasto conhecimento na área da educação, é igualmente reconhecido nas Américas do Norte e do Sul, consolidando-se como uma voz de destaque no debate educacional contemporâneo e amplamente citado na produção bibliográfica brasileira. Suas reflexões acerca da complexidade da profissão de professor e o conjunto de saberes necessários ao

seu exercício fundamentaram parte das análises apresentadas nesta tese. A realização do doutorado sanduíche sob a supervisão do professor Nóvoa proporcionou o contato direto com escolas portuguesas, maior compreensão da organização do sistema escolar no país, participação na organização de palestras com renomados pesquisadores da educação no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além da sistematização de informações sobre as escolas que integraram o roteiro de visitas da viagem pedagógica realizada pelo professor em todos os distritos portugueses.

As reflexões de Bernard Charlot também contribuíram para o desenvolvimento desta tese, especialmente ao compreender a educação como processo de transformação, meio para a construção de uma sociedade mais justa, forma de enfrentamento da desumanização e espaço da promoção do pensamento crítico e a empatia. O contexto neoliberal contemporâneo, marcado pela homogeneização do discurso do homem em torno da lógica empresarial, permeia a análise aqui apresentada e encontra respaldo nas impressões de Christian Laval sobre os rumos atuais da educação. As ideias do filósofo e educador holandês Gert Biesta muito contribuíram na reflexão sobre o sentido de uma boa educação, ampliando a discussão para além da linguagem da aprendizagem e interrogando seus fins e propósitos. Já Martha Nussbaum, ao evidenciar o compromisso da filosofia com a vida, destaca a centralidade do tema da educação em sua obra. Suas críticas sobre a redução imediatista da formação, submetida à lógica da empregabilidade, à fragmentação dos saberes, à valorização desmedida das aquisições técnico-científicas e à consequente desvalorização das humanidades, constituem discussões que também orientam e sustentam esta pesquisa.

Na análise que apresentamos nos cinco capítulos da tese, procuramos expor e discutir as escolhas adotadas por cada um dos cursos de formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo pesquisados, com o intuito de compreender quais são as componentes essenciais dos programas de formação, como elas são organizadas, o que pensam os formadores de professores sobre formação docente e qual perfil de professores se pretende formar. A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, analisamos a tendência internacional referente à formação de professores, destacando os movimentos de reestruturação dos sistemas de ensino, a universidade no contexto liberal e seus impactos na docência. Trilhando esse caminho, percebemos a necessidade de reavivarmos a dimensão democrático-participativa alcançada por meio da formação humana.

No segundo capítulo, apresentamos a concepção de capacidade humana de Martha Nussbaum, articulando com a discussão de autores brasileiros que tratam da dimensão ética, cidadã e crítica da educação. Nele, discutimos como o enfoque das capacidades humanas pode contribuir significativamente com os processos formativos que busquem o desenvolvimento humano integral diante de um contexto atual de políticas educacionais voltada para o desenvolvimento econômico.

No terceiro capítulo, abordamos a formação de professores em Portugal, especificamente para a Educação Pré-Escolar e para o 1º ciclo do Ensino Básico, analisando a legislação portuguesa, o enfoque formativo predominante, os planos de estudo dos cursos investigados e a fala dos diretores dos cursos a fim de identificar o espaço das humanidades nos cursos. O capítulo expõe como as universidades de Aveiro, do Minho, de Évora e de Trás-os-Montes e Alto Douro incorporaram as mudanças formativas exigidas desde 2005.

No quarto capítulo, aprofundamos a análise da fala dos diretores dos cursos entrevistados e apresentamos suas percepções a cerca da formação, mais especificamente em três aspectos: abordagem das competências, espaço das humanidades e modelo formativo adotado em universidades portuguesas. Percebemos, a partir das entrevistas realizadas, que os cursos parecem priorizar a preparação técnica em detrimento das humanidades, apesar de a docência exigir uma postura ética, crítica e criativa.

No quinto e último capítulo, discutimos a importância das humanidades na formação de professores e sua relevância para atuação docente na educação pré-escolar e no ensino fundamental. Afinal, a profissão docente, para ser exercida plenamente, necessita de uma formação cultural que ultrapasse o conhecimento de teorias e acontecimentos e alcance o pensamento crítico, a criatividade, a curiosidade e a autonomia.

1 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Hoje a ideologia neoliberal monopoliza as discussões sobre as transformações e reformas na educação. Para Laval e Dardot (2016), trata-se de uma racionalidade política mundial adotada por governos que impõem a lógica do capital na economia, na sociedade e no Estado até torná-la a forma das subjetividades e a norma das existências. É na defesa da supremacia da razão das políticas econômicas monetaristas e de mercantilização que esse regime corrói os fundamentos da vida social e converte a sociedade em uma ordem de concorrência em todos os âmbitos, sejam da vida privada ou coletiva. A concepção instrumental presente na cultura do mercado modifica o sentido do saber e o vínculo social, colocando em causa a emancipação pelo conhecimento. Sob essa perspectiva, a educação é considerada um bem privado com forte valor econômico, que visa à competição e ao lucro, tornando-se

um “fator de atração” de capitais, cuja importância vem crescendo nas estratégias “globais” das empresas e nas políticas de adequação dos governos. Por isso, tornou-se, entre outras coisas, um “indicador de competitividade” do sistema econômico e social. As reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias (Laval, 2019, p. 18).

Para Laval (2019), enveredamos pelo caminho da razão econômica, pois a sujeição das instituições de ensino à ideologia liberal já inseriu a competitividade no axioma dos sistemas educacionais na maioria dos países desenvolvidos. Um dos principais objetivos do mercado em relação à educação, na sua visão, é o gerenciamento da formação fundamental e profissionalizante, pois um processo formativo monitorado pode determinar não só “o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como (...) fornecer um mercado muito promissor às empresas” (Laval, 2019, p. 30). Dessa forma, para além de se tornar um contributo essencial à economia, a educação oferece seu produto como mercadoria e se submete à lógica econômica.

Tanto o obscurantismo, que tem como finalidade destruir o pensamento crítico, como o neoliberalismo, que tem regulado as relações humanas a partir de novas normas socioeconômicas, impactam a formação de sujeitos e corroem, segundo Dardot e Laval (2016), as estruturas do coletivo, da cooperação, das relações fraternas e da solidariedade.

A lógica competitiva de mercado inerente à ideologia neoliberal é transportada para a vida humana e entendida por muitos como a única via possível de sobrevivência na sociedade atual. Tal lógica leva à construção de uma nova humanidade formada por “indivíduos simbolicamente empobrecidos em sua subjetividade, movidos por interesses racionais, em concorrência selvagem uns com os outros” (Dalbosco; Cenci; Doro, 2023, p. 5). Nessa humanidade, assume-se necessariamente um modo de vida consumista, individualista, autodestrutivo, excludente, violento e desigual.

Nesse contexto, presenciamos verdades inventadas e proliferadas em velocidade vertiginosa, pensamento crítico e discernimento abandonados, individualismo e competição no lugar da solidariedade e da empatia. Conforme Dalbosco, Santos-Filho e Cezar (2022), trata-se do apagamento do outro, *modus operandi* não só do obscurantismo, mas também da racionalidade neoliberal. É na cultura da indiferença, traço cada vez mais marcante na sociedade contemporânea, que o semelhante é invisibilizado, e as relações se tornam perversas. As práticas obscurantistas e a racionalidade neoliberal validam modos de agir e de falar que propagam a violência simbólica envolvendo questões de cor, raça, gênero, dentre outras questões que podem levar ao silenciamento do outro. Diante desse cenário, cabe a nós, educadores, estimular a solidariedade social e a participação plural na esfera pública. Contudo, para alcançarmos tal intento, dependemos de um projeto de educação que promova a formação crítico-científica e cidadã do indivíduo, como defende Nussbaum (2015). Além disso, precisamos ter em mente, conforme apontam Dalbosco, Cenci e Doro (2023), que a força do neoliberalismo pode ser superada com o reavivamento da dimensão democrático-participativa alcançada por meio da formação humana.

1.1 A Universidade no contexto neoliberal

A transformação do modelo e dos objetivos das instituições de ensino não aconteceu de uma hora para outra. Não é de hoje que a Comissão Europeia vislumbra uma nova ordem educacional que guarda estreita relação com o neoliberalismo. Em 1993, já publicava sobre a interferência do setor privado nos sistemas de educação e na formulação de políticas educacionais voltadas para as necessidades econômicas. Como nos diz Laval (2019), trata-se de uma construção elaborada na qual se torna difícil identificar claramente todas as instâncias envolvidas nas reformas em curso, pois o processo é difuso e apresenta um quadro mascarado nas “melhores intenções éticas”. As

organizações internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Europeia, com sua força financeira, reproduzem o discurso global e assumem “um papel de centralização política e normatização simbólica” (Laval, 2019, p. 19).

O novo modelo de educação, que valoriza o capital humano como recurso econômico, vem sendo pensado há anos pelos países-membros da OCDE, que decidiram formatar seus sistemas educacionais e programas de formação profissionalizante com o objetivo de potencializar o crescimento econômico da região, como podemos perceber nas orientações advindas da Declaração de Bolonha em 1999. Foi a partir da implementação do Processo de Bolonha, acompanhada pelo Conselho da União Europeia e pela Área do Espaço Europeu de Educação Superior, que países da Europa iniciaram as reformas universitárias que levaram a mudanças significativas dos cursos de formação docente, que precisaram ser reorganizados de acordo com as novas exigências para habilitação profissional.

Os mais elementares princípios de Bolonha podem ser resumidos nos seguintes pontos: promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior; estabelecer o sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS); adotar um sistema baseado em três ciclos de estudos; promover a mobilidade dos estudantes no acesso à formação e ao mercado de trabalho; e promover as dimensões europeias do ensino superior no desenvolvimento curricular, na cooperação interinstitucional, na mobilidade de estudantes, docentes e investigadores, e em programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

Dentre os objetivos, Cachapuz (2020) aponta dois posicionamentos convergentes: o conceito de unidades de crédito baseada em todo o trabalho do aluno, e não apenas em horas letivas, de modo a seguir o novo paradigma centrado no aluno e na sua aprendizagem; e a estrutura de graus, na qual o 1º ciclo (de Bolonha) corresponde à licenciatura, o 2º ciclo ao mestrado e o 3º ciclo ao doutoramento com diferentes configurações em curso em diferentes estados-membros quanto ao número de anos nos dois primeiros ciclos de estudos. Se para o autor a diversidade nas configurações dos cursos é benéfica, pois assegura o pluralismo de diferentes contextos e culturas e mantém a convergência, outros elementos precisam ser repensados. A dificuldade de articulação entre o 1º e 2º ciclos de estudos na formação dos estudantes, a desvalorização da autonomia das instituições de ensino superior em razão das decisões estratégicas terem

sido colocadas nas mãos de dirigentes externos à universidade, que dizem como elas devem se organizar, e a criação de uma universidade-empresa, que busca atender orientações de índole economicista, por exemplo, são alguns aspectos de Bolonha questionados (Maassen, 2008; Oliveira; Holland, 2008; Cachapuz, 2020). Para os autores, foi dessa forma que o mercado assumiu o papel de regulador das políticas públicas de educação, enfatizando o empreendedorismo em vez da liberdade acadêmica e da democracia interna de cada universidade.

Importante dizer, nesse sentido, que o Processo de Bolonha foi um dos instrumentos da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). No entanto, o prestígio alcançado por universidades dos Estados Unidos da América, ao atender às orientações de recorte neoliberal, também contribuiu para a criação do EEES, promovendo, assim, a competitividade e o caráter globalizante na escala europeia. Não à toa, nesse contexto, líderes europeus adotaram a Agenda de Lisboa, um plano estratégico para a construção de uma economia do conhecimento marcada pela competição e pelo dinamismo, para alcançar o crescimento econômico duradouro, baseado no aumento de empregos qualificados e na coesão social, objetivos esses que, segundo Cachapuz (2020), são difíceis de serem atingidos. Por outro lado, essa abertura do EEES às variadas culturas poderia ser entendida como respeito pela diversidade ao promover a internacionalização, o que se colocaria além dos interesses neoliberais. No entanto, para o autor, “a internacionalização só tem verdadeiro sentido quando imersa em um sistema de valores humanistas, de defesa da diversidade cultural, da ética de solidariedade e participação cívica” (Cachapuz, 2020, p. 107), e não no recorte neoliberal em que ela serve para o benefício de alguns, mas não para a melhoria do currículo e das aprendizagens.

O desenvolvimento da capacidade de adaptação das pessoas e a flexibilização e abertura dos sistemas formativos a fim de atender às necessidades do mercado e dos indivíduos foram orientados pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia (1995), para que os futuros trabalhadores estivessem preparados para explorar as inovações que surgissem e tivessem uma melhor chance de desenvolverem a mesma atividade profissional ao longo da vida. A OCDE (2021) também defende, em prol da empregabilidade, que as intuições de ensino se tornem organizações flexíveis e inovadoras para que assim possam atender os interesses das empresas e dos indivíduos. A pretensão é que o ensino seja capaz de formar estudantes com competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas e, principalmente, com aptidão de aprender a aprender a fim de lidar com as incertezas

da vida humana e profissional. No entanto, entendemos que o foco na lógica econômica afasta elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Assim, as instituições de ensino, que antes se destinavam prioritariamente à formação do cidadão, passaram a se preocupar muito mais com a satisfação do usuário, do consumidor. O valor social, cultural e político do saber é preterido em prol do fortalecimento da economia, levando escolas e universidades a assumirem propósitos nitidamente competitivos. Em tal modelo, o conhecimento e os bens e serviços estão tão alinhados que as pessoas não encontram motivos para defenderem a autonomia dos campos do saber e a separação entre o mundo da escola e o das empresas. Segundo Laval (2019), ainda não conseguiram eliminar a instituição escolar, mas as transformações estão em curso e podem ser identificadas por meio de três tendências indissociáveis: (1) a desinstitucionalização da escola, que passa a ser uma organização flexível, produtora de serviço, que deve apresentar resultados e inovações; (2) a desvalorização da instituição de ensino com a erosão de seus fundamentos e objetivos clássicos de desenvolvimento pessoal e emancipação política em prol da eficiência produtiva e inserção no mercado de trabalho, consolidando assim o valor econômico na instituição escolar; e (3) a desintegração da instituição escolar com a inserção de mecanismo de mercado no funcionamento da escola por meio de diferentes formas de consumo de ensino que levam à descentralização da desigualdade social.

Essas tendências conduzem a um novo modelo ainda não totalmente implementado em Portugal. O que podemos verificar, de acordo com Laval (2019), é a presença de uma instituição de ensino híbrida, em que encontramos características específicas do mercado e da burocracia. Por um lado, impera a lógica econômica da competitividade com fins de produtividade, aproximando a instituição de ensino de uma empresa que se diversifica de acordo com as demandas do mercado e, por outro, a gestão e a organização pedagógica comandada por organismos internacionais que privilegiam o desenvolvimento de competências de acordo com as exigências econômicas. Com as tendências em curso, o sistema educacional tem sido um instrumento de fomento da competitividade econômica, estruturado para o mercado e gerido como uma empresa.

A mudança do paradigma conteudista para o paradigma da aprendizagem centrada no aluno coloca-se como sustentação argumentativa para as reformas na educação superior. Demandas referentes à aprendizagem ao longo da vida conferem uma posição de destaque à formação de professores, pois dela depende a mudança do paradigma educacional e do perfil do professor que irá atuar nas diferentes etapas do ensino. A

Comissão Europeia ressalta a criação, pelos estados-membros, de um quadro de competência ou um perfil profissional, no qual o papel do professor formador seja claramente definido com base em critérios de competências para formar um profissional "altamente competente, entusiasta e comprometido" (Comissão Europeia, 2022). No mesmo sentido, o Conselho da União Europeia (2019) destaca que a inserção de abordagens da educação, formação e aprendizagem voltadas para obtenção de competências na educação inicial e no desenvolvimento profissional podem ser um contributo na mudança dos ambientes de ensino e aprendizagem, que facilite a aplicação de tais abordagens.

Corroborando o enfoque do Conselho da União Europeia, o Processo de Bolonha (2015)² recomenda que as instituições assegurem as competências de seus professores, pois eles são essenciais na experiência do aluno de alta qualidade e na aquisição de conhecimentos, competências e habilidades. Em Portugal, país escolhido para este estudo, os cursos de formação de professores têm se organizado a partir dos princípios do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior³ (QQ-EEES) e dos descritores de Dublin. O QQ-EEES (2001) é um quadro de referência comum dos sistemas de qualificações de países europeus que funciona como um dispositivo de conversão que ajuda a clarificar as qualificações dos cursos de ensino superior na Europa. O quadro é composto por conhecimentos, aptidões e atitudes; apresenta três níveis de referência (níveis 6, 7 e 8 que correspondem à licenciatura, mestrado e doutorado) e tem dois principais objetivos: promover a mobilidade e facilitar a aprendizagem ao longo da vida.

Já os descritores de Dublin, desenvolvidos pelo *Joint Quality Initiative Informal Group* (JQI), apresentam as definições gerais das expectativas de aprendizagem e aquisição de competências para cada ciclo de Bolonha. A Declaração de Berlim⁴ (2003) anuncia um sistema europeu de ensino superior baseado na diversidade de perfis acadêmicos, que para serem criados dependem da definição de descritores gerais de qualificação para elaboração da estrutura europeia de qualificação. A ideia é que os

² Padrões e Diretrizes para Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG), 2015. Bruxelas, Bélgica.

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". Estes ilustram as competências típicas e os objetivos associados às qualificações que traduzem a conclusão de cada ciclo (Portugal, 2011).

⁴ Conferência ministerial que ocorreu em Berlim, em 2003, para avaliar e propor melhorias para a implementação do Processo de Bolonha.

programas e estudos dos cursos de ensino superior possam basear-se em uma definição clara de conhecimentos, competências, atitudes e valores que cada ciclo de ensino deverá conferir a seus estudantes. Os descritores de Dublin, ou descritores generalizados de qualificação, também acolhem a diversidade de necessidades individuais, acadêmicas e do mercado de trabalho. Para atribuição do grau de licenciatura e de mestrado, os estudantes precisam atingir satisfatoriamente cada um dos cinco componentes dos descritores: conhecimento e capacidade de compreensão, aplicação de conhecimento e compreensão, realização de julgamento e tomada de decisões, comunicação e competências de autoaprendizagem. O que problematizamos aqui não são os componentes em si, mas o propósito que os orientam.

Tem-se que a lógica capitalista invadiu a dimensão formativa da educação universitária, impulsionando o financiamento privado, promovendo o utilitarismo em suas pesquisas e dando ênfase à formação profissionalizante para atender as demandas do capital por mão de obra qualificada. Nesse contexto, a ideologia neoliberal, apesar de não dar origem às mudanças no ensino superior, potencializou a corrosão do sentido humano da formação e da função social da universidade, fragilizando o conhecimento crítico-formativo. Como nos dizem Dalbosco, Cenci e Doro (2023, p. 7):

Em sua longa história, de quase mil anos, ela (*a universidade*) sobreviveu enquanto instituição adaptando-se às transformações da própria sociedade, no entanto essa narrativa da adaptação, nas últimas décadas, tem se convertido no discurso falacioso pelo indispensável alinhamento da universidade aos preceitos e princípios da sociedade neoliberal. Nessa levada, o conhecimento foi perdendo gradativamente seu valor crítico-formativo para se transformar em um produto cujo valor se torna relativo à sua pertinência para o desempenho de funções específicas no mercado de trabalho e para a produção direta ou indireta de mercadorias. Sendo assim, do mesmo modo como constatamos, do ponto de vista antropológico-ontológico, a dessubjetivação dos indivíduos provocada pela ideologia neoliberal do empreendedor de si mesmo, ocorre aqui, no âmbito educacional, uma pauperização cultural crescente, à medida que a formação ampla cede lugar à profissionalização aligeirada e tecnicista crescente.

As reformas educacionais mundiais retratam essa corrosão na medida em que abandonam a tradição iluminista, republicana e democrática, e a educação é transformada em mercadoria, perdendo assim sua característica de bem público e comum. Para nós, seguir a lógica econômica é ferir mortalmente o ideal de bem público e comum que está, ao nosso ver, inerente ao conceito de educação. Laval (2019) enxerga dois caminhos, duas lógicas de transformações, que estão postos à mesa e precisam ser distinguidos. Um prevê a destruição da aquisição indistinta das formas simbólicas e dos conhecimentos

essenciais para ao pensamento crítico e o raciocínio por meio de aprendizagens que busquem a satisfação do interesse privado, com uma lógica mercantil que apregoa a ilusão da igualdade de oportunidades. Outro visa não só melhorar a aquisição de conhecimentos necessários a vida profissional para o maior número de pessoas, mas também possibilitar “uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, de acordo com as ideais (...) da escola emancipadora” (Laval, 2019, p. 25).

Laval (2019) acredita que a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos comanda as reformas educativas, pois a produtividade econômica aumenta ao melhorar a qualidade de trabalho. As reformas que visam maior produtividade alcançam os objetivos, a descentralização, a gestão e a formação de professores, mas também pretendem a redução do gasto público na área e clamam por financiamento privado no sistema educacional, por isso

as campanhas e as políticas, implantadas na mesma época tanto nacional como mundialmente e em todos os níveis da atividade educacional, para diversificar o financiamento do sistema educacional, (clamando muito mais abertamente pelo gasto privado), administrar mais “eficazmente” a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica do mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e consequentemente, caro) da educação (Laval, 2019, p. 37).

A transformação das universidades em empresas encontra, por exemplo, segundo Dalbosco, Cenci e Doro (2023), pouca resistência, uma vez que para se legitimarem politicamente e se manterem financeiramente, elas precisam se submeter à ordem econômica que dita uma formação vantajosa e lucrativa, corrompendo assim as finalidades educativas. A propensão em formar pessoas que serão empreendedoras de si mesmas incentiva o surgimento de políticas educacionais que contemplam o enxugamento das humanidades dos currículos dos cursos superiores e promovem, em nossa opinião, uma formação profissional aligeirada de docentes. Desse modo, “a formação profissional acabou ganhando peso desproporcional no entendimento do papel social da universidade, em detrimento da formação crítico-científica e cidadã dos indivíduos” (Dalbosco; Cenci; Doro, 2023, p. 8). Assim, como aponta Laval (2019), embarcamos em uma grande contradição entre a aquisição do saber e as necessidades econômicas. Enquanto a primeira demanda estabilidade, valorização do que se aprende e respeito ao patrimônio cultural, as necessidades econômicas, individualistas e volúveis

enfraquecem a função social da educação e atribuem ambiguidade à universidade na medida em que desvalorizam o valor da formação acadêmica.

A universidade tem se debatido entre esses dois posicionamentos divergentes. Enquanto uma corrente defende o resgate da dimensão humanista e a formação integral do aluno, outra abraça a formação técnica, profissionalizante decorrente das cobranças da lógica econômica. As perspectivas são entendidas como contrárias, no entanto, acompanhamos Goergen (2020) na defesa de uma nova dinâmica pedagógica, na qual a formação integral, humanista, social, política e ética e a habilitação para o mercado de trabalho podem e devem ser complementares. Afinal, o processo educacional também tem como importante objetivo a preparação para o trabalho, uma vez que este representa um dos aspectos formativos do ser humano. Então, diante da contradição apontada por Laval (2019), a proposta é articular os pressupostos humanistas e a preparação profissional, conforme sugere Goergen (2020). Ou seja, caberia a universidade,

de um lado, preparar de forma adequada e realista os jovens para a atuação no mercado de trabalho, mas, de outro, pressupõe também o enfrentamento da urgente tarefa de desvelar e de fundamentar, desde a perspectiva humanista, os sentidos antropológicos subjacentes às práticas pedagógicas, visando formar cidadãos subjetivamente conscientes e socialmente responsáveis (Goergen, 2020, p. 2).

No mesmo sentido, Flickinger (2023) apresenta o conflito acerca dos objetivos da educação e analisa as duas posições, profissionalização e formação humana, consideradas equivocadamente incompatíveis. Em sua argumentação, o autor constata que o reconhecimento de uma posição precisa necessariamente da existência da outra. Ou seja, reconhece a existência da complementaridade entre a formação profissionalizante e a formação humana, pois, conforme suas palavras, “a profissionalização sem formação humana é vazia, tal como cega é a formação humana sem profissionalização” (Flickinger, 2023, p. 79).

Diante da falta do consenso defendido por Goergen e Flickinger, estamos perante um grande desafio para educação atual que é encontrar um modelo que alcance seus objetivos e seus sentidos no contexto político, econômico e cultural em que estamos inseridos. Apesar da diversidade de cenários, as mudanças educacionais chegam rapidamente e trazem dúvidas e inseguranças quanto ao melhor caminho a ser seguido. Na ausência de uma pedagogia contemporânea (Charlot, 2013), a ideologia neoliberal vem monopolizando as discussões sobre as transformações e as reformas educacionais,

instrumentalizando suas práticas. O discurso pedagógico foi substituído pelo discurso mercadológico sobre educação. Os conceitos educacionais, como aprendizagem, competências e habilidades, aprender a aprender, autonomia e participação ativa foram apropriados pela empresa educacional e associados às tecnologias digitais, deixando pouco espaço para questionamentos. Ou seja, ao nos submetemos às exigências de uma sociedade que priorizou a qualidade e a eficácia em uma lógica neoliberal, de concorrência e mera obtenção de diplomas, na qual a educação é considerada mercadoria, colocamo-nos diante de um grande problema que, segundo Charlot (2013), precisamos enfrentar - a relação social com saber, que permite pensar a história, a singularidade, a temporalidade e a desigualdade. Ao unir o social e o singular, Charlot (2022) inclui a visão antropológica e transforma a educação em um triplo processo que inclui a humanização, a socialização cultural e a singularização-subjetivação.

Para Charlot (2022), é preciso colocar o homem no centro da prática pedagógica e pensá-lo como um ser social que tem uma história singular. Nas suas palavras, “o homem não é uma ideia, o homem não é uma natureza humana, o homem é uma aventura, a espécie humana é uma aventura, cada sociedade é uma aventura e cada um de nós tem a sua história pessoal como aventura” (Charlot, 2022, p. 6). Assim, o interessante é a articulação dessas aventuras, pois para entender o ser humano, precisamos perceber o “mundo humano” a partir de uma perspectiva antropológica, da sedimentação de aventuras, de ideias, de sentimentos e das ações de inúmeras gerações.

Assim, precisamos construir um discurso pedagógico baseado na perspectiva antropológica, ou seja, que contemple a relação dialética entre desejo-norma, pois, ao assentarem-se no silêncio antropológico pautado na busca da otimização da aprendizagem, os discursos educacionais transformaram o objetivo da educação (Charlot, 2020). Em outros termos, trata-se de se voltar ao sujeito que se pretendia formar em integralidade, e não desejar apenas a formação de um sujeito rentável incapaz de criticar os valores da racionalidade neoliberal. Hoje as expectativas criadas para a educação podem ser consideradas paradoxais, pois ao mesmo tempo que se mostra incapaz de frear o avanço da perspectiva neoliberal, aparece como esperança na construção de resistências e movimentos contra hegemônicos que afastem a barbárie.

Lorenzon e Cenci (2024) percebem essa ausência de fundamento antropológico na educação contemporânea como um fator de fomento da atomização do ser humano, da pauperização da linguagem e dessibolização do imaginário, que promovem a lógica concorrencial. Assim, “a educação não evitaria a barbárie, mas sim estaria fomentando-

a” (p. 3). Os autores, apoiados na ideia de Charlot (2020), afirmam que estamos vivendo tempos de flerte com a barbárie em razão da ausência de debates sobre o conceito de homem na sociedade neoliberal, ou seja, presenciamos a deriva antropológica, que conduz a concepção metafísica de homem e leva à aceitação de que a natureza do indivíduo está imbuída de uma lógica de concorrência com o outro. Assumir sem questionamentos esse preceito significa seguir por um caminho de ruína da solidariedade e de atomização, resultado da normatividade neoliberal, que alcança a educação e afasta pedagogias fundamentadas na dialética do desejo-norma (Charlot, 2020), criando assim um ambiente fértil para o aparecimento de discursos, como da qualidade, da neuropsicologia, da cibercultura e do transumanismo, que se eximem de preocupações antropológicas e promovem, portanto, a barbárie.

Indubitavelmente as mudanças econômicas duradoras levam a alterações antropológicas e ontológicas. A lógica concorrencial hegemônica na sociedade neoliberal afeta as pessoas, que passam a gerenciar suas vidas como empresa, a fim de sobreviverem socialmente de acordo com o padrão estabelecido no contexto em que vivem. Os discursos meritocráticos, o empobrecimento da linguagem e a monetização da vida são mecanismos utilizados para facilitar a incorporações da normatividade neoliberal e promover a formação de indivíduos acríticos em relação aos valores constituídos a partir da razão dominante. Uma vez introjetada normas decorrentes da racionalidade neoliberal na sociedade, possibilitamos o aparecimento exponencial de discursos e comportamentos racistas, xenofóbicos e homofóbicos, “fenômenos sociais contemporâneos decorrentes da pressuposta ameaça que esses grupos representam para a perda de marcadores simbólicos de diferenciação social” (Lorenzon; Cenci, 2024, p. 8–9).

De acordo com Charlot (2020), o resultado do silêncio antropológico no discurso educativo leva à preparação de indivíduos autorreferentes e adeptos da meritocracia que, ao depender do contexto econômico e político, podem ser tornar autoritários. Então, precisamos restaurar as bases antropológicas da educação a fim de construirmos um diálogo equilibrado entre concorrência e solidariedade, entre desejo e norma. É preciso recuperar a dimensão pública da educação de modo que o critério da exclusiva satisfação pessoal seja preterido em prol de um conjunto de valores coletivamente construídos. Uma educação capaz de enfrentar a barbárie necessita de senso crítico e de capacidade argumentativa, de construção de uma referencialidade reflexiva e de desenvolvimento da cidadania, que somente conseguiremos alcançar com a presença significativa das artes e das humanidades na formação do indivíduo (Nussbaum, 2014; 2015). Ainda que não

atendam às demandas do mercado, as humanidades e as artes desempenham um papel imprescindível para a formação do sujeito crítico e imaginativo, capacidades que parecem ter desaparecido na racionalidade neoliberal.

Em um mundo globalizado em que a imprevisibilidade é uma certeza, as pessoas se enfraquecem e se tornam reféns de uma realidade que as deixa cada vez mais isoladas e inseguras. A relação entre educação e globalização, segundo Charlot (2013), acontece por meio de quatro processos. No primeiro processo, a educação é colocada a serviço do desenvolvimento econômico e adota-se uma política que atribui o crescimento de empregos qualificados no aumento do tempo de escolaridade. Assim, os benefícios econômicos trazidos pela educação produzem divergências entre o que as instituições de ensino oferecem e o que a sociedade espera delas.

O segundo processo é a implementação de lógicas de qualidade e eficácia que exigem trabalhadores e consumidores formados e qualificados, transformando o funcionamento das instituições de ensino e a identidade docente. De acordo com Charlot (2013), os professores passam de funcionários públicos, que cumprem as normas oficiais, para profissionais que, além de realizar as tarefas previamente estabelecidas, resolvem problemas do cotidiano escolar e entregam alunos bem-sucedidos.

O terceiro processo é o aparecimento da globalização propriamente dita. As organizações internacionais, como OCDE, FMI, Banco Mundial, OMC, Unesco, já apontadas anteriormente e que são financiadas pelos países-membros, apresentam ideias e tomam decisões na área educacional com base nos interesses de quem as mantêm. Três delas se destacam na área da educação: a OCDE, o Banco Mundial e a Unesco. A OCDE, criada especialmente para promover a economia de mercado, é o centro de ideias educacionais lançadas para os países desenvolvidos: “qualidade na educação”, “economia do saber” e “aprendizagem ao longo da vida” são algumas dessas ideias. O Banco Mundial, organização que tem como objetivo combater a pobreza, financia projetos na área de educação nos países em desenvolvimento e defende a qualidade na educação como mecanismo fundamental para o combate da pobreza e para a gestão privada no sistema educacional após o ensino primário. A Unesco, agência especializada das Nações Unidas, apresenta como principal objetivo a construção da paz, do desenvolvimento humano e da segurança mundial, favorecendo o pluralismo, valorizando a diversidade e propiciando a autonomia e a atuação na sociedade (Charlot, 2013).

O quarto e último processo da relação entre educação e globalização apresentado por Charlot (2013) é a solidarização entre os seres humanos. Denominado “Os

altermundialistas e educação para todos”, o processo salienta o lado positivo da globalização, ou seja, a oportunidade de criação de interdependência entre os seres humanos que leve à solidariedade entre eles (entre nós) e à percepção do planeta Terra como um bem comum. Esse movimento considera a educação um direito inalienável e prioritário e defende que somente a escola pública de qualidade pode garantir a educação para todos. Os altermundialistas reivindicam a transformação da escola atual, a fim de que ela se torne um “lugar de sentido, de prazer de aprender, de construção social” (Charlot, 2013, p. 58), um espaço que valorize “a dignidade de cada ser humano e a solidariedade entre os homens, como respeitar o que pode ser chamado de homodiversidade, em referência à expressão de ‘biodiversidade’” (Charlot, 2013, p. 58).

Contudo, ainda conforme Charlot (2013), não se trata de responsabilizar a globalização por tal cenário, mas sim a ideologia neoliberal, na qual os indivíduos são abandonados à própria sorte, os relacionamentos são pautados na concorrência, e o outro, em vez de cidadão com quem se compartilha o presente, torna-se o concorrente. Estamos, portanto, nos afastando, cada vez mais, da solidariedade e nos aproximando a passos largos do individualismo.

A nossa impressão é de que passamos pelos dois primeiros processos e estacionamos no terceiro, muito embora tenhamos consciência de que há resistências e tentativas de se alcançar a dignidade e a solidariedade humana por meio da educação, como aponta a Unesco (2022). A globalização da educação, constituída na confluência de processos, práticas e ideias, segundo Biesta (2018), leva a uma homogeneidade de atuação e de pensamento e ganha força com as intervenções de organismos internacionais na área, ainda que com ideias distintas. O Banco Mundial e a OCDE, por exemplo, apresentam e defendem posturas sobre o desenvolvimento da educação em uma esfera mundial. Suas interferências formais estimulam políticas educacionais em diversos países, que buscam melhorar sua classificação no ranqueamento construído a partir dos resultados apresentados, fortalecendo assim a comparação e a competição entre as nações. Tais ingerências pouco contribuem para a boa educação, termo cunhado por Biesta (2018), pois substituem debates e reflexões sobre quais seriam as metas educativas desejáveis da educação em escolas, faculdades, universidades e os mais diversos ambientes pelo foco nos resultados educativos que podem ser mensurados. Assim, a cultura da medição de resultados está instaurada.

Acreditamos que a cultura da medição apontada por Biesta (2018) alinha-se à lógica do mercado e segui-la fere mortalmente o ideal de bem comum que é, ao nosso

ver, inerente à educação. Enquanto a Unesco (2022) considera a educação promotora da transformação das sociedades, conectando pessoas, oferecendo novas possibilidades e fortalecendo o diálogo e a ação, Biesta constata que hoje os propósitos da educação foram, equivocadamente, entendidos como resultados, limitados e específicos, que, quando atingidos, conferem uma “boa educação”. Esta perspectiva é reafirmada no senso comum, consequência do descaso pedagógico com o tema, e leva a respostas frágeis como, por exemplo, afirmar que a meta da educação é que os estudantes aprendam as competências determinadas pela lógica econômica.

Embora considere a aprendizagem importante, Biesta (2019) acredita que ela não é, ou não deveria ser, o único propósito da educação. Por isso, ele defende a existência de três intenções: qualificação, que está relacionada com a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para a atuação profissional; socialização, que contribui para a inserção na sociedade moderna, tornando-se parte das tradições existentes; e subjetivação, que tem relação com o impacto da educação na personalidade do aluno, promovendo qualidades como autonomia, independência, criticidade e compaixão. A ênfase exagerada na qualificação profissional fortalece o entendimento de sua maior relevância em comparação aos demais objetivos da educação. Biesta (2021) ressalta que pensar a educação como uma perspectiva apenas econômica, como um processo de satisfazer o aprendente por meio da preparação para a empregabilidade, algo que se tornou possível pela linguagem da aprendizagem, é problemático, porque concebe mal tanto o papel do aprendente quanto o papel do professor na relação educacional.

Nesse cenário, o aspecto humano e social da formação também sai fragilizado, pois assume-se a concepção da aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas apenas para o mercado; substitui o ensino pela facilitação da aprendizagem, uma espécie de treinamento de estudantes a fim de que alcancem bons resultados quantitativos. Essas estratégias são vinculadas à racionalidade ideológica que busca a eficiência e a mensuração. Dalbosco, Cenci e Doro (2023, p. 9) dizem o seguinte:

Há, nisso, um nítido enfraquecimento dos aspectos relacionais e sociais da educação e, o que é mais preocupante na direção da formação para a cidadania democrática, o enfraquecimento de processos educacionais voltados à preparação para o pensar por si mesmo.

Ao oferecer uma formação enxuta, marcada pela linguagem da aprendizagem, a universidade tenta se adequar a nova dinâmica social e corre o risco de comprometer sua autonomia acadêmica. Essa formação reduzida aos interesses econômicos vem atrelada à linguagem da aprendizagem que substitui a linguagem da educação (Dalbosco; Cenci; Doro, 2023; Biesta, 2013). A passagem de uma linguagem a outra tem facilitado, segundo o Biesta (2021), a descrição da educação em termos de transação econômica e, assim, o desaparecimento da educação enquanto formação mais ampliada.

Segundo Biesta (2021), trata-se de uma mudança radical na qual se enfatiza a necessidade da criação da sociedade aprendente. Governantes têm se utilizado dessa linguagem como recurso adequado para cumprir a agenda econômica, deixando de lado as discussões do campo educacional, intencionalmente emancipatórias, evidenciado o enfoque da aprendizagem como a perspectiva mais adequada para a qualificação de competências profissionais já determinadas. Com variadas abordagens político-ideológicas, o desenvolvimento de competências lucrativas alcança o ensino superior, gerando, conforme as palavras de Nussbaum (2015), uma crise silenciosa despercebida, que, a longo prazo, será muito prejudicial para as democracias. Em decorrência de tal movimento, têm-se eliminado as humanidades e as artes dos currículos educacionais, já que elas seriam inúteis para os países se manterem competitivos no mercado. Para a autora, se essa lógica prosseguir, logo produziremos máquinas lucrativas em vez de cidadãos que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e se colocar no lugar dos outros.

Em consonância com Nussbaum (2015), acreditamos que o enxugamento das humanidades dos currículos dos cursos universitários foi um caminho escolhido sem a devida reflexão que o tema exige, uma vez que temos seguido de forma inconsciente os ditames do neoliberalismo, que transforma educação em mercadoria e em capital de investimento. São justamente as disciplinas consideradas “inúteis” no contexto do mercado as principais responsáveis pela manutenção da democracia, pois possibilitam o pensamento crítico, a percepção alargada de mundo, a empatia e o encontro com o outro. Não se trata de combater a formação profissionalizante, como já falamos, o que pretendemos é rechaçar a redução da formação simplesmente ao que o mercado espera dela e aos valores que passam a ser entendidos como objetivos a serem alcançados.

A lógica econômica que invade a educação foca o que a sociedade deseja em vez do que ela deveria desejar, desajusta o sistema educacional, e, como nos lembra Goergen (2020), descarta a sensibilidade, a ética, a integração social e o caráter comunitário.

Inclusive a Unesco (2022), questionada por seguir a lógica economicista (Bertolin, 2017), aponta em seu relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, demonstrando preocupação com sistemas educacionais que valorizam o sucesso individual, a competição e o desenvolvimento econômico em vez da solidariedade, do cuidado com os outros e com o planeta. A organização ressalta que a educação, como um direito humano, deve atender aos interesses públicos da população, por isso recomenda que os governos dos países impeçam a sua comercialização. Contudo, para a Unesco, inevitavelmente a educação precisa ser reinventada com urgência e, para tanto, propõe a elaboração de um novo contrato social para a educação que deve ser estruturado “no compromisso da educação como bem público e comum, a fim de nos ajudar a construir caminhos para futuros social, econômico e ambientalmente sustentáveis” (Unesco, 2022, p. 12).

Ao falar sobre educação no 45º Congresso do Movimento da Escola Moderna em Portugal, Nóvoa (2024) compartilhou os lemas adotados pela Unesco em comemoração do dia mundial do professor nos anos de 2022 e 2023 e apresentou qual seria sua contribuição para o ano de 2024:

Acompanhei os debates para construir o lema ou a frase marcante do dia mundial professor em 2022. E esse dia mundial do professor 2022, a frase veio do relatório que nós tínhamos acabado de escrever: a transformação da educação começa com professores. Portanto, é a marca de que esta transformação não vem do digital, não vem de uns iluminados quaisquer, vem e começa com os professores, começa nos professores. Eu ainda participei nos debates do lema do Dia Mundial do Professor de 2023 (...) era a preocupação com a falta de professores em todo o mundo e a necessidade de resolver essa falta de professores e encontramos este slogan que diz os professores que queremos para a educação que queremos. (...) Eu já não estou nos debates, não sei o que é que eles estão a discutir, (...), mas apenas vos digo e vos deixo aqui o que eu, se estivesse nos debates hoje, daria o meu contributo para lema do dia mundial de professor de 2024. (...) Eu proporia o que está em linha com as preocupações que os procurei aqui trazer. Eu proporia que o ano de 2024 o lema fosse recuperar a grande missão humanista dos professores. Recuperar essa dimensão humanista, sem a qual não há professor, sem a qual não há educação, sem a qual não há nenhuma dinâmica possível de transformação da educação (Informação verbal).⁵

Diante das inúmeras crises que enfrentamos na atualidade, acreditamos que precisamos defender uma formação ampliada para que sejamos capazes de enfrentar as adversidades em um mundo cada vez mais instável. É por meio das capacidades humanas (Nussbaum, 2005), assentadas no pensamento crítico e responsável, na cidadania

⁵ Informação mencionada por António Nóvoa durante o 45º Congresso do Movimento da Escola Moderna realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, de 18 a 20 de julho de 2024.

democrática e na capacidade de perceber o outro que estaremos mais preparados para lutar por uma sociedade mais justa e pela transformação da educação. Concordamos com Nóvoa (2022) que esse é um processo que começa com os professores. Entre disputas e discordâncias sobre as perspectivas ideológicas e epistemológicas que devem ser adotadas na formação, desde a visão tradicional, passando pela compreensão de que a prática deva ser colocada como elemento estruturante da formação, pelas perspectivas mais críticas até a compreensão de que não existe uma pedagogia contemporânea, há um consenso entre os educadores: é necessário repensar a formação de professores. Segundo Nóvoa (2023), só há uma maneira de se concretizar uma mudança efetiva na formação de professores: compreender que ela é de responsabilidade de todas as áreas da universidade, da presença organizada e forte das escolas, dos professores da educação básica e dos gestores públicos da área educacional, e não apenas às faculdades/institutos de educação.

1.2 Tendências da formação de professores

Para Nóvoa (2023), apesar de serem importantes espaços científicos e de conhecimento, as universidades não têm conseguido garantir uma adequada formação docente, tornando essencial a participação das escolas e dos professores de educação básica para assegurar uma formação apropriada. A situação é vista como um dilema pelo autor, que acredita que só será revolido se mantivermos um olhar atento às dimensões institucionais, às questões profissionais e aos referenciais públicos. Assim, repensar a formação de professores é essencial. Segundo a Unesco (2022), a mudança é necessária para um alinhamento de prioridades na educação bem como para a superação de desafios educacionais que estão por vir. Não há um modelo único para essa transformação; no entanto, alguns consensos se fazem presentes nas discussões sobre o assunto, como a participação colaborativa de atores ligados à formação que podem contribuir para a criação de novos espaços de aprendizagem, como aponta Nóvoa (2023), e a identificação de fatores importantes para reformular o papel dos professores diante das diversidades da educação no século XXI.

Em 2022, por meio do relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação, intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para educação*, a Unesco dedicou um capítulo ao trabalho transformador do professor, no qual, dentre diversas questões, defende mudanças na formação docente e maior aproximação entre escolas, professores e universidades. Há uma clara defesa da incorporação, pelos

cursos de formação de professores, da conexão entre a educação superior e a profissão docente a fim de consolidar o compromisso de colaboração e cooperação entre escolas, professores e universidades, tanto na formação inicial quanto do desenvolvimento da profissão. O objetivo de tal conexão traz benefícios para todos os atores envolvidos, pois, se por um lado, a universidade tem a capacidade de desafiar e formar mentalidades e pedagogias de novas gerações de docentes, os professores contribuem para que a educação superior renove sua missão pública e assimile a função que deve desempenhar em diversos sistemas educacionais. Assim, as universidades compreenderão melhor o compromisso firmado com a formação de professores e poderão realizar as mudanças necessárias nos programas dos cursos.

A Unesco (2022) destaca que o compromisso fundamental assumido pela educação superior e pela escola deve ser a implementação de programas de formação docente, especialmente na formação inicial, a partir de uma abordagem relacional entre escola e universidade. O relatório cita a existência de algumas formações que privilegiam o trabalho conjunto e solidário entre os entes educativos, como aqueles que se concentram na criação de espaços e configurações novas, incluindo diversos personagens educacionais (autoridades públicas, associações de professores, organizações não governamentais etc.), ou como outros, que se integram às escolas e introduzem uma perspectiva de aprendizagem voltada para a investigação. A ideia abraçada pela Unesco é a construção de espaços educacionais propícios à reunião de organismos e pessoas comprometidas com um projeto conjunto e cooperado de aprendizagem e formação docente.

A aproximação entre universidade e escola precisa ser duradoura e contínua para que os processos de transformação da educação aconteçam. É a partir desse contato que as universidades poderão reforçar os programas de inserção profissional dos professores, proporcionando assim uma transição fluida entre a formação inicial e a prática profissional. De acordo com a Unesco (2022, p. 87), “programas e departamentos devem permanecer engajados com os professores ao longo de suas carreiras profissionais, incentivando uma relação dialética na qual os educadores trazem ideias de seu trabalho de volta para suas faculdades e universidades”. No entanto, a transformação também precisa alcançar os formadores de professores. Ao se comprometerem com o planejamento colaborativo e solidário, os professores de universidades e faculdades serão referenciados por novas gerações de professores e pesquisadores que estão formando.

Em movimento contrário, as transformações impostas à formação inicial de professores na atualidade consideram a necessidade de formar profissionais que atendam às expectativas da sociedade, ainda que os currículos dos cursos reduzam ou eliminem disciplinas de humanidades, e promovam um sistema educacional que valorize apenas os aspectos econômicos, como dita o racionalismo liberal abordado no item 1.1 que converte o sistema de ensino em um servidor submisso das exigências econômicas e profissionais, desconsiderando uma organização curricular que contemple o estudo das humanidades (Esteve, 1999).

Seguir por esse caminho significa esvaziar a formação humana, necessária ao pensar por si próprio, ao pensamento crítico e à postura ética diante do outro. Nesse sentido, Nussbaum (2015) aponta que países que as diminuíram dos currículos dos cursos universitários buscam formas de reverter a situação por reconhecerem que elas são “resposta clara aos problemas do pluralismo, da ansiedade e da desconfiança que suas sociedades enfrentam” (Nussbaum, 2015, p. 125).

Diante de reformas internacionais na educação que caminham cada vez mais para a lógica da educação como negócio e para o enxugamento das capacidades mais interpretativas, resultado da tendência provinda de especialistas da engenharia social e humana, Nóvoa (2018, 2023) sugere uma nova matriz para pensar a formação de professores. Ele propõe a troca das listas de conhecimentos a serem aprendidos e de competências a serem adquiridas pela construção da identidade profissional dos professores. Para além das questões práticas e da preparação técnica da profissão, trata-se de um chamamento para compreender as complexas dimensões da profissão. Com isso, o autor reconhece a necessidade da mudança na formação, que, na sua concepção, implica a criação de novos ambientes, já que aqueles que existem hoje não são mais adequados para formação de professores. Ele defende que o entrelaçamento da formação de professores com a profissão é fundamental para a constituição de cursos de formação docente que sejam capazes de lidar com os desafios atuais. Para tanto, é imperioso a compreensão da importância da interação entre universidade, escola e professores para que as práticas e processos de trabalho sejam renovados.

Para o autor, as diversas literaturas sobre a formação e profissão docente carregam uma falha grave: a pouca reflexão sobre professores como detentores e produtores de um conhecimento profissional docente. Na sua opinião, esse conhecimento é uma questão central para a formação de professores, essencial para a transformação dos cursos de formação docente e para a constituição da identidade profissional, além de necessário

para a metamorfose pela qual a formação de professores precisa passar. Tal modificação proposta por Nóvoa (2023) exige novos contextos institucionais que unam universidades, escolas, professores e gestores de políticas públicas em educação, todos corresponsáveis por encontrar um melhor caminho a ser seguido; o fortalecimento de discussões sobre a docência e a sua profissionalização; e a valorização do papel do professor no debate público sobre educação.

O conhecimento profissional docente, apresentado como um terceiro gênero de conhecimento, é constituído de três características próprias, nas quais residem o potencial de transformação da formação docente. Sua primeira característica é a contingência, pois, se por um lado, o conhecimento profissional docente é construído dentro da profissão, por outro, é concebido a partir das relações e tensões que são vivenciadas, analisadas e compartilhadas na atividade docente e está em constante reconstrução. Outra característica do conhecimento profissional docente é sua natureza coletiva, ou seja, para que seja constituído, é necessário que abandonemos a identidade individual e realizemos um trabalho em conjunto. “É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitam a cooperação e a colaboração” (Nóvoa, 2023, p. 70). A última característica é a natureza pública, uma vez que o conhecimento profissional docente extrapola os muros da escola e se difunde na sociedade. Para que sua ação seja pública, o professor precisa escrever e publicar, pois, dessa forma, aumentará sua capacidade de participação no espaço das políticas públicas⁶.

Ao nos depararmos com as características do conhecimento profissional docente, percebemos a importância da relação com o outro e a necessidade de enxergar a educação como um projeto que devemos desenvolver juntos, coletivamente, o que não nos surpreende, uma vez que reconhecemos a educação como um processo de encontro entre pessoas, no qual realizamos um trabalho conjunto em um espaço público. Contudo, hoje, as políticas educacionais são influenciadas pela ideia de que a reflexão e a constituição de práticas pedagógicas na escola não são suficientemente importantes para que sejam consideradas na qualificação de professores. Para Nóvoa (2023), porém, trata-se de um equívoco, pois a mudança real só será possível se vier de dentro da profissão, evidentemente com o apoio da universidade. Entendemos que o olhar para o saber da profissão é fundamental diante da atual desvirtuação dos conceitos e dos propósitos

⁶ Nossa participação contempla o projeto de inovação formativa na escola, coordenado pela professora Catia Piccolo Viero Devecchi e a organização do e-book intitulado *Inovação na Educação em perspectiva crítica*.

educacionais feita pela indústria global da educação em nome do mercado. Ao nos voltarmos para dentro da profissão, abrimos a possibilidade de resgatar o que é próprio do campo pedagógico e garantir que a educação seja feita por educadores, e não por empreendedores.

Sob outra perspectiva, Pimenta (2013) também salienta a importância de investimento no desenvolvimento profissional de professores, que envolve a formação inicial e continuada atrelada à valorização da identidade e da profissão. Trata-se de uma questão epistemológica, na qual a docência é vista como um campo de conhecimento dividido em quatro conjuntos de conteúdos:

1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. conteúdos didático pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. conteúdos ligados à explicação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (Pimenta, 2013, p. 13).

No entanto, o que temos percebido é a construção do desenvolvimento profissional docente a partir de propostas educacionais que valorizam a formação fundada na racionalidade técnica, que transforma o professor no executor de decisões alheias. Para além de questões técnicas, diferentes visões sobre os propósitos da educação e da profissão docente afetam a formação de professores, que passa por ciclos de tendências. Segundo Nóvoa (2023), desde as tendências tradicionalistas, na qual o professor se forma na prática, às tendências modernas, que defendem a complexidade da formação docente, o conhecimento profissional docente vem sendo desvalorizado. As tendências tradicionalistas de dimensões práticas, segundo Nóvoa (2023) seguiram três caminhos diferentes: (1) pessoas sem formação, mas com o domínio do conteúdo a ser ensinado, treinadas rapidamente para assumir a sala de aula com supervisão de um professor experiente; (2) competências técnicas como atributo suficiente para a formação docente, sem a necessidade de analisar, problematizar e refletir sobre o contexto em que será inserido; (3) professores que aplicam evidências científicas, colocando em prática orientações externas ao campo da educação. Essas três tendências de dimensão instrumental guardam como semelhança a desvalorização do conhecimento próprio dos professores.

Na medida em que a ideologia de modernização invadiu as universidades atribuindo valor econômico às suas atividades, sua função educacional e cultural foi substituída pelo encargo de educar para o mercado de trabalho (Nóvoa, 2015). O processo formativo passa a focar no rendimento profissional exigido pelo mercado e coloca à margem os objetivos humanistas e éticos, desvaloriza a literatura, as artes, a filosofia e a sociologia, refutando o caráter emancipatório e produtivo dessas áreas do conhecimento frente ao interesse econômico (Goergen, 2020). Conforme Biesta (2023), quando se cria uma dinâmica educativa tecnicista, corre-se o risco de transformar professores em profissionais dedicados à produção de resultados de aprendizagem que atendam aos indicadores de desempenho apenas.

Ao alcançar a formação docente, o projeto utilitarista da educação visa ao desenvolvimento de competências já determinadas que permitam aos professores conduzirem seus futuros alunos à conquista das mesmas competências. Dessa forma, a lógica da eficácia e da qualidade que invadiu a educação atinge em cheio a formação de professores. Trata-se, como nos diz Deveschi (2023), de uma formação instrumentalizada não pela aquisição das competências em si, mas pelo “foco do paradigma alicerçado na lógica de produção de resultados já determinados em detrimento da formação do sujeito para uma vida justa e democrática” (p. 425). Para nós, a formação de professores requer saberes práticos e teóricos da profissão, o desenvolvimento das capacidades humanas assentadas no pensamento crítico e responsável, na cidadania democrática e na capacidade de enfrentar as adversidades em um mundo cada vez mais instável (Deveschi, 2023). Como salienta Charlot (2013), vivemos em uma sociedade pautada em relacionamentos que pregam o individualismo, a concorrência e a competição, na qual o outro se torna, em vez de cidadão com quem se compartilha o presente, aquele que devo superar. Esse tipo de relacionamento dificulta, portanto, o surgimento da cooperação e da colaboração, que são atitudes essenciais na tarefa de ensinar.

Uma experiência, nesse sentido, que tivemos a oportunidade de conhecer é o MEM em Lisboa, associação profissional que centra sua atividade na formação continuada dos professores por meio de autoformação permanente, que contribui na transformação das práticas escolares dos seus associados e na evolução do trabalho pedagógico realizado nas escolas. O movimento tem como foco romper com a lógica educacional instaurada, uma vez que os professores que integram o movimento se percebem como “mediadores da cultura e de uma socialização democrática e compartilham, com os seus alunos e os outros professores, a função de agentes de

desenvolvimento humano, através das aprendizagens escolares” (Niza, 2016, p. 11)⁷.

Em fevereiro de 2024, ao entrevistar o professor Sérgio Niza, educador português defensor da educação como bem público alicerçada em princípios democráticos e entendida a partir de uma formação cooperada e revolucionária e fundador do movimento (MEM), tivemos a oportunidade de questioná-lo sobre as dificuldades em abandonar a competição e adotar a cooperação. Ele assim respondeu:

É muito difícil porque é preciso fazer o luto da própria competição. Quer dizer, é uma coisa que, dentro de nós, pede uma espécie de luto. E provavelmente é um luto que nunca está completamente feito, porque nós vivemos no meio disso, somos alimentados diariamente. Mas é por isso que o elemento de racionalidade é decisivo na prática educativa. Eu tenho que gerar dentro de mim a necessidade de repensar tudo o que estou a fazer e ganhar prazer porque, às vezes, o pensar, o refletir, tornam-se quase fantasmáticos. Eu tenho, portanto, que transformar isso num desejo, num prazer, e é possível chegar a um prazer grande e permanente. Este instrumento reflexivo é fundamental, mas, de facto, eu tenho que me apaixonar por isso para viver uma vida. Sobretudo quando somos novos, no meio da adolescência, muitas vezes nos recusamos a reflectir, ou porque nos parece que aquilo não vai levar a parte alguma ou vai levar a partes que me incomodam. Por isso é que tudo isso devia ser feito em parceria e a partir da própria prática (Informação verbal).⁸

Trata-se, portanto, de uma decisão que precisa ser tomada a partir da reflexão que fazemos sobre nós enquanto educadores. Em 1978, Niza já anunciava a necessidade de uma vida cooperativa e defendia que não deveríamos usar desculpas para adiar o esforço de colocá-la em prática nas escolas e assim “constituir novas formas de convívio humano” (Niza, 2015, p. 56). Para Pintassilgo e Andrade (2019, p. 170), o MEM é “o principal movimento pedagógico presente no campo educativo português entre os anos 60 do século XX e a atualidade” e sua ideia de cooperação, “o elemento mais decisivo no que diz respeito à conceptualização da chamada escola moderna”. Trata-se de um movimento que interpretamos ser uma forte resistência às tendências neoliberais de mercantilizar o ensino, como tantas vezes Biesta, Laval, Charlot, Nóvoa, Nussbaum (2013; 2019) anunciaram em suas obras. Os professores que constituem essa associação se percebem como “mediadores da cultura e de uma socialização democrática e compartilham, com os seus alunos e os outros professores, a função de agentes de desenvolvimento humano, através das aprendizagens escolares” (Niza, 2016, p. 11). Trata-se de uma organização coletiva, pautada na cooperação, que inspira e orienta nossa reflexão sobre a formação

⁷ <https://www.escolamoderna.pt>

⁸ Informação mencionada por Sérgio Niza durante entrevista concedida na sede do Movimento da Escola Moderna realizada no dia 21 de fevereiro de 2024.

docente.

Apesar da existência sólida do MEM, trata-se de um trabalho com algum impacto apenas em políticas educacionais portuguesas, pois é a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos que tem comandado as reformas educacionais, que visam à maior produtividade e alcançam a formação de professores. Em um mundo ancorado no sistema econômico, a educação passa a se orientar pela competitividade, flexibilidade e produtividade e possibilita que as pessoas sejam avaliadas a partir desses critérios, que têm como meta a superação do outro e o comprometimento da partilha e da sociabilidade. É assim que a sociedade contemporânea coloca a educação como propulsora do desenvolvimento socioeconômico. Contudo, o potencial perturbador das ciências humanas e sociais ainda pode evitar que o ser humano se renda de vez ao fluxo sistêmico da economia.

A ideia não é fortalecer ou contribuir com as dicotomias existentes entre prática e teoria ou entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, discussões que permeiam a formação de professores, pois, como ressalta Nóvoa (2022, p. 76), elas “são guerras de poder e de influência, dentro das instituições de ensino superior, que pouco ajudam a perceber o lugar do conhecimento na formação docente”. O que defendemos é uma formação equilibrada, na qual a profissionalização e os estudos em humanidades sejam complementares e possibilitem uma educação com amplos propósitos formativos. Concordamos com Nóvoa (2017) quando ele diz que, para avançarmos na formação de professores, precisamos alcançar uma formação profissional universitária que alie os variados contextos que caracterizam a profissão. Para nós, as universidades são decisivas e não podem ser substituídas na formação, pois são ambientes de conhecimentos científicos e pedagógicos que têm a responsabilidade de estimular a capacidade de enxergar a humanidade onde ela é negada e de desenvolver o respeito pelo raciocínio e a preocupação com as ideias e com os argumentos sólidos.

Em síntese, estamos diante de um cenário internacional de gerenciamento da formação de professores pela razão econômica. A ideologia neoliberal e a lógica competitiva foram transportadas para a educação e contribuem para constituição de uma sociedade eticamente empobrecida, individualista, segregacionista, desigual e violenta. No entanto, ainda encontramos vozes que se manifestam contrárias à cultura da indiferença, da barbárie e do obscurantismo — Nussbaum, Biesta, Charlot, Laval, Nóvoa, Dalbosco, Goergen, Fávero, Trevisan dentre outros. Uma dessas vozes proeminentes é a de Sérgio Niza, que, através do MEM, possibilita a professores portugueses da educação

básica uma experiência de cooperação e de construção de um conhecimento profissional que enxerga a educação como um processo de encontro, de emancipação, de liberdade.

2 PROCESSOS FORMATIVOS E O ENFOQUE DAS CAPACIDADES

Nossa visão sobre a formação de professores fundamenta-se nas discussões de Martha Nussbaum. Filósofa, pesquisadora social, professora de Filosofia e de Direito com passagens por diversas universidades, como Harvard e Oxford, Nussbaum já publicou mais de 20 livros e 500 artigos. Sua atuação alcança diferentes áreas de conhecimento, como ciência política, economia e desenvolvimento, e suas reflexões são fundamentais para pensarmos a educação como caminho para o fortalecimento da democracia, para o desenvolvimento humano e da justiça social. Sua defesa pelo enfoque das capacidades⁹ visa orientar países acerca de um caminho alternativo que refuta o enfoque técnico-normativo pautado em dois critérios: desenvolvimento econômico e utilitarismo.

Por considerar que a abordagem técnico-normativa se concentra no produto interno bruto (PIB) e na satisfação pessoal, Nussbaum (2013) foca suas críticas na fragilidade de um modelo que estabelece o desenvolvimento de uma nação com base na média *per capita*, que é um critério frágil por não oferecer clareza quanto ao lugar da riqueza, isto é, se ela está na mão de um grupo de pessoas ou distribuída de forma mais igualitária. Para a autora, a abordagem com foco apenas no PIB mascara as dificuldades em torno da expectativa de vida, da taxa de mortalidade infantil, das oportunidades laborais, da liberdade política, das relações raciais e de gênero, entre outros fatores fundamentais para a dignidade humana. O grau de satisfação da população também é um critério contestado por ela, uma vez que não traz informações sobre a posição social das pessoas e exclui a situação daquelas que se encontram à margem da sociedade ou em situação econômica desfavorável. Segundo suas palavras, uma coisa é saber como “os indivíduos se sentem sobre o que está acontecendo com eles, se estão satisfeitos ou insatisfeitos”, outra coisa é saber “o que de fato são capazes de fazer ou de ser” (Nussbaum, 2013, p. 88), ou seja, quais oportunidades estão tendo em vários âmbitos. Portanto, grupos marginalizados podem manifestar opiniões adaptadas às condições indignas que enfrentam, o que pode levá-los a parecer favoráveis a determinadas situações, ainda que injustas. Como nos alertam Trevisol e Centenaro (2021, p. 5), “em muitos casos, a renda *per capita* elevada em um país ou o número total de satisfação pode não condizer com a real condição social que permita aos indivíduos a liberdade para fazerem escolhas sobre um modo de vida ou outro”.

⁹ *Capabilities approach*.

É a partir do entendimento de que os seres humanos têm direito a uma vida digna e próspera que Nussbaum (2012) apresenta uma lista com 10 capacidades humanas centrais que são, em sua opinião, essenciais para uma vida completa. Inspirada em Aristóteles, defende que os itens da lista podem ser adequados para diferentes contextos e que são potenciais norteadores da construção de políticas públicas que fomentem o bem-estar dos indivíduos ao redor do mundo. Para a autora, as capacidades centrais devem acompanhar toda a vida do ser humano e são, concomitantemente, universais, já que se aplicam a todos sem distinção, e particulares, pois dizem respeito a cada indivíduo único.

Neste capítulo, discutiremos como o enfoque das capacidades pode influenciar processos formativos que pretendam o desenvolvimento completo do ser humano, na contramão das políticas educacionais orientadas pelo mercado, em uma lógica de desenvolvimento econômico.

2.1 O enfoque das capacidades

O enfoque do desenvolvimento humano ou o enfoque das capacidades, como prefere Nussbaum (2012), pode ser entendido como o entrelace da qualidade de vida e da justiça social básica. A escolha pelo termo no plural (capacidades) foi feita pela autora com o objetivo de enfatizar que a qualidade de vida dos seres humanos é distinta e variada, uma vez que as capacidades abrangem inúmeros aspectos que permeiam nossa vida, e não podem ser reduzidas a uma única dimensão, afinal não podemos medir da mesma forma e sem distorções saúde, educação e integridade física, por exemplo. Portanto, o enfoque das capacidades tem como alicerces “pluralidade e irreducibilidade” (Nussbaum, 2012, p. 38) e não se contenta com o bem-estar total ou parcial das pessoas, pois entende que cada ser humano tem fim em si mesmo. A filósofa afirma que o conceito de capacidades está relacionado às respostas da seguinte pergunta: o que é que cada pessoa é capaz de fazer e de ser? Então, capacidade é uma forma de liberdade que ultrapassa as habilidades e competências intrínsecas a cada pessoa, pois abarca as liberdades e oportunidades geradas pela convergência das faculdades pessoais e do contexto político, econômico e social.

O que defende Nussbaum (2012; 2013) é o oferecimento de oportunidades a cada ser humano para que possa fazer escolhas livres. Assim, comprometido com o respeito às escolhas pessoais, o enfoque sustenta que as capacidades são qualitativa e quantitativamente diferentes. Por estar centrado na liberdade substancial das pessoas, o

enfoque defende que as sociedades devem oferecer aos seus indivíduos a possibilidade de escolha para que cada um decida se a colocará ou não em prática, se irá ou não agir. Por isso, trata-se de uma abordagem compromissada com a autodefinição das pessoas.

Por meio do enfoque das capacidades, Nussbaum (2012) aborda injustiça e desigualdade sociais enraizadas e atribui ao Estado a tarefa de elaborar políticas públicas factíveis que sejam capazes de melhorar, de forma concreta, a qualidade de vida das pessoas. A abordagem da autora coloca o enfoque a serviço da justiça social básica e estabelece uma lista de capacidades centrais sem, contudo, estabelecer um conceito global de qualidade de vida. As capacidades são um conjunto de oportunidades disponibilizadas às pessoas a fim de que se sintam seguras para escolher um caminho a seguir. Consideradas uma espécie de liberdade, as capacidades não se resumem a habilidades nascidas da interação entre características pessoais e contexto social, econômico e político das sociedades em que se está inserido — trata-se de uma abordagem mais complexa, denominada por Nussbaum (2012) como capacidades combinadas.

Ao nomear essa complexidade de capacidades combinadas, Nussbaum as define como “a totalidade das oportunidades que dispõe para escolher atuar em uma situação política, social e econômica concreta” (Nussbaum, 2012, p. 40, tradução nossa). Como a própria denominação indica, há uma conjunção de capacidades para se alcançar o enfoque proposto pela autora. As características pessoais, cognitivas, emocionais e físicas são fundamentais para a constituição das capacidades combinadas, mas representam apenas uma parte delas, as quais Nussbaum (2012) chama de capacidades internas. Trata-se de traços e aptidões que foram desenvolvidos, em muitos casos, por meio das diversas formas de interação às quais o ser humano está submetido. No entanto, a promoção de capacidades humanas mais importantes em uma sociedade depende do desenvolvimento dessas características, que são conquistadas com medidas que perpassam a educação e a implementação de um sistema educacional, por exemplo. A distinção entre capacidades internas e capacidades combinadas nos permite identificar onde o cidadão pode ter sido impedido de conquistar sua liberdade de escolha, sua oportunidade de funcionamento. O papel de qualquer sociedade que preze pela dignidade humana e pela justiça social é produzir as capacidades internas e oferecer oportunidade de funcionamento para que seus cidadãos possam fazer escolhas livremente. Tal diferenciação nos possibilita identificar se uma sociedade está desenvolvendo as aptidões de seus cidadãos, mas impedindo o acesso desses à oportunidade de funcionar conforme as capacidades internas produzidas.

Já as capacidades combinadas são definidas como a soma das capacidades internas e das condições políticas, sociais e econômicas que permitem que aquelas sejam produzidas, sendo impossível conceber uma sociedade que produza capacidades combinadas sem antes ter desenvolvido as capacidades internas. No entanto, é possível encontrarmos sociedades que criem oportunidades de escolhas em vários âmbitos sem educar seus cidadãos para desenvolver suas capacidades de pensamento. A distinção entre as capacidades, apesar de poder ser considerada um método para o diagnóstico das conquistas e deficiências da sociedade, é entendida pela filósofa como carente de clareza, já que, ao se adquirir uma capacidade interna em razão de certa maneira de funcionamento, esta só estará garantida se realmente houver a oportunidade de colocá-la em prática (Nussbaum, 2012).

Os estados fluidos e dinâmicos de cada pessoa, como personalidade, aptidão física, saúde, aprendizagens e percepções, são o que Nussbaum (2012) chama de capacidades internas. Poderíamos facilmente confundi-las com aquilo que é inato a cada indivíduo. É preciso salientar, como faz a autora, que as capacidades internas das pessoas não correspondem ao equipamento inato delas, ainda que este seja importante para o seu desenvolvimento humano. Ela se refere às faculdades inatas que podem ser desenvolvidas ao longo da formação do indivíduo como capacidades básicas. O desenvolvimento de tais capacidades não está vinculado ao nosso DNA, uma vez que cuidados com a saúde desde o início da gestação e da vida, como a realização do pré-natal e a amamentação, desempenham um papel fundamental na nossa constituição. É importante abordar com cuidado o conceito de capacidade básica para que não corramos o risco de desvirtuar o objetivo a ser alcançado: que todos superem o limite mínimo da capacidade combinada não como um dever, mas como uma “liberdade substancial para escolher e atuar” (Nussbaum, 2012, p. 44, tradução nossa). Só assim poderemos lutar contra a ideia de que direitos políticos e sociais devem ser concedidos de forma proporcional às faculdades inatas de cada ser humano. Só assim estaremos respeitando a todas as pessoas.

As capacidades internas, portanto, não são inatas, elas dependem da adoção de medidas para que se concretizem, vão sendo desenvolvidas a partir de interações sociais. Assim, uma sociedade que pretenda promover capacidades humanas terá de criar mecanismos para o desenvolvimento dessas capacidades em seus integrantes. Tais medidas, indubitavelmente, estarão relacionadas com a educação e com a implementação do sistema educacional. Ainda que pudéssemos imaginar uma sociedade que desse oportunidade de escolhas para seus cidadãos, se ela não os educasse e não promovesse a

capacidade crítica e de pensamento, eles não seriam livres para agir. Nussbaum (2012) afirma que a aquisição de capacidades internas acontece de acordo com a maneira de funcionamento de cada pessoa, e que, se essas capacidades não forem colocadas em prática, heverá um forte risco de serem perdidas.

Apesar de diferenciar as capacidades internas das capacidades combinadas, Nussbaum (2012) as torna indissociáveis, pois atesta que é impossível chegarmos às capacidades combinadas sem a produção adequada das capacidades internas dos cidadãos de uma sociedade. Em sua explanação, ela cita alguns exemplos: “Muitas pessoas que estão internamente livres para exercer uma religião não possuem a capacidade combinada para fazê-lo porque a liberdade de prática religiosa não é protegida pelo seu Estado” (Nussbaum, 2012, p. 41). Nesse caso, a sociedade produz as capacidades internas do seu cidadão, mas corta o acesso para que ele tenha a oportunidade de usá-la. Essa falta de oportunidade não é, no entanto, originária, como quando ocorre na falta de desenvolvimento de capacidades internas. Afinal, se o Estado deixa de proporcionar o desenvolvimento de capacidades internas em seu cidadão, nenhum tipo de oportunidades futuras que sejam colocadas à sua disposição terá efeito, pois o pré-requisito para o seu funcionamento foi negligenciado. A filósofa também apresenta uma situação de falta de capacidade interna:

Uma pessoa que viva num ambiente político e social em que poderia materializar uma capacidade interna (como, por exemplo, criticar o governo), mas não tem aptidão suficiente desenvolvida para pensar criticamente ou falar abertamente em público (Nussbaum, 2012, p. 41).

Assim, para produzir capacidades combinadas, precisamos antes desenvolver as capacidades internas, só assim haverá reais possibilidades de escolha e ação.

Capacidade e funcionamento são dois termos que caminham juntos no enfoque defendido por Nussbaum (2012). Se capacidade é a oportunidade de escolher, funcionamento é a materialização de uma das capacidades. Caso não se traduzam em funcionamentos, elas se tornarão inúteis. No entanto, isso não significa que a capacidade será usada da maneira estabelecida por outrem, já que são reconhecidas por seu valor de promotoras de liberdade. Seu funcionamento não acontece de acordo com interesses externos. “O enfoque das capacidades se afasta de toda uma tradição em economia que mede o valor real de um conjunto de opiniões em função do melhor uso que se possa fazer

delas. As opções são aqui liberdades e a liberdade tem um valor intrínseco” (Nussbaum, 2012, p. 45, tradução nossa).

Sendo universal, o enfoque das capacidades as considera relevantes para todos e quaisquer cidadãos em volta do mundo e defende que cada ser humano deve ser tratado como um fim. Uma dimensão importante do enfoque, segundo Nussbaum (2013), é a argumentação favorável às normas interculturais e contrárias às concepções que relativizam a cultura, buscando o respeito pelo pluralismo, que pode ser concretizado da seguinte maneira: (1) por revisões às quais a lista é submetida, podendo levar à sua complementação ou à eliminação de algum elemento; (2) pela abstração e generalidade presentes em cada item da lista para que a especificação seja deliberada por cada nação (cidadão, parlamento, tribunais do Estado) que adotá-la. Dessa forma, cada país poderá considerar sua história e seu contexto; (3) pela introdução com objetivos unicamente políticos, sem ideias que possam dividir as pessoas por sua religião ou cultura, podendo assim conectá-lo de diversas formas com suas doutrinas; (4) ao insistir que o propósito político adequado do enfoque é a capacidade, e não o funcionamento, uma vez que esse não é obrigatório. A autora assim exemplifica: “A liberdade de expressão religiosa pode receber apoio de pessoas que, no entanto, não concordariam em absoluto com qualquer medida que obrigasse todos os cidadãos a algum tipo de atividade religiosa” (Nussbaum, 2013, p. 96). No entanto, trata de uma situação conflituosa que aborda a saúde quanto à sua característica: é capacidade ou funcionamento? Na sua visão, deve ser dada a cada pessoa a oportunidade de levar uma vida saudável, mas a ela deve caber a escolha de segui-la ou não; 5. por meio das liberdades inegociáveis defendidas pelo enfoque: de expressão, de consciência, de associação; 6. por ser uma base para princípios políticos de nações sem permitir a interferência na soberania de países que não o adotaram.

Segundo a autora, as nações devem estabelecer as capacidades como objetivos políticos, pois são elas que garantem o exercício da liberdade humana. Viemos ao mundo com “equipamento” suficiente para múltiplos fazeres e seres, mas devemos nos perguntar quais dentre eles devem ser desenvolvidos a fim de alcançarmos capacidades que nutram a dignidade humana. Ao discorrer sobre dignidade, a autora pontua que o termo carrega uma noção intuitiva, que leva a uma carência de clareza de seu significado e, partindo dessa constatação, estabelece que, em seu enfoque, dignidade é um elemento da teoria que se encontra conectado a outros elementos, como o respeito, uma vez que, usado de forma isolada, pode levar a incoerências. “A ideia básica é que certas condições de vida

facilitam às pessoas uma vida que é merecedora da dignidade humana que elas possuem, enquanto outras condições não o fazem” (Nussbaum, 2012, p. 50, tradução nossa).

Ainda que necessite de uma rede conectada de conteúdos para que seja considerada um fundamento sólido, a dignidade se diferencia por escolher políticas que protejam e apoiem a capacidade de agir do indivíduo. As transformações sociais precisam da ação e da provocação do agente. Ser agente é condição necessária para o exercício da liberdade, para a identificação do ser humano, para o desenvolvimento da autonomia e para a efetiva participação na sociedade que integra. As formas de se negar a dignidade humana são resumidas por Nussbaum (2012) em dois âmbitos associados às capacidades internas e às capacidades combinadas. Assim, ou condições sociais, econômicas, políticas e até mesmo familiares são causas de impedimento de escolhas do indivíduo a partir das capacidades internas desenvolvidas, ou, em uma situação mais grave, negam ou deformam o desenvolvimento das capacidades internas. De qualquer sorte, a dignidade humana básica perdura, já que todas as pessoas merecem igual respeito. No entanto, para o enfoque das capacidades, centrado na proteção de âmbitos de liberdades tão imprescindíveis, a exclusão da liberdade leva a uma vida humana sem dignidade.

O enfoque das capacidades considera áreas diversas da vida humana e levanta questionamentos sobre quais são as condições mínimas para que uma vida alcance a dignidade humana. A solução encontrada por Nussbaum (2012; 2013; 2014) é que os governos ofereçam a seus cidadãos o mínimo e essencial para uma vida digna a partir da superação de uma lista de 10 capacidades centrais. O rol de capacidades centrais envolve uma ideia básica: “ao imaginarmos uma vida sem a capacidade em questão, concluiríamos que tal vida não é uma vida apropriada à dignidade humana” (Nussbaum, 2013, p. 93–94). A autora acredita que tal lista pode estimular um acordo amplo e intercultural, pois o enfoque das capacidades é semelhante à abordagem dos direitos humanos internacionais que vêm sendo ligados à ideia de dignidade humana.

A versão corrente da lista apresenta os seguintes elementos: (1) vida: medidas para evitar uma morte prematura; (2) saúde física: capacidade de manter uma boa saúde, de receber alimentação apropriada e de ter local adequado para morar; (3) integridade física: capacidade de se movimentar de um lugar para o outro, estar protegido contra qualquer forma de violência; (4) sentidos, imaginação e pensamento: capacidade de usar livremente os sentidos, a imaginação e o pensamento. Para tanto, a educação se mostra fundamental para afastar limitações, sejam as relacionadas à alfabetização, aos conhecimentos matemáticos e científicos básicos, sejam aquelas alusivas à religião, à

literatura, à música ou a qualquer outra experimentação, a partir de sua livre escolha, que envolva o pensamento e a imaginação. Capacidade de usufruir das liberdades e garantias fundamentais; (5) emoções: capacidade de se relacionar afetivamente com as pessoas e com objetos, de amar, sofrer, sentir saudades, etc., e poder se desenvolver emocionalmente de forma que o medo e a ansiedade não bloqueiem o processo; 6. razão prática: capacidade de organizar a concepção de bem, de refletir criticamente sobre a vida; (7) afiliação: capacidade de se colocar no lugar do outro, de interagir socialmente, de se associar e expressar-se politicamente de forma livre. Ser tratado com dignidade e não sofrer discriminação em razão de raça, sexo, orientação sexual, etnia, casta, religião ou origem nacional; (8) outras espécies: capacidade de se relacionar respeitosamente com animais, plantas e o meio ambiente; (9) lazer: capacidade de se divertir e realizar atividades recreativas; e (10) controle sobre o próprio ambiente: capacidade de fazer escolhas políticas e de adquirir bem móveis e imóveis, de se candidatar a empregos, de trabalhar com liberdade e de se relacionar com os colegas em igualdade de condições (Nussbaum, 2013).

Podemos observar que, primeiramente, as capacidades são individuais para só então tornarem-se coletivas. O enfoque estabelece um princípio: “cada pessoa é um fim em si mesma” (Nussbaum, 2012, p. 55, tradução nossa). Dessa forma, seu objetivo é gerar capacidades para cada uma das pessoas sem usá-las como instrumento para produzir as capacidades dos outros. Dito de outra forma, o enfoque defende que cada pessoa tem direito ao mesmo respeito e estima, ainda que existam pessoas que não se percebam merecedoras dessa consideração. A heterogeneidade das capacidades centrais é uma característica importante, já que não é possível suprir a necessidade de uma determinada capacidade oferecendo aos indivíduos uma grande quantidade de outra capacidade. Assim, por serem distintas, todas as capacidades precisam gozar de proteção e garantias igualmente diferentes.

A lista é uma proposta que tem como requisito prioritário a obrigação de que cada cidadão esteja acima do limite mínimo definido em cada uma das 10 capacidades humanas centrais para alcançarem uma vida digna. No entanto, em alguns contextos, as condições sociais e econômicas dão a impressão de que será impossível que seus cidadãos atinjam o nível mínimo das capacidades centrais. Por assumirem uma importância intrínseca, quando as capacidades centrais entram em choque, é necessário que haja uma eleição entre duas delas, situação denominada por Nussbaum (2012) como “dilema trágico”, pois, independentemente da escolha feita, alguém sairá prejudicado ainda que a

lista tenha sido bem elaborada e se encontre uma melhor saída para a situação posta. O ideal é que, ao se detectar um dilema trágico, possamos intervir de modo que a situação não se repita no futuro.

As capacidades centrais se sustentam mutualmente em vários sentidos. Para a criadora da lista, duas delas são dominantes por desempenharem um papel diferenciado: a afiliação e a razão prática. Quando quaisquer outras capacidades estão presentes e em sintonia com a dignidade humana, a afiliação e a razão prática estão entremeadas nelas. Quando se respeita a razão prática do indivíduo, está se defendendo a importância da escolha a partir da noção das capacidades como liberdade, uma vez que ao ser capaz de planejar a própria vida há a necessidade de eleição e ordem de funcionamentos de outras capacidades. A organização das capacidades também acontece na afiliação, pois as políticas públicas abordam questões sociais nas quais relações de vários tipos desempenham um papel estruturante.

Então, as nações que desejem oferecer uma condição necessária para a justiça social terão a tarefa de tornar a lista das capacidades concreta fixando seus limites mínimos com base em seus princípios legais, levando em consideração sua história e tradição. Sendo uma teoria parcial da justiça social, sem a pretensão de resolver todos os problemas sociais dos países, estabelece como objetivo um ponto de partida para se chegar a um mínimo social amplo. Cada capacidade tem sua importância, e, segundo Nussbaum (2012), todas as pessoas deveriam superar as capacidades centrais e serem colocadas acima do limite mínimo estabelecido por elas. A autora abre a possibilidade de que algumas capacidades sejam prioritárias em razão do funcionamento fértil “da capacidade em questão ou sua tendência em eliminar uma determinada desvantagem corrosiva” (Nussbaum, 2012, p. 65, tradução nossa).

O funcionamento fértil, termo utilizado no enfoque das capacidades, é um funcionamento que favorece outras capacidades em vários âmbitos e pode variar de um contexto para outro. Para Fávero, Tonieto, Consaltér e Centenaro (2021), na educação, a capacidade fértil é justificada em razão de sua aptidão de eliminar desvantagens corrosivas e evitar escolhas trágicas que podem afetar as democracias e aumentar a injustiça social. A educação, para Nussbaum (2012), é uma das capacidades férteis em qualquer contexto em razão de seu potencial em promover oportunidades de emprego, participação política, habilidades técnicas, pensamento crítico e a capacidade de compreensão da história e política das nações. Por essa razão, deveria ser considerada uma política pública prioritária dos estados comprometidos com a democracia, uma vez

que a educação é compreendida como determinante para a manutenção e fortalecimento da democracia. Para nós, a educação pode desempenhar uma função fértil, pois abre múltiplas opções e nos ajuda a refletir sobre a preparação para um futuro livre e à disposição de todos.

2.2 Processos formativo, cidadania democrática e humanidades

Nussbaum (2012) entende o enfoque das capacidades como um norte para o avanço da legislação e das políticas públicas. Sua abordagem parte dos direitos humanos, com foco primordial na dignidade, no pluralismo e na igualdade para a construção de uma democracia durável. Adotar o enfoque das capacidades pode contribuir para combater o fato de que “as democracias do mundo inteiro estão subestimando e, portanto, ignorando competências de que precisamos desesperadamente para manter as democracias vivas, respeitadas e responsáveis” (Nussbaum, 2015, p. 77). Concordamos com Zambam e Martinelli (2021) que a educação guarda uma proximidade estreita com a democracia e seu exercício e que o estudo das capacidades se torna essencial para a consolidação do ideal democrático. Como salientam os autores, a educação é essencial para a efetividade das capacidades, ainda mais quando o objetivo é formar cidadãos críticos e participativos, aptos a dialogar com os governos por melhores condições de vida nas sociedades de que fazem parte.

A educação é, sem dúvida, um caminho com grande potencial de transformar a realidade em todos os seus aspectos, pois é por esse meio que se formam ou não cidadãos capazes de pensar criticamente e de interagir nos espaços públicos de discussão e de deliberação. (...) A educação revela-se como o principal meio de ampliar as capacitações, sendo necessário, conforme mencionado, representá-la de uma forma que se direcione à formação integral das pessoas e não somente considerando aspectos tecnicistas, voltados unicamente para o lucro (Zambam; Martinelli, 2021, p. 82).

Para combater o viés tecnicista que assola a educação, faz necessário, na visão de Nussbaum (2014), a adoção das capacidades humanas centrais. Para seguir esse intento, Fávero, Tonieto, Consaltér e Centenaro (2021) apontam que precisamos saber qual é intenção dos governos para educação de seus cidadãos. Os hábitos de pensamentos que acompanharão os estudantes ao longo da vida são incutidos desde o início do seu percurso escolar. É a partir da educação que recebem que

Poderão aprender a fazer perguntas ou não; a não questionar tudo aquilo que lhes é dito ou a levar a cabo uma investigação mais aprofundada; a imaginar a situação em que se encontram as pessoas que não são iguais a eles ou considerar que tais pessoas representam uma ameaça para o sucesso dos seus projectos pessoais; a encararem-se a si próprios como fazendo parte de um grupo homogéneo ou a verem-se como membros que pertencem a uma nação; a imaginar que o mundo pertence a muitas pessoas e grupos e que, nesse mundo, todos eles merecem respeito e consideração (Nussbaum, 2014, p. 75).

Na visão de Zambam e Martinelli (2021), o enfoque das capacidades é uma estratégia a ser utilizada para diminuir desigualdades na busca de uma sociedade justa que educa sua população para a liberdade. Nesse contexto, a educação é vital para a ampliação das capacidades, pois seu potencial emancipatório leva à constituição de pessoas aptas ao exercício da cidadania, com responsabilidade social e visão crítica dos acontecimentos e livres para atuar como agentes na defesa da democracia.

Bissotto (2016) constata que a efetivação do enfoque das capacidades não é uma tarefa simples, uma vez que ela sofre inúmeras influências relacionadas das forças do mercado que simplificam o processo formativo que se volta para ao treinamento dos indivíduos para a produtividade econômica. Fávero, Agostini, Uangna e Rigoni (2021) entendem que tal situação leva a uma educação que prepara as novas gerações para o mercado de trabalho, levando ao estabelecimento de novos objetivos que, segundo Laval (2019), abandonam os saberes considerados supérfluos e implementam saberes considerados essenciais e úteis para a profissionalização. É assim, conforme destacam Fávero, Agostini, Uangna e Rigoni (2021, p. 178), que perdemos “a oportunidade de educar para humano, para a liberdade e a assunção das capacidades que permitem o exercício do pensamento e da imaginação criativa”.

Para adotarmos o enfoque das capacidades, precisamos de uma política educacional que supere a visão da formação do indivíduo unicamente voltada para o progresso do capital humano, mas que, como diz Campos (2016), tenha como objetivo primordial a liberdade, o esclarecimento e a autonomia do ser humano. A abordagem defendida por Nussbaum (2012) pode contribuir para elaboração e implementação de políticas educacionais que afastem o reducionismo da educação ao desenvolvimento econômico e ao lucro. Estando intrinsecamente relacionado com o exercício da cidadania por meio das garantias e das condições de participação social que objetiva, o enfoque das capacidades amplia as condições essenciais para debates públicos, que visam à correção de injustiças ou ao apoio de decisões legítimas.

Ao expressar seu descontentamento com os sistemas de educação atuais, Nussbaum (2015) chama a atenção para obsessão de diversos países pelo aumento do produto nacional bruto (PNB) *per capita*, tomado como o principal critério utilizado por economistas desenvolvimentistas para avaliar a qualidade de vida geral de uma nação. Tal Lógica, segundo a autora, resulta no descarte de competências fundamentais para sobrevivência da democracia. Na sua visão, há uma tendência mundial em retirar ou diminuir a importância das artes e das ciências humanas dos currículos escolares. É assim que a educação vai se rendendo ao tecnicismo e ao ideal de lucro desenfreado proposto pelo capitalismo, trazendo como consequência a mudança no caráter formativo dos jovens, transformando-os em adultos técnicos e desconectados de sua importância como cidadãos responsáveis pelo futuro. No entanto, encontrar críticas ao modelo utilitarista de formação na teoria defendida por Nussbaum (2015) não quer dizer, em momento algum, que ela não reconheça a importância das condições econômicas para o desenvolvimento das capacidades e consequente participação social, uma vez que é óbvia a necessidade de investimentos e financiamentos para oportunizar o acesso à saúde, à educação e à informação. A relação entre economia e o enfoque das capacidades é compreendida como complementar, e não como dicotômica. A autora defende, portanto, que a economia não é a única responsável para o crescimento de um país e que a educação não pode ser reduzida ao tecnicismo, mas deve ter como objetivo a formação integral, que promove a criticidade e a criatividade, possibilitando que as pessoas possam fazer escolhas de forma autônoma e sejam capazes de participar de decisões que afetem a si e aos outros na busca por um bem comum.

Se pretendemos uma educação que preze pela democracia e pela liberdade, precisamos combater políticas centralizadoras e conservadoras, que se apropriam de regras do mercado e trazem um retrocesso educacional. Pinheiro e Sartori (2021) entendem que as ideias de Nussbaum (2015) fortalecem o repúdio pelo desprestígio que afeta as humanidades em prol da formação profissionalizante que atenda às demandas mercadológicas. Alicerçada nas artes e nas humanidades, a educação desenvolve as capacidades que precisamos para enxergar o eu e o outro, para desenvolvermos a imaginação empática, para pensarmos criticamente e fazermos questionamentos que ajudem na construção de uma sociedade solidária e democrática.

Nussbaum (2006) entende que a educação deve estar centrada nas necessidades e ansiedades do ser interior ao mesmo tempo que deve desenvolver a capacidade de compreender as necessidades das outras pessoas. Para a autora, a educação teria de

sustentar o sentido da dificuldade da vida, bem como o fato de que, por meio da cooperação e da empatia, poderemos encontrar respostas para as dificuldades encontradas. No entanto, para desenvolver a empatia, Cenci, Petry e Casagrande (2021) apontam que os processos educativos precisam considerar uma orientação quanto aos sentimentos das crianças para que elas possam entender suas emoções e a de seus colegas. Quando não construímos recursos internos para a resolução de conflitos, normalmente nos deparamos com a dificuldade de expressarmos nossos sentimentos e de entendermos como os demais se sentem. Para evitar tais problemas, Nussbaum (2015) entende que é preciso que cultivemos as emoções dando mais atenção à imaginação e tendo como objetivo o desenvolvimento da empatia e da compreensão autênticas, entendendo que somos seres vulneráveis. A partir desse entendimento, podemos dizer que uma democracia saudável está associada à vulnerabilidade humana e ao desenvolvimento das emoções.

Precisamos, portanto, desenvolver o “olhar interior” (Nussbaum, 2015) dos alunos. São as artes e as humanidades que possibilitam o desenvolvimento desse olhar que aproxima os alunos de questões relacionadas a gênero, raça, etnia e transculturalidade. As artes, segundo a autora (2015, p. 108) “desempenham um papel duplo nas escolas e nas faculdades. Elas desenvolvem a capacidade de brincar e de sentir empatia de modo geral e tratam de pontos cegos culturais específicos”. A seleção respeitosa de obras de artes, que considere atividades fora do ambiente escolar e questões que inquietam a sociedade, ajuda a promover a formação do cidadão do mundo. E ser cidadão do mundo significa “dar-se conta de que estamos rodeados por círculos que convergem para um ponto em comum, ou seja, a própria humanidade” (Fávero, Stefanello; Rosa, 2021, p. 147).

As humanidades são essenciais para o desenvolvimento humano, pois trazem elementos para a construção da cidadania global, na qual uma pessoa é capaz de perceber o mundo pelos olhos do próximo. É a educação, nos moldes defendidos por Nussbaum (2015), que oferece oportunidades, aprimora as capacidades humanas, desenvolve o pensamento crítico por meio do autoexame socrático, promove a imaginação e a empatia de forma a construir a cidadania democrática. Ao destacar que a percepção do outro e a empatia não são inatas ao indivíduo, Nussbaum (2015) propõe o desenvolvimento da imaginação no contexto educacional para promover a compreensão das pessoas e afirma que isso só será possível com currículos que valorizem as humanidades e as artes. Em sua opinião, é somente assim que a educação poderá contribuir para que o ser humano entenda

o mundo a partir dos olhos do próximo. É nesse sentido que a autora enaltece a educação para as emoções das crianças, pois conforme ressaltam Fávero, Agostini, Uangna e Rigoni (2021), as emoções fundamentam nossas escolhas e, por isso, devem ser governadas em prol da cidadania democrática. Quanto antes essa governabilidade começar, maior será a possibilidade de educarmos nossas emoções. Assim, é fundamental que as crianças

aprendam a proteger o que é bom e a identificar o que é maléfico, que saibam distinguir uma atividade virtuosa de uma prática destrutiva. E que tenham noção do que é desejável, porque beneficia a todos e respeita a individualidade, e do que é repugnante, porque provoca sofrimento e marginalização de quem é diferente (Fávero; Agostini; Uangna; Rigoni, 2021, p. 184).

No entanto, as sociedades têm feito mudanças mal pensadas quanto ao que ensinam a seus jovens, já que estão retirando ou diminuindo o aspecto construtivo, criativo e a expectativa de um raciocínio crítico rigoroso. A autora aponta que ainda não enfrentamos a crise que a mudança de ênfase traz para humanidade e que, se não a encarmos, logo as sociedades “estarão reduzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros, que possam pensar por si só” (Nussbaum, 2015, p. 4).

Quando a educação assume os princípios do mercado, ela se volta para o aprendizado com vistas à empregabilidade e, como consequência, reduz conteúdos e disciplinas ligadas às humanidades e às artes dos seus currículos. Ao afastar a formação ampla dos sujeitos, corremos o risco de ignorarmos o real significado de ser cidadão do mundo e desvalorizarmos a democracia e tudo que ela representa. Afinal, “a capacidade refinada de raciocinar criticamente é crucial para manter as democracias vivas e vigilantes” (Nussbaum, 2015, p. 11). Formar para a democracia significa aliar ciências e humanidades, pois o raciocínio crítico, a análise lógica e a imaginação caminham de mãos dadas. Assim, quando as sociedades optam pelo aligeiramento das humanidades, deixamos de cultivar, alimentar e respeitar as democracias. Ao darmos primazia à formação técnica, enfraquecemos o desenvolvimento humano para a cidadania e fortalecemos a produção humana para o lucro. Como afirma Nussbaum (2015, p. 15), “produzir crescimento econômico não significa produzir democracia nem significa criar uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais”.

As defesas de Nussbaum (2005; 2012; 2013; 2015) por um sistema educacional que valorize as humanidades estão relacionadas com o fato de que a “educação é para gente”, por isso precisamos reconhecer e compreender os problemas que afetam as pessoas para que possamos formar cidadãos que possam enfrentá-los de forma responsável e com escolhas adequadas. No entanto, precisamos nos lembrar de que os outros, assim como nós, têm alma¹⁰, que é necessário que nos aproximemos deles como alma, e não como objeto, obstáculo ou instrumento para se alcançar algo. Não podemos nos esquecer de que todos nós temos almas complexas e profundas, e é isso que nos torna humanos.

Para mantermos a democracia viva, necessitamos de pessoas que entendam que cada escolha social é essencial, pois a ação de um interfere na vida de todos. No entanto, o fracasso desse sistema se tornará realidade caso assumamos definitivamente a “patologia do nojo”, que divide o mundo em dois lados: o das pessoas boas, puras, o nós e o daqueles que são maus, impuros, o eles. Se não aprendermos a estabelecer relações humanas e ricas, as sociedades permaneceram encharcadas de discurso de ódio e de segregação. É a educação, segundo Nussbaum (2015), que poderá combater os estereótipos levando crianças e jovens a sentirem o quão essencial é a empatia e o respeito.

Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro (...), imaginando em ambos, capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos (Nussbaum, 2015, p. 7).

A submissão da educação à ordem do mercado é uma preocupação de Nussbaum (2015) por entender que assim ela perde seu potencial democrático, que faz parte de uma educação pública e de qualidade. Nesse contexto, a democracia está globalmente ameaçada, pois, ao adotar a perspectiva do lucro, as sociedades terão imensas dificuldades de retroceder e explicar a razão do descarte da democracia. Além de proteger a democracia, a educação prepara os sujeitos para o trabalho e, o mais importante, para uma vida que faça sentido. Por isso, não é necessário optar entre dois modelos de educação: um voltado ao lucro e outro à promoção da cidadania democrática. Tanto as humanidades

¹⁰ No sentido dado por Tagore (1917), que indica capacidade de pensar e imaginar como características humanas responsáveis por relações ricas e não utilitárias.

quanto educação técnica são fundamentais para a formação do cidadão. No entanto, observa-se que os currículos atuais privilegiam disciplinas de caráter técnico, enquanto as artes e as humanidades têm sido progressivamente desvalorizadas.

Contudo, não é apenas a política econômica mundial que interfere diretamente na educação. A globalização tecnológica, cultural e religiosa também atinge as instituições de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Esse contexto também fortalece a tendência de redução das disciplinas humanistas para a formação dos cidadãos e cria um panorama que transforma o objetivo da educação na formação de indivíduos produtivos, distante dos problemas que devem ser enfrentados em uma sociedade cheia de pluralidade e complexidade. Laval (2019) ressalta a presença do neoliberalismo dentro da universidade, situação que leva ao abandono da formação integral e à caracterização de uma organização empresarial. Capatti, Tramontina e Sobrinho (2021) corroboram dizendo que essas instituições de ensino superior se tornaram reféns de um sistema que diminui sua capacidade de reinvenção por meio das disciplinas humanas. Porém, para refletirmos sobre as fragilidades da formação de professores, é necessário ir além de simplesmente responsabilizar o mercado. É preciso ampliar a discussão sobre o currículo, valorizando o ensino das humanidades para novas gerações de docentes. Afinal, “a função da educação democrática não é de enriquecer o capital humano, mas o de formar seres humanos com senso de justiça aguçado o suficiente para o exercício da cidadania e para a compreensão do trabalho, indo além do objetivo apenas econômico” (Capatti; Tramontina; Sobrinho, 2021, p. 209).

O enfoque em competência lucrativas em vez de nas capacidades humanas, segundo Fávero, Stefanello e Rosa (2021), diminui nossa estima e respeito aos diferentes de nós. Não são essas as competências defendidas por Nussbaum (2015), mas aquelas associadas às capacidades, que se afasta do sentido dado pela economia do desenvolvimento. Para ela, competência não significa ser ou não competente conforme os princípios da eficiência, da efetividade e da produtividade que estão se enraizando nos sistemas educacionais ao redor do mundo, mas estão atreladas às humanidades e às artes: “a capacidade de pensar criticamente: a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar 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. 8).

O papel das humanidades é imprescindível para a promoção da cidadania universal e de uma educação intercultural. Os movimentos migratórios ao redor do mundo

modificam demograficamente as cidades e traz como consequência situações-limite de tolerância. Assim, as cidades e as sociedades vão sendo forçadas a conviver com outro, com sua cultura, com sua língua, com seus costumes. O outro, antes invisibilizado pela distância, passa a frequentar os mesmos ambientes, a dividir os mesmos espaços, a frequentar escolas e centros de saúde, a ser tutelado pelo Estado, assim como os provenientes daquela sociedade.

Diante dessa realidade, nasce a necessidade de fomentar uma convivência democrática e harmoniosa entre diferentes culturas e valores na qual, ao mesmo tempo, preserve-se a diversidade e se alcance a integração. Surge, portanto, a interculturalidade que, para Nussbaum (2005), é uma perspectiva criada a partir dos estudos em humanidades e de uma concepção mais alargada do que é a globalização. Apesar de reconhecerem a abertura ao novo e ao desconhecido, à educação global e ao respeito a culturas diversas como potencialidades da interculturalidade, Fávero, Stefanello e Rosa (2021) salientam que os obstáculos ainda se fazem presentes e podem ser percebidos na tendência de adotar práticas mercadológicas, ideologias homogeneizantes e descaso com o meio ambiente.

Para cultivar a humanidade na atualidade, Nussbaum (2005) aponta três habilidades: (1) habilidade para realizar um exame crítico de si mesmo e das tradições, questionando as crenças e aceitando apenas aquelas que sobrevivem, de forma coerente e justificada, às exigências da razão; (2) habilidade de se ver sobretudo como cidadãos conectados a outros seres humanos por laços de reconhecimento e preocupação mútua, independentemente de pertencimento regional; (3) habilidade para desenvolver a imaginação narrativa, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de fazer uma leitura inteligente de sua história, compreendendo suas emoções e desejos. Tais habilidades são pontuadas por Dalbosco (2021) como três colunas que devem compor qualquer currículo que preze a formação da cidadania democrática: pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa. O autor, diante de um debate amplo sobre o conceito de democracia, assume a perspectiva de Nussbaum (2005; 2015) ao apresentar esses três núcleos que a sustentam. Com o objetivo formar as próximas gerações para viver em sociedades plurais, devemos nos basear nesses ideais democráticos.

Possibilitar aos alunos a capacidade de pensar por si mesmos é tarefa da educação. No entanto, para que o pensamento crítico seja formado, é necessário que haja a superação da submissão à autoridade e a libertação da pressão dos pares. Ao ser submisso à autoridade que carrega a tradição como verdade absoluta, as novas gerações são tolhidas

de expor seus pontos de vista, fazendo perdurar a tradição. Nas palavras de Dalbosco (2021, p. 164), isso significa “impedir que o pensamento pense a si mesmo e que tome o distanciamento necessário para avaliar criticamente as realizações (...) das gerações passadas”. Ao perpetuarmos as tradições com referências únicas estamos condenando a educação ao conservadorismo. Assim como a subordinação cega à autoridade, a pressão dos pares também impede o pensamento crítico, já que implica assumir um comportamento homogêneo, padrão, que não sofre qualquer crítica. É o que configura um pensamento de rebanho em que ninguém será responsabilizado por atos que pratica, e a preocupação com o outro inexistente. Se a educação não for capaz de superar esses obstáculos, faremos parte de uma sociedade que sufoca o novo e entorpece as pessoas.

O segundo tripé da cidadania crítica é cidadania universal, conceituada por Dalbosco (2021, p. 169) como a “compreensão de que cada coisa pode ser vista a partir de diferentes pontos de vista que permite romper com o dogmatismo”. Para formar a cidadania universal, precisamos entrar em contato com diferentes culturas, no entanto, os currículos são deficitários quanto a apresentar outras formas de vida. Essa lacuna curricular produz estranheza, julgamentos e preconceitos, dificultando a formação do cidadão do mundo. É através do diálogo intercultural que seremos capazes de refletir sobre nossos atos e superar estereótipos culturais que estão enraizados na sociedade. Concordamos com Dalbosco (2021) que esse talvez seja o maior desafio da educação. Para superá-lo, é necessário que a formação intercultural oferecida rompa com essa postura preconceituosa e provinciana e seja iniciada desde cedo, na infância, que esteja presente em toda a educação básica.

A formação baseada no diálogo intercultural inserido organicamente educacional possibilita descortinar as novas gerações o estudo crítico das diferentes culturas e religiões que estão na base de nossa formação sócio-histórica regional e mundial, permitindo também, por exemplo, que nossa história seja lida pelo ponto de vista do negro, do Índio, da mulher etc. (Dalbosco, 2021, p. 169).

O último núcleo da cidadania democrática é a imaginação narrativa que tem como objetivo romper o egocentrismo e levar as pessoas à percepção do mundo por meio dos olhos do próximo. São as artes e a literatura que estimulam o desenvolvimento da capacidade imaginativa e é através dela que adquirimos a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender seus sentimentos, seus desejos e suas expectativas (Nussbaum, 2015). Ao formarmos a imaginação narrativa passamos a ser capazes de

perceber o outro como igual, de sentir compaixão e de construir uma sociedade voltada para o bem. Essa capacidade precisa está presente em todos os currículos, desde a educação fundamental ao ensino superior para despertar nos indivíduos o senso de colegialidade, a percepção de seus próprios limites e o interesse pelo outro. Como afirma Dalbosco (2021, p. 173), “é a capacidade imaginativa que abre o universo que o mundo dos outros representa, fazendo-lhe perceber a importância de sua companhia”.

As três dimensões, interligadas às capacidades humanas, são o caminho para a constituição de uma formação integral, sustentada em valores como a democracia e a justiça social. Uma formação inicial de professores fundamentada em uma perspectiva ampliada, como defendemos, depende da identificação de problemas que nos impede de mudar a concepção formativa dominada pela busca pelo lucro. Como nos lembra Biesta (2019), a educação não tem como propósito ter apenas uma dimensão e conduzir a uma aprendizagem focada apenas na qualificação. Precisamos, como afirma Deveschi (2023, p. 432), “redirecionar o debate atual das políticas públicas circulando em torno do desempenho de competências e habilidades e retomar os argumentos em torno da formação humana”. Para tanto, precisamos pensar em políticas para formação de professores que substitua o enfoque das competências pelo enfoque das capacidades, já que se trata de concepções divergentes. Ao defendermos as capacidades e afastarmos as competências, estaremos trocando o desempenho de competências para o fazer docente pela promoção de oportunidades que superam os conteúdos e suas didáticas e que estão voltadas para o desenvolvimento da capacidade de imaginação, do pensamento crítico, da sensibilidade. O que refutamos não são as competências essenciais para o desenvolvimento das capacidades centrais mínimos para sermos capazes de escolher, mas o enfoque que se sustenta no paradigma econômico. Nesse sentido, como afirma Deveschi (2023, p. 436):

É evidente que o professor precisa ter domínio das competências específicas do saber fazer a docência, dos conteúdos a serem ensinados e de suas didáticas, do que fazer e do como fazer, até porque tais competências são cruciais às capacidades de pensamento e imaginação acerca da profissão. Mas, além disso, ele precisa ter oportunidade para saber por que e para quê faz, ou seja, de exercitar a reflexão, a criatividade, a crítica e a argumentação, sem as quais não é possível exercer a profissão com liberdade e com propósito.

Para Nussbaum (2005), é a educação superior que deve dar especial atenção à dimensão cosmopolita na formação do cidadão do mundo, uma vez que o processo educativo é um importante fator para o desenvolvimento da consciência de que o que é

considerado normal em uma cultura pode ser visto como estranho ou excêntrico em outra. Dessa forma, as diferenças poderiam ser percebidas, e os indivíduos teriam ciência dos modos de vida de cada sociedade. Embasada no pensamento socrático, a autora defende o incentivo dos jovens a criticidade quanto aos seus costumes e convenções para a criação de uma consciência de que a vida apresenta diversas possibilidades.

A autora defende a supremacia da humanidade sob qualquer particularismo, nacionalismo ou crença, afinal, nascer em uma determinada cultura é um fato aleatório e, por isso, “pertencer a uma classe social, a um grupo ético, professar uma crença, praticar certos costumes não deveriam ser barreiras para reconhecer os ingredientes fundamentais da humanidade: o saber, a razão e a capacidade moral” (Fávero; Stefanello; Rosa, 2021, p. 149). Isso não quer dizer, porém, que ser cidadão do mundo dependa da renúncia de sua origem e das filiações decorrentes dela, significa sim a consciência de que vivemos em círculos concêntricos. O primeiro círculo é constituído ao redor da identidade própria, e os demais, pela família imediata; por outros membros da família; pelos vizinhos e grupos que ocupam a mesma localidade; pelos concidadãos; pelos grupos étnicos, religiosos, profissionais, de gênero, linguísticos e histórico os quais integra. Contudo, o círculo da humanidade é o maior deles. Então, “nossa tarefa como cidadão do mundo, e como educadores que preparam as pessoas para que sejam cidadãos do mundo, será < levar os círculos de alguma forma para o centro>, fazendo todos os seres humanos semelhantes a nossos concidadãos” (Nussbaum, 2005, p. 88, tradução nossa).

Vislumbramos, assim como Nussbaum (2005), a necessidade de trabalharmos em prol de uma comunidade de diálogo e preocupações formada por todos os seres humanos, com respeito pela humanidade em qualquer lugar que se encontre, de forma que essa atitude possa conduzir ou influenciar as políticas nacionais. Nesse contexto, a educação tem uma grande responsabilidade e, diante dos conflitos que presenciamos hoje no mundo — que envolvem xenofobia, misoginia, racismo, entre outras atitudes reprováveis que assolam a sociedade —, trata-se, sem dúvida, de um desafio imenso. E é exatamente por isso que a autora indica a realização de programas que impulsionem a cidadania universal. Para ela, “a proposta estoica é que deveríamos selecionar programas de estudo que fomentem o respeito e a solidariedade mútua para retificar a ignorância em que frequentemente o ódio se apoia” (Nussbaum, 2005, p. 94, tradução nossa).

Ou seja, a educação acontece por meio do diálogo que objetiva formar indivíduos conscientes, críticos, autônomos, capazes de fazer escolhas voltadas para a construção de um mundo melhor. E, como afirmam Fávero, Agostini, Uangna e Rigoni (2021), isso só

será possível se promovermos uma aprendizagem que seja resultado de um currículo e um modelo pedagógico sensíveis, que provam o amor e a compreensão. As humanidades, as artes e a literatura são elementos que contribuem significativamente para a formação humana alargada que tanto desejamos.

O rol das capacidades humanas centrais apresenta elementos mínimos de oportunidades que devem ser oferecidos por cada nação que busca a justiça social e a dignidade humana de seus integrantes. Trata-se, conforme aponta Nussbaum (2013), de uma explicação geral do mínimo de garantias sociais, nas quais a educação se faz presente, compatível com variadas formas de tratar situações que envolvam justiça e distribuição de garantias a partir do mínimo elencado na lista, ou seja, o enfoque das capacidades não tem a intenção de fornecer, em seu esquema, uma explicação completa de justiça social. Constituída por 10 itens, “essa lista é, ela mesma, aberta e tem sofrido modificações ao longo do tempo: não há dúvida que sofrerá mais modificações à luz da crítica” (Nussbaum, 2013, p. 91).

Desse modo, a educação deveria, de forma progressiva, contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas e ampliar a inclusão de pessoas nos espaços de decisão e participação social. Isso se deve ao fato de que a garantia de direitos formais não é suficiente quando a vida real é repleta de privações, já que, para ser capaz de escolher, é necessário dispor de condições mínimas para tanto. Só assim é possível exercer a liberdade de escolha. Comungamos com o entendimento de Sen (2001) e Nussbaum (2012) de que as capacidades são um conjunto de funcionamentos valiosos que levam à liberdade das pessoas para decidirem o tipo de vida que desejam ter. É a uma espécie de liberdade que combina alternativas de funcionamentos e, sob esse ângulo, cabe à sociedade, se for justa, promover capacidades combinadas, ou seja, capacidades internas aliadas a condições sociais, políticas e econômicas.

3 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O movimento de redução da educação à lógica mercadológica e empresarial, percebido por autores como Nussbaum (2005; 2012; 2015), Biesta (2013; 2021) e Nóvoa (2018), tem sido uma realidade em universidades de diferentes lugares do mundo e pode ser verificado fortemente na Europa. Por seguir as orientações e recomendações do Conselho da União Europeia e fazer parte da Área do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), um dos pilares do Processo de Bolonha, as instituições de ensino adotaram um modelo formativo baseado no crescimento econômico e na competição. Os cursos superiores passaram por reformas que visam atender a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, a adoção do paradigma da aprendizagem centrado no aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades, conceitos pedagógicos que foram adaptados para alcançar objetivos econômicos. No entanto, para que tais mudanças pudessem acontecer, o professor e sua formação se tornaram fundamentais. Assim como a Comissão Europeia (2012; 2020), que recomenda que o perfil do professor deve ser formado com base em competências, o Conselho da União Europeia (2018) postula a formação e a aprendizagem voltadas para a aquisição de competências desde a formação inicial.

A concretização do EEES exigiu um sistema de graus acadêmicos reconhecíveis e comparáveis, o estabelecimento de dois ciclos de estudos, o surgimento do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS),¹¹ a constituição e a promoção da mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, a criação de sistema de avaliação e acreditação¹² (Declaração de Bolonha, 1999), dentre outras medidas estabelecidas ao longo das reuniões bienais para implementação das orientações do Processo de Bolonha e sua avaliação. Dois pontos guardam relação estreita com a carga horária necessária para habilitação profissional e merecem destaque para ampliarmos nossa visão sobre a formação docente: a mobilidade de estudantes e os créditos de ECTS.

¹¹ Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos é um sistema centrado no estudante e baseado no volume de trabalho requerido ao estudante para que este alcance os objetivos de determinado programa de estudos (Universidade de Coimbra, 2009).

¹² Trata-se de um mecanismo de verificação do cumprimento dos requisitos obrigatórios para sua criação e funcionamento de um curso. Em Portugal, este processo é da competência Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) (Universidade de Coimbra, 2018).

Os créditos não apresentam horas predefinidas, ou seja, cada universidade estabelece, com certa proximidade, a relação crédito/hora. Isso porque com a adoção dos ECTS, a carga horária do estudante passou a ser computada a partir das atividades executadas para adquirir as competências e os conhecimentos especificados como objetivos e resultados de aprendizagem em cada unidade curricular. A carga horária estabelecida para as unidades curriculares leva em consideração as horas de contato que podem ser compostas por ensino teórico, ensino teórico-prático; ensino prático e laboratorial; trabalho de campo; seminário; estágio; orientação tutorial; e as horas de trabalho autônomo do estudante¹³. Na Europa, é consenso que cada semestre letivo é composto por 30 créditos e que um crédito poderá variar de 25 a 30 horas de trabalho (Universidade de Coimbra, 2009). Já a mobilidade estudantil permite que o estudante curse a licenciatura em uma instituição de ensino superior e o mestrado em outra. Portugal, sendo signatário de Bolonha e membro da Comissão Europeia, tem organizado e estruturado a formação inicial de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico levando em consideração as orientações e recomendações estabelecidas. Assim, a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico apresentam a mesma quantidade de créditos com cargas horárias diferentes. Ou seja, na habilitação para a profissão, o educador de infância e o professor do 1º CEB podem apresentar maior ou menor carga horária, mais ou menos unidades curriculares que incluam elementos humanísticos, maior ou menor possibilidade de escolha de disciplinas da Área Educacional Geral a depender de quais universidades escolheram para cursar a licenciatura e o mestrado dentro dos 300 créditos de ECTS exigidos para habilitação profissional.

A fim de compreendermos como a legislação portuguesa rege a formação de professores para as etapas de ensino investigadas e como as universidades de Aveiro, do Minho, de Évora e de Trás-os-Montes e Alto Douro¹⁴ incorporaram as mudanças formativas exigidas desde 2005, dividimos este capítulo em duas partes. Na primeira, apresentamos o enfoque na formação docente em Portugal e a legislação que regulamenta a habilitação profissional. Na segunda, abordamos a organização e a estrutura curricular, os planos de estudos e a fala dos diretores dos cursos que habilitam para a formação de

¹³ As horas de trabalho autônomo correspondem ao tempo que um estudante dedica ao estudo, investigação e realização de trabalhos e demais atividades que compõem a carga horária das unidades curriculares.

¹⁴ Essas universidades foram selecionadas para a pesquisa por serem as únicas do continente português que oferecem a formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico investigados, e analisamos os planos de estudos e a fala dos diretores a fim de identificar o espaço destinado para as humanidades.

3.1 Legislação portuguesa e a formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico

A formação docente para atuação na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal acontece em universidades e institutos politécnicos,¹⁵ públicos e privados, e é regida pelo Decreto-Lei nº 79/2014 (alterado pelos Decretos-Lei nº 176/2014, nº 16/2018, nº 112/2023, nº 23/2024 e nº 9-A/2025), que determina que todos os educadores de infância e professores do 1º CEB tenham uma qualificação profissional específica: licenciatura em Educação Básica (1º ciclo de estudos) e mestrado em Ensino (2º ciclo de estudos). No preâmbulo do Decreto-Lei, o país reconhece que a docência é fundamental para a qualidade da educação, por isso, defende que a formação de educadores de infância e professores precisa ser mais rigorosa e voltada para a valorização desses profissionais. Segundo a entrevistada 2, o rigor formativo e a valorização profissional encontram lugar na legislação, pois confere “um estatuto académico mais vincado e uma responsabilidade na formação com objetivos um pouco mais academizados. Portanto, um profissional que é formado a nível de mestrado (...) ganha um estatuto de reconhecimento”.

No entanto, o cariz académico conferido à profissão desde que o país passou a seguir as orientações de Bolonha, em 2005, parece não ter sido suficiente para atrair concluintes do ensino secundário para a carreira docente. Atualmente, Portugal apresenta uma necessidade de renovação dos quadros de docentes em razão da quantidade de educadores de infância e de professores do ensino básico que irão se aposentar em breve. Especialmente por esse motivo, a legislação passou por recentes alterações (2023, 2024, 2025), alegando ser crucial preparar, desde agora, a nova geração de educadores de infância e professores da melhor forma possível. A alteração mais recente do Decreto-Lei nº 79/2014 aconteceu em fevereiro de 2025 e, assim como a alteração anterior (Decreto-Lei nº 23/2024), entrará em vigor no ano letivo de 2025/2026. Convém salientar que o

¹⁵ A formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal acontece majoritariamente nos institutos politécnicos.

escopo desse estudo é analisar os cursos de formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico que esteve em vigor até ano letivo de 2024/2025, período em que a pesquisa ainda estava em desenvolvimento. Faremos referência às modificações por terem sido aprovadas durante o processo, mas não as apresentaremos de forma aprofundada, já que elas só serão implementadas de fato a partir de setembro de 2025. De toda sorte, no texto mais recente do Decreto-Lei nº 79/2014, já nos deparamos com algumas mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação docente e com uma nítida preocupação em lidar o mais rápido possível com a falta de professores nas escolas, facilitando, em certa medida, a habilitação profissional.

As alterações trazidas pelos Decretos-Lei nº 112/2023 e nº 9-A/2025, que, como dissemos, entrarão em vigor no ano letivo de 2025/2026, afetam mais significativamente a formação de professores para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e para o Ensino Secundário. No entanto, etapas de ensino da nossa pesquisa não ficaram de fora, e as mudanças mais significativas são as seguintes: (1) fim da exigência da licenciatura em Educação Básica para o ingresso no mestrado em ensino; (2) aumento de créditos da componente prática de ensino supervisionada, que passa de 48 para 54 ECTS para os estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico; (3) possibilidade de os candidatos que tenham, ao menos, 6 anos completos de docência nos últimos 10 anos, ao ingressarem no mestrado, optarem por apresentar e defender relatório teórico-prático do período em alternativa à prática de ensino supervisionada. Em todos os casos, as escolas teriam as demandas de educadores de infância ou professores de 1º ciclo de Ensino Básico atendidas mais rapidamente. No primeiro caso porque qualquer licenciado em outro curso que não seja a licenciatura em Educação Básica, mas que cumpra o número de créditos estabelecidos,¹⁶ poderá se candidatar diretamente ao mestrado em Ensino. No que se refere à nossa pesquisa, ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico. No segundo caso porque os estudantes entrariam em sala de aula a partir do 1º semestre do 2º ano de mestrado, ou seja, no início do ano letivo de 2025/2026, antes da conclusão do curso. Neste caso, os estudantes poderão assumir turmas durante o estágio, situação que resolveria momentaneamente, segundo Carlinda Leite, em entrevista concedida ao jornalista Louro Carvalho (2024), a falta de professores em Portugal, mas com o risco de abandono na profissão em razão da

¹⁶ Outra licenciatura desde que atribua créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado, distribuídos pelas componentes de formação da seguinte forma: áreas de docência e área das didáticas específicas — mínimo de 90 créditos; área educacional geral — 10 a 20 créditos.

falta de coadjuvação. No terceiro caso, estarão habilitados assim que defenderem o relatório em substituição à prática de ensino supervisionada e forem aprovados.

Dessa forma, a melhor preparação possível defendida pela legislação reforça o enfoque técnico e profissionalizante da formação. Apoiada nas orientações de Bolonha, em publicações da OCDE e da *Eurydice*, bem como em experiências “exitosas” da Finlândia, Portugal aposta no fortalecimento dos conteúdos da Área de Docência e em suas didáticas e acredita que o aumento do nível geral da formação docente leva a uma significativa melhora na qualidade do ensino. No entanto, o aumento do nível da formação docente está ligado unicamente ao aprofundamento do conhecimento de matérias específicas que serão lecionadas, pois se vislumbra com isso um efeito expressivo na autonomia e segurança dos docentes em sala de aula e, portanto, a melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Este posicionamento tecnicista nos inquieta, pois, mesmo que defendamos a necessidade de uma forte formação em conteúdos e na didática desses conteúdos, não conseguimos imaginar formar educadores de infância e professores sem um alicerce substancial nos estudos em humanidades.

Como nos alerta Nussbaum (2015), são os elementos humanísticos que nos ajudam a criar um mundo em que valha a pena viver, com pessoas que enxerguem a completude dos seres humanos, respeitando e compreendendo suas opiniões e sentimentos, formado por nações capazes de promover um debate sensato a fim de superar o medo e a desconfiança que as sociedades enfrentam. Assim, só podemos concordar, em certa medida, com a ideia de que os conteúdos da Área de Docência são cruciais e insubstituíveis, como aposta o Decreto-Lei nº 79/2014, pois, sem a presença sólida e permanente de elementos humanísticos, essenciais para a criticidade e a solidez argumentativa, para o enriquecimento das relações e para o pensar livremente, a formação oferecida não será suficiente para garantir, como pretende Portugal, escolas com os docentes “mais bem preparados (...) e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (Portugal, 2014a, p. 3).

Voltando nosso olhar para cada um dos ciclos de estudos, podemos dizer que cabe à licenciatura em Educação Básica garantir a formação de base na área de docência e, ao mestrado em Ensino, compete a complementariedade dessa formação, visando ao reforço e ao aprofundamento acadêmico com foco no ensino, ou seja, nos conhecimentos necessários à docência de conteúdos trabalhados na licenciatura e nas disciplinas da etapa de ensino para qual o estudante/futuro professor irá atuar. Ambos os ciclos incluem as seguintes componentes de formação: Área de Docência (AD), Área Educacional Geral

(AEG), Didáticas Específicas (DE), área cultural, social e ética (ACSE) e iniciação à prática profissional (IPP), que, no mestrado, culmina na prática de ensino supervisionada (PES). A licenciatura e o mestrado devem garantir a integração entre as componentes, assegurar a presença da formação na área cultural, social e ética em cada uma delas e promover a aprendizagem baseada no conhecimento científico acumulado, no conhecimento profissional resultante da experiência, na análise de dados empíricos e na investigação (Portugal, 2014a).

A área da docência pretende reforçar e aprofundar a formação académica atingindo os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdos e matérias específicas das etapas de atuação docente. A Área Educacional Geral abrange conhecimentos, capacidades e atitudes para o desempenho do docente na escola e na relação com a comunidade escolar. A formação incide nas áreas de psicologia cognitiva, especialmente aquelas que envolvem leitura, escrita, matemática, currículo, avaliação, organização escolar, educação para a inclusão e para a cidadania, necessidades específicas e gestão da sala de aula. As Didáticas Específicas abordam 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 organiza-se em observação e colaboração nas instituições de educação infantil ou escolas, propicia experiências de planificação, ensino e avaliação. O estágio é a componente central da IPP, tem o relatório final como objeto de avaliação e é voltado para o desenvolvimento profissional e de competências para a articulação entre a teoria e a prática. A área de formação cultural, social e ética compreende a sensibilização diante dos problemas do mundo, o respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de gênero, as artes e as humanidades, a cultura científica, a metodologia e análise crítica de dados e as dimensões éticas e cívicas da atividade docente.

As componentes de formação são incluídas nos dois ciclos de estudos com diferentes pesos. Na licenciatura em Educação Básica, composta por 180 ECTS (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos), o curso deve se organizar a fim de cumprir o mínimo de créditos destinados a cada uma das componentes: Área de Docência (mínimo 125 ECTS: Português 30, Matemática 30, Ciências Naturais, História e Geografia 30, expressões 30); Área Educacional Geral (mínimo 15 ECTS); Didáticas Específicas (mínimo 15 ECTS); iniciação à prática profissional (mínimo 15 ECTS). A área cultural, social e ética, como vimos, não possui carga horária específica, devendo ser absorvida pelas demais componentes. Se somarmos os mínimos estabelecidos para cada

uma das componentes de formação, chegaremos a 170 ECTS, isso quer dizer que a legislação concede aos cursos de licenciatura uma margem de autonomia de 10 ECTS para organizarem seus projetos educativos de forma livre e autônoma. A pequena margem oferecida pelo legislador gera cursos que buscam fugir da homogeneidade quase inevitável, mas que conservam estrutura curricular semelhante.

As alterações realizadas no Decreto-Lei nº 79/2014, ocorridas em novembro de 2023 e março de 2024, não alcançaram a licenciatura em Educação Básica, mas atingiram a divisão dos créditos do mestrado por componentes de formação. O número de créditos condizentes com o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, chamado carinhosamente pelos docentes e diretores do curso por “pré-pri”, é de 120 ECTS. Hoje os créditos são distribuídos seguinte forma: Área de Docência (mínimo 18 ECTS); Área Educacional Geral (mínimo 6 ECTS); Didáticas Específicas (mínimo 36 ECTS); prática de ensino supervisionada (mínimo 48 ECTS). A área cultural, social e ética, como previsto pela legislação, não possui carga horária específica também no mestrado, devendo ser trabalhada em conjunto com todas as componentes de formação. Isso quer dizer que os cursos têm autonomia na distribuição de 12 ECTS por componentes de formação. Contudo, a partir do ano letivo 2025/2026, os créditos destinados à componente prática de ensino supervisionada passarão de 48 para 54 ECTS, diminuindo ainda mais a pouca autonomia dos cursos na distribuição dos créditos.

Assim, enquanto a licenciatura ressalta a área da docência (conteúdos), o mestrado enfatiza a prática de ensino supervisionada e as Didáticas Específicas. A concentração de créditos nessas componentes ratifica o enfoque da formação docente em Portugal. Ao destinar 125 dos 180 ECTS da licenciatura e 84 (em breve, 90) dos 120 ECTS do mestrado para a Área de Docência, a carga horária destinada aos estudos em humanidades é preterida em favor do aprofundamento na prática, nas matérias específicas a serem lecionadas e em suas respectivas didáticas. A aquisição da habilitação para a docência depende da realização de atividades de iniciação à prática profissional (no mestrado, prática do ensino supervisionada), e, para tanto, é necessário que as instituições de ensino superior celebrem protocolos de cooperação com escolas, no caso das formações que são o alvo de nossa pesquisa, com estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e com escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Essas instituições, chamadas escolas cooperantes, recebem estudantes selecionados pelos cursos de mestrado.

Os estagiários são acompanhados por docentes das escolas cooperantes, designados orientadores cooperantes, que são escolhidos pela instituição de ensino

superior com anuência da direção da escola e com a concordância do docente escolhido. No entanto, a legislação impõe alguns requisitos para a escolha: o docente precisa ter formação e experiência adequadas à função e, no caso do “pré-pri”, prática na Educação Pré-Escolar e 1º CEB igual ou superior a cinco anos. Uma vez escolhido, o orientador cooperante poderá acompanhar até quatro estagiários e fará jus a uma redução de até seis horas de carga horária letiva: três horas para acompanhamento de um estudante e acréscimo de mais uma hora por estudante adicional (Portugal, 2014a). Isso quer dizer que se o professor cooperante for responsável por apenas um estagiário, sua carga horária em sala de aula será reduzida em três horas, mas se ele assumir o acompanhamento de dois estagiários, o tempo em sua turma será em quatro horas. Com três estagiários, serão 5 horas a menos e com quatro, o número máximo permitido pela legislação, o afastamento de aula chegará a seis horas. Assim, não quer dizer que o acompanhamento seja diferente entre os estagiários, mas que caberá ao professor cooperante organizar o tempo de acordo com o número de futuros professores que ele aceitar conduzir.

3.1.1 Implicações do Decreto-Lei nº 9-A/2025 na formação de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico

O Decreto-Lei nº 9-A/2025 traz a última alteração do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 79/2014). Em seu preâmbulo, reconhece o papel central dos professores no sistema educativo e sua contribuição para o desenvolvimento de Portugal. Fundamentalmente, apresenta medidas que promovem a atração de profissionais para a escola pública, adequando a formação inicial dos docentes às necessidades do sistema educativo do país.

Efetivamente, para alicerçar uma visão do profissional em educação coerente com as exigências do atual contexto, impõe-se assegurar uma maior exequibilidade dos processos de habilitação profissional do ponto de vista da qualidade e da abrangência, quer para os formandos, quer para as escolas cooperantes, quer, ainda, para as instituições de ensino superior (Portugal, 2025, p. 1).

Assim, a demanda por professores em sala de aula levou o governo português — após ouvir o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e

Cooperativo, a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado e a Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação — a adotar as seguintes práticas, entre outras:

- reconhecer a habilitação para a docência conferida por instituições estrangeiras;
- estabelecer suplemento remuneratório aos professores cooperantes ou, como alternativa, a redução da sua carga horária em sala de aula;
- reforçar a componente pedagógica, científica e prática;
- aumentar a autonomia das instituições de ensino para a constituição de núcleos de estágio;
- incrementar o número de horas de efetivo exercício de atividade autônoma com os alunos na componente de prática de ensino supervisionada;
- dar a possibilidade de se atribuir bolsas aos estudantes durante o último ano do mestrado que coincidam com a prática de ensino supervisionada, dispensando o estágio;
- substituir a prática de ensino supervisionada para candidatos que ingressarem no mestrado que já possuam seis anos completos de docência com avaliação mínima de bom pela apresentação e defesa de um relatório, sustentado cientificamente, referente a esse período de docência;
- facilitar o ingresso no mestrado em ensino, possibilitando a candidatura de titulares da licenciatura em Educação Básica, condição única para habilitação de educadores de infância e professores do 1º CEB até a alteração de 2024, e de titulares de outras licenciaturas, desde que atendam os requisitos definidos pelo Decreto-Lei nº 9-A/2025.

As estruturas curriculares da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico sofreram duas modificações, em momentos distintos, desde a primeira versão do Decreto-Lei nº 79/2014. No mestrado, essa alteração adveio do Decreto-Lei nº 112/2023 e aumentou o número mínimo de ECTS da componente Prática de Ensino Supervisionada de 48 para 54. Já na licenciatura, a mudança aconteceu com o Decreto-Lei nº 9-A/2025, mas com características diferentes, pois não houve aumento de ECTS em componentes de formação, e sim a substituição da nomenclatura de um dos elementos que compõem a Área de Docência. Assim, a partir do ano letivo de 2025/2026, que iniciará em setembro de 2025 nas universidades portuguesas, Educação Artística e Educação Física substituirão as Expressões mantendo

os 30 ECTS com uma diferenciação em sua distribuição: mínimo de 20 ECTS para a Educação Artística e mínimo de 8 ECTS para Educação Física.

Três das cinco componentes de formação tiveram seus artigos alterados pelo Decreto-Lei nº 9-A/2025. No artigo 9º, referente à Área Educacional Geral, o legislador incluiu algumas palavras que nos chamam a atenção: “competências”, “obrigatoriedade”, “comportamento” e “disciplina”, por exemplo. Anteriormente, apesar de seguir as orientações de Bolonha, a legislação portuguesa deixava nas entrelinhas, ao menos nos artigos referentes às componentes formativas, a aquisição de competências para os ciclos de estudos. Agora, a nova versão do Decreto-Lei nº 79/2014 traz, de maneira literal, as intenções e os princípios da formação docente desejada no país, como podemos verificar no Quadro 1 a seguir. A obrigatoriedade das áreas elencadas no item 2 do artigo 9º, em especial, as competências sociais e emocionais listadas na alínea *c*, necessitará de uma análise aprofundada para que possamos compreender o sentido do novo texto em vigor.

Quadro 1: Alteração na componente de formação Área Educacional Geral

Artigo 9º antes da alteração do Decreto-Lei nº 9-A/2025	Artigo 9º depois da alteração do Decreto-Lei nº 9-A/2025
<p>1 — A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.</p>	<p>1 — A formação na área educacional geral abrange as competências que integram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes que são relevantes para o seu desempenho em contexto educativo, designadamente de desenvolvimento do currículo, nas instituições de educação de infância ou nas escolas, bem como na relação com a família e com a comunidade.</p>
<p>2 — A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar, do currículo, da educação para a cidadania, da avaliação das aprendizagens, da organização escolar, da educação inclusiva, das necessidades específicas e da organização e gestão da sala de aula, bem como do uso das tecnologias digitais em educação.</p>	<p>2 — A formação na área educacional geral integra, obrigatoriamente, as seguintes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a)</i> Psicologia do desenvolvimento, do comportamento e da aprendizagem; <i>b)</i> Processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar; <i>c)</i> Competências sociais e emocionais; <i>d)</i> Currículo e desenvolvimento do currículo, compreendendo os processos de ensino, da aprendizagem e da avaliação; <i>e)</i> Educação para a cidadania; <i>f)</i> Diversidade e inclusão, abrangendo a educação inclusiva; <i>g)</i> Organização escolar, compreendendo a relação entre a escola, a família e a comunidade;

	<i>h) Organização e gestão da sala de aula, incluindo a disciplina;</i> <i>i) Tecnologias digitais em educação.</i>
	3 — Para além das áreas previstas no número anterior, poderão ser incluídas outras áreas a definir pelo órgão legal e estatutariamente competente das instituições de ensino superior.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base na legislação portuguesa (Portugal, 2014a; 2014c; 2023; 2024; 2025).

No artigo 11º, que trata da Iniciação à Prática Profissional, o legislador altera a alínea *d* do item 1 e acrescenta a alínea *f*, inserindo como principal modificação a inclusão do desenvolvimento das competências como princípio da componente. Também realiza a inserção das alíneas 3 e 4 no artigo, nas quais trata da possibilidade de escolher a defesa pública de um relatório em vez da Prática de Ensino Supervisionada a fim de que o estudante atue como docente. A seguir apresentamos o Quadro 2 com as principais alterações sofridas pelo artigo 11º do Decreto-Lei nº 9-A/2025.

Quadro 2: Alteração na componente Iniciação à Prática Profissional

Artigo 11º antes da alteração do Decreto-Lei nº 9-A/2025	Artigo 11º depois da alteração do Decreto-Lei nº 9-A/2025
1 — A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios: <i>a) [...]</i> <i>b) [...]</i> <i>c) [...]</i> <i>d) É concebida em uma perspectiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;</i> <i>e) [...]</i>	1 — A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios: <i>a) [...]</i> <i>b) [...]</i> <i>c) [...]</i> <i>d) É concebida em uma perspectiva de desenvolvimento de competências para a articulação entre conhecimento teórico e conhecimento pratico, numa lógica de resolução de problemas emergentes da prática profissional quotidiana, visando a aprendizagem;</i> <i>e) [...]</i> <i>f) É concebida em uma perspectiva de desenvolvimento de competências de investigação e de análise sobre a atividade docente, com vista à sustentação e à melhoria da prática profissional do formando, com base em conhecimentos e em práticas comprovados.</i>
2 — A prática supervisionada a que se refere a alínea <i>a)</i> do número anterior corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final referido na alínea <i>b)</i> do nº 1 do artigo 20º do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis nºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto.	2 — A prática supervisionada a que se refere a alínea <i>a)</i> do número anterior é a componente central do estágio de natureza profissional objeto de relatório final referido na alínea <i>b)</i>

do nº 1 do artigo 20º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na sua redação atual.

3 — Os candidatos que, na data do ingresso em ciclo de estudos previsto no presente decreto-lei, possuam pelo menos seis anos completos de serviço docente, com avaliação mínima de *Bom*, prestado nos últimos 10 anos na respectiva área científica, podem optar, em alternativa à prática de ensino supervisionada, pela apresentação e defesa pública de um relatório de natureza teórico-prática, sustentado cientificamente, que abranja esse período de docência.

4 — Os termos a que deve obedecer a elaboração do relatório a que se refere o número anterior e o respetivo processo avaliativo são fixados pelos estabelecimentos de ensino superior.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base na legislação portuguesa (Portugal, 2014a; 2014c; 2023; 2024; 2025).

A Área Cultural, Social e Ética, abordada no artigo 12º do Decreto-Lei nº 79/2014, também apresenta uma sutil, mas significativa, modificação em sua alínea *d*. Se antes o regime jurídico da habilitação profissional para a docência estipulava “a consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente”, agora pretende-se “a valorização das dimensões ética e cívica da atividade docente”. (Portugal, 2014a; 2025). Isso nos faz inferir que os estudantes de licenciatura em Educação Básica e do mestrado do 1º CEB são conscientes de tais dimensões, mas precisam enaltece-las.

Apresentamos neste item (3.1.1), de forma simplificada, as modificações mais significativas constantes na última versão do Decreto-Lei nº 79/2014 com a consciência de que, muito em breve, precisaremos aprofundar nossas pesquisas para sabermos o real significado dessas alterações. Trata-se de um caminho pernicioso e de difícil reversão para uma educação ampliada. Para que os aspectos técnico e humano sejam valorizados, torna-se necessário reivindicar a reinclusão da educação humanista nos currículos, reconhecendo, como enfatiza Nussbaum (2015, p. 125), “sua importância na elaboração de uma resposta clara aos problemas do pluralismo, da ansiedade e da desconfiança que suas sociedades enfrentam”.

3.2 Estrutura curricular dos cursos de formação docente: plano de estudos e visão dos diretores

Para analisar o espaço destinado às humanidades nos planos de estudos, focamos a atenção nas unidades curriculares das áreas científicas de sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, artes e pedagogia, e não necessariamente em todas as Ciências da Educação, em razão das diferentes denominações encontradas nas estruturas curriculares dos cursos investigados. Além disso, debruçamo-nos sobre as ementas de unidades curriculares genuinamente técnicas, voltadas para os conteúdos e as didáticas dos conteúdos, a fim de identificarmos a presença de elementos ligados às humanidades e à área social, cultural e ética em cada uma delas. Como nossa intenção não foi a comparação entre os cursos, apresentamos a organização e a estrutura curricular por universidade de forma sequencial, abordando as características da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Vimos que a formação para Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal segue a arquitetura de dois ciclos de ensino: licenciatura em Educação Básica e mestrado em Ensino. Sendo o foco da nossa pesquisa a formação docente equivalente ao curso de Pedagogia no Brasil, concentramos os estudos na licenciatura em Educação Básica e no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo de Educação Básica. A seguir, faremos a apresentação e a análise dos planos de cursos ofertados pelas universidades públicas portuguesas localizadas no continente, entremeada com as opiniões dos diretores de cada um dos cursos. Como nossa intenção é preservar o anonimato dos gestores dos cursos, e não comparar as instituições de ensino, estabelecemos, aleatoriamente, letras para cada universidade (A, B, C e D) e números para os entrevistados (1 a 6).

Na Universidade A, investigamos o Instituto de Educação que forma educadores de Infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Trata-se de uma unidade orgânica que tem como objetivo a educação formal, informal e não formal ao longo da vida. O instituto se percebe como herdeiro de uma tradição científica e busca promover a formação integrada de professores, extensão universitária e pesquisas em Ciências da Educação. Conforme seu estatuto (ano), a instituição de ensino está aberta à inovação e à problematização de questões educacionais e sociais relacionadas ao domínio da transmissão de conhecimento e da cultura, voltando-se para o desenvolvimento integral

do ser humano, para a formação profissional e para interação social. Centrado em projetos, o instituto defende a combinação de processos democráticos e participativos, colocando os estudantes como protagonistas da ação acadêmica. A missão apregoada pelo Instituto de Educação está baseada em princípios que abrangem a dignidade e integridade humana; seu desenvolvimento ético, social, cultural, científico, artístico, político e profissional; como também o respeito à diversidade; a promoção da criatividade e da participação democrática.

A licenciatura em Educação Básica, composta por 180 créditos de ECTS, tem duração de seis semestres letivos, ou seja, três anos. Do total de créditos, 175 são obrigatórios e 5 optativos. O curso apresenta uma carga horária de 5.040 horas, é presencial e diurno, com foco na formação de professores, apesar de conferir outras saídas profissionais caso o estudante não siga para o mestrado, conforme prevê a legislação, como o exercício de funções não letivas em centros de apoio ao estudo, projetos de animação em bibliotecas escolares, projetos de inovação pedagógica, acompanhamento de crianças hospitalizadas e apoio a crianças com necessidades educativas especiais. A estrutura do curso é composta por quatro das cinco componentes de formação obrigatórias: Área de Docência, Área Educacional Geral, Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Pedagógica. Na apresentação da organização curricular, o curso não aborda a Área Cultural, Social e Ética, criando, por um lado, um contrassenso em relação aos princípios norteadores do Instituto de Educação, e, por outro, uma aproximada visão de como os cursos de formação docente se estruturam no país. O corpo docente é formado por doutores em diversas áreas do conhecimento, como Ciências da Educação, Estudos da Criança, Filosofia, Física, História, Matemática, Português, Psicologia e Sociologia, que utilizam, segundo a instituição, metodologias de ensino diferenciadas que privilegiam a ação, investigação, participação e reflexão. Os estudantes são estimulados a trabalharem de forma autônoma e colaborativa e, no percurso formativo, entram em contato com contextos educativos formais e não formais para que assim possam refletir sobre cada um deles e encaminharem seus projetos de intervenção.

Das 36 unidades curriculares necessárias para a conclusão do curso, 35 são obrigatórias e 1 optativa. A lista de optativas é formada por 4 unidades curriculares, todas da componente Área da Docência. Conforme determina o Decreto-Lei nº 79/2014, a Área de Docência é o alicerce da formação, com 125 ECTS, sobrando apenas 55 ECTS para serem distribuídos nas demais componentes formativas: Área Educacional Geral (20 ECTS), Didáticas Específicas (20 ECTS) e Iniciação à Prática Profissional (15 ECTS).

Na ementa de cada unidade curricular, encontramos a área científica predominante, uma possível resposta ao legislador quanto à interdisciplinaridade pretendida e o espaço concedido à área cultural, social e ética na formação oferecida aos futuros educadores de infância e professores de 1º CEB, uma vez que o Decreto-Lei nº 79/2014 concede a possibilidade de a componente ASCE ser trabalhada de maneira transversal em todas as disciplinas. O viés mais técnico dado à formação docente pode ser percebido nos objetivos de ensino, no programa e nos resultados de aprendizagem esperados nas 36 e apresentados nas ementas, o que nos leva a constatar a pouca atenção dada às humanidades no currículo da licenciatura em Educação Básica.

São quatro as unidades curriculares com área científica predominante na Área Educacional Geral, componente que abrange, entre outras áreas, as Ciências da Educação. Ao analisarmos a ementa de cada uma delas, percebemos um forte viés técnico, com foco na aquisição de competências, aliado a uma formação que se propõe ao desenvolvimento da criticidade e do pensar por si próprio voltado à prática profissional. A Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação e a Pedagogia são contempladas no plano de estudos, contudo, ao mesmo tempo em que os objetivos de ensino dessas unidades curriculares se pautam na reflexão e problematização curricular, na interação, na construção de saberes culturais e no desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo. Os resultados de aprendizagem preveem a descrição, a enumeração, a caracterização dos conteúdos estudados e a aquisição de atitudes reflexivas e investigativas relativas aos conteúdos propostos. Encontramos um lampejo de temas relacionados às humanidades em duas unidades curriculares, uma opcional da Área de Docência, que aborda a arte como meio para analisar a dimensão política e social, e outra obrigatória da Área Educacional Geral, que trata da multiculturalidade emergente.

O mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, com carga horária de 2.960 horas, é composto por 120 créditos de ECTS, todos obrigatórios, divididos em 4 semestres letivos. No último semestre letivo, o estudante/futuro professor tem a possibilidade de escolher uma dentre duas opções de unidades curriculares apresentadas na Área Educacional Geral. Este ciclo de estudos, de acordo com que defende o Instituto de Educação, potencializa o perfil profissional integrado de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico de acordo com as perspectivas científicas internacionais que valoriza o docente crítico, reflexivo e ético. Assim como na licenciatura em Educação Básica, o mestrado tem como área científica predominante a formação de professores. Seu plano de estudos privilegia

sobretudo a Prática Profissional Supervisionada, com 50 ECTS destinados ao estágio, e as Didáticas Específicas, com 40 ECTS distribuídas pelas unidades curriculares desta componente de formação. Os 30 créditos restantes ficam a cargo da Área de Docência (20 ECTS) e da Área Educacional Geral (10 ECTS). Dentre os vários resultados de aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências que possibilitem a articulação entre as práticas, que promovam o ensino e a aprendizagem e mobilizem conhecimentos, os concluintes do curso devem criar capacidades que envolvam o sentido crítico, a reflexão e a dimensão ética e social que permeiam a profissão.

No entanto, apesar de encontramos espaço em cada unidade curricular para que tais aspectos fossem trabalhados, percebemos a preocupação com elementos relacionados à educação para a cidadania e à reflexão sobre o cotidiano somente na ementa de 2 unidades curriculares — das componentes de formação da Área Educacional Geral e das Didáticas Específicas — dentre as 15 oferecidas ao longo dos 4 semestres letivos. Já o pensamento crítico é aludido nas ementas de 8 unidades curriculares; contudo, na maior parte delas, o desenvolvimento dessa postura se limita ao conteúdo estudado ou ao domínio da didática. Apenas 2 disciplinas apresentam como resultados de aprendizagem a constituição de um profissional crítico diante da vida, que prepare o estudante para uma ação mais reflexiva nos contextos vivenciados. Percebemos também a ausência da abordagem de questões éticas que vão além da profissionalidade docente.

Portanto, quanto aos elementos humanísticos na formação de educadores de infância e de professores do 1º CEB oferecida pela Universidade A, identificamos quatro unidades curriculares que inserem, como objetivos e resultados de aprendizagem, temas relacionados à cidadania, à multiculturalidade e à análise de contextos a partir dimensão sociopolítica em que estão inseridos, como mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade A

Elementos humanísticos	Componente de formação	ECTS	Carga horária	Classificação	Ciclo de Estudos
Análise social e política do contexto em que se inserem.	AD	5	140	Optativa	Licenciatura
Multiculturalidade	AEG	5	140	Obrigatória	Licenciatura
Educação para a cidadania.	DE	5	140	Obrigatória	Mestrado
Perspectiva cidadã.	AEG	5	140	Obrigatória (Opção)*	Mestrado

* Unidade curricular obrigatória que deve ser escolhida dentre duas opções dadas aos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das ementas das unidades curriculares dos cursos de licenciatura e mestrado investigados na Universidade A (Portugal, 2015; 2020c).

Das quatro unidades curriculares concebidas com temas de estudos em humanidades, duas são do currículo da licenciatura em Educação Básica e duas do mestrado. No caso das disciplinas optativas, o estudante/futuro professor terá que escolher, obrigatoriamente, uma entre um rol estabelecido pelo curso. Percebemos que os elementos humanísticos estão presentes nas ementas de UC de três componentes de formação: Área Educacional Geral, Área de Docência e Didáticas Específicas. É preciso notar que tais elementos fazem parte de uma lista muito maior de conteúdos, competências e habilidades que se pretende abordar nas disciplinas e que são esperados como resultados de aprendizagem. O que queremos ressaltar com isso é que os 5 créditos de ECTS ou as 140 horas não são destinados integralmente aos estudos da multiculturalidade, por exemplo. Além disso, dentro da carga horária necessária para a conclusão de cada unidade curricular, estão incluídas as horas de contrato e de trabalho autônomo.

As impressões que tivemos ao analisar as ementas das unidades curriculares é fortalecida pela fala da Entrevistada 1, quando afirma que as humanidades perderam muito espaço na formação de educadores de infância e professores do 1º CEB. Para ela, há a necessidade de repensar seu espaço nos cursos para que eles não sejam constituídos majoritariamente por didáticas que estejam dissociadas das humanidades, que são “centrais na ação do professor, pois ajuda a desenvolver o pensamento crítico”. Portanto, segundo a Entrevistada 1, “é preciso rever esta situação porque qualquer professor é um agente social, um cidadão muito pertinente e que deve ter efetivamente um papel muito ativo e um compromisso muito grande”.

Na Universidade B, os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do Ensino Básico são formados pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Escola de Ciências Sociais. O departamento tem como objetivo principal a compreensão dos fenômenos e processos formativos e a contribuição para a melhoria da qualidade da formação e da educação de forma colaborativa com diversos agentes educativos. O corpo docente é composto majoritariamente por doutores em Ciências da Educação, mas com graduação e mestrados em áreas diversas: Matemática, História, Química, Educação Básica, Ciência Sociais, Administração Escolar, Psicologia, entre outras.

O curso de licenciatura em Educação Básica aposta em um percurso formativo generalista, com abordagem voltada para as Ciências da Educação e na imersão em contextos diferenciados para o exercício da profissão. Os 180 ECTS são divididos em

obrigatórios (157,5) e optativos (22,5). Desse montante, cabe à Área Educacional Geral 22,5 ECTS, dos quais 20 créditos estão distribuídos em unidades curriculares obrigatórias e 2,5 créditos se destinam a uma das unidades curriculares optativas a ser escolhida entre as áreas científicas de Pedagogia, Filosofia ou Psicologia. A organização curricular segue o padrão estabelecido nos cursos investigados de 6 semestres letivos com 30 ECTS em cada um deles. São 40 unidades curriculares, 32 semestrais e 8 trimestrais, que computam, ao todo, 4.160 horas de curso.

O plano de estudos confirma a abordagem voltada para a área científica das Ciências da Educação como publicita a Licenciatura em Educação Básica, com o mínimo de 40 e o máximo de 42,5 ECTS, a depender da unidade curricular optativa escolhida pelo estudante. Percebemos, no entanto, que as unidades curriculares que compõem as Ciências de Educação estão distribuídas por 3 componentes de formação (Área Educacional Geral, Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Docente) e que as unidades curriculares nas áreas científicas de Filosofia, Psicologia e Sociologia perfazem o total de 10 ECTS obrigatórios. Dentre as unidades curriculares disponibilizadas como optativas, há a possibilidade do aumento do número de créditos cursados nas áreas de Filosofia ou Psicologia conforme a opção do estudante.

O mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico visa ao desenvolvimento de competências constantes nos Decretos-Leis nº 240 e nº 241/2001, que tratam respetivamente dos perfis geral e específico dos educadores de infância e do professor do 1º CEB, a formação científica pautada nas áreas de matemática, língua portuguesa, ciências, humanidades e educação artística, e a formação sólida sustentada em áreas que promovam atitudes questionadoras e investigativas perante os desafios lançados pela sociedade em mudança. O curso perfaz o total de 3.120 horas e é composto por 17 unidades curriculares, sendo 13 obrigatórias e 4 optativas.

Os 120 ECTS são distribuídos em 4 semestres letivos, cada um com 30 créditos, mas com números de unidades diferentes. São 96 ECTS obrigatórias e 24 opcionais. Destas, 6 ECTS compete à Área Educacional Geral e 18 ECTS, à Área de Docência. Ao observar a organização de créditos por componente de formação, constatamos o enfoque formativo voltado para a prática profissional: 48 ECTS destinados à prática de ensino supervisionada, 39 ECTS para Didáticas Específicas, 18 para Área de Docência e 15 para Área Educacional Geral. Evidentemente essa organização contempla os mínimos legais para cada componente e também retrata o pensamento português de que a prática deve ter maior peso na formação docente, conforme aponta a Entrevistada 3 ao dizer que “nós

aqui valorizamos muito essa componente. Em termos de organização, me parece bem que tenha realmente muito mais peso a componente prática”.

No entanto, o curso aponta como área científica predominante as Ciências da Educação, com a destinação de 84 ECTS. Olhando por esse ângulo, percebemos que, assim como na licenciatura, a Universidade B distribuiu os créditos conferidos às Ciências da Educação pelas mesmas três componentes de formação: Área Educacional Geral, Didáticas Específicas e Prática de Ensino Supervisionada. Ou seja, o estágio na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB é considerado integralmente como Ciências da Educação. Já a Área Educacional Geral é composta pelas áreas científicas de Psicologia, Filosofia e Saúde, além da Pedagogia. Dos 15 créditos destinados à AEG, 9 são obrigatórios (Psicologia e Ciências da Educação) e 6 são optativos (Ciências da Educação, Ciências da Saúde ou Filosofia). Cabe salientar que o estudante/futuro professor deverá escolher 2 unidades curriculares entre 6 que compõem a lista de optativas (1 na Filosofia, 1 nas Ciências da Saúde e 4 nas Ciências da Educação), porém nem todas serão oferecidas em todos os semestres letivos. O que isso significa?

Ao analisamos as ementas das unidades curriculares que compõem todo o percurso de habilitação para a docência na Universidade B, notamos forte inclinação para o desenvolvimento de competências relacionadas à aquisição de conteúdos disciplinares e didáticas desses conteúdos, bem como para a reflexão do perfil do educador e a compreensão da relação professor/aluno. Essa constatação é corroborada pela Entrevistada 3, que acredita que hoje a formação em Portugal é “uma formação que procura, para além de desenvolver competências técnicas e instrumentais do ensino, centrar no desenvolvimento das competências reflexivas e de investigação da própria prática.”. As áreas científicas de Artes, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Pedagogia não fogem a regra, mas inserem em seus objetivos de aprendizagem o desenvolvimento da consciência sensorial e emocional em diversos contextos, a promoção da igualdade entre gêneros, a discussão sobre a exclusão social e a compreensão do mundo atual.

Assim, a habilitação profissional para docência, se realizada em sua completude na Universidade B, apresenta a configuração mostrada no Quadro 4 a seguir em relação aos estudos em humanidades.

Quadro 4: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade B

Elementos humanísticos	Componente de formação	ECTS	Carga horária	Classificação	Ciclo de Estudos
Consciência emocional, sensibilidade, criatividade.	AD	5	130	Obrigatória	Licenciatura
Cidadania, pensamento crítico, responsabilidade: compreensão do mundo atual.	AEG	2,5 3	65 78	Obrigatória Obrigatória	Licenciatura Mestrado
Exclusão social, igualdade de gênero.	AEG	2,5	65	Obrigatória	Licenciatura
Análise crítica homem x meio ambiente.	AD	5	130	Obrigatória	Licenciatura
Liberdade, moral e ética.	AEG	2,5	65	Obrigatória	Licenciatura
Conjunturas política, econômica, social e cultural: relações e dependência	AD	5	130	Obrigatória	Licenciatura
Criticidade por meio da arte	AD	2,5	65	Optativa	Licenciatura
literatura e cultura para o desenvolvimento humano.	AD	5	130	Obrigatória	Licenciatura
Cidadania	AEG	2,5 3	65 78	Optativa Optativa	Licenciatura Mestrado
Equidade, diversidade, multiculturalidade, cooperação e cidadania.	AEG	3 3	78 78	Optativa	Mestrado
Pensamento crítico quanto à história e cultura de Portugal.	AD	6	156	Optativa	Mestrado
Problemáticas transversais à vida em sociedade. Interface com artes, humanidades, ciências e tecnologia.	AEG	3	78	Obrigatória	Mestrado

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das ementas das unidades curriculares dos cursos investigados na Universidade B (Portugal, 2020a; 2022a).

O Quadro 4 apresenta 14 unidades curriculares que inserem em suas ementas elementos humanísticos como objetivos e resultados de aprendizagem. Destas disciplinas, 6 integram a Área de Docência e 8, a Área Educacional Geral. A maior concentração dos estudos em humanidades estão na licenciatura com 9 unidades curriculares que destinam algum espaço para abordar o tema. A dedicação às disciplinas tem tempo e créditos variados: de 65 horas (2,5 ECTS) a 130 horas (5 ECTS), a depender das componentes de formação e do ciclo de estudos de que fazem parte. Tanto na licenciatura em Educação Básica quanto no “pré-pri”, é dado ao estudante/futuro professor a opção de cursar uma unidade curricular sobre filosofia. Apesar de terem a mesma denominação, essas disciplinas optativas apresentam objetivos diferentes. De acordo com as ementas da

unidade curricular na licenciatura, pretende-se o desenvolvimento da capacidade dialógica com base na hermenêutica, mas também o olhar para a diversidade e a complexidade educativa e o conhecimento de programas e metodologias de ensino. Já no mestrado, a intencionalidade é o ensino a partir da aquisição das competências crítica, argumentativa e performática.

O curso precisa cumprir as regras estabelecidas pela legislação em vigor, muito embora, como ressalta a Entrevistada 2, haja maneiras de trabalhar com os problemas que foram causados pelos parâmetros curriculares estabelecidos, ainda assim,

A psicologia, sociologia, filosofia, necessidades educativas especiais, enfim, imensas áreas, têm pouquíssimos ECTS e que fazem muita falta porque o trabalho na escola. É um trabalho que lida, não só com o ensino de conteúdos, mas com a formação do ser humano num mundo complexo.

A distribuição de créditos por componentes de formação imposta pela legislação é vista pela diretora do mestrado, Entrevistada 3, como uma estrutura genérica, “a partir da qual nós criamos as unidades curriculares e podemos dar o cariz que quisermos”. Porém, como ela ressalta, a estruturação dos planos de estudos dos cursos é de difícil tomada de decisões “porque é um curso que realmente necessita dos contributos dessas áreas todas e não é possível fazer tudo”. Diante da impossibilidade de um plano de estudos mais amplo, a escolha da Universidade B diminuiu o espaço no currículo para estudos em humanidades a fim de se adequar aos parâmetros impostos pela legislação e ter seus cursos acreditados.

A Universidade C é constituída por departamentos que estão organicamente interrelacionados. O Departamento de Educação e Psicologia é a unidade de ensino e investigação nas áreas científicas de Educação e Psicologia, responsável pela formação de educadores de Infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que visa transferir conhecimento e tecnologia para sociedade e dinamizar atividades culturais e humanistas. O corpo docente é formado por doutores das áreas de Didática e Formação, Psicologia, Ciências da Educação, Linguística, Multimédia em Educação, Tecnologia de Disseminação da Ciência, Matemática, dentre outras. Alguns dos objetivos do departamento são aprofundar os conhecimentos nas áreas de formação em cada um dos ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutorado), propor intervenções e críticas de forma atenta às agendas sociais e políticas, articular formação e prestação de serviço nas áreas de investigação que coordena, estar em consonância com as demais unidades

orgânicas da universidade em relação ao ensino e à pesquisa realizadas pelo departamento, promover novas metodologias de ensino e de práticas pedagógicas, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas, consolidar a qualidade da formação oferecida, dentre outros.

Ao analisarmos a estrutura curricular e o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica, encontramos um curso fundamentalmente voltado para a formação docente, com predominância na área científica Didática e Tecnologia Educativa. A empregabilidade em contextos educativos variados (formais e não formais) e o aprofundamento, no mestrado em ensino, dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão são os objetivos da formação oferecida. O curso tem uma carga horária de 4.860 horas divididas por 27 unidades curriculares obrigatórias e 1 opcional. Como de praxe, os 180 ECTS são distribuídos de forma igualitária, ou seja, 30 ECTS em cada um dos seis semestres letivos. Sua estrutura curricular é apresentada a partir de 10 áreas científicas, dispensando a organização por componentes de formação. No entanto, as ementas das unidades curriculares deixam clara a predominância da componente Área de Docência em razão da legislação em vigor, portanto, apesar de “se estar sempre fazendo uma certa ginástica em termos do que é que se pode deixar, do que é mais prioritário, temos uma de estrutura educação básica que é muito dominada pelas áreas de docência” (Entrevistada 4).

Depois de examinarmos cada uma das unidades curriculares da licenciatura em Educação Básica, focamos especialmente nos objetivos e resultados de aprendizagem de cada uma delas. Das 33 unidades curriculares (obrigatória e opcionais) oferecidas pelo curso, 8 trazem elementos que demonstram o desenvolvimento de atividades que promovem a cidadania ativa no contexto global, a compreensão das correlações entre política, economia, sociedade, artes e cultura, a análise da liberdade nas relações, a reflexão crítica da ação educativa e sua dimensão política, a interpretação de problemas do cotidiano e o desenvolvimento da cidadania interveniente, a promoção da criatividade e da comunicação em contextos da vida real, a reflexão sobre a noção de humano, a solidariedade inclusiva, a compreensão do fenômeno educacional como socialmente estruturado, a compreensão da influência das mudanças sociais na educação, a cidadania transformadora a partir da polissemia e multidimensionalidade, uma nova consciência ética, e a consciência do papel das línguas no desenvolvimento pessoal e social. Isso significa que, dos 180 ECTS necessários para a conclusão do curso, 38 apresentam aspectos de estudos em humanidades, ou seja, 8 unidades curriculares trazem em suas

ementas elementos humanísticos que pretendem abordar durante o semestre letivo em que se enquadram. Vale ressaltar, no entanto, que 2 dessas disciplinas estão no rol de opcionais, e o estudante só poderá escolher uma delas, o que corresponde a 4 ECTS. Portanto, apesar de haver 8 unidades curriculares com essas características, ele só poderá cursar, no máximo, 7. As disciplinas que reservam espaço para a formação humanística foram encontradas em 4 das áreas científicas que compõem a estrutura curricular: Didática e Tecnologia Educativa, Estudos em Artes, Ciências da Educação e Ciências Sociais.

Após analisarmos as ementas das unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica, conseguimos separá-las em componentes de formação. Dessa forma, o curso previu 126 ECTS para Área de Docência, 16 ECTS para Área Educacional Geral, 16 ECTS para Didáticas Específicas e 18 ECTS para Iniciação à Prática Pedagógica. Ou seja, cumpre o que determina o Decreto-Lei nº 79/2014, estabelecendo um pouco mais do que o mínimo exigido para cada uma das componentes. Cabe ressaltar que os 4 ECTS restantes para completar os 180 ECTS necessários para a conclusão da licenciatura podem estar na Área Educacional Geral ou nas Didáticas Específicas, a depender da escolha do estudante. Como nos lembra o Entrevistado 5, as Ciências da Educação, entendidas como fundamentos que sustentam o fazer pedagógico, perderam espaço em razão do aumento da carga horária destinada aos conteúdos disciplinares: “aqui os conhecimentos e os conteúdos, particularmente, têm um papel fundamental. Na licenciatura, dominam e, no mestrado, voltaram a ter metade dos créditos, portanto, aqui é forte”.

Na Universidade C, o segundo ciclo de estudos apresenta como objetivos a qualificação profissional baseada em competências de análise crítica, a capacidade de investigação, intervenção e a aprendizagem ao longo da vida. Com 3.240 horas, o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico divide os 120 ECTS em 4 semestres letivos formados por unidades curriculares semestrais e anuais, obrigatórias e opcionais. Assim como na licenciatura, a estrutura curricular está organizada por áreas científicas, e não por componentes de formação. São 6 áreas científicas, com predominância na área de Ensino. O plano de estudos é formado por 14 unidades curriculares, 13 obrigatórias e 2 opcionais. Ambas as disciplinas opcionais devem ser escolhidas no 3º semestre letivo, todavia há uma diferença entre elas: uma deve ser escolhida em um rol de 3 unidades curriculares da área de Didática e Tecnologia Educativa, e a outra, denominada opção livre, pode ser escolhida pelo estudante/futuro

professor em qualquer área científica oferecida em nível de mestrado em uma das unidades orgânicas da Universidade C.

As ementas das unidades curriculares oferecidas pelo mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico demonstram que o espaço para os estudos em humanidades está concentrado em 4 das 14 unidades curriculares. Essas disciplinas integralizam juntas 24 ECTS, estão vinculadas a 2 áreas científicas — Didática e Tecnologia Educativa e Ciências da Educação e abordam o desenvolvimento linguístico, cultural, pessoal, social e ético como necessários para a cidadania, a valorização e preservação da diversidade linguística e da multiculturalidade, espaços de inclusão social, cultura dominante e cultura minoritária, sociedade e conjunto das relações sociais. As demais unidades curriculares apresentam como objetivos e resultados de aprendizagem o domínio de conteúdos e suas didáticas, bem como a prática desenvolvida nos estágios nas duas etapas de ensino para as quais o estudante/futuro professor será habilitado.

A partir das análises das ementas das disciplinas oferecidas no mestrado em conjunto com o Decreto-Lei nº 79/2014, chegamos a uma organização do curso por componentes de formação. Com esse viés, a prática de ensino supervisionada recebe o maior número de créditos, 48 ECTS, seguida pelas Didáticas Específicas, 36 ECTS. Assim, o curso ratifica a predominância na área científica de Ensino e mantém os mínimos determinados pela legislação para as duas componentes. Para a Área de Docência e a Área Educacional Geral, o curso estabeleceu 20 ECTS e 10 ECTS, respectivamente, subindo o valor mínimo exigido pelo legislador. Os 6 ECTS, que faltam para completar os 120 necessários para a habilitação profissional, ficam a cargo da escolha livre do aluno, o que nos impede de saber se o caminho percorrido contempla ou não o estudo em humanidades ou em qual componente de formação a unidade curricular contemplada se encaixa.

A formação docente realizada integralmente na Universidade C apresenta cerca de 24% das unidades curriculares de todo o percurso formativo com elementos humanísticos em suas ementas, como mostra do Quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade C

Elementos humanísticos	Componente de formação	ECT S	Carga horária	Classificação	Ciclo de Estudos
Cidadania ativa: correlações entre política, economia, sociedade artes e cultura.	AD	8	216	Obrigatória	Licenciatura
Cidadania interveniente.	AD	8	216	Obrigatória	Licenciatura
Noção de humano e interpretação de seus fundamentos.	AD	6	162	Obrigatória	Licenciatura
Solidariedade inclusiva, respeito à dignidade humana. Consciência crítica, autocrítica e reflexiva, cidadania e democracia	AEG	4	108	Obrigatória	Licenciatura
Polissémia, multidimensionalidade e dinâmica da cidadania. Cidadania transformadora: interventiva e crítica. Pensamento ético.	DE	4	108	Optativa	Licenciatura
Diversidade cultural e linguística e desenvolvimento humano.	AEG	4	108	Optativa	Licenciatura
Desenvolvimento linguístico, cultural, pessoal, social e ético para o exercício da cidadania	DE	6	162	Optativa	Mestrado
Multiculturalidade e diversidade linguística: valorização e preservação.	DE	6	162	Optativa	Mestrado
Discurso ético e seus condicionantes sociais, culturais, científicos, filosóficos, políticos e econômicos.	AEG	6	162	Opção livre	Mestrado
Cultura e seus usos: comunicação, interação e inserção social. Diferenças de origem e condição de pertença. Sociedade: hierarquias e posições assimétricas. Cultura dominante e culturas minoritárias.	AEG	6	162	Opção livre	Mestrado

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras a partir das ementas das unidades curriculares dos cursos investigados na Universidade C (Portugal 2019; 2020b).

Das 10 unidades curriculares listadas no Quadro 5, 6 são da licenciatura em Educação Básica e 4 são do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Os elementos humanísticos aparecem em disciplinas que integram 3

componentes de formação: Área Educacional Geral, Área de Docência e Didáticas Específicas. Percebemos uma convergência de temas nos 2 ciclos de estudos (multiculturalismo e cidadania). As unidades curriculares que abordam em suas ementas elementos humanísticos têm pesos variados, entre 4 e 8 créditos, e não podem ser todas cursadas pelo mesmo estudante/futuro professor no seu percurso formativo. Isso acontece porque só há a possibilidade de escolha de uma unidade curricular optativa na Licenciatura em Educação Básica e duas no mestrado. Neste último caso, as unidades curriculares optativas, segundo o plano de estudos do curso, se dividem em uma optativa, a partir de uma lista de oferta pré-definida, e uma em opções livres, que poderia ser escolhida em qualquer área científica lecionada na universidade a nível de mestrado. No entanto, o plano de estudos disponível na página da universidade induz a escolha de uma entre cinco disciplinas da componente Área Educacional Geral.

Na Universidade D, a formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do Ensino Básico é realizada pela Escola de Ciências Humanas e Sociais. Conforme publicizado no *site* da instituição de ensino, o órgão tem como principal objetivo produzir, difundir e aplicar o conhecimento nas áreas das Humanidades e das Ciências Sociais e defende a promoção da criatividade, inovação, reflexão e pensamento crítico. Os docentes que compõem a Escola desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de integrarem centros de investigação da instituição e de outras universidades no país. Três departamentos integram a Escola: Departamento de Economia, Sociologia e Gestão, Departamento de Letras, Artes e Comunicação e o Departamento de Educação e Psicologia, que conta com um corpo docente composto por doutores em Ciências da Educação, Psicologia, Linguística, Filosofia, Estudos Interdisciplinares de Gênero e Estudos Literários, entre outras áreas do conhecimento, e é responsável por oferecer os cursos de licenciatura em Educação Básica e mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Voltado para a formação docente, o curso de Licenciatura em Educação Básica estabelece 129 ECTS para a Área de Docência, dos quais 120 são obrigatórios e 9 optativos. Os 51 ECTS restantes são divididos entre as demais componentes formativas: Área Educacional Geral (18 ECTS), Didáticas Específicas (15 ECTS), Iniciação à Prática Profissional (18 ECTS). A estrutura curricular impõe que os quatro primeiros semestres sejam compostos somente por unidades curriculares obrigatórias, sendo a Área de Docência a única componente formativa presente nos dois semestres iniciais. É apenas no 3º semestre que o estudante tem contato com a Área Educacional Geral ao cursar uma

disciplina de 3 ECTS. Nos 4º e 5º semestres, a quantidade de créditos aumenta, respectivamente, para 6, com duas disciplinas de 3 ECTS, e 9, com três disciplinas de 3 ECTS. Dentre as seis unidades curriculares que integram a AEG, todas obrigatórias, três delas abordam a Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação e são ministradas no mesmo semestre letivo.

O curso tem carga horária de 4.860 horas e é composto por 42 unidades curriculares semestrais, das quais 40 são obrigatórias e 2 são optativas. Os quatro primeiros semestres são compostos unicamente por unidades curriculares obrigatórias. Nos 5º e 6º semestres, os estudantes terão oportunidade de escolher uma unidade curricular optativa, a partir de um rol de 4. Todas as disciplinas de opção livre compõem a Área de Docência. Além dos conteúdos, o que difere na escolha de um semestre para o outro é que, no 5º semestre, cada unidade curricular da lista apresentada aos alunos apresenta 6 ECTS e, no 6º semestre, o número de ECTS cai para 3. Quanto às unidades curriculares obrigatórias, o número de ECTS também varia, a depender da componente de formação. As unidades curriculares que recebem 6 ECTS, portanto maior carga horária, são aquelas que integram a Área de Docência, especificamente as que trabalham matemática, língua portuguesa, história e matemática. Já as expressões (música, teatro, artes plásticas e motricidade), que também fazem parte da Área de Docência, integram 3 ECTS. As unidades curriculares que compõem a Área Educacional Geral seguem o padrão estabelecido para as expressões, sendo atribuído a cada uma delas 3 ECTS cada, ou seja, apresentam menor carga horária. Essa diferença de pesos leva-nos a inferir que disciplinas que procuram agregar elementos humanísticos são desvalorizadas quando comparadas com aquelas que tratam de conteúdos disciplinares. Essa diferença faz com que os semestres, apesar de apresentarem a mesma quantidade de créditos (30 ECTS cada), se organizem com uma pequena variação no número de disciplinas (6 a 8), mas mantenham carga horária igual.

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico ofertado pela Universidade D objetiva que seus estudantes/futuros professores dominem conteúdos científicos, humanísticos, artísticos e culturais necessários ao desempenho da profissão; sejam capazes de elaborar, planificar e avaliar projetos pedagógicos; assumam uma postura reflexiva sobre sua prática e coloquem os valores éticos como orientadores do exercício da sua função. O curso se organiza conforme o que determina o Decreto-Lei nº 79/2014, estabelecendo 48 ECTS para a Prática de Ensino Supervisionada, 39 ECTS para Didáticas Específicas, 21 ECTS para Área de Docência e 12 ECTS para Área

Educacional Geral. Dos 120 ECTS exigidos para a conclusão do curso, 124 são obrigatórios e 6 são optativos.

Com 3.240 horas, o curso é composto por 21 unidades curriculares, semestrais e anuais, obrigatórias (19) e optativas (2) e tem como área científica predominante o Ensino. Se na licenciatura a maior carga horária estava vinculada à Área de Docência, no mestrado o maior número de unidades escolares com 6 ECTS está na Prática de Ensino Supervisionada e nas Didáticas Específicas. As unidades optativas devem ser cursadas no 2º e no 4º semestres, e, em ambos os casos, a escolha dos estudantes/futuros professores se restringe a uma pequena lista de possibilidades, uma vez que no 2º semestre são ofertadas três disciplinas das Didáticas Específicas e no 4º semestre, três da Área Educacional Geral. Sendo assim, há uma definição prévia do percurso formativo do estudante/futuro professor sem a sua participação. De acordo com a Entrevistada 6, as unidades curriculares que agregam temas relacionados com estudos em humanidades recebem uma menor quantidade de carga horária, pois “o foco realmente é o conhecimento. Pouca carga horária para unidades que abordam as humanidades e muito nas áreas das ciências e das matemáticas”.

Identificamos oito unidades curriculares que abordam questões ligadas aos estudos em humanidades (Quadro 6 a seguir). O *site* da universidade, apesar de trazer as principais informações sobre os cursos necessários para a habilitação profissional — com seus objetivos, saídas profissionais, matriz curricular, unidades curriculares por componentes de formação —, não disponibiliza as ementas das disciplinas. Assim, solicitamos, via e-mail, a colaboração das diretoras da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB para ter acesso às informações.

Quadro 6: Elementos humanísticos identificados nas unidades curriculares da Universidade D

Elementos humanísticos	Componente de formação	ECTS	Carga horária	Classificação	Ciclo de Estudos
Desigualdades sociais, cultura e socialização.	AEG	3	81	Obrigatória	Licenciatura
Relação entre o humano e o ambiente, sustentabilidade, ética ambiental e cidadania ativa.	AD	6	162	Optativa	Licenciatura

Cidadania crítica, interventiva e responsável.	DE	3	81	Obrigatória	Licenciatura
Multiculturalismo como reconhecimento das diferenças, cultura, identidade, interculturalidade, transculturalidade, diversidade cultural, inclusão e exclusão social.	AEG	3	81	Obrigatória	Licenciatura
Arte como elemento de representação para expressão de pensamentos, emoções e vivências.	AD	3	81	Obrigatória	Licenciatura
Construção da sociedade: conexão da história, filosofia e educação.	AEG	3	81	Obrigatória	Licenciatura
Multiculturalidade, formação plural como impacto socioeducativo e pessoal.	AD	6	162	Optativa	Licenciatura
Dimensão ética do ser humano.	AEG	3	81	Obrigatória	Mestrado

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das ementas das unidades curriculares dos cursos investigados na Universidade D (Portugal, 2014b; 2022b).

Ao analisarmos as 42 unidades curriculares que integram o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica, percebemos que 7 delas trazem em suas ementas elementos humanísticos. Os objetivos traçados pelos professores que ministram tais disciplinas são a abordagem de temas que perpassam desde a multiculturalidade, passando pela ética ambiental e a cidadania ativa, até a alcançar a arte. Os elementos humanísticos foram encontrados em unidades curriculares que integram três competentes formativas: Área Educacional Geral, Área de Docência e Didáticas Específicas. Há, como notamos na Universidade C, uma sinergia em torno da multiculturalidade e da cidadania, contudo, neste caso, na licenciatura. Das disciplinas que abordam esses temas, 6 apresentam carga horária menor (81 horas) e apenas 1 integraliza 162 horas semestrais. No mestrado, das 21 unidades curriculares, somente 1 delas apresenta elementos humanísticos em sua ementa. Ou seja, de todas as disciplinas necessárias para a

integralização de 120 créditos, o estudo em humanidades é considerado nos conteúdos que serão trabalhados em uma disciplina obrigatória de 3 créditos que compõe a Área Educacional Geral.

Em síntese, dos 8 cursos investigados — 4 na licenciatura e 4 no mestrado —, constatamos a presença dos estudos em humanidades em todos deles. Os cursos obedecem a quantidade de ECTS estipulados tanto para a licenciatura quanto para o mestrado, todavia apresentam diferenças na organização e na estrutura curricular. Assim, apesar de apresentarem 180 créditos na licenciatura e 120 no mestrado, há uma variação significativa na carga horária total de cada curso. A licenciatura varia de 4.160 a 5.040 horas, e o mestrado, de 2.960 a 3.240 horas. Observamos a autonomia pedagógica das universidades na designação das unidades curriculares, na quantidade de disciplinas obrigatórias e optativas, no estabelecimento da carga horária de cada uma delas, na distribuição dos créditos por componente de formação após o estabelecimento do mínimo obrigatório em cada uma delas e no espaço destinado aos elementos humanísticos em cada curso.

Em consonância com a fala dos entrevistados, identificamos pouco espaço para o estudo em humanidades tanto na licenciatura como no mestrado. O tema é abordado em três componentes formativas: Área de Docência, Área Educacional Geral e Didáticas Específicas, contudo com maior incidência na Área Educacional Geral, responsável, dentre outras áreas, pelas Ciências da Educação. É preciso ressaltar que os créditos destinados a cada unidade curricular que insere elementos humanísticos em sua ementa são compartilhados com outros conteúdos, o que diminui ainda mais a atenção dada às humanidades.

A destinação de tempo e créditos para unidades curriculares que apresentam elementos humanísticos em sua ementas nos inquieta, pois acreditamos que a formação docente precisa encontrar um equilíbrio entre a formação técnica e a formação humana, ou seja, além da imersão no saber prático da profissão, precisamos valorizar o saber em humanidades para garantirmos que a educação siga propósitos mais amplos. Concordamos com Nussbaum (2015) quanto à necessidade de que os dois modelos formativos precisam ser articulados, pois a educação deve ser capaz de preparar as pessoas para o trabalho e para uma vida com significado. Assim, negligenciar as humanidades é deixar de lado a capacidade de pensar criticamente, de imaginar e de criar, características que enriquecem nossas relações ao longo da vida.

A formação em humanidades será abordada no próximo capítulo a partir da perspectiva dos diretores dos cursos investigados. Em suas falas perceberemos o espaço que ocupa nos cursos que dirigem bem como a importância que dão a essa área do conhecimento na formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico. Para além das humanidades, os diretores também se posicionam a cerca do modelo formativo e do paradigma das competências adotados na formação docente em Portugal.

3.2.1 A última versão do Decreto-Lei nº 79/2014 e os planos de estudos

Com a intenção de darmos um breve panorama das mudanças previstas para o ano letivo que se iniciou em setembro de 2025, verificamos os planos de estudos dos cursos de licenciatura em Educação Básica e mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico das universidades A, B, C e D. Como previsto, a última alteração para habilitação profissional impactou somente os cursos de mestrado. De uma forma geral, houve mudança de nomenclatura da maioria das unidades curriculares que compõe cada semestre letivo, reorganização de disciplinas por semestre e das áreas científicas e o aumento de créditos da componente Prática de Ensino. O Quadro 7 a seguir apresenta as mudanças específicas em cada uma das universidades pesquisadas, ressaltando que se trata de uma análise inicial, a qual demanda maior aprofundamento.

Quadro 7: Planos de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico em vigor

Universidades	Mestrados
A	Diminuição do número de unidades curriculares no 1º semestre do 1º ano; alteração da quantidade de créditos por disciplina; exclusão de unidades curriculares optativas.
B	Diminuição do número de unidades curriculares por semestre; aumento significativo da área científica Ciências da Educação; diminuição das unidades optativas a serem cursadas, mas com o aumento do número de ECTS de 3 para 6 por disciplina e maior rol de opções para escolha do estudante.
C	Exclusão da possibilidade de cursar unidade curricular de opção livre, ou seja, oferecida em qualquer curso da universidade.
D	* Instabilidade no site da universidade, o que impossibilitou o acesso às páginas dos cursos.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas últimas alterações do Decreto-Lei nº 79/2014 e nos novos planos de cursos disponibilizados nas páginas das quatro universidades investigadas.

Ainda que consideremos as alterações listadas no Quadro 7 como aspectos singulares de cada um dos mestrados das quatro universidades, percebemos uma tendência de homogeneização nas mudanças realizadas para atender o regulamento atual. Tal comportamento não é uma surpresa, pois, desde que o país implementou as orientações de Bolonha, muito pouco ou quase nada de autonomia restou para que os cursos estabelecessem um plano de estudos que se diferenciasse significativamente dos demais. O maior distanciamento identificado entre os cursos de mestrado, ao longo da pesquisa, ocorreu entre a universidade B e as demais, especialmente quanto à organização da Prática de Ensino Supervisionada, que é dividida em dois momentos: o primeiro, ao final do 1º ano, e o segundo, ao final do 2º ano letivo. Essa estrutura contempla etapas de ensino distintas, com um estágio para Educação Pré-Escolar e outro para o 1º ciclo do Ensino Básico.

4 O MODELO FORMATIVO, O PARADIGMA DAS COMPETÊNCIAS E AS HUMANIDADES NA PERSPECTIVA DOS DIRETORES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CEB

Com o intuito de melhor conhecermos o que pensam e defendem os gestores dos cursos de formação de educadores de Infância e professores do 1º ciclo de Ensino Básico sobre a formação docente em Portugal, realizamos entrevistas semiestruturadas com sete gestores de cursos de licenciatura em Educação Básica e mestrado na Educação Pré-Escolar e do Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico de quatro universidades públicas de Portugal: Universidade de Aveiro, Universidade de Évora, Universidade do Minho e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. A partir das perguntas formuladas, os entrevistados tiveram a liberdade de aprofundar e ampliar o tema, bem como abordar questões que entenderam relevantes para a compreensão do contexto português. As entrevistas foram realizadas com três diretoras dos cursos de licenciatura e quatro diretores dos cursos de mestrado, representados por números (1 a 7), para preservar o anonimato dos entrevistados. Seis das sete entrevistas aconteceram em Portugal, nos institutos e departamentos de Educação e Psicologia das universidades¹⁷ e apenas uma ocorreu de forma *online*. As entrevistas tiveram duração de 43 a 100 minutos, contaram com 13 perguntas e foram realizadas nos dias 7, 8, 9, 14 e 15 de junho de 2022 e 19 de fevereiro de 2025.

Quanto aos entrevistados, a maioria possui formação inicial em formação de professores, diferenciando-se pelo nível de ensino escolhido para a atuação. A Entrevistada 1 fez licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais e doutorado em Estudos da Criança. A formação inicial da Entrevistada 2 é em Educação de Infância, possui mestrado em Desenvolvimento da Criança e Educação de Infância e doutorado em Educação. A Entrevistada 3 é licenciada em Educação Física e Desporto, mestre e doutora em Ciências da Educação. A Entrevistada 4 fez licenciatura em Sociologia, mestrado em Análise Social e Administração da Educação e doutorado em Ciências da Educação. O Entrevistado 5 é licenciado em Formação de Professores para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e possui mestrado e doutorado em Didática. A Entrevistada 6 fez licenciatura em Teatro, mestrado em Estudos sobre as Mulheres e doutorado em Estudos Interdisciplinares de Gênero. E a Entrevistada 7 é licenciada em Filosofia, mestre em

¹⁷ Houve auxílio financeiro da FAPDF e do CNPq para o custeio de passagens, hospedagem e alimentação para a realização da visita técnica em Portugal.

Filosofia Moderna e Contemporânea e doutora em Ciências da Educação/Filosofia da Educação. As Entrevistadas 2 e 4, no momento da pesquisa, atuavam como diretoras dos cursos de licenciatura em Educação Básica; os Entrevistados 1, 3, 5 e 7 atuavam como diretores do mestrado em Ensino; e a Entrevistada 6 atuava como diretora da licenciatura e vice-diretora do mestrado.

No decorrer do texto, nos referimos às universidades por letras (A, B, C e D), a partir de uma escolha aleatória da letra de cada uma delas. Após a compilação das informações, organizamos as discussões em três temas geradores: (1) o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário: o Decreto-Lei nº 79/2014; (2) a concepção de ensino: paradigma das competências; (3) estudos em humanidades na formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo.

4.1 O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário: Decreto-Lei nº 79/2014

Como vimos no capítulo anterior, o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em Portugal é estabelecido pelo Decreto-Lei nº 79/2014¹⁸ em vigor, alterado pelos Decretos-Lei nº 176/2014, nº 16/2018, nº 112/2023, nº 23/2024 e nº 9-A/2025. A legislação estabelece o nível de formação para atuação docente, apresenta as componentes de formação, as estruturas curriculares dos ciclos de estudos e os critérios de acesso aos cursos. Dentre os temas regulados pelo Decreto-Lei, apenas os critérios de acesso aos cursos ficaram à margem na fala dos entrevistados. De uma forma geral, a mudança mais significativa trazida pelo legislador foi a exigência de mestrado para habilitação profissional. Portanto, conforme ressaltou o Entrevistado 5, a formação de professores está organizada em dois ciclos de estudos obrigatórios: licenciatura em Educação Básica¹⁹ e mestrado em Ensino.

¹⁸ A análise do Decreto-Lei nº 79/2014 em conjunto com a fala dos entrevistados foi realizada antes das alterações realizadas em março de 2024 e fevereiro de 2025 pelos Decretos-Lei nº 23 e 9-A, respetivamente. As modificações trazidas pelos dois Decretos-Lei serão colocadas em prática a partir do ano letivo de 2025/2026.

¹⁹ A partir do ano letivo de 2025/2026, com início em setembro de 2025, a candidatura ao mestrado em Ensino será facultada para licenciados em outras áreas além da Educação Básica, desde que atribuam créditos distribuídos pelas componentes de formação da seguinte forma: a) Área de Docência: mínimo de 90 créditos (20 a 30 créditos em Português, 20 a 30 créditos em Matemática, 20 a 40 créditos em Ciências Naturais e em História e Geografia de Portugal, 18 a 25 créditos em Educação Artística e em Educação Física); c) Didáticas Específicas: 90 créditos; c) Área Educacional Geral: 10 a 20 créditos (Portugal, 2025; 2014).

Temos uma licenciatura obrigatória que tenho que fazer para ser professor, que é parecida com a vossa pedagogia, mas diferente no conteúdo, que é a nossa licenciatura na Educação Básica, que corresponde ao primeiro ciclo de Bolonha, três anos. (...) Ninguém pode ser professor sem esta licenciatura em educação básica. O que é que dá o sentido de educação básica? Essencialmente a formação de base, que a lei chama de conteúdo disciplinar, ou seja, científico. (...) Ninguém pode ser educador a professor do ensino secundário (...) sem mestrado. Mas há diferentes perfis de mestrado e esses perfis levaram a diferentes perfis de estudantes e de procura. Portanto, para aquilo que se chama Pré-Escolar e primeiro ciclo do Ensino Básico, que são os primeiros quatro anos *de escolarização*, e depois, o segundo ciclo do Ensino Básico, que corresponde ao quinto e sexto, que têm uma estrutura diferente. (...) O primeiro ciclo, os primeiros quatro anos, tem monodocência e a partir do quinto até o décimo segundo, são por disciplinas.

Obviamente, a exigência da conclusão dos dois ciclos de estudos para a habilitação profissional aumentou o tempo da formação de educadores da infância e de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, aspecto considerado relevante pelos entrevistados. No entanto, apesar de a maioria dos diretores considerar a alteração positiva, uma vez que confere a todos os professores, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, o mesmo nível de qualificação, a Entrevistada 3 questiona a necessidade de se assumir a formação em duas etapas. Segundo as suas palavras:

Não sei se será a melhor opção. A minha formação foi uma formação única, uma licenciatura de cinco anos, logo, desde o início, vocacionada para isso. Nós aqui também já fizemos formação com essa perspectiva, e eu tenho dúvidas se essa perspectiva em duas etapas, que eles consideram a científica, os conteúdos como você dizem, e depois, outra pedagógica, será a melhor opção. Eu acho que as coisas têm que andar de uma forma interligada logo desde o início, porque tem outro significado para os estudantes. (...) Não há estudos que comparem os dois modelos, mas eu tenho dúvidas se a outra formação para professores não seria a melhor do que a que está assim em duas etapas.

Esse também é o pensamento da Entrevistada 7. Para ela, a implementação dos dois ciclos de estudos fez com que se deixasse de pensar a formação dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB de forma integrada e defende que a habilitação docente deveria acontecer por meio da conclusão de um mestrado integrado, possibilitando cursar a licenciatura e o mestrado em um único ciclo de estudos.

A meu ver, esta formação repartida em primeiro e segundo ciclo é questionada. Teve uma boa intenção de que todos os cursos de formação de professores fossem cursos com o grau de mestre. Isso foi uma boa ideia, mas porque possibilitou um maior conhecimento de que todos são professores e educadores, todos estão, por isso, no mesmo nível em termos académicos. Mas eu penso que os cursos integrados de formação de professores, que ao longo

de 4 ou de 5 anos, se fizesse integrando as componentes da formação na área da docência, área educacional geral e prática pedagógica, integrando-as ao longo de toda a formação. Eu penso que isso seria mais favorável à formação dos professores e dos educadores.

Por outro lado, as mudanças advindas de Bolonha trouxeram, segundo a Entrevistada 2, um aspecto muito positivo para a carreira de educadores de infância: o estatuto. Em Portugal, o percurso formativo e a carreira dos educadores de infância e dos professores de 1º ciclo do Ensino Básico eram diferentes; foi só a partir dos anos de 1990 que as licenciaturas para as duas carreiras passaram a ter um tronco comum, diminuindo a discrepância entre as duas formações. Com a implementação das orientações de Bolonha, os educadores de infância, os professores do ensino básico e do ensino secundário passaram a ter o mesmo nível de qualificação, isto é, mestrado. Para a Entrevistada 2, a evolução na academização da formação docente foi muito importante, pois a exigência do nível do segundo ciclo de estudos para a atuação profissional possibilitou “a dimensão de uma profissão imbuída de um espírito mais científico, uma dimensão associada à investigação-ação, um olhar para um profissional que é construtor da sua própria profissão, que não é só o executor”.

Até 2014, os cursos de formação de professores em Portugal eram coordenados pelo Ministério do Ensino Superior, que conferia, segundo a Entrevistada 1, grande liberdade na organização e estruturação da formação. No entanto, no mesmo ano, os cursos passaram a ser regulados pelo Ministério da Educação, e o cenário se transformou. As marcas tecnicistas nos planos de estudos dos cursos de formação de professores são consequências do momento da elaboração do Decreto-Lei nº 79/2014, uma época em que o Ministro da Educação valorizava sobremaneira a Matemática e a Língua Portuguesa. Desde então, de acordo com a Entrevistada 1, a liberdade para pensar a formação diminuiu significativamente, “nós passamos pelos ECTS, por aquela contabilização toda, tem que ser x créditos nesta área, x créditos naquela área. (...) nós montamos assim os cursos porque foi isso que nós fomos obrigados”.

No entanto, ao longo dos anos, segundo a Entrevistada 4, houve pouca discussão sobre as alterações trazida pelo dispositivo legal. Foi a iminência da falta de professores no país que levou à necessidade de se repensar estratégias para solucionar o problema que se aproxima. Assim, a formação docente e a habilitação profissional estão, hoje, no centro dos debates das políticas educacionais. O objetivo principal dessas políticas é facilitar a entrada na profissão e atrair, o quanto antes, professores para as salas de aula, sem

necessariamente levar em conta o enfoque formativo desenhado a partir de Bolonha. Apesar de algumas opiniões divergentes, segundo ela, a regulamentação da formação docente foi aceita pelos professores do curso, com diferentes sensibilidades a depender do grupo em que se encontra o professor. Assim, segundo a Entrevistada 4, é evidente que

quando se diz que há um reforço das didáticas, as pessoas das didáticas vão ficar satisfeitas. As das ciências de educação não ficam tanto. As questões também são políticas, não podemos ignorar. E depois também temos um grupo de estudo das políticas educativas, no qual eu também estou inserida, e que normalmente é bastante crítico em relação a estas diretrizes.

Ao serem questionados sobre aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei nº 79/2014, os entrevistados apresentaram opiniões quase sempre convergentes. A maioria se mostrou incomodada com a organização curricular da formação de professores, seja em razão da obrigatoriedade da distribuição de número mínimo de créditos por componente formativa, seja pela compartimentalização dos cursos. Especificamente na licenciatura em Educação Básica, a Entrevistada 4 se mostrou incomodada com o fato de o dispositivo legal priorizar a componente da Área de Docência, pois, apesar de considerá-la importante na formação, acredita que é fundamental reforçar a Área Educacional Geral a fim de equilibrar os conhecimentos necessários para a formação mais ampliada da docência. Diz ela:

Eu não digo que elas sejam pouco importantes, elas são importantes, sem dúvida. Estamos a falar de português, da matemática, das ciências, da física, da química, da biologia e das expressões. Elas são, sem dúvida, muito importantes, mas da forma como estão contempladas no Decreto-Lei, essa componente representa quase 70% da formação. Competências apenas do conhecimento. (...) Eu penso que área de formação educacional geral, aquela que se relaciona quer com as Ciências de Educação (...) era importante reforçar de facto, na minha perspectiva, essas componentes comparativamente com a área de docência porque depois, quando forem para o mestrado, do meu ponto de vista, eles poderiam aprofundar essa área de conhecimentos específicos da educação de infância e de ensino do primeiro ciclo.

No entanto, a própria Entrevistada 4 percebe a inviabilidade da sua proposta, pois ainda que o tempo de habilitação profissional tenha aumentado com a implementação das orientações de Bolonha, segundo ela, mesmo com a ginástica que se faz para manter o que tem maior prioridade e cortar o que se considera menos importante, dois anos não seriam suficientes para aprofundar os conteúdos da Área de Docência. Ou seja, há uma preocupação em relação à necessidade de ampliar a componente de Ciências da Educação, mas não se vê possibilidade diante da carga horária colocada por Bolonha, a

não ser que se ultrapassasse os 300 ECTS. A mesma dificuldade é relatada pela Entrevistada 7 ao apontar um excesso de carga horária atribuída às Didáticas Específicas em prejuízo da Área Educacional Geral.

Parece-me que há uma talvez hipertrofia da formação na área da didática, eu não estou a dizer que a didática não faça falta, claro que faz e muita, mas conseguir condensar a formação educacional geral em tão poucas ECTS, em tão poucas com poucos créditos, é realmente desafio.

A organização curricular e a distribuição de ECTS mínimos por componente de formação também foram alvos de críticas da Entrevistada 6, ao apontar que o Decreto-Lei nº 79/2014 engessa o currículo e gera a impossibilidade de remanejar créditos entre as componentes, interferindo no projeto educacional dos cursos e levando à insatisfação dos estudantes. Conforme as suas palavras:

O que que esse Decreto nos coloca? Coloca-nos numa situação que nós, mesmo que queiramos alterar a estrutura, não podemos tocar, há áreas que estão completamente fechadas. São x ECTS para aqui. Nós não podemos dizer: “olha essa área, se calhar, tem a mais e vamos compensar”. (...) nós vemos (...) que os alunos realmente, eles próprios, têm esse sentido crítico. E, muitas vezes, (...) eles acham que, nas áreas das expressões, deviam ter maior carga horária.

A legislação conferiu, segundo a Entrevistada 6, pouca importância às expressões²⁰ e aos valores que deveriam ser trabalhados transversalmente em todas as áreas, além de estabelecer uma estrutura curricular tão fechada que não é possível alterá-la. Segundo ela, os alunos do curso percebem a discrepância entre as unidades curriculares e as componentes de formação e que estariam insatisfeitos com a quantidade de créditos estipulados para as expressões. Para eles, a carga horária deveria ser maior, pois as expressões tocam em outras questões fundamentais para a formação de um professor, como a

bondade de ser um bom professor, porque nós acreditamos, e eu acredito, que um bom professor não pode ser uma má pessoa. Portanto, nós não estamos a formar professores, mas estamos a formar boas pessoas, que essas boas pessoas, depois, vão formar a futuras boas pessoas (Entrevistada 6).

²⁰ Área que até o ano letivo de 2024/2025 integra a componente formativa Área de Docência com 30 ECTS. Na versão mais atual do Decreto-Lei nº 79/2014, a área de Expressões foi substituída por Educação Artística e Educação Física.

A falta de equilíbrio entre as componentes de formação também é um problema na visão da Entrevistada 6, uma vez que as preocupações dos alunos/futuros professores são questões como tolerância, respeito e empatia, e não apenas as disciplinas que terão de ensinar. A organização curricular regulada pelo Decreto-Lei nº 79/2014, ao final dos três anos do primeiro ciclo de estudos, no momento de escolher o perfil de mestrado que pretendem abraçar, se depara com alunos que dominam os conteúdos disciplinares e apresentam dificuldades em lidar com as demais questões que envolvem o contexto escolar e a profissão. Diz ela:

Se eles têm essas dificuldades no final dos três anos é porque há muita coisa a fazer que não está a ser feito. Portanto, essa questão de ser transversal não está, ou seja, vamos lá, o pressuposto é bonito, mas depois na prática a coisa não funciona assim. Quando os alunos terminam a sua formação, antes de ir para o mestrado, é aí que eles sentem que não são capazes. Como é que eles vão se relacionar quando houver um problema dentro de uma sala de aula, por exemplo, de racismo? Como é que eles vão atuar? Não sabem.

A Entrevistada 2 também demonstrou descontentamento com créditos mínimos obrigatórios para as componentes formativas da Área de Docência e da Área Educacional Geral. Para ela, na licenciatura em Educação Básica, seria necessário transferir créditos da Área de Docência, portanto de conteúdos, para a Área Educacional Geral, onde são abordados os fundamentos da educação dentre outros conhecimentos científicos. A distribuição de créditos, como prevê o Decreto-Lei, deixa pouco espaço para as demais componentes formativas, conforme constata a Entrevistada:

Ele obriga, por exemplo, na educação básica que os alunos tenham 30 ECTS de matemática, 30 de língua portuguesa. Trinta ECTS de Matemática, é Matemática matemática, não é de didática da matemática. (...) Isso é um semestre inteiro só matemática. Qual é o problema? Eu não tenho nada contra o saber, seja ele disciplinar ou de que natureza for. A questão é que, em 180 ECTS, se uso 30 para a matemática e 30 para a língua portuguesa, depois temos 30 para as várias disciplinas que compõem o que nós chamamos de estudo do meio ou meio físico e social: história, geografia, física, biologia, geologia, química, tudo isso, mais 30. Já vamos em 90. Depois as expressões artísticas, mais 30. Ótimo. Dramática, musical, física-motora e plástica. E depois falta. Também tem uma dimensão da iniciação à prática profissional que é muito pequena no primeiro ciclo (*de estudos*).

Segundo a Entrevistada 2, há necessidade de enfatizar a prática profissional, conferindo mais espaço para essa componente formativa nos planos de estudos dos cursos, possibilitando assim sua distribuição por todo o percurso formativo na licenciatura. Apesar das dificuldades de implementação de uma perspectiva formativa

própria para a formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo, ela afirma que, no curso que dirige, “trabalhamos isso com o Decreto-Lei que temos. Também há maneiras de se jogar com as coisas e trabalhar em cima dos problemas”. Contudo, no seu ponto de vista, o aspecto mais negativo do Decreto-Lei nº 79/2014 é o desequilíbrio gerado entre a Área de Docência e a Área Educacional Geral na licenciatura, já que a organização curricular do mestrado é capaz de sanar o pouco contato com a profissão que está configurado no ciclo de estudos precedente.

Já a Entrevistada 3 percebe a distribuição de créditos mínimos por componente de formação como uma estrutura genérica, a partir da qual o curso tem a oportunidade de criar unidades curriculares e estabelecer seu cariz. Ela defende a concentração de créditos na área de conteúdos disciplinares (Área de Docência) na licenciatura em Educação Básica e sua diminuição no mestrado, bem como a valorização da prática exercitada nos estágios, uma vez que é necessário cumprir o que determina a legislação em vigor. Quanto a componente Prática de Ensino Supervisionada, acredita que esta deve realmente ter um maior peso na formação docente, contanto que seja apoiada por conteúdos teóricos, afinal “não é possível só ter mesmo prática, elas (*alunas*) acabam por ter uma outra unidade curricular nessa altura, os outros conteúdos prévios”.

O espaço da componente de prática do curso, seja na licenciatura ou no mestrado, também foi problematizado pela Entrevistada 4. Apesar de não habilitar para atuação como educadores de Infância ou professores do Ensino Básico, a licenciatura assumiu um cariz conteudista e introduziu a prática profissional. Na sua visão, há “uma certa descoordenação, desarticulação, porque este curso é profissionalizante, mas eles não vão ser professores, não vão ser educadores. Contudo, considera-se que é importante fazer uma introdução à prática profissional”. Assim, a saída encontrada pelo curso que dirige foi oferecer aos estudantes da licenciatura o contato com realidades educativas que não sejam especificamente no contexto de aprendizagem, que podem ser ou não em escolas, mas também em bibliotecas e em outros tipos de entidades com espaços educacionais que tenha uma vertente formal ou informal, atendendo assim aqueles que não pretendem a habilitação docente. É dessa forma que, segundo a Entrevistada 4, “(...) cada instituição e os docentes de cada instituição, em função da formação que têm e as perspectivas formativas que têm, procuram resolver a situação”.

Para o Entrevistado 5, é preciso repensar o equilíbrio entre as unidades curriculares e a prática pedagógica para que ela não aconteça logo no início da formação, mas que também não fique somente no final. O momento de contato com o contexto

escolar também é uma grande preocupação da Entrevistada 6. Para ela, é um erro iniciá-lo apenas no terceiro ano da licenciatura, por isso defende uma mudança no curso, a fim de propiciar a ida dos estudantes aos contextos escolares desde o segundo semestre do primeiro ano. Enquanto, na universidade em que leciona, duas unidades curriculares são responsáveis por iniciar o contato com a prática pedagógica apenas no último ano da licenciatura, outros cursos se organizam de forma diferente. Conforme as palavras da Entrevistada 6:

Os alunos têm contato com as instituições em duas unidades curriculares que é observação das instituições e observação das atividades. E o que nós temos, o nosso curso, que outros são melhores, nós só temos essas unidades curriculares no terceiro ano. O que, para mim, não parece lógico porque não é no terceiro ano, quando já está a terminar a sua licenciatura, que o aluno tem que ir para as instituições. Ele deve começar, eu não digo no primeiro semestre do primeiro ano, mas no segundo semestre já pode observar como é que é estar em sala de aula e depois continuar durante o processo.

Para a Entrevistada 2, quem escolhe uma formação profissional quer estar em contato com a profissão durante o percurso e, apesar do Decreto-Lei dificultar essa realidade, a Universidade B a entende como fundamental e tem encontrado saídas para que os alunos estejam em contexto logo no primeiro semestre do mestrado, com uma manhã de imersão em salas de aula da creche ao 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, mesmo sem poder modificar as componentes de formação e a quantidade de créditos mínimos destinada a cada uma delas, a legislação permite ajustes quanto ao momento específico de contato com os contextos escolares. Essa discricionariedade pode configurar uma das poucas diferenças entre os cursos, na medida em que a gestão pode, por exemplo, colocar o estágio no início ou no final, concentrá-lo ou diluí-lo no decorrer do curso, desde que a quantidade de créditos por componente de formação perfaça os mínimos estipulados pelo Decreto-Lei.

Ainda que cada curso tente resolver esta questão a partir das perspectivas formativas que defendem, a Entrevistada 1 compartilha da ideia de que há pouco espaço para as práticas tanto na licenciatura em Educação Básica como no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico. No mestrado que dirige, a solução encontrada em equipe, portanto com o envolvimento do corpo docente, foi a instituição de uma semana intensiva de prática em cada semestre letivo. Diz a Entrevistada 1:

No pré-pri,²¹ que é o mestrado que eu dirijo, nós consideramos que é importante alunos no primeiro ano do mestrado terem um contacto forte com o jardim de infância e forte com o primeiro ciclo. (...) Temos autonomia para fazer isso, naturalmente depois validada pelos órgãos do conselho pedagógico, uma semana intensiva em cada semestre, os alunos vão para práticas no jardim de infância e vão para uma escola, que é a forma de conhecerem, de perceberem, de fazerem a articulação entre aquilo que os professores estão a trabalhar e a realidade do quotidiano.

Por considerar impensável que o futuro educador/professor tenha contato com as crianças e com a escola somente no 5º semestre do curso, o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico dirigido pela Entrevistada 1, além da semana intensiva, promove, por meio de atividade em horário extra, uma manhã por semana em contextos escolares.

As considerações dos entrevistados até aqui nos fazem refletir sobre as autonomias elencadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (científica, pedagógica, administrativa e financeira), uma vez que, como salienta a Entrevistada 7, há uma contradição pois

a legislação relativa ao ensino superior fala de autonomia, fala da autonomia das universidades na organização dos seus planos de estudos, mas de facto não é isso que acontece na formação em concreto. Portanto, na formação em concreto dos educadores de infância e dos professores, nós temos de facto um espartilho muito apertado a meu ver. Portanto, acho que é muito difícil verdadeiramente conseguir o equilíbrio e o cumprimento de todas as condicionantes que são colocadas. Obriga uma grande ginástica, pois ao mesmo tempo que temos a obrigação do número de ECTS para cada uma das componentes, temos também as limitações que decorrem do número de ECTS que tem que ter cada semestre. Cada semestre não pode ter mais de 30 ECTS.

Outro aspecto negativo do Decreto-Lei nº 79/2014 apresentado pelos entrevistados foi a estrutura compartimentada conferida à formação docente. Para a Entrevistada 4, por exemplo, é necessário que os cursos encontrem soluções mais criativas e inovadoras que promovam a articulação das diferentes unidades curriculares e propiciem aos seus alunos o desenvolvimento de uma perspectiva integrada de aprendizagem. Para isso, os cursos da Universidade C têm buscado fortalecer a interdisciplinaridade, mas romper com a estrutura compartimentada demanda tempo. De acordo com a Entrevistada 4:

Tentamos formar os alunos com outra perspectiva. Chamar a atenção para a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, mas a estrutura que nós temos é

²¹ Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

uma estrutura compartimentada, separada de tudo, cada um na sua caixinha. Vamos tentando e eu acho que essa transformação é necessária, mas tem passos lentos e eles têm que ser seguidos lentamente, porque não se pode mudar do dia para a noite aquilo que está muito enraizado. Está muito enraizado não é só nos professores, mas na nossa cultura e na comunidade acadêmica.

Assim, segundo a Entrevistada 4, há a possibilidade de inovar ao fazer arranjos entre os professores de diversas unidades curriculares, desde que não haja o descumprimento do que está estabelecido na legislação e que os alunos estejam cientes das mudanças implementadas. O desdobramento de uma unidade curricular anual, que era concentrada no último ano da licenciatura, é um exemplo apresentado pela Entrevistada 4. Tal unidade curricular passou a ser oferecida em três etapas (1º, 2º e 3º anos) na licenciatura em Educação Básica com os mesmos créditos totais distribuídos em cada fase. Essa alteração precisou ser apresentada, justificada e aprovada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Segundo ela:

A alteração que nós propusemos foi no sentido, isso agora é só um exemplo, daquela unidade curricular dos projetos de intervenção educacional, que era uma unidade curricular anual concentrada no terceiro ano, com 18 unidades de crédito, fosse distribuída pelos três anos. (...) Temos o PIE 1 no segundo semestre do primeiro ano com dois créditos, portanto, é uma iniciação à compreensão do sistema educativo, daquilo que são políticas educativas, porque não havia uma unidade curricular no curso vocacionada para este tipo de questões. Depois temos outra PIE, no segundo semestre do segundo ano, com seis unidades de crédito. Aí já com algumas dinâmicas de observação de contextos. E mantivemos no terceiro ano a disciplina anual com dez unidades de crédito, em que é componente de seminários, de ações desenvolvidas em grupos pequenos com o seu orientador e depois observação e intervenção num dado contexto com um dado projeto que é desenvolvido.

Como o educador de infância e o professor do 1º ciclo apresentam a monodocência como característica em comum, que é considerada pela Entrevistada 2 como uma especialidade, os cursos deveriam se estruturar para trabalhá-la, o que não acontece, pois impera a força do conhecimento disciplinar. As áreas transversais e integradoras recebem menor espaço, e a disciplinarização da formação é reforçada pelo Decreto-Lei nº 79/2014, aspectos considerados negativos pela Entrevistada 2. É o mesmo que defende a Entrevistada 4, uma formação que seja mais integrada e integradora, afinal “esta estrutura compartimentada por unidades curriculares completamente distintas e separadinhas, tudo por caixinhas, como se o pensamento dos alunos fosse assim, (...) dificulta um pensamento e uma atuação mais abrangente e integrada”.

Com uma visão antagônica, a Entrevistada 3 afirma que o Decreto-Lei possibilita a flexibilidade curricular e que, na medida do possível, a Universidade B procura construir pontes entre todas as áreas de conhecimento que compõem a estrutura dos cursos, e não só matemática, português e estudo do meio. A transdisciplinaridade valorizada na formação de professores na universidade x, de acordo com a Entrevistada 3, encontra barreiras na formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e se faz mais presente na formação de educadores de Infância e nas unidades curriculares optativas ofertadas, que mudam a cada ano letivo. Nas palavras da Entrevistada 3:

No pré-escolar é mais fácil essas pontes e essa transdisciplinaridade. No primeiro ciclo, procuramos que isso seja feito. Nem sempre é fácil com os professores que são pessoas que já têm práticas há anos e têm, muitas vezes, cristalizadas aquelas práticas, mas procuramos valorizar muito a transdisciplinaridade.

Diante do que é regulado pela legislação, parte dos entrevistados atribuem outra consequência às limitações impostas pelo Decreto-Lei nº 79/2024: a uniformidade dos cursos de formação de professores em Portugal. Para a Entrevistada 1, a uniformidade não é total, mas há grandes aproximações, pois, apesar das unidades curriculares serem construídas por cada curso, o espaço de decisão é reduzido, e os créditos mínimos precisam ser obedecidos para a aprovação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Já para a Entrevistada 2, a uniformização só se torna real se os cursos não tiverem um projeto de formação implementado, pois, caso contrário, “eu uso o Decreto-Lei para o meu projeto de formação e uso o meu projeto de formação para dar vida ao Decreto-Lei, porque o Decreto-Lei pode ter alguns enviesamentos, pode ter uma mente disciplinar, mas depois cabe a mim, se eu quero ter uma mente integrada, eu dou a volta”.

Ao apresentar a elaboração de projetos formativos como o caminho para descaracterizar a homogeneidade na formação de professores em Portugal, a Entrevistada 2 frisa a importância de uma argumentação sólida que justifique as alterações pretendidas por cada curso a fim de que a A3ES aprove as modificações solicitadas. Assim, diz ela, “quase sempre, não diz sempre, quase sempre, quando há uma argumentação sólida, ou seja, quando há um sentido, um projeto de formação claro, (...), não encontramos barreiras”. No entanto, mesmo com a implementação de ideias para uma perspectiva formativa própria, a entrevistada assume que, ainda assim, o Decreto-Lei estabelece alguma homogeneidade na formação docente, visão compartilhada pela Entrevistada 6,

que só percebe diferenciação entre os cursos em relação ao momento em que se inicia o contato dos estudantes com as instituições de ensino.

Constatamos, nas entrevistas, que não há muitas críticas dos diretores dos cursos sobre a legislação nacional que regulamenta a habilitação docente e de sua articulação com as orientações de Bolonha, pois acreditam que as diretrizes não devem ser questionadas, mas sim implementadas. Os entrevistados consideram positiva a formação por meio da aprendizagem especializada e defendem a formação aliada às práticas nas escolas. No geral, estão de acordo com o modelo de formação avaliado pelos resultados da aprendizagem de competências determinadas, declaradamente mais técnicas, pois seria um modo de superar o ensino transmissivo e atender às demandas europeias para a educação. Percebemos o engessamento do currículo dos cursos de formação de professores diante da determinação de créditos por componente formativa, sendo esta a principal queixa dos entrevistados: a vinculação de créditos mínimos por componentes de formação exigida pelo Decreto-Lei nº 79/2014, que leva à cristalização dos currículos da formação. Tal limitação guarda estreita relação com as mudanças de paradigma instituída no ensino superior pelas orientações de Bolonha, que foca a aprendizagem no aluno e se volta para o desenvolvimento de competências e habilidades, que veremos a seguir.

4.2 Concepção de ensino: paradigma das competências

A formação de educadores de infância e de professores da educação básica em Portugal passou por transformações trazidas pela política educacional baseada nas orientações de Bolonha e nas recomendações educacionais do Conselho da União Europeia. A mudança de paradigma que refuta o ensino transmissivo e foca na perspectiva das competências do estudante do ensino superior é resultado dessas transformações. A nova concepção formativa prioriza a aprendizagem de competências para a atuação profissional docente, tendo como enfoque *o que* e *o como* fazer, na qual os futuros professores são formados por meio de experiências ativas que possam levar à aprendizagem autônoma, à reflexão e à aquisição de saberes e atitudes.

Para a Entrevistada 3, tanto o desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais para o ensino como a aquisição de competências reflexivas e investigativas têm sido o objetivo da formação de educadores de Infância e de professores da Educação Básica em Portugal. Para ela, a componente de formação Prática de Ensino

Supervisionada, ofertada no mestrado, promove investigação e reflexão da prática docente. Diz a Entrevistada 3:

Temos uma temática de investigação que elas (*estudantes*) escolhem mediante preferências pessoais ou algo que decorre do próprio contexto que elas vejam que é relevante. E depois, durante a prática, há um aprofundamento dessa temática, mas com um perfil investigativo, de tentar procurar respostas, soluções, tentar refletir e em conjunto com as crianças. Normalmente sempre práticas muito participadas. Procuram fazer um relatório que seja centrado nessa investigação, nesta reflexão e na melhoria do seu desenvolvimento profissional, sempre centrado na autonomia ao nível dos procedimentos de pesquisa e de evolução pessoal.

Considerando o enfoque no alcance das competências, a Prática de Ensino Supervisionada é muito valorizada. A Entrevistada 3, por exemplo, salienta que os benefícios trazidos por essa componente para a formação docente são reconhecidos pelos estudantes do curso, pois eles veem essa componente formativa como o processo inicial da aprendizagem ao longo da vida. Segundo as suas palavras:

Nós aqui valorizamos muito essa componente. A formação penso que tem evoluído nesse sentido, acho que tem trazido benefícios a este nível. Os próprios estudantes encaram isso como um processo que se inicia na universidade, mas que continua ao longo do tempo em que elas acabam por nos dizer que o estágio e o curso serviram para elas se munirem de competências para continuar esta evolução profissional. Não tanto para ter os menus ou as receitas para as coisas, mas mais numa perspectiva de devoção e de pesquisa autónoma das funções e de procurar respostas para os problemas que encontram.

Ou seja, há, nos cursos, um reconhecimento quase que unânime em torno do paradigma centrado no aluno. Entretanto, a percepção em torno da implementação de tal paradigma é diferente entre os entrevistados. Para a Entrevistada 2, a implementação vem acontecendo de forma lenta, seja pela resistência dos colegas docentes ou pela chegada de novas orientações e exigências da Unesco, que se apresentam de forma mais ou menos impositiva. Para o Entrevistado 5, que acredita ser crucial a apresentação de competências e objetivos que o estudante deve alcançar ao concluir uma unidade curricular, a maior parte das disciplinas dos mestrados que habilitam para a docência está focada nos conhecimentos a serem trabalhados. Assim, segundo ele, as orientações de Bolonha não estão sendo implementadas, uma vez que algumas competências “estão no papel, mas só no papel, e algumas nem no papel estão”; portanto, na sua visão, apesar de a universidade estar no caminho certo, há necessidade de um grande esforço para implementar as mudanças trazidas por Bolonha e alcançar os resultados adequados e esperados. A

implementação do paradigma das competências também é questionada pela Entrevistada

7. Para ela,

o próprio modelo de Bolonha aponta para isso e o modo como está o perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória também aponta para isso. Portanto, em teoria, eu diria que sim. Se essa é a prática quotidiana de todos os professores, não tenho a certeza. A meu ver, se fosse, haveria com certeza, mais trabalho cooperativo entre os docentes do ensino superior e eu realmente não vejo que isso seja a prática diária dos professores. Encontramos sim, não vou dizer que não, encontramos sim pessoas que colaboram, que juntam os tempos das suas unidades curriculares e que trabalham de forma cooperativa, criando projetos interdisciplinares interessantíssimos (...), mas são exemplos mais ou menos isolados.

A Entrevistada 3, por outro lado, afirma que a universidade tem procurado adequar o curso ao novo paradigma, e que o Plano de Estudos foi reformulado recentemente (passou a vigorar a partir do ano letivo de 2022/2023) visando alcançar uma integração entre as Didáticas Específicas e as demais componentes de formação para que o estudante/futuro professor tenha consciência do que é a prática profissional.

Ao serem indagados sobre a mudança paradigmática nos currículos dos cursos de formação de professores, a maioria dos entrevistados destaca a forte presença de conhecimentos e conteúdos nos planos de estudo, especialmente na licenciatura, mas também percebida nos mestrados. Apenas o posicionamento da Entrevistada 3 diverge da opinião dos demais diretores dos cursos investigados, uma vez que, na sua concepção, não há desequilíbrio entre as áreas de formação para a carreira docente, ou seja, apesar de o currículo ter como enfoque o paradigma das competências, as aulas acontecem com enfoque nos conteúdos.

Para o Entrevistado 5, há uma forte presença dos conhecimentos e conteúdos na formação, mas que essa não é verdadeiramente uma questão relevante, pois, na sua visão, o que interessa é a qualidade, e não a quantidade de conteúdos. Assim, colocou-se como defensor da aprendizagem ao longo da vida e se mostrou crítico em relação à formação pautada na quantidade de conteúdos. Diz ele:

O mundo muda demasiado rápido para nós pensarmos que sabemos tudo, estamos preparados, as competências vão sendo diferentes etc. Portanto, é preciso haver uma aprendizagem ao longo da vida (...). Vou defender um princípio que está escrito na literatura em várias áreas, mas ele é poucas vezes dito assim, e eu digo exatamente para ser um termo provocador: eu sou um defensor do menos e mais profundamente e não muito e superficialmente, porque nós não conseguimos abarcar hoje o conhecimento científico todo. Nós temos é que definir o que que é o essencial, o que que é prioritário e depois focar com profundidade nisso. (...) Nós estamos investindo em encher cabeças

como se isso fosse a salvação. Ou seja, a questão do conteúdo é uma falsa questão. Por quê? Porque nós temos pessoas que vêm e enchem de conteúdo, mas pouco relevante, que eles só estudam, memorizam para os testes, portanto, que eles apelam ao ponto de vista cognitivo é a memorização que é importante, mas é básica.

A percepção da Entrevistada 4 quanto à aprendizagem ao longo da vida apresentou diferenças em relação ao posicionamento do Entrevistado 5, uma vez que ela considerou não só os aspectos positivos, mas também as fragilidades dessa perspectiva na formação profissional. Segundo as palavras da Entrevistada 4:

A aprendizagem ao longo da vida é sempre (...) uma faca de dois gumes e sempre uma necessidade que os profissionais têm e a realidade, em função da realidade social, exige que as pessoas se vão reciclando e, portanto, há um conjunto de fenómenos aos quais elas têm de fazer face e isso é fundamental. (...), mas a ideia de que, por outro lado, também é uma forma de manter sempre as pessoas um pouco numa certa instabilidade, numa certa perspectiva de profissionalidade um pouco incompleta e, portanto, do meu ponto de vista, coloca sempre os professores sob uma certa pressão.

Já quanto à quantidade de conteúdos na formação docente, os entrevistados 4 e 5 apresentaram visões aproximadas. A constatação feita pelo Entrevistado 5 foi ratificada pela Entrevistada 4, que, mesmo considerando sua relevância, contestou a grande quantidade de créditos destinados às componentes específicas da formação. Diz ela:

Essas componentes representam quase 70% da formação. Competências apenas do conhecimento. O como fazer acaba indo para as didáticas. Portanto, acho que é um peso muito grande, é o mínimo de 125 créditos num total de 180. Isto é, quase 70%. Portanto, é evidente que nós temos que verificar que os alunos também trazem algumas fragilidades a nível matemática, a nível de português, principalmente. (...) e é evidente que é fundamental para o futuro, quer para ser educador de infância, quer para ser professor do 1º ciclo ou do 2º ciclo, mas eu penso que área de formação mais geral, aquela que se relaciona quer com as ciências de educação, quer com as didáticas ou como fazer (...) era importante reforçar de facto, na minha perspectiva, essas componentes comparativamente com a área de docência.

A análise da Entrevistada 6 sobre uma formação docente fortemente baseada nos conteúdos disciplinares coaduna o pensamento da Entrevistada 4 no que tange ao reforço da Área Educacional Geral, pois alcança outros aspectos formativos significativos, entre eles, as preocupações dos futuros professores com os contextos de sala de aula para os quais não se sentem preparados e não são trabalhados na Área de Docência. Diz ela:

Se eu quiser fazer um trabalho, um projeto sobre quais são as preocupações deles quando estiverem numa sala de aula com os alunos, as preocupações nunca são a transmissão de conhecimentos porque eles nisso sabem o que

fazer. As preocupações, eu fiz um projeto com uma turma que foi 100% da turma as preocupações eram: como é que eu vou ensinar a tolerância, o respeito, a educação, estar dentro da sala de aula e ver outro como se fosse o meu irmão. Eram essas as dificuldades. Ora, se eles têm essas dificuldades no final dos três anos e porque há muita coisa a fazer que não está a ser feito.

Para a Entrevistada 6, a forma de ensinar precisa de mudanças, no entanto, os professores do curso resistem às transformações necessárias para que o aluno se torne o foco da aprendizagem, seja pela convicção de fazerem o que sempre fizeram ou por acreditarem que a mudança tornaria seu trabalho mais difícil. Ciente dessa realidade, a Entrevistada defendeu uma relação entre professor e aluno que seja baseada em confiança, segurança e partilha. Diz ela:

O que eu sinto é que é assim, as pessoas não entendem que é mais fácil, porque é muito mais fácil, se eu tive uma relação com o meu estudante, de eu conseguir fazer coisas. O meu lema é sempre assim que, eu acho que se todos adotassem mais ou menos esse lema, estaríamos certamente a criar pessoas melhores, que é: a primeira coisa que eu quero que os meus alunos façam quanto estão comigo é que confiem em mim e que se sintam seguros comigo, porque se eles se sentem seguros comigo, querem fazer coisas comigo.

A relação professor/aluno e o modo de aprender e ensinar também foram preocupações trazidas pela Entrevistada 2. Para ela, a mudança de paradigma foi a maior contribuição de Bolonha para a formação superior e veio ao encontro ao que já perseguia em sua atuação como professora universitária. Segundo as palavras da Entrevistada 2, tal mudança

tem a ver com uma reflexão sobre a pedagogia e sobre o que é a relação professor/aluno e o modo de aprender e ensinar. Que não esperou por Bolonha, que tinha a ver com essas ideias de que a aprendizagem é um processo levado a cabo por quem aprende. E não é porque eu ensino que o aluno aprende, só há ensino quando há aprendizagem. Porque senão nós dizemos eu ensinei, eles é que não aprenderam. Não, se eles não aprenderam, foi porque eu não ensinei. E depois é o trabalho do aluno, o trabalho de construção do conhecimento por parte do aluno.

Para a Entrevistada 2, assim como apontou a Entrevistada 6, a mudança paradigmática também depende dos colegas. A ideia do trabalho centrado nos estudantes não está totalmente implementada no curso que dirige, pois há alguma persistência no modelo de aulas magistrais, e os professores têm certa autonomia de decisão em relação à metodologia que irão adotar, muito embora a avaliação institucional exija que o novo paradigma seja considerado na metodologia adotada pelos professores. Dessa forma, se a aprendizagem focada no aluno é uma exigência da formação, as competências dos

estudantes a serem desenvolvidas devem fazer parte do plano de estudos de cada unidade curricular. Para justificar a dificuldade de implementação desse paradigma, a Entrevistada 2, a diversidade de metodologias encontrada no curso traz benefícios, seja por oferecer diferentes modos de aprendizagem, seja por tornar o trabalho dos estudantes mais fácil, pois

há professores excelentes que podem ter algum pendor mais tradicional e que não é de desvalorizar se isso for... acho que os estudantes também se beneficiam de ter professores diferentes. Não ser tudo igual. Não faz mal. O pior é se são todos e os estudantes passam um dia sentados numa cadeira a receber, e se não fazem, não trabalham. Isso eu acho que é mau. Acho que tem havido uma evolução. Às vezes também é preciso acautelar porque nós pomos os estudantes a trabalhar tanto que eles têm imenso trabalho e não aguentam.

Os entrevistados relataram dificuldades para mudar o foco do ensino para a aprendizagem, do professor para o aluno. Para a Entrevistada 1, essas dificuldades vão além da falta de preocupação do corpo docente focar no trabalho e ação do aluno. A ausência de autonomia dos estudantes que ingressam no ensino superior e o entendimento de que os professores somente dão aula se permanecerem no paradigma transmissivo tornam difícil a implementação da mudança paradigmática. Diz a Entrevistada 1:

Eu estou a falar a partir da minha experiência aqui e maioritariamente eu não conheço que o corpo docente com quem trabalho tem isso com preocupação, de focar muito, de trabalhar muito, a partir do aluno e da ação. No entanto, como não vem com essa autonomia trabalhada, torna-se difícil. Muito difícil. E depois também há aquela questão de acharem que nós pagamos propinas e os professores não dão aulas. E não acontece essa mentalidade? Ainda é muito difícil e muitas vezes, eu faço muitos trabalhos práticos, mas depois eu penso assim: o que que elas acham que eu estive a trabalhar? E muitas vezes fico a pensar que todas as alunas acham que eu utilizo essas estratégias para facilitação do trabalho.

Para os entrevistados, o paradigma da aprendizagem com foco no aluno pode parecer contraditório quando a realidade dos cursos demonstra que a formação está fortemente alicerçada nos conteúdos. Contudo, a Entrevistada 1 buscou esclarecer o que chama de uma aparente ambivalência a partir da apresentação dos trabalhos finais de suas alunas:

Agora que elas estão, por exemplo, a apresentar trabalhos. (...) Elas aprendem muito com a apresentação de trabalhos, com a construção de trabalhos, sobretudo. E depois elas têm que apresentar o que estão a trabalhar: “isto, isto, competências”. Sem dúvida, que sim. Eu acredito mesmo porque elas acabam por compreender muito mais, fazendo. É muito pensamento concreto

(...) que elas nos mostram nos trabalhos finais, (...) porque se for meramente transmissivo, depois nunca se vê.

Segundo essa percepção, a construção e a apresentação dos trabalhos ajudariam a aliar conteúdos e competências necessárias à atuação docente. Para a Entrevistada 1, é importante que as competências sejam trabalhadas, principalmente para que o professor seja capaz de fazer seleções adequadas no contexto educacional. Na sua visão, desenvolver competências não significa que a teoria e os saberes cientificamente construídos deixem de fazer parte do conjunto de conhecimentos necessários para formar docentes; o desenvolvimento das competências ajudaria a garantir a autonomia e ação do professor, portanto,

aquela turma, aquele grupo, (...) tem que ter um determinado conjunto de competências para ser capaz de pesquisar, ser capaz de trabalhar em grupos, ser capaz de mobilizar o conhecimento, ser capaz de identificar as necessidades e também as capacidades e os interesses dos seus alunos. Eu acho que faz sentido. Claro, não pode ser só meramente trabalhar competências. É um conjunto de saberes teóricos, academicamente construídos, cientificamente construídos também tem que ser conhecidos.

Nesse sentido, o Entrevistado 5 defendeu que a criticidade, a criatividade, a colaboração, a comunicação e a cidadania são competências que precisam ser desenvolvidas por serem fundamentais para a construção de um perfil de cidadão que goze de pleno direito, com igualdade de oportunidades independentemente de sua origem, limitações ou dificuldades. Ao tratar do tema, também ressaltou que existem muitas definições de competências e explicou que em Portugal esse termo não assume um viés neoliberal:

Nessa lógica, o termo competência neste momento está estabilizado, especialmente neste momento do perfil do aluno, na saída da escolaridade obrigatória, que é incluir conhecimentos, capacidades e atitudes e valores. Estas três dimensões têm que estar. Vocês no Brasil acham que capacidades são habilidades, nós aqui não chamamos. (...) Qual é a diferença de habilidades e capacidades para nós? Habilidades para nós, na didática, aqui na Europa e em Portugal, são as físicas e motoras. Por exemplo, os meus colegas da educação física, o que têm é habilidade. Habilidade de lançar a bola, habilidade de cestar, habilidade de fazer pirueta, são habilidades físicas. Claro que exige um bocadinho do cognitivo.

Ao abordar o assunto, Biesta (2015) aponta diferenças na compreensão da definição de competências e os problemas na implantação dessa perspectiva. Para o autor, se, por um lado, as competências podem ser entendidas com uma ação que integra

conhecimentos, habilidades, valores e propósitos que visem promover a atuação docente, por outro, são vistas como uma abordagem com ênfase no desempenho, na mensuração e no controle voltados mais para o comportamento, reduzindo a atuação dos futuros professores. O Entrevistado 5, por sua vez, entende que o termo competência inclui conhecimentos, capacidades, atividades e valores, dimensões indispensáveis na formação. Para ele, habilidades correspondem a questões físicas e motoras já as capacidades apresentam várias dimensões, entre elas o pensamento crítico que para ser desenvolvido necessita de

uma visão sistêmica, holística, para os documentos que são escritos, para aquilo que é os programas das disciplinas, das unidades curriculares que nós chamamos, temos que olhar para as práticas dos professores e não olhamos porque a maior parte destas práticas não são avaliadas, portanto, falhamos logo aí. E temos que olhar para a aprendizagem dos alunos. Não há exames nacionais sobre o que é que os alunos aprendem na formação de professores (Entrevistado 5).

Ao abordar as competências, a Entrevistada 2 afirmou que a universidade utiliza o “conceito das competências do saber integrado para a ação, para orientar para ação”. A capacidade de pensar também foi destacada como uma competência muito importante em um curso que habilita para atuação profissional. Dessa forma, “competência de pensamento também é uma competência”.

Ao serem perguntados sobre como se dá a avaliação das competências, as opiniões dos entrevistados se dividiram entre a realização de avaliações tradicionais com cerne nos conteúdos e a adoção de um acompanhamento mais aproximado das atividades realizadas pelos alunos. O foco da avaliação no conteúdo pode ser exemplificado pela fala da Entrevistada 6 ao apontar que os estudantes são avaliados por meio de exames, trabalhos, frequências e que a aprendizagem das competências necessárias ao desenvolvimento da profissão tem sido um processo falho, pois “(...) eu, para ser professor, tenho que ter aprendido competências e eu acho que está a falhar e também falha aqui. Não basta eu ensinar ao aluno os conteúdos, há algo mais, tem que haver uma estrutura, é global”. Para ela, há uma certa desistência do corpo docente quanto à reflexão sobre as transformações do mundo e das pessoas e sobre os novos estímulos para a aprendizagem. Nas palavras da Entrevistada 6:

Não há esse questionamento constante: o que que eu estou a fazer? E isso também os meus colegas, acho que é desistir. E não veem essa questão de que é importante a questão global. Porque aquilo que fazíamos há 30 anos, não

pode ser o que estamos a fazer agora. O mundo mudou, as pessoas mudaram. Há outros estímulos, há outras problemáticas que não existiam há 30 anos.

A desistência também está relacionada a uma resistência em aceitar a educação como um ato político. Para a Entrevistada 6, a educação “é política, não pode ser neutra”, e a resistência é conveniente pela facilidade, pois “é muito mais complicado para um professor ser interventivo, crítico (...), mas é muito mais fácil, eu não sei se é muito mais saudável, se calhar é mais saudável, sair daqui, fechar a portinha e agora não penso mais nisso”. Em sua argumentação, a entrevistada ressalta que manter o *status quo* é a decisão tomada pela maioria dos professores que integra o curso de licenciatura em Educação Básica na sua universidade e foca no conhecimento. Para ela, ensinar vai além dos conteúdos, tem relação com uma estrutura global, afinal estamos formando pessoas. “Aquilo que fazíamos há 30 anos não pode ser o que estamos a fazer agora. O mundo mudou, as pessoas mudaram. Há outros estímulos, há outras problemáticas que não existiam há 30 anos” (Entrevistada 6).

Compartilhando uma visão sobre o conceito de competência semelhante à do Entrevistado 5, a Entrevistada 6 entende que, para ser professor, há a necessidade de se desenvolver competências, no entanto, a avaliação dessa conquista é parcial, já que acontecem somente por exames, pela oralidade ou pela “documentação analítico-mental”. Diz o Entrevistado 5:

Claro que eu consigo, com um teste, avaliar conhecimentos e capacidades e algumas de pensamento crítico, criativo etc. São problemas, metacognição, o que quiserem. Eu consigo e consigo ter evidências de que ele mobiliza ou não mobiliza. (...), mas são muito poucas, pequenas e sempre muito pontuais. Portanto, os indicadores que nós temos são essencialmente centrados na dimensão dos conhecimentos.

As demais dimensões de competências relacionadas ao pensamento crítico e a criatividade, segundo o Entrevistado 5, podem ser avaliadas em contextos concretos, mas isso raramente acontece.

Uma visão diferenciada foi apontada pela Entrevistada 4. Para ela, as competências estão sendo avaliadas de forma variada de acordo com a área de conhecimento e com as necessidades que os estudantes vão demonstrando para os professores. Isso porque, de acordo com o relato, as competências esperadas foram inseridas nos programas de ensino de forma impositiva, mas a experiência mostrou a

melhor maneira de realizar a avaliação das competências. Segundo as palavras da Entrevistada 4:

Neste momento nós temos uma maioria de unidades curriculares que são avaliadas através de avaliação contínua e isso significa que há um acompanhamento muito mais próximo dos alunos e que não está centrado na avaliação por exame e que se procura compreender até que ponto é que o aluno desenvolveu ou não desenvolveu as competências. Mas isto não está generalizado. A avaliação contínua exige um trabalho muito, muito forte e muito próximo por parte do professor. E nós temos turmas relativamente grandes.

Apesar de a Entrevistada 4 enfatizar a dificuldade de realizar o acompanhamento dos estudantes, ela salientou que isso é feito e que não é possível saber se a avaliação das competências realmente acontece nas unidades curriculares, pois não há estudos que tratam do tema em Portugal.

Outra questão relevante apontada pelos entrevistados é o enfoque econômico das recomendações de Bolonha. Para a Entrevistada 6, o objetivo de Bolonha era a implementação de uma licenciatura rápida para que pudesse haver concorrência com outras licenciaturas que já tinham duração de 3 anos. Diante dessa realidade, a Entrevistada se questiona sobre o papel da universidade. Diz ela: “O que nós estamos a fazer é pensar que estamos a formar robôs. Portanto, é para preencher, não são pessoas, são, sei lá, como é que vou dizer, técnicos. Estamos a esquecer a componente humana, que não pode ser esquecida. E é isso que acontece aqui”.

Já a Entrevistada 1, ao tratar do enfoque econômico de Bolonha, reconheceu que as ideias liberais e a economia do lucro estão presentes na educação, mas que acredita ser possível a existência de ideias para melhorar o mundo que não sejam baseadas apenas na economia. Para tanto, afirmou que combate as tendências neoliberais no curso que dirige de forma a preparar professores que trabalhem o pensamento e a argumentação a fim de que possam construir competências que não sejam mecânicas e a consciência de que o dinheiro pode ser subjacente a tudo.

Os entrevistados apontaram que a adoção da aprendizagem centrada no aluno é o melhor caminho a ser seguido na formação de professores; contudo, apresentaram olhares diferenciados sobre a implementação desse paradigma nos cursos que dirigem. Se para alguns, a implantação vem acontecendo de forma satisfatória, para outros, o processo de mudança é marcado pela lentidão ou, ainda, não se pode considerar que ele esteja acontecendo. Entre as dificuldades para implementação da mudança paradigmática estão

a resistência do corpo docente, a ausência de autonomia dos estudantes que ingressam no curso, o entendimento de que os professores só ministram aulas se mantiverem o paradigma transmissivo e o desenvolvimento de competências que não saíram do papel. Na opinião dos entrevistados, desenvolver competências não afasta os conteúdos e os conhecimentos científicos, uma vez que eles são fortemente percebidos nos currículos da formação docente. Para eles, os conhecimentos e os conteúdos assumem um papel fundamental de forma que um currículo por competência não apregoa a negação do conhecimento que resulta da adequação entre a mente e o mundo. A defesa é de competências desenvolvidas robustamente ao se associar aos saberes que lhes dão densidade crítica e reflexiva (Costa; Couvaneiro, 2019). Em Portugal, os objetivos trazidos pelo Decreto-Lei nº 79/2014 contemplam áreas de desenvolvimento transversais e, especialmente na etapa de ensino pesquisada, têm como referência o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Portugal, 2017), ordenamento no qual “encontramos como área de competência a desenvolver o pensamento crítico e criativo, a autonomia, a resolução de problemas, a comunicação, a comunicação estética e artística” (Costa; Couvaneiro, 2019, p. 38).

O risco, no entanto, é realizar um trabalho por competências em que a aprendizagem dos conteúdos seja fortalecida em detrimento das demais dimensões educativas. Foi o que percebemos nos cursos de formação de professores nas universidades investigadas. Biesta (2015), falando em um sentido mais amplo, diz que a implementação do paradigma traz problemas que vão do risco da elaboração de uma lista de verificação das competências que os professores devem ter, levando a um currículo desarticulado e a uma abordagem instrumental, até a transformação da formação de professores em uma trajetória individual de aprendizagem, afastando o caráter coletivo e interativo do processo formativo. Além disso, o autor relata o risco de formar professores competentes em relação a situações passadas em vez de prepará-los para o desconhecido. Para nós, é essa a realidade portuguesa, percepção corroborada pelo Entrevistado 5 ao afirmar que, em comparação com outras formações pelo mundo, “os nossos níveis de pensamento crítico e criativo (...) são assustadores”. Isso resulta de um currículo rico em fatos sem a capacidade de mobilizar saberes e de construir novos conhecimentos.

Há uma concordância entres os entrevistados em relação à positividade do foco pedagógico do paradigma. No entanto, observamos a ausência de reflexão sobre o maior problema imposto pelo paradigma das competências apontado por Biesta (2015): o fato de que bons professores não precisam ser somente competentes, eles também devem ser

capazes de julgar quais competências devem usar em situações concretas e singulares. Ainda que as competências adquiridas no percurso formativo possam oferecer uma lista de possibilidades para atuação profissional, falta ainda o desafio de discernir qual delas é a mais adequada para a formação docente. Dessa forma, segundo o autor, embora as competências sejam necessárias, não são suficientes para um bom ensino, uma vez que, para isso, faz-se necessário o “julgamento sobre o que um curso de ação educacionalmente desejável é nesta situação concreta com esses alunos concretos neste estágio particular de sua trajetória formativa” (Biesta, 2015, p. 675). Identificamos também nas falas dos diretores uma postura não crítica ao viés economicista que sustenta a concepção de educação voltada ao alcance de resultados da aprendizagem, e isso os leva ao entendimento de que as competências estão unicamente ligadas ao paradigma centrado no aluno. Como os cursos não conseguem implementar plenamente o novo paradigma em razão da resistência dos formadores de professores, as competências assumem unicamente um valor instrumental, caminho que pode matar o conhecimento. A última alteração do Decreto-Lei nº 79/2014, contudo, não traz explicitamente a preocupação com o desenvolvimento de competências desassociadas de saberes que promovam a criticidade e a reflexão.

4.3 Estudos em humanidades na formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo

As mudanças que alcançaram a formação inicial do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal geraram currículos com pouco espaço para o estudo das humanidades. Leite (2014) destaca que, apesar da existência de discursos políticos e acadêmicos em defesa de uma formação mais ampliada, a eliminação de áreas não disciplinares nos planos de estudo é um dos fatores de contradição entre os discursos e os currículos oferecidos. Os entrevistados reconheceram a importância de elementos das humanidades na formação docente em uma sociedade plural e confirmaram a diminuição das ciências da educação e das humanidades nos planos de estudo dos cursos que dirigem.

A Entrevistada 3, por exemplo, ponderou que a formação de professores necessita dos contributos dos estudos em humanidades e que a redução de unidades curriculares que contemplam as ciências da educação não foi uma decisão fácil. No entanto, ressaltou que o estudo dessa área do conhecimento é mais presente na licenciatura em Educação

Básica do que no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico, pois algumas unidades curriculares vinculadas às humanidades, como Ética e Ontologia Profissional e Sociologia da Educação, estão presentes no currículo do curso em que atua.

Assim como a Entrevistada 3, a Entrevistada 6 afirmou que o plano de estudos do curso de licenciatura em Educação Básica em sua instituição de ensino contempla unidades curriculares de humanidades (Filosofia da Educação e Sociologia da Educação), mas com pouca carga horária, uma vez que a concentração de ECTS é maior nas áreas de Ciências e Matemática. Ressaltou ainda que, apesar de existir uma unidade curricular denominada Ética, a autonomia do corpo docente impossibilitaria saber se os professores responsáveis pela disciplina realmente trabalham as questões relacionadas ao tema.

A Entrevistada 7 afirma que a pouca atenção dada aos estudos em humanidades acarreta prejuízos. Ela recorda que foi contratada pela Universidade D para lecionar História e Filosofia da Educação, quando “a Filosofia da Educação era (...) uma área forte nos cursos de formação de professores em geral”. Ela salienta que

A verdade é que com o peso que foram ganhando as áreas técnicas por lado e as didáticas por outro, esta formação veio a ser reduzida e presentemente são realmente muito poucas as instituições onde existe formação em História da Educação ou em Filosofia da Educação. Aqui, nós substituímos a Filosofia da Educação pela Ética e Odontologia do Profissional, mas não é a mesma coisa. É relevante, é verdade, mas há outras dimensões do conhecimento, da capacidade ou da promoção do sentido crítico que me parece que a Filosofia da Educação proporcionava e que deste modo desapareceu.

Para a Entrevistada 2, a ética não é uma disciplina, pois deve estar inserida nas componentes de formação, afinal toda e qualquer unidade curricular precisa ser atravessada por ela. Como os colegas, a Entrevistada percebe a diminuição do espaço das humanidades na formação de docente em razão do pouco peso dado à Área Educacional Geral, mas considera os professores como modelos de pessoas questionadoras e críticas e que isso deveria fazer parte do percurso formativo dos alunos. Nesse sentido, a Entrevistada 2 pondera:

Os alunos têm aulas com professores, eles próprios modelos de pessoas questionadoras, críticas, portanto é assim, não é por serem professores de física que eles deixam de ter. Os alunos podem beber essa abertura ao mundo, esse questionamento, essa reflexão no contexto de uma aula de química, como numa aula de matemática, como numa aula de filosofia. São dimensões que têm a ver também com a qualidade dos

docentes e depois há docentes que são muito mais pragmáticos, objetivos, querem produzir naquilo, não querem discutir muito.

Assim, a Entrevistada 2 se posiciona contrariamente a uma perspectiva que seja somente crítica. Para ela, é exacerbado o pendor para formar somente na perspectiva da leitura crítica, pois “depois com que ferramentas é que eles ficam para a atuação?”. Portanto, ela defende que o professor precisa do contributo do olhar crítico, reflexivo, argumentativo, ampliado, bem como dos conhecimentos disciplinares e suas didáticas para saber “como é que organiza uma sala com crianças, como é que vai ensinar”. Se tudo for questionado, depois o professor terá que inventar a roda. De acordo com a Entrevistada 2:

É muito importante que os estudantes conheçam professores que têm uma prática com uma certa ética, que corresponde aos direitos da criança, que tem uma prática que privilegie a participação das crianças, que privilegie o acesso à cultura, mas que eles saibam como é que se trabalha, como é que esses professores trabalham. Eles têm que conhecer isso porque senão como é que vão depois trabalhar? (...) É muito importante a formação também dar esse modus de trabalhar, que seja um modus de trabalhar mais consentâneo com aquilo que são hoje o conhecimento que nós temos, o papel da escola no mundo de hoje, e como é que a escola pode responder aos desafios de uma sociedade cada vez mais injusta, com mais fragmentação, onde as violências da sociedade entram também. Assim, são muitos desafios que se colocam à escola e, por isso, é preciso também que os alunos tenham algumas ferramentas de como fazer. E eu acho isso muito importante.

A preocupação com o espaço das humanidades no currículo da licenciatura em Educação Básica é latente na fala das diretoras dos cursos. Sobre o assunto, a Entrevistada 4 afirmou que

chama-se mais a atenção, por exemplo, para a psicologia da educação, para as necessidades de especiais, e não tanto para a abordagem dos grandes problemas, para a análise sociológica das questões. Isso fica remetido para aquela componente de área cultural, social e ética, que não tem espaço e fica nas entrelinhas. E, portanto, a dimensão humanística do conhecimento, de fato, está muito pouco representada. (...) custa-me a compreender como é que no mundo tão complexo que nós temos hoje em dia, se deixa de fora esta área que é tão importante para a compreensão do mundo, para o que se passa à nossa volta.

No mesmo sentido, a Entrevistada 2 apontou que a Área Educacional Geral é fundamental, pois é nela que se contempla, por exemplo, Psicologia, Sociologia, Filosofia e necessidades educativas especiais; entretanto o Decreto-Lei nº 79/2014 designou poucos créditos para esta área de formação. Na sua concepção da Entrevistada 2:

Essa área faz muita falta porque o trabalho na escola é um trabalho que lida também, não só com o ensino de conteúdos, mas também com a formação do ser humano num mundo complexo. (...) Todos os desafios sociais que hoje em dia, a questão da igualdade de oportunidades, enfim, tudo isso leva a que os estudantes tenham que pensar de uma forma mais abrangente e mais sobre o ato de educar para além do ensino do conteúdo disciplinar.

O aspecto social presente na formação de futuros professores também é posto em causa pela Entrevistada 1. A redução das Ciências Sociais e da Psicologia, dimensões que considera centrais na atuação docente e no desenvolvimento do pensamento crítico, é visto como um ponto negativo do Decreto-Lei nº 79/2014. Para ela, a organização curricular dos cursos de formação de educadores de Infância e de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, que privilegia os conteúdos disciplinares em detrimento das humanidades, corre o risco de formar docentes despreparados para lidar com questões que ultrapassem a alfabetização e a numeração. Para ela, a diminuição dos elementos de humanidades no currículo da formação docente em Portugal e, portanto, as poucas unidades curriculares ligadas à Filosofia, Antropologia e Sociologia, levaram à organização de cursos muito voltados para as Didáticas Específicas, situação que deve ser repensada, pois, como diz a Entrevistada 1:

as didáticas não podem ser desligadas dessa componente do humanismo e das humanidades. Eu acho que é preciso rever esta situação porque qualquer professor é um agente social, um cidadão muito pertinente, que deve ter efetivamente um papel muito ativo e um compromisso muito grande.

Ao defender que as humanidades são cruciais para a formação docente, o Entrevistado 5 ressaltou que o curso em que atua também oferece uma série de unidades curriculares que são da área das humanidades, dentre elas estão Filosofia, História da Educação, História de Portugal, ressaltando, por exemplo que “uma pessoa sem conhecimento da sua história não consegue compreender o mundo em que está nem os outros”. Também explicou que a área cultural, social e ética está presente na maioria das unidades curriculares ofertadas no curso que dirige e chamou a atenção para o fato de que majoritariamente os professores trabalham essa dimensão formativa de maneira integrada. Assim, segundo o Entrevistado 5, os elementos de humanidades estariam contemplados no curso e, para exemplificar, salientou que a ementa de uma das unidades curriculares de sua responsabilidade traz explicitamente elementos das humanidades, pois

nenhum professor de ciências é bom professor se não tiver uma cultura ampla, se não conseguir, por exemplo, relacionar a importância da arte na cultura

científica, da religião. A maioria dos colegas faz isso. Isso é um modelo que nós temos aqui. (...) a didática da docência vai buscar muito conhecimento a psicologia, a filosofia, a sociologia. Portanto, nós temos que ter essa formação.

Quanto à área cultural, social e ética, apesar de considerar que a legislação desvalorizou essa dimensão formativa, a Entrevistada 2 se mostrou favorável ao desenvolvimento dessa componente no âmbito da demais componentes de formação, como assegura o Decreto-Lei nº 79/2014. Na sua opinião “(...) toda e qualquer disciplina tem que ser atravessada pela investigação e pela ética, como também por língua, enfim, há muitas coisas que são transversais”. Na sua visão, a área cultural, social e ética não afetou a organização das universidades, pois os professores universitários não mudaram sua atuação. Conforme suas palavras, os professores continuam “a fazer aquilo que queremos”. Já a Entrevistada 7 considera que a legislação é incoerente, pois apesar de reconhecer a importância dessa componente de formação, não estabelece ECTS próprios. Assim,

essa situação que acontece na lei não é algo singular, isto é, vai ao encontro daquilo que tem sido tantas vezes discutido: (...) como pode fazer-se a formação para a cidadania ou a formação para os valores ou educação moral, como queiram dizer? Há quem defenda que ela deve ter espaço curricular próprio e há quem defenda que ela, se for transformada numa matéria, pode ser objeto de doutrinação e, portanto, deve ser distribuída pelas várias materiais. Ao dizermos que é uma componente obrigatória, mas que não tem créditos atribuídos, ficamos aqui num limbo sem solução.

O Entrevistado 5 aponta que, na Universidade C, a componente de formação Área Cultural, Social e Ética apresenta carga horária própria, pois disponibiliza uma unidade curricular optativa de Ética. Ele argumenta que o fato de a disciplina nem sempre ser escolhida pelos alunos levou o curso a incorporar a componente na maior parte das unidades curriculares, conforme possibilita a legislação, sendo possível encontrar sua presença de forma explícita nas ementas. Para o entrevistado, “nenhum professor de ciências é bom professor se não tiver uma cultura ampla, se não conseguir, por exemplo, relacionar a importância da arte na cultura científica”, por isso, as humanidades são amplamente pronunciadas na formação docente.

Segundo a Entrevistada 1, da Universidade A, a Área Cultural, Social e Ética é trabalhada de forma difusa. A parte ética, por exemplo, está nas questões abordadas nas unidades curriculares pelos professores que as ministram, por meio do compromisso profissional que demonstram ter e na relação que é desenvolvida entre eles e alunos. Já a questão cultural é uma preocupação da Entrevistada 1, pois, apesar de desenvolverem

propostas culturais, os estudantes só participam das atividades que são obrigatórias. Nas suas palavras

Tudo que nós organizamos de eventos culturais e de informação sobre eventos culturais da cidade, por exemplo, enfim, tudo isso, notamos que há pouca presença dos alunos. Aí é muito difícil. Em termos de lecionação das aulas, eventualmente há docentes que chamam sempre a atenção para isso. Na Área de Docência, das ciências da educação, nós chamamos muita atenção para isso. (...) Estou constantemente a fazer apelo, saber o que está a passar. Estamos a falar de cidadania e como é que está a ser a cidadania das mulheres, das crianças ucranianas? (...) E vejo que há um afastamento muito grande destes jovens em relação a tudo o que se passa à volta.

Mesmo que esteja explícito no Decreto-Lei nº 79/2014 que a componente de formação Área Cultural, Social e Ética poderá ser distribuída nas demais componentes formativas, cabe ao professor integrá-la na unidade curricular que ministra, conforme afirmaram as Entrevistadas 1 e 4. No entanto, segundo a Entrevistada 4, essa componente acaba sendo abordada em unidades curriculares que integram a Área Educacional Geral, e isso é uma fragilidade da formação, uma vez que a legislação determina para essa componente o mínimo de 15 créditos na licenciatura e 6 no mestrado.

Outros aspectos foram apresentados pela Entrevistada 1 sobre as poucas unidades curriculares das áreas ciências sociais e humanas nos currículos da formação docente: a diminuição da autonomia dos cursos para organizarem seus planos de estudo e a carência de professores de humanidades no corpo docente dos cursos. Diz ela:

A margem de liberdade para pensar, nós passamos pelos ECTS, por aquela contabilização toda, tem que ser x créditos nesta área, x créditos naquela área. (...) quer queiramos quer não, universidades, entretanto, têm carência dos corpos docentes das áreas das ciências sociais e humanas e que querem trabalhar e que tem que trabalhar, que entendem que fazem falta nos cursos. Isso criou até bastante conflitualidade interna e às vezes pessoas parecem menos informadas, a pensar: vocês é que montaram assim os cursos. Não, nós montamos assim os cursos porque foi isso que nós fomos obrigados. As margens de liberdade foram ficando muito pequenas.

A falta de formação pedagógica de alguns integrantes do corpo docente que formam professores também foi colocada como preocupação pelo Entrevistado 5. Ao refletir sobre o perfil dos formadores de professores em Portugal, ele apresentou os aspectos positivos e negativos da presença de docentes universitários sem formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Nas palavras do Entrevistado 5:

Nós temo-los aqui na nossa universidade. Quem são? Os de física, química e biologia. Eles não têm nenhuma formação pedagógica. São químicos, físicos que vêm aqui dar aulas de física e química à formação de professores. E vocês

perguntam: do ponto de vista científico, isso é adequado? É. E do ponto de vista da formação de professores é adequado? Não, porque eles não sabem o que é a formação de um professor. E este é um dos problemas das instituições e nós também temos.

Ao apresentar a falta de formação pedagógica de professores de física, biologia e química, por exemplo, o Entrevistado 5 afirmou que utiliza estratégias para diminuir a falta de formação pedagógica dos professores de áreas específicas e, entre elas, citou reuniões frequentes com o corpo docente a fim de despertar um olhar voltado para o que deve ser essencial no currículo nacional de educação básica, pois, segundo ele, “um professor não deve saber só o que vai ensinar, tem que saber muito mais”.

Quando questionados sobre a abordagem das questões raciais, de gênero e de sexualidade nos cursos de formação docente, os entrevistados percebem a importância da inserção desses temas no currículo dos cursos, mas em diferentes proporções e interesses. Para a Entrevistada 2, não há demanda quanto às questões de diversidade, uma vez que são os interesses dos professores que determinam os projetos que serão desenvolvidos e o corpo docente na área da Sociologia não é forte na Universidade B, algumas temáticas não receberam a atenção que mereciam. Para a Entrevistada 3, diversidade e inclusão são questões que passaram a ser acolhidas no novo plano de estudos, apesar de considerar que esses temas devem ser abordados nas Didáticas Específicas. Para ela, a criação de unidades curriculares promove espaços direcionados para que os alunos sejam preparados para lidar com as situações diversas encontradas no contexto escolar. A questão racial não é muito significativa, segundo a Entrevistada 4, pois mesmo que recebam alunos de diversos países, os cursos de licenciatura em Educação Básica e os mestrados profissionalizantes são pouco procurados. Entretanto, na opinião da Entrevistada 1, trabalhar a diversidade é essencial para lidar com a nova realidade encontrada nas escolas, com a chegada e acolhimento de crianças de diversas nacionalidades.

Em síntese, os dados das entrevistas mostram que é inegável a preocupação com o elemento humanístico no modelo de formação docente em Portugal. No entanto, os planos de estudo dos cursos universitários apresentam poucas unidades curriculares ligadas às humanidades, ou seja, existe um espaço restrito para a formação humana mais ampliada. Essa pouca atenção dada aos elementos humanísticos na estruturação curricular dos cursos é uma crítica que podemos identificar na fala dos diretores, que se veem engessados pela legislação na distribuição de créditos por componentes formativas e impedidos, portanto, de destinarem mais créditos para a constituição de um quadro teórico

mais consistente na formação docente, para o qual os estudos em humanidades são necessários.

Percebemos também uma tentativa de minimizar os efeitos do pouco espaço para os estudos em Ciências da Educação e humanidades pelo aumento do número de créditos mínimos na Área Educacional Geral em todos os planos de estudo dos cursos investigados em relação ao mínimo exigido pelo Decreto-Lei, além de uma intenção explicitada nas falas sobre a importância da área cultural, social e ética transpassar as demais componentes de formação. No entanto, a maior preocupação explicitada é em torno da preparação dos futuros professores, principalmente, no que se refere aos conteúdos e suas didáticas, bem como com o sucesso no alcance dos resultados da aprendizagem que possam ser quantificados. O foco dos entrevistados está na busca pela boa profissionalização do professor em relação aos conteúdos da Área de Docência, das Didáticas Específicas e da Prática de Ensino Supervisionado. 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 de Bolonha. Em contrapartida, todos identificam o pouco espaço das humanidades no currículo como um problema da formação dos professores e buscam mecanismos para minimizar os danos formativos causados pela ausência significativa de unidades curriculares que abordem a área.

Os cursos parecem priorizar a preparação técnica em detrimento das humanidades. No entanto, como apontaram alguns entrevistados, a docência exige postura ética, crítica e criativa, qualidades que são alcançadas por meio dos estudos em humanidades. Como defendem Goergen (2020) e Flickinger (2023), ser professor exige um agregado de saberes, por isso precisamos de uma dinâmica pedagógica na qual a profissionalização e a formação humana sejam complementares. Focar apenas na linguagem das competências é simplificar a possibilidade de uma formação crítica, ética e responsável diante dos fins tecnocráticos que perpassam a educação.

5 A IMPORTÂNCIA DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO BÁSICO

Alcançar a plenitude humana é a tarefa de uma vida. As lutas por um viver justo e humano, ou seja, por teto, renda, alimentação, saúde, educação, por exemplo, são matrizes de uma humanização defendida por Arroyo (2023). São lutas que se aproximam, a nosso ver, das capacidades humanas básicas defendidas por Nussbaum (2013; 2014) e que, como afirma Arroyo (2013), são lutadas por vidas reexistentes que apresentam outro paradigma de humano, de conhecimento, de saberes, de valores e de culturas. Portanto, vidas “afirmantes de outras matrizes de humanização, de educação mais diversa, mais plural, mais humanizadora, menos seletiva, menos reprovadoras dos Outros, da diferença” (Arroyo, 2023, p. 13). Ao trilhar a docência, é com essas vidas que iremos nos deparar, por isso precisamos reconhecer a necessidade de alargar a formação humana desde a infância. Somos conscientes da diversidade que chega à escola com nossos educandos, mas ainda precisamos romper com as práticas pedagógicas hegemônicas de formação e expandir “as concepções abissais, sacrificais de verdade, de conhecimento, de saberes, de valores, de culturas, de identidade humana” (Arroyo, 2023, p. 12).

Os estudantes que chegam às escolas e às universidades demandam de seus professores muito mais do que ensino de conteúdos. Como lembra Freire (1987), eles não são tábulas rasas ou recipientes a serem preenchidos. Professores e estudantes são sujeitos inacabados, mas igualmente transformadores, reflexivos e problematizadores, que se encontram em permanente processo de evolução (Freire, 2001). A busca por essa completude encontra sentido em uma educação humanista, entretanto, revela-se preocupante, seja pelo peso atribuído aos conteúdos disciplinares, seja pelo predomínio de currículos voltados apenas às competências.

Uma das principais preocupações de Nussbaum (2014) é a forma como o ensino é realizado em sala de aula, pois, mesmo quando feito com responsabilidade, baseia-se em uma aprendizagem que “se limita a enfiar factos e respostas condicionadas na cabeça dos estudantes” (Nussbaum, 2014, p. 74). Esse é um tipo de ensino desestimulante, que não promove criatividade, criticidade ou imaginação, e ainda é capaz de tornar a experiência dos alunos na escola mortificante. Desde o início, a escolarização desenvolve hábitos de pensamento em seus estudantes que os acompanharão ao longo da vida. A depender do caminho implementado, nossos alunos

poderão aprender a fazer perguntas ou não; a não questionar tudo aquilo que lhes é dito ou a levar a cabo uma investigação pessoal mais aprofundada; a imaginar a situação em que se encontram as pessoas que não são iguais a eles ou a considerar que tais pessoas representam uma ameaça para o sucesso dos seus projetos pessoais; a encararem-se a si próprios como fazendo parte de um grupo homogêneo ou a verem-se como membros que pertencem a uma nação; a imaginar que o mundo pertence a muitas pessoas e grupos e que, nesse mundo, todos ele merecem respeito e compreensão (Nussbaum, 2014, p. 75).

O desenvolvimento do pensamento das crianças consiste em uma grande tarefa, pois, no futuro, elas serão as responsáveis por zelar pela democracia das nações. Como nada é mais essencial para a democracia do que a educação de seus cidadãos, precisamos redimensionar a importância dada aos conteúdos dos manuais obrigatórios e às competências, conferindo às humanidades, às artes e aos métodos pedagógicos tanta relevância quanto aqueles recebem. Em nossa cultura, a educação é compreendida como um processo de formação do ser humano. Na visão de Severino (2006), isso significa a humanização do homem, que está sempre em busca de uma melhor maneira de se aperfeiçoar, já que não nasce pronto. Então, por esse prisma, a formação é o caminho para se alcançar a emancipação e a autonomia, é o modo de vivenciar a humanidade plena. Assim, a educação deve ser entendida como muito mais do que um processo de instrução, já que é um investimento formativo humano no qual “a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem” (Severino, 2006, p. 621).

Estamos falando de uma educação que ultrapassa a formação tecnicista, ou seja, o que está em foco é uma educação que promova a formação integral do indivíduo. A racionalidade técnica da sociedade atual ainda pode encontrar uma poderosa fonte de resistência: a experiência estética, que nos possibilita vivenciar, por meio dos sentimentos, as coisas humanas. Como aponta Goergen (2016), porém, encontramos diante de um desafio educacional complexo na medida em que precisamos enfrentar um profundo “processo de dissolução da unidade original do ser humano entre o teórico e o prático, entre útil e o ético entre o disforme e o estético, que se isola entre si as dimensões epidêmica, ética e estética” (p. 62). Essa fragmentação traz como consequências a perda da nossa referência em relação a nós mesmos, aos outros e ao mundo e dificulta o desenvolvimento da emancipação em um contexto deteriorado da subjetividade. É nessa realidade, na qual os interesses do sistema se contrapõem aos postulados pedagógicos, que professores se perguntam como realizar a tarefa de educar para emancipação humana.

Há a necessidade de autorreflexão, da autonomia e dos esclarecimentos proporcionados pela educação, que tem como compromisso promover a emancipação por meio de uma crítica permanente para o sujeito alcançar consciência e discernimento. Contar com uma formação que cultive a sensibilidade e a racionalidade a fim de manter o equilíbrio em um mundo cheio de divisões e conflitos parece ser um bom caminho a seguir, pois, ao agregar razão e sensibilidade, o indivíduo tem a possibilidade de viver sua humanidade de forma plena. No entanto, essa relação nem sempre é proporcional, já que pendemos para um lado ou para outro. Nesse caso, é a educação ampla, ética e estética, que pode desempenhar um papel fundamental na constituição do equilíbrio entre os impulsos racional e sensível superando a lógica do pensamento e do ordenamento moral.

Se a ética é entendida como uma necessidade que deve ser criada e mantida da mesma maneira que o conhecimento, ela não é inata ao ser humano, não se trata de uma força vital. Portanto, à educação é conferida a responsabilidade pelo processo de formação ética. Isso significa, como aponta Hermann (2010), a possibilidade de a ética vencer seu conflito com a estética e encontrar, por meio da imaginação teórica e da sensibilidade, caminhos para reconhecer os outros como sujeitos que não podem ser instrumentalizados. Ou seja, é um modo de levar o educando a regular seu agir para o bem. No entanto, para ser bom, o homem precisa, antes de mais nada, integrar-se à sociedade, e a educação tem papel fundamental nessa tarefa. Se formos capazes de promover uma educação que valorize a ética e a estética desde a infância, talvez possamos ajudar na construção de uma sociedade justa, apesar da dura realidade em que estamos inseridos. Afinal, como nos lembra Severino (2006, p. 625), “a transformação do mundo, a construção da sociedade, o aprimoramento da existência objetiva, decorrem agora diretamente da transformação, do aprimoramento íntimo do sujeito”.

Mais do que teorias sobre conhecimentos ou interpretações históricas, a formação humana se refere à formação integral do indivíduo, que combina conteúdos de variadas áreas do saber científico, prático e humanístico, com as virtudes éticas, sociais e cognitivas que os conectam e lhes dão sentido. Por vezes esquecida e abandonada, é ela que nos apresenta a necessidade de conferir um lugar principal para as humanidades na educação (Jáuregui, 2022). Longe de serem luxo, antiguidade, excentricidade ou inutilidade, as humanidades são fundamentais diante de fatores práticos e urgentes da sociedade. O ceticismo que elas enfrentam, seja por serem consideradas símbolos de elitismo, saberes ociosos e pouco produtivos ou inúteis na preparação adequada para o

futuro laboral, nos coloca diante de uma visão unicamente capitalista, material ou, como prefere Jáuregui (2022), contável, na qual só devemos estudar aquilo que permitirá o enriquecimento financeiro, individual ou coletivo, assumindo unicamente o valor econômico como válido.

A discussão sobre a necessidade das humanidades na formação do indivíduo não é nova. A novidade é o contexto atual que dá indícios da importância da educação integral em um mundo em que as tecnologias robótica e biológica avançam rapidamente, situação que já alteraram a maneira de usarmos o cérebro, de nos comunicarmos, de nos relacionarmos socialmente. Mais do que nunca, precisamos tomar decisões éticas, estéticas e políticas que dependem do que entendemos como valioso, legítimo, justo, humano. Essas considerações só poderemos alcançar a partir de uma educação integral que conjugue conhecimento e valores desde o início da escolarização.

Os sistemas educativos ao redor do mundo estão passando por reformas. O que acontece na Europa alcança o Brasil. A pouca atenção dada hoje aos estudos em humanidades nos cursos de formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal é pouco provável que se inverta a curto prazo. Como nos relatou Leite (em entrevista), não há na formação de professores uma linha de uma educação democrática, humanista, interventiva. Versamos sobre os planos de estudos para que pudéssemos entender o espaço das humanidades nos cursos pesquisados e, de uma forma geral, percebemos uma tendência que desintegra a educação humanística. Apesar da preocupação dos entrevistados quanto ao espaço das humanidades nos cursos que dirigem, sentimos um certo conformismo com sua marginalização, pois precisam privilegiar unidades curriculares e, como ressalta Jáuregui (2022, p. 49, tradução nossa.), “quando a autoridade educativa logra competir, de modo mais ou menos elegante, a filosofia contra o latim, a música contra a arte, a história contra a literatura, a batalha está perdida de antemão”.

Quando alegamos impossibilidade de compatibilizar disciplinas técnicas com humanísticas, estabelecemos, de fato, a marginalização destas últimas. Com isso, abrimos mão dos pilares intelectuais, éticos, políticos e culturais que sustentaram a formação ao longo da história. Precisamos nos adaptar aos estudantes, com suas características singulares e interesses próprios, sendo esse um dos fundamentos essenciais da docência. Não basta saber onde buscar conteúdos ou como interpretá-los, pois o que é facilmente consultado não demanda tempo ou energia para ser aprendido — e o ensino não pode se reduzir a esse vazio. O aprendizado de conteúdos e de regras de interpretação certamente

auxilia na escolha feita pelo estudante quanto ao que ele pretende aprender, mas os conhecimentos e critérios estabelecidos no ambiente escolar ainda são essenciais para nos orientar em relação a quais informações são relevantes e verdadeiras diante do universo de comunicações que nos rodeia todos os dias. Para que as crianças sejam capazes de desenvolver formas de escolhas, de estabelecer critérios de discernimento, de construir argumentos articulados, é fundamental que haja familiaridade com conhecimentos pelos quais os professores são responsáveis.

Na vida, as humanidades estão em todos os lugares. Um conhecimento sólido das artes, da língua, da literatura, da história e da filosofia, por exemplo, torna-se uma bússola diante dos discursos e propostas que envolvem as mais diferentes ideologias e assediam os indivíduos e a sociedade cotidianamente. A especialização técnica, ainda que relevante, não é capaz de sozinha conferir discernimento. Para isso, uma formação sólida, pautada em disciplinas humanas que forje pessoas livres, é imprescindível. Os estudos em humanidades nos preparam, desde cedo, para o futuro imediato, pois são eles que nos dão condições de encontrar sentidos nos acontecimentos, de relatar, de imaginar, de inovar, de nos definir como humanos. Os professores percebem, a cada dia, as transformações na docência: a necessidade de adaptação a situações inusitadas e de enfrentamento de questões éticas, de gênero, políticas e estéticas que atravessam o cotidiano da sala de aula. Responder a essas diferentes demandas não depende apenas da hiperespecialização técnica, mas sobretudo das capacidades desenvolvidas por meio de uma formação integral.

Como professores, nossos desafios falam da permanência da relação comunicativa cara a cara com os alunos, da ética e da responsabilidade como esperança em um futuro melhor. Por isso, devemos compreender de forma nuclear que valores pedagógicos estão obrigados a permanecer em uma profissão que está convidada a formar aqueles que deverão transformar o futuro em um presente habitável, aqueles que deverão estabelecer as expressões e respostas do humanismo (Fernández, 2022, p. 62, tradução nossa).

Se as humanidades fazem parte de nossa natureza, com afirma Jáuregui (2022), devemos cultivá-las desde cedo como um bem público. Caso a educação pública não assuma esse papel e abandone o ensino da filosofia, da sociologia, das artes, da literatura, da história, etc., não será surpreendente que outros sistemas preencham o vácuo deixado, implementando posições ideológicas que lhes convenham. Um sistema educativo comprometido com a promoção da equidade precisa garantir o acesso à formação

humanística em todos os níveis de ensino para formar não apenas pessoas livres, mas também cidadãos conscientes da sua responsabilidade na preservação da democracia. Agir para impedir a redução ou eliminação das humanidades nos currículos é, para o autor, uma questão de proteger a nós mesmos e as futuras gerações. Afinal,

Renunciar ao ideal de uma formação humanística integral para todos os cidadãos é renunciar a formá-los naquelas dimensões que nos distinguem como espécie, nos fazem conscientes de nossa natureza profunda, nos permitem conhecer as grandes criações do passado e nos proporcionam instrumentos cognitivos e critérios para o futuro. Diante das mudanças iminentes nas formas de vida individual e social, as humanidades são mais necessárias que nunca. Abandoná-las é um erro que priva os jovens de um legado que as gerações anteriores se preocuparam de cultivar e transmitir até hoje. As consequências serão fatais em diversos planos: político, estético, moral, social e também econômico (Jáuregui, 2022, p. 60, tradução nossa).

A *paideia* e a *bildung* são ideias marcantes no que se refere à formação integral. A incompletude humana e a constituição da plenitude por meio da interação social caracterizam ambas as abordagens e são compreendidas com sustentação do processo educacional que busca uma formação humanística de professores. Se a formação acontece por meio da interação consigo mesmo e com o outro, ela é processual e parte da premissa de que estamos em constante construção. A integralidade da formação é incompatível com a compartimentalização do sujeito e cabe ela, por meio da educação, buscar a completude humana, que é alcançada por meio da luta pela emancipação e autonomia plena, ideias inerentes a *bildung*. No entanto, precisamos atualizar o conceito de *bildung* diante do contexto de permanente instabilidade própria da dinâmica histórica educacional. Goergen (2021, p. 9) nos fala sobre o permanente processo de mudança que abrange conteúdos e estratégias pedagógicas:

No passado, a educação sempre buscou o fixo, o permanente, a verdade e os valores como base do processo formativo das novas gerações. Tais objetivos enfrentam hoje não apenas sérias resistências em decorrência do fluxo real e do relativismo ético, mas são além disso, considerados epistemologicamente superados.

Nesse sentido, como nos alerta Trevisan (2016), estamos diante de emanações ligadas à racionalização que serializa os espaços educativos e que não enobrecem o homem. Esse contexto dificulta a constituição do ser humano que preze a justiça social e se empenhe na sua implementação. Sabemos que não nascemos prontos para vivermos

em sociedade, como apontam Cenci e Fávero (2008), portanto, é a formação humanística que nos prepara para a vida de maneira que sejamos capazes de alcançar dimensões como

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

No entanto, os estudos em humanidades têm sido postos de lado na formação oferecida pelas universidades. Tal situação é preocupante na formação de professores, cujo trabalho contribui diretamente com a constituição da cidadania e do bem comum. Seja em razão da crescente demanda social por especialização ou pela busca de uma formação rápida e utilitarista, o que predomina é a valorização de profissionais capazes de atender de imediato às necessidades do mercado. Nesse contexto, a universidade opera com uma empresa, orientada por uma lógica apenas econômica, o que revela uma grave contradição frente à sua tradição e à sua natureza humana e acadêmica. Na universidade, a formação humanística deve, antes de tudo, permitir ao aluno desenvolver a autonomia, compreender o significado de justiça social e dignidade humana, respeitar a pluralidade da sociedade em que está inserido e engajar-se na promoção da democracia. Tais tarefas, inegavelmente necessárias para a constituição de qualquer indivíduo em tempos passados, hoje tornaram-se cruciais como apontam Cenci e Fávero (2008, p. 5):

Em tempos marcados por obscurantismos de distintas espécies, por relações autoritárias e por uma certa anomia social no campo moral; pela formação apressada e por resultados imediatos (e duvidosos) no âmbito educativo; pelo relativismo moral e pela dificuldade do exercício de valores universais, pluralistas e democráticos, uma formação humanística consonante com os atuais desafios colocados pela formação acadêmica poderia constituir-se num importante diferencial para a universidade como instituição social.

Ao negligenciarmos as humanidades nas reformas educacionais, dificultamos o desenvolvimento, por exemplo, da empatia e da solidariedade, sentimentos necessários para não fecharmos nossos olhos para os excluídos, marginalizados e discriminados do mundo. Ouvir todas as vozes, incluir valores humanos relacionados à democracia, praticar a solidariedade são pressupostos educacionais que ajudam na promover o bem. Políticas governamentais que eclipsam questões éticas e emocionais em prol de questões operacionais estão contribuindo para uma formação de professores fragilizada, incapaz

de preparar docentes para lidar com o contexto escolar complexo, permeados por controvérsias, conflitos e crenças arraigadas que envolvem gênero, cor e injustiça social. Por essa razão, Hargreaves afirma que, se quisermos escolas que estimulem o bem comum e sejam melhores para todos os alunos, “os valores, a justiça social e a solidariedade devem ser centrais ao desenvolvimento profissional para professores” (Hargreaves, 2004, p. 76). Nós, professores, precisamos ser um contraponto corajoso das reformas educacionais que promovem o esvaziamento das humanidades nos currículos de formação docente e estimular valores democráticos, humanos e cosmopolita. “Ensinar hoje deve incluir a dedicação à construção de caráter, comunidade, humanitarismo e a democracia nos jovens, para ajudá-los a pensar a agir acima e além das reduções e das demandas da economia do conhecimento” (Hargreaves, 2004, p. 77).

A reforma da educação promovida por países de língua inglesa, por exemplo, segundo Hargreaves (2004), diminuiu substancialmente o humanismo, a democracia e a vida pública de suas agendas agora repletas de preocupação com resultados acadêmicos e competitividade internacional. Tal ação deixou pouco espaço para a reflexão do que é primordial ao desempenho das crianças, relegando a democracia a segundo plano e priorizando o desempenho. Colocar a democracia em risco vulnerabiliza os professores, pois, em contextos autoritários, estes frequentemente se tornam alvo de perseguição. Mesmo os países menos desenvolvidos não passam ilesos das reformas educacionais implementadas nos países desenvolvidos. Suas agendas também estão preocupadas com padrões e metas mensuráveis, buscam responsabilização, incentivam a privatização e enfatizam habilidades básicas.

No Brasil, ainda estamos apegados às humanidades e à cidadania, embora de maneira frágil, como pudemos atestar com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituía a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, já revogada. Essa resolução centrava a formação nos estudos dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (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 criatividade e do olhar crítico do professor diante das demandas escolares e das complexidades de uma sociedade repleta de diferenças e desigualdades. Se tais diretrizes tivessem sido implementadas, a formação de professores no Brasil se aproximaria do modelo português, em que a ênfase

recai na preparação profissional mais técnica em detrimento da formação humana, ainda que os colonizadores defendam a promoção da cidadania na formação inicial.²²

A formação de professores é uma ação coletiva na qual o indivíduo se desenvolve como pessoa e profissional na interação com os outros e com os saberes. Entendemos o posicionamento de Rodão (2001), autora portuguesa, quanto ao reforço de saberes científicos sólidos e sua defesa de investimento na formação profissionalizante, contudo, é preciso tomar cuidado para que, em um contexto de fortalecimento da formação técnica, não haja o enfraquecimento da formação integral, conduzindo os professores a atuarem como executores de currículos. Afinal, ser professor é ir além, é assumir um compromisso social com os alunos e com a sociedade. Não se trata apenas de instrução, mas também de socialização, inclusão, valores e da capacidade de atuar no espaço público da educação, como aponta Nóvoa (2019). Sarmiento (2017, p. 296) afirma que o professor é um profissional do humano, que reconhece seu papel crítico e age na interação com o outro:

É no contato com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, que os professores aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, com vista à finalidade última da educação, que é promover cada um enquanto pessoa.

Para Hargreaves (2004), ensinar implica construir valores e desenvolver emoções com os alunos, conjugar aprendizagem emocional e cognitiva, comprometer-se com a vida coletiva, cultivar uma identidade universal que respeite as diferenças de raça e gênero, que se interesse por culturas diversas e entenda a importância de aprender com elas, que se responsabilize pela exclusão que acontece em sua sociedade. Assim, quando os professores são formados a partir de um currículo esvaziado de estudos em humanidades, é possível que nos deparemos com uma melhoria dos padrões de desempenho dos alunos, uma vez que poderão atingir as metas traçadas para cada disciplina. Por outro lado, será mais improvável que alcancemos o desenvolvimento social e pessoal desses alunos. Nesse caso, os professores correm o risco de serem rotulados como geradores de desempenho padronizado e complacentes com esse sistema.

²² Apesar da nossa defesa veemente por um maior espaço para as humanidades nos cursos de formação inicial de professores, reconhecemos as fragilidades na formação técnica oferecida nos cursos de pedagogia no Brasil. Nossa busca é por um equilíbrio das duas dimensões, e não a valorização de uma em detrimento da outra.

Uma incongruência, já que, dos professores, esperamos a construção de uma comunidade de aprendizagem, a inovação, o combate as injustiças, a flexibilidade e a transformação.

Diante da impossibilidade de refutar a sociedade do conhecimento, que reduz os investimentos na educação e no bem-estar social, cabe aos professores catalisar seus contrapontos para construir, manter e fortalecer o sistema de educação pública, condição vital para a proteção da democracia. Aqueles que assim agem, promovem o crescimento do capital intelectual e social de seus alunos. Responsável por dar suporte à aprendizagem, o capital humano precisa ser cultivado pelos professores em suas salas de aula e em todos os ambientes em que a aprendizagem seja uma oportunidade, dentro ou fora do ambiente escolar. Para Hargreaves (2004), tal capital é o alicerce da prosperidade e da democracia, e seu desenvolvimento é fundamental para a educação.

Convivemos com a ideia de que a educação pública, especialmente no ensino básico, só pode ser um sistema de baixo custo, com professores pouco qualificados, mal pagos e sobrecarregados, cuja missão é manter a disciplina, ensinar a partir de currículos padronizados e garantir bons resultados numéricos de seus alunos. Esse pensamento precisa ser combatido, caso contrário, correremos o risco de nos depararmos com um corpo docente que só será capaz de reproduzir as determinações dos legisladores de políticas educacionais, pouco comprometido com o ensino para além da sociedade do conhecimento. A solução para esse impasse consiste em lutar pela promoção de um sistema educacional que invista na qualificação de seus professores, que promova a criticidade, a criatividade, a inventividade, a cidadania, a ética, a democracia. Um sistema assim permite que os professores e escolas desenvolvam muito mais do que atividades técnicas e busca por resultados aceitáveis, transformando o ensino na “missão social que molda a vida e transforma o mundo” (Hargreaves, 2004, p. 18).

Carlinda Leite, em entrevista que nos concedeu, afirma que “a formação não cobre toda a complexidade de funções que o ser professor exige”. Para que sejam capazes de preparar seus alunos para serem cidadãos do mundo, os professores também precisam se tornar cidadãos do mundo e, para isso, a formação integral é determinante, pois conduz ao comprometimento com os bens públicos vitais como “uma sociedade civil fortalecida e vigorosa, desenvolvendo o caráter que promove o envolvimento na comunidade o cultivo das disposições de simpatia e cuidado para com as pessoas de outras nações e culturas, as quais são o coração da identidade com cosmopolita” (Hargreaves, 2004, p. 19).

À concepção de que todos os seres humanos merecem o mesmo respeito e consideração independentemente de sua origem designamos cosmopolitismo contemporâneo. Para Nussbaum (2013), a força do cosmopolita vem do entendimento de que, em um mundo desigual e injusto, é razoável que os deveres éticos suplantem a nacionalidade. A autora faz uma leitura que abrange todas as concepções de cosmopolitismo²³ e assume uma perspectiva moral baseada em três princípios: individualismo, universalismo e abrangência global (Pogge, 2013). Já Moura (2020) destaca a perspectiva cultural do cosmopolitismo, na qual se busca um senso de justiça no mundo plural, no qual se possa cultivar a ética por meio da educação. Para ela, o cosmopolitismo cultural enfatiza que “os vínculos intracomunitários não devem ser desconsiderados”, pois considera que eles “são essenciais na vida das pessoas, mas que eles não impedem o comprometimento com uma vida digna para todos” (Moura, 2020, p. 19).

Uma atitude ética e solidária demanda professores atentos a seu desenvolvimento profissional e pessoal, que vai além dos conhecimentos e habilidades exigidos para a atuação docente. Constituir-se professor significa mais do que acumular créditos em cursos que oferecem currículos enxutos, consiste em atingir um grau de maturidade, de segurança e de confiança para lidar com um mundo desequilibrado, marcado pela intolerância, pelo individualismo, pela exclusão e pela indiferença. Ser professor é se preocupar

com o caráter, e com o desempenho; com aprendizagem social, emocional e cognitivo; com o desenvolvimento pessoal e profissional; com aprendizagem profissional; com a vida em grupo e com o trabalho em equipe; com o cuidado solidário e com a cognição; com a preservação da continuidade e da segurança junto com a promoção da disposição para o risco e da mudança (Hargreaves, 2004, p. 83).

O ensino é uma prática cognitiva, intelectual, social e emocional. O sucesso do ensino e da aprendizagem se dá quando professores demonstram atitudes de cuidado e solidariedade com seus alunos. Enquanto os professores reconhecem essa dimensão, os formuladores de políticas educacionais frequentemente a ignoram, desvalorizando a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem e privilegiando listas de competências, o que compromete o ato de educar. A aprendizagem não pode ser transformada em uma corrida para cumprir metas, assim como o tempo dos professores não se destina exclusivamente a tarefas técnicas que minam a criatividade e a imaginação.

²³ Ver Moura (2020).

Em suma, a docência exige o estabelecimento dos alicerces emocionais da democracia e criação de sementes para o bem comum. Uma educação voltada para a justiça social e para a defesa dos direitos humanos depende de objetivos e metas estabelecidas nos programas de ensino dos cursos. No entanto, Paviani (2016) chama a nossa atenção para a pouca importância atribuída a esses temas nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a racionalidade instrumental assume maior relevância no educar. Precisamos, além de discutir os aspectos pedagógicos relevantes, tomar consciência de seus conteúdos filosóficos.

Ensina-se e aprende-se como se a escola não tivesse nenhum dever de promover a justiça social. Vale o mesmo para os direitos humanos do cidadão ou os problemas ambientais, entre muitos outros tópicos, relegados ao âmbito das decisões políticas externas, como se a escola não tivesse relação com eles (Paviani, 2016, p. 81).

A finalidade da educação não é alcançar resultados estabelecidos por interesses econômicos, mas contribuir para a dignidade humana, para a construção do bem comum. Precisamos superar a ideia de uma formação que tem como principal objetivo formar pessoas para a competição, para a conquista de competências e habilidades que estão atreladas apenas à produção, mas distantes da cidadania. Um mundo melhor, mais justo e digno depende da formação democrática, que promova a autonomia intelectual, a empatia, a solidariedade, a cooperação, o reconhecimento do outro. Perguntado sobre as dificuldades em romper com a lógica da competição, Sérgio Niza, importante educador português, defensor incansável da educação como bem público, alicerçada em princípios democráticos, cooperativos e emancipatórios, fundador e líder do MEM, nos falou sobre a necessidade do luto e do prazer para conseguirmos desenvolver ações solidárias e cooperativas:

É muito difícil porque é preciso fazer o luto da própria competição. Quer dizer, é uma coisa que dentro de nós pede uma espécie de luto. E provavelmente é um luto que nunca está completamente feito. Porque nós vivemos no meio disso, somos alimentados diariamente. (...) Eu tenho que gerar dentro de mim a necessidade de repensar tudo o que estou a fazer. E ganhar prazer porque às vezes o pensar, o refletir, torna-se quase fantasmático. Eu tenho, portanto, que transformar isso num desejo, num prazer, e é possível chegar a um prazer grande e permanente. Este instrumento reflexivo é fundamental, mas, de facto, eu tenho que me apaixonar por isso para viver uma vida. Sobre tudo quando somos novos, no meio da adolescência, muitas vezes nos recusamos a refletir, ou porque nos parece que aquilo não vai levar a parte alguma ou vai levar a partes que me incomodam (Niza, 2024).

Se Niza fala em prazer, Masschelein e Simons (2019, p. 47) se referem a amor. Em suas palavras, o “evento formativo não só tem a ver com a sala de aula e o professor, mas também com o amor”. Isso não quer dizer que as necessidades individuais que são consideradas, mas que o ponto de partida para um professor amoroso é o amor pelo assunto, pelos alunos, que pode ser sentido na abertura e compartilhamento do mundo. Ao expressar esse amor, o professor age a partir da concepção de que todos precisam de atenção e interesse. Dessa forma, a competição perde espaço para a solidariedade e empatia. Nesse contexto, “a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído (...) e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo” (Masschelein; Simons, 2019, p. 47).

No MEM, todos aprendem com todos, e a formação que defendem favorece a interação, a participação democrática e o trabalho cooperativo, nunca a competição. Para tanto, é preciso permanecer atento, pois como o professor foi formado a partir de uma lógica competitiva, é muito fácil voltar a reproduzir o que vivenciou. Se há uma distração, como diz Niza, “os resultados do meu trabalho intelectual comprometem-se e degradam-se”. Reproduzir o sistema competitivo na educação corresponde a um jogo:

Depende então de como eu utilizo esse conceito, com que finalidade. A pedagogia é como a política, tal e qual. Não vale a pena ser ingênuo porque ela, a pedagogia, não é ingênua, a política não é ingênua. Nós é que podemos ser ingênuos e podemos querer continuar porque podemos não querer perder essa candura. Quando estamos a escolher formas de organização de trabalho, temos ao mesmo tempo que dizer porque é que eu uso esta forma e daí a necessidade de eu ler algumas coisas e discutir com os meus colegas e refletir e voltar a refletir, etc. (Niza, 2024).

Para nós, os desafios contemporâneos exigem novas responsabilidades, reflexões e intervenções de práticas educativas que vislumbrem a participação consciente dos professores, que tenham propósito a humanização de si mesmos e dos estudantes. Por isso, compreendemos que a formação ampliada é o caminho, no entanto, defini-la como objetivo da educação exige um conjunto de decisões complexas que envolve a preparação técnica e a formação humana. Para oferecer os conhecimentos necessários para que seus alunos alcancem a humanidade plena, a escola precisa de professores éticos, formados na esteira da cidadania. No entanto, na contemporaneidade, a instituição escolar é vista como desatualizada, fadada à morte, em razão da aprendizagem permanente que acontece fora dela. Nós não acreditamos na morte da escola, mas na sua transformação cada vez mais

essencial, pois é ela que tem o potencial para transformar conhecimentos e habilidades em bens comuns e mudar o mundo. Uma das acusações que pesa sobre a escola é a de alienação, pois, como apontam Masschelein e Simons (2019), não haveria uma preparação para a vida real, e isso pode levar a duas interpretações: a escola não prepara seus alunos para o mercado de trabalho ou a escola só prepara os alunos para o mercado de trabalho. O cerne da questão é como entendemos o mundo. O fortalecimento de conteúdos nos currículos escolares não fará com que os alunos estabeleçam uma maior conexão com o mundo que os rodeia, ainda que valorizem o ensino das matérias ensinadas por seus professores.

Para Fullan (1993), na essência, a docência é uma profissão moral que deve ter como propósito a mudança. No entanto, a formação de professores que deveria envolver uma sólida preparação, promove a manutenção do sistema e fortalece a ideia equivocada de que qualquer pessoa inteligente pode ensinar. Apesar da retórica sobre o tema, há um ceticismo quanto à relação de investimento na profissão e melhores resultados educacionais, pois, segundo o autor, “com todos os problemas exigindo solução imediata, é fácil ignorar uma estratégia preventiva que levaria vários anos para ter impacto” (Fullan, 1993, p. 5). Desejamos mudanças significativas na sociedade e contamos com a participação dos professores como agentes dessa metamorfose, no entanto, como promover as sonhadas transformações quando boa parte dos futuros professores não recebem uma sólida formação para tanto? Talvez possamos mudar o sistema se encontramos uma nova justificativa para o ensino e os professores serem fundamentais para o futuro da sociedade. Afinal, ao darmos publicidade a novas concepções, de forma mobilizada, podemos, quem sabe, transformá-las em novos paradigmas.

A formação de professores é uma ação coletiva na qual o indivíduo se desenvolve como pessoa e profissional na interação com os outros e com os saberes. Entendemos o posicionamento de Rodão (2001), autora portuguesa, quanto ao reforço de saberes científicos sólidos e sua defesa de investimento na formação profissionalizante, contudo, é preciso tomar cuidado para que, em um contexto de fortalecimento da formação técnica, não haja o enfraquecimento da formação integral, conduzindo os professores a atuarem como executores de currículos. Afinal, ser professor é ir além, é assumir um compromisso social com os alunos e com a sociedade. Não se trata apenas de instrução, mas também de socialização, de inclusão, de valores e da capacidade de atuar no espaço público da educação, como aponta Nóvoa (2009). Sarmiento (2017, p. 296) afirma que o professor é

um profissional do humano, que reconhece seu papel crítico e age na interação com o outro:

É no contato com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, que os professores aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação de professor: alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem que aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, com vista à finalidade última da educação, que é promover cada um enquanto pessoa.

As ideias que estão sendo incentivadas e implementadas, ligadas à visão tecnicista do papel dos professores, afetam a autonomia e alteram profissão. Autores como Furlong (2006) e Robertson (2007), entre outros, alertam sobre a transformação da profissão docente, na qual o futuro professor é formado para um novo profissionalismo, aquele que assente as decisões externas sobre o que e como ensinar. Para nós, trata-se de um contrassenso, pois defendemos um profissionalismo democrático no qual se presa atitudes colaborativas entre professores e formuladores de políticas educacionais, em que professores são capazes de exercer seu julgamento a fim de educar seus alunos para a cidadania. Essa forma democrática de profissionalismo é, para Zeichner (2010), uma boa maneira de combater os excessivos controles e burocracias que vêm contaminando a formação de professores.

A formação democrática também é uma pauta defendida por António Nóvoa. Na entrevista que nos concedeu em 2024, ele aponta a abordagem humanística e a defesa da educação como bem público e comum constante no relatório da Unesco *Reimaginar os nossos futuros juntos: um contrato social da educação*, no qual esteve à frente do grupo de pesquisa-redação. Para ele, educar significa integração, valorização e respeito aos direitos humanos clássicos e modernos:

O filósofo Olivier Reboul refere que a educação implica sempre integrar um ser humano na maior comunidade possível e que esta comunidade tem um nome: chama-se “humanidade”. Hoje, falar em formação democrática é, acima de tudo, construir uma educação que respeite e valorize os direitos humanos. Estou a falar dos “antigos” direitos humanos, tal como se encontram consagrados na Declaração Universal de 1948, ainda por cumprir em tantos lugares e de tantas maneiras. Mas estou a falar também dos “novos” direitos humanos, se a expressão me é permitida: os direitos da Terra, os direitos de um digital público e comum, os direitos das mobilidades e dos migrantes, os direitos das diversidades, os direitos das gerações com vida mais longa, etc. O grande desafio educativo, hoje como sempre, é conseguir que estas dimensões de cidadania e democracia estejam presentes em toda a vida escolar, desde as aulas à vivência diária de alunos e professores. (...) Como escreveu, há quase um século, o maior pedagogo português do século XX, António Sérgio: “A liberdade e a cidadania devem ser alimentadas todos os dias, pacientemente

recriadas, sempre reconquistadas, pois se não realizarmos este treino diário perdemos a forma, perdemos a pujança, e não conseguiremos construir o futuro que ambicionamos” (Rincon; Devechi, 2024, p. 5).

No entanto, diante da ideologia neoliberal que sustenta a sociedade e estabelece uma estreita relação entre o poder econômico e a formação de professores, assume uma base reprodutora. A concepção mercantilista de formação despreza o potencial dos professores, atribuindo-lhes um perfil passivo a partir de uma racionalidade técnica. (Sarmiento, 2017). A heterogeneidade está dentro da escola, da faculdade, da universidade, reflexo da sociedade multicultural, e já não é razoável oferecer um currículo centrado em dimensões técnicas, mas que possibilite que o futuro professor reconheça a si e o outro. Se “formar é formar-se” (Nóvoa, 2002, p. 9), a vivência de cada um e as reflexões sobre cada experiência interferem na maneira de ser professor. No processo educativo, segundo Sarmiento (2017, p. 293), “o professor ensina o que sabe, e o seu conhecimento só acontece se estiver devidamente incorporado nos seus saberes”.

Toda profissão tem uma função social, e, portanto, necessita de uma formação que dê conta dessa dimensão. A postura ética e responsável, a visão crítica e aprofundada da sociedade, a consciência de que os problemas da comunidade precisam da participação de todos para serem solucionados são alcançadas por meio da formação humanística. Assim, a fragmentação da formação ou o foco em uma preparação técnica e profissionalizante jamais alcançará a plenitude humana, pois somente será capaz de entregar a sociedade um profissional fechado para o mundo, sem reconhecer o real sentido de sua profissão.

Com sabemos, a formação humanística depende da presença de disciplinas como sociologia, filosofia, artes, literatura, antropologia nos currículos. Como afirmam Cenci e Fávero (2008), não se trata de uma quantidade de créditos a cumprir a partir de uma série de disciplinas desvinculadas das experiências dos estudantes e dos professores nem da inclusão de temas de estudos em humanidades nas demais disciplinas do curso de forma transversal, suprimindo o espaço das disciplinas e atuação de professores preparados para ministrá-las. Ações como essas aumentam significativamente a probabilidade de descarte da formação humanística dos currículos de cursos universitários, por isso, ela precisa ser trabalhada de forma orgânica, e não isolada.

Atraindo pesquisadores, acadêmicos e legisladores ao redor do mundo, a formação de professores é vista como um dos principais fatores para a melhoria da educação, afinal, como afirma Flores (2017, p. 1), “embora a formação de professores

não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas”. Considerada prioridade na Europa, a formação de professores, apesar de baseada em princípios comuns, apresenta, segundo Piesanen e Valijarvi (2010), variações entre países do bloco em relação aos conteúdos a serem ensinados, às competências a serem alcançadas e à relação entre teoria e prática. O relatório apresentado pelos autores lista competências que consideram centrais na formação docente, contudo, nenhuma trata de competências para lidar com a heterogeneidade encontrada na escola. Kansanen (2014), por sua vez, apesar de identificar diferenças nos programas de formação de professores, aponta três componentes que devem estar presentes e serem trabalhadas de forma maleável e articuladas: os estudos nas ciências da educação, conhecimentos específicos e pedagógicos e prática de ensino.

Para uma reflexão mais aprofundada sobre a qualidade da formação de professores, precisamos — além de discutir as políticas públicas de formação, os programas curriculares e a pedagogia de formação — adentrar em questões relacionadas com o papel dos formadores de professores, da finalidade e da organização dos modelos formativos. Para isso, de acordo com Flores (2017), precisamos considerar algumas questões tais como quem deve formar os professores, para que escolas, quais componentes devem configurar com essenciais na formação de professores. Há uma tensão entre a lógica acadêmica e a lógica profissional que, para Formosinho (2009), um dos principais problemas da formação de professores é a fragmentação disciplinar e o individualismo competitivo da cultura acadêmica que dificultam a elaboração de um currículo articulado. Flores (2017) comunga da mesma opinião, na medida em que entende que a lógica acadêmica e a racionalidade técnica conduzem à desvalorização do estatuto da formação, reforçam a hierarquia entre formadores e professores e aumentam o distanciamento entre escola e universidade.

A profissão docente exige a aquisição de conhecimentos técnicos e pressupõe um processo crítico e reflexivo sobre o sentido de ser professor e o seu lugar na sociedade. No entanto, em muitos programas de formação de professores, há uma preponderância de conteúdos disciplinares e de didática, com a incidência, em alguns casos, de treino de competências, uma forma de alcançar mais facilmente melhores resultados escolares. Assim, em variados contextos, como constata Flores (2014, p. 15), “é possível identificar a tendência para uma visão redutora de currículo (escolar e da formação) tendo como resultado uma maior “didatização” da formação em detrimento da dimensão ética,

cultural e política”. Esse posicionamento desconsidera que o ensino também exige que o professor faça juízos e tome decisões em contextos complexos e, por essa razão, sua formação deve ir além do que ele deve saber e ser capaz de fazer, oferecendo um currículo que lhe permita ser o agente de mudança de que a sociedade necessita.

Como afirma Flores (2017), ser professor é muito mais do que dar aulas, trata-se também de um empreendimento moral. Estrela (2014, p. 11) considera que a docência “assume um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade, respeito pelo outro...”. Carlinda Leite, autora e pesquisadora da educação em Portugal, em entrevista que nos concedeu, afirma que, como entusiasta em estudos interculturalidade, considera que a diversidade como “ponto de partida positivo para viver juntos, viver com todos, mas para isso, é evidente que tem que saber trabalhar”. No entanto, a profissão tem sido reduzida a ações que visem aumentar os resultados de ensino e enxugar currículos. Estamos diante da didatização da formação em detrimento da dimensão ética, social, cultural e política (Flores, 2015; 2016; 2017). O ensino exige, contudo, que professores tomem decisões diante de situações complexas com as quais lida rotineiramente, por isso, a formação de professores, no nosso entendimento, não pode se limitar ao que o professor deve saber e ser capaz de fazer. É fundamental que a formação prepare os professores para serem capazes de transformar a sociedade e essa mudança começa na escola pública.

Ao negligenciarmos as escolas públicas, comprometemos nosso futuro e abandonamos a democracia. Como afirma Barber (1997, p. 22), elas

não são meramente escolas para o público, mas escolas de publicidade: instituições onde aprendemos o que significa ser público e iniciamos o caminho rumo a uma identidade nacional e cívica comum. São as forjas da nossa cidadania e o alicerce da nossa democracia. No entanto, parece que, como nação, queremos renegá-las. À medida que muros caem, em outros lugares, eles estão sendo erguidos aqui por uma política de medo e ressentimento que separa as cidades dos subúrbios, os negros dos brancos, os pobres dos ricos e o público do privado - onde, no entanto, público significa empobrecido, perigoso, sórdido e propenso ao crime, e privado significa privilegiado, seguro, rico e protegido.

As escolas públicas recebem essa designação não só porque devem educar a todos, mas porque ensinam o que significa público. Ao servir à sociedade, as escolas nutrem nos jovens a cidadania social por meio da comunhão, do reconhecimento da diferença e da responsabilidade individual. No entanto, como afirma Zeichner (2010), o neoliberalismo

tem juntado esforços para minar a educação pública e a formação de professores por meio da sujeição às forças de mercado que procuram controlar os currículos dos cursos, afastando os futuros professores de uma preparação que promova maneiras socialmente justas de ensinar, engajadas em educação multicultural e antirracista, por exemplo. O controle do mercado na educação e na formação de professores apresenta diferentes níveis de pressão em cada nação, pois depende da relação entre a cultura de cada localidade e as tendências globais que lá chegaram. Contudo, a tensão estará sempre presente em diferentes medidas e determinarão a intensidade da influência neoliberal na formação de professores. Essa lógica modifica a educação de um bem público para um bem privado, e essa transformação, segundo Apple (2001), afeta a ideia de democracia, pois seu conceito passa a ser econômico, e não mais político.

No entanto, as escolas e, por conseguinte, os professores estão diante de exigências e desafios complexos como a coexistência de modelos educacionais distintos em uma sociedade multicultural, as diversas oportunidades de aprendizagem fora do ambiente escolar em razão do avanço das tecnologias da informação e comunicação, a burocracia crescente e escrutínio público. Todas essas questões levam a previsões catastróficas sobre o futuro das escolas e também dos professores. Na entrevista, Nóvoa também abordou esse assunto:

O mais preocupante são os discursos pretensamente “futuristas” que apontam para o fim das escolas e dos professores, substituídos por outras formas de aprendizagem, nomeadamente digitais. Todos os dias somos invadidos por notícias de “inovações extraordinárias” que, na verdade, são uma cedência aos grandes interesses privados. Há alguns anos, Gert Biesta fez a pergunta certa: “Já chegou o tempo de desistirmos da escola moderna e das suas promessas, já chegou o tempo de entregarmos a escola nas mãos da Pearson, Google e outros capitalistas educacionais, que estão interessados e preparados para fazerem fortunas com aprendizagens personalizadas on-line? Ou devemos voltar a tentar e, nesse caso, por onde devemos ir?”. Eu quero continuar a tentar. E o meu caminho passa pelo reforço dos professores e pela transformação do trabalho pedagógico. (...) O que me interessa é, justamente, o que se passa no âmago da educação, na relação pedagógica, na relação com o conhecimento. (...) Por isso, dou tanta importância aos professores – à sua formação, à sua capacidade de iniciativa, à sua colaboração (Rincon; Devecchi, 2024, p. 3).

Como Nóvoa (2019) e Masschelein e Simons (2019) também abordam o fim da escola e defendem sua absolvição. Para eles, a ideia de abandono e condenação da instituição escolar estão atreladas ao desprezo pela sua principal característica: oferecer tempo livre e transformar o conhecimento e as habilidades em bens comuns, ou seja, “o potencial para dar a todos (...) talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de

seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (...) o mundo” (Masschelein; Simons, 2019, p. 10). Sendo assim, mesmo podendo desaparecer, já que se trata de uma invenção histórica, acreditamos, assim como os autores, que o caminho é sua reinvenção. Esse é o desafio que está diante dos professores e pelo qual a formação docente tem especial responsabilidade agora.

As universidades não podem ceder à relação consumista com o conhecimento. É preciso lembrar das palavras de Nóvoa no XXXII Colóquio Afirse Portugal 2025: “A educação é o caminho, não é apenas a chegada”. É preciso valorizar o encontro humano, pois sem ele não há ensino, não há aprendizagem. Para trilhar esse caminho, bons professores são decisivos, afinal são eles que fazem a diferença na vida dos estudantes. Para Nóvoa (2025):

Educar não se define apenas na tensão entre o individual e o coletivo porque na tensão entre estes dois termos, surge-nos hoje, com enorme clareza no mundo, um terceiro termo. E esse terceiro termo é um termo importante. Esse terceiro termo é Humanidade. Como dizia o Michael Epstein, "Educar humanos por humanos para o bem da humanidade". É neste ponto que se decide o nosso futuro. Um futuro que não existe sem esse encontro humano, livre e emancipador (...) (Nóvoa, Comunicação Oral).

A formação de professores para a Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal apresenta fragilidades especialmente quanto ao terceiro termo apresentado por Nóvoa. A mudança na característica da população traz desafios para os quais o país, os formadores de professores, a escola, os educadores e professores não estão preparados para enfrentar: grande número de alunos imigrantes com diferentes culturas, línguas e religiões; categoria envelhecida; aumento significativo de aposentadorias que leva à falta de professores; pouca atratividade para a profissão; abordagem generalista da diversidade com pouca atenção para questões de gênero, raça e sexualidade.

O programa intercalar de doutoramento, realizado sob a supervisão do professor António Nóvoa na Universidade de Lisboa, possibilitou conversas com professores universitários, educadores de infância, professores do Ensino Básico e diretores de escolas além de visitas a escolas. Foram nas visitas realizadas, nas conversas que tivemos e na vivência de Lisboa que percebemos a complexidade e os desafios decorrentes das transformações sociais, culturais e políticas com o qual a escola tem se deparado. Em uma das escolas visitadas, tivemos a oportunidade de vivenciarmos um projeto baseado nos ensinamentos de José Pacheco, idealizador e fundador da Escola da Ponte. Duas

professoras estavam à frente de um grupo de alunos formado, em sua grande maioria, por filhos de imigrantes ou por imigrantes. As professoras nos relataram que essa era a realidade no país, mas que os cursos de formação de professores não as haviam preparado para novas demandas, assim como não havia feito com as professoras recém-formadas e que atuavam na escola. Essas duas professoras buscaram na formação continuada o apoio que desejavam, mas não contaram com a ajuda dos pares e desenvolviam o projeto sozinhas.

Nesse grupo de crianças, formado por alunos do 3º e 4º anos, havia uma aluna²⁴ negra e imigrante que ainda não estava alfabetizada. Nos relatos que ouvimos, a professora, regente da turma, não tinha tempo para se dedicar à sua alfabetização. Tal passagem nos lembrou a história “O treino do papagaio”, de autoria Tagore (1994), que Nussbaum (2014) traz em seu livro *Educação e Justiça Social*. A essência do pensamento, que também vale para nossa experiência, é “a educação se ocupa primeiro da mente da criança e deve ter como principal objetivo o desenvolvimento da liberdade dessa mente no âmbito do seu próprio contexto social. Nunca de a suprimir.” (Nussbaum, 2014, p. 85).

Entendemos esse breve relato como mais um indício da fragilidade da formação docente oferecida em Portugal. Como ressalta Flores (2017, p. 20), ser professor vai além de dar aulas, ultrapassa a dimensão técnica, constitui um “empreendimento moral”, pois o ensino depende de julgamentos e tomadas de decisão diante de situações complexas com as quais os professores se deparam. A formação técnica precisa da formação cultural ampla para dar conta dos problemas de uma sociedade multicultural. Ao valorizarmos apenas a formação técnica do aluno, perdemos a dimensão universal da função educativa. Precisamos ter em mente que, como afirma Ordine (2023, p. 91):

Nenhuma profissão poderá ser exercida de maneira consciente se as competências técnicas que ela requer não se subordinem a uma formação cultural mais vasta, capaz de encorajar os discentes a cultivarem o espírito de forma autónoma e a darem livre curso à sua *curiositas*.

A formação técnica, por mais aprimorada que seja, não basta. Uma profissão, para ser exercida de forma plena e consciente, exige mais profundidade e abrangência. Ela depende da formação cultural, que não se limita ao conhecimento de fatos ou teorias, vai além, alcança a capacidade de cultivar o espírito, de exercitar o pensamento de forma

²⁴ A aluna foi alfabetizada, durante o período que passamos na escola, a partir de seus interesses culturais.

autônoma e de dar livre curso à curiosidade. A formação humana nos permite enxergar além do nosso ofício, compreendendo o impacto de nossas ações na sociedade e na vida das pessoas. Em um mundo cada vez mais especializado e fragmentado, a formação humana se torna um diferencial, pois confere aos indivíduos a capacidade de fazer conexões, de pensar de forma crítica e de se comunicar com clareza. Ao subordinar as competências técnicas a uma formação cultural ampla, a educação cria profissionais qualificados e seres humanos mais completos, conscientes e preparados para construir um futuro com responsabilidade ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos discutir o espaço das humanidades nos cursos de formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico oferecidos pelas universidades públicas portuguesas, com o objetivo de refletir sobre a influência da ideologia neoliberal na formação docente e sobre o sentido da educação na sociedade contemporânea. Analisamos as Diretrizes Nacionais de Portugal que regulam o ensino superior, a legislação que regulamentam a habilitação profissional para a docência, assim como os regulamentos e planos de estudos dos cursos investigados. Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com os diretores da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, bem como entrevistas não estruturadas com renomados professores/autores portugueses: António Nóvoa, Carlinda Leite e Sérgio Niza. Por meio de uma abordagem hermenêutica, buscamos interpretar o contexto e apresentar considerações acerca das implicações na formação de professores.

Nossa reflexão fundamenta-se nas ideias de Martha Nussbaum, que defende as humanidades como sustentáculo da vida democrática. A educação ocupa um papel relevante em sua obra, particularmente nas críticas às políticas educacionais globais. Entre os problemas apontados destacam-se a orientação imediatista da formação para empregabilidade, a fragmentação dos conhecimentos e das aprendizagens, a importância da formação técnica-científica e a consequente desvalorização das humanidades. Essa última é contestada Nussbaum e outros estudiosos, como Ordine (2023, p.31), que ressalta a importância do saber humanístico por “ser imune a qualquer aspiração ao lucro” e por colocar “por si só, como forma de resistência ao egoísmo atual, como antídoto à barbárie do útil, que chegou ao ponto de corromper as nossas relações sociais e os nossos afectos mais íntimos.”.

Observamos, nos cursos investigados, que as humanidades ocupam espaço restrito, enquanto a componente Prática de Ensino Supervisionado tem sido ampliada, atendendo a demanda dos diretores entrevistados. A organização curricular apresenta semelhanças entre os cursos, consequência da taxatividade do Decreto-Lei nº 79/2014 quanto a quantidade de ECTS por componente. Os cursos apresentam objetivos claros, fundamentados em competências, questão que levanta pouco dissenso entre os entrevistados, já que consideram a forma de ensino mais adequada por compreenderem a formação por competências uma possibilidade pedagógica que integra conhecimentos,

habilidades, valores e propósitos que promovem a atuação docente. No entanto, todos demonstram incômodos com a escassez de estudos em humanidades, justificando a ênfase em formação técnica devido ao engessamento de créditos imposto pela legislação.

Para influenciar positivamente a constituição do sujeito, a educação precisa aprofundar-se em áreas que contribuam para a formação de cidadão éticos, críticos e politicamente conscientes. A tendência de limitar os componentes de formação profissional a metodologias e conteúdos disciplinares negligencia as humanidades e os fundamentos teóricos que promovem uma educação integral. Consequentemente, os professores são treinados para o "como fazer", mas não para compreender o porquê da educação e o seu papel transformador na sociedade. A redução da formação profissional compromete a capacidade do futuro professor de atuar como agente de transformação social. Processos como o de Bolonha, mais do que mercantilizar a educação, parecem suprimir contributos essenciais para uma visão de mundo mais ampla.

Nussbaum (2015) alerta que, ao desvalorizar as humanidades, perdemos a capacidade de enxergar o eu e o outro como integrantes de uma nação heterogênea, onde todos são dignos de consideração e respeito. Essa perda de empatia e visão holística representa um grave risco para a vitalidade da democracia. Vivemos em um mundo interdependente, do qual o isolamento não é solução. A formação docente precisa integrar saberes técnicos, humanísticos e científicos, preparando cidadãos para os desafios contemporâneos, fortalecendo não apenas o indivíduo, mas a sociedade como um todo. A ausência ou diminuição dos estudos humanísticos compromete seriamente o potencial emancipatório da educação.

A pesquisa conduziu a três constatações centrais. Primeiro, a formação docente em Portugal não pode ceder às pressões por eficiência e competências técnicas, pois a formação de professores requer formação humanista e cidadã. Segundo, embora as universidades analisadas reconheçam a importância das humanidades, sua presença efetiva ainda é limitada, em parte pela falta clareza dos gestores sobre como integrá-las no currículo de forma consistente. Por fim, evidencia-se a necessidade de um equilíbrio entre técnica e humanismo, assegurando que as humanidades garantam a dimensão ética da docência, especialmente em um contexto no qual a legislação atual prioriza as competências técnicas em detrimento da formação humanista.

Nosso estudo pretende contribuir com o campo da educação ao expor a fragilidade de uma formação docente que prioriza a técnica em detrimento das humanidades, e as competências em detrimento das capacidades humanas. Defendemos a necessidade de

uma inicial de professores mais equilibrada, que articule as competências técnicas e com uma sólida formação cultural e crítica; que reconheça o papel das humanidades na construção da identidade profissional docente, no compromisso com os valores democráticos e sociais e na sustentação da reflexão filosófica e histórica necessária para enfrentar desafios éticos e políticos; e que inspire a elaboração de políticas curriculares que integrem as humanidades como dimensão estruturante dos currículos e não como componentes isolados ou marginais. Entendemos, ainda, que a formação de professores deve dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo e com as tensões socioculturais que o atravessam.

Na nossa perspectiva, reequilibrar a formação de professores requer quatro mudanças fundamentais: substituir o paradigma das competências pelo paradigma das capacidades humanas; abandonar o enfoque produtivista e fortalecer a cooperação entre pares; defender a escola como um bem público, conforme defendem Masschelein e Simons; e promover a metamorfose da escola a partir da proximidade entre a universidade e a escola, como enfatiza Nóvoa.

Em síntese, a pesquisa revela que a formação de professores para a atuação na educação infantil e anos iniciais em Portugal ainda enfrenta desafios significativos. Embora os cursos apresentem avanços na profissionalização do docente, com forte ênfase em didáticas e metodologias de ensino, observa-se uma escassez de estudos em humanidades, fundamentais o desenvolvimento do pensamento autônomo, da empatia, da sensibilidade ética e da prática democrática. Como afirmam 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, evidenciando a dimensão ética e cidadã que atravessa a relação entre a vida pessoal e a vida profissional. Assim, aprimorar a formação de professores em Portugal vai além de ajustes curriculares: exige preparar os futuros docentes para enfrentar os desafios técnicos, éticos e sociais, consolidando seu papel na construção de uma sociedade mais crítica, reflexiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. Políticas de direita e a branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.
- BARBER, Benjamin. Public Schooling: Education for Democracy. In: GOODLAD, John; MCMANNON, Timothy. (Ed.). The public purpose of education and schooling. 1997.
- BERTOLIN, Julio. A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 167, jul/set. 2017.
- BIESTA, Gert. Interrupting the politics of learning. **Power and Education**, v. 5, n.1, p. 4-15, 2013.
- BIESTA, Gert. Teaching, teacher education, and the humanities: reconsidering education as a geisteswissenschaft. **Educational Theory**, v. 65, n.2, p. 665-679, 2015.
- BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, out./dez. 2018.
- BIESTA, Gert. Reclaiming teaching for teacher education: towards a spiral curriculum. **Beijing International Review of Education**, Beijing, p. 259-272, jun. 2019.
- 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, Gertaud (ed.). **The making of teachers in the age of migration**. London; New York: Bloomsbury, 2023.
- BISSOTTO, Maria. A educação sociocomunitária: reflexões sobre o educar para autonomia. **Eccos – Ver. Cient.**, São Paulo, n. 41, 2016.
- 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).
- CACHAPUZ, António. O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural. **Série-Estudos**, Mato Grosso, v. 25, n. 53, p. 103-120, jan./abr. 2020.

CAMPOS, Marcelo. A expansão da rede federal de educação profissional técnica e tecnológica no período de 2003-2014: uma análise a partir da abordagem das capacitações. **Econ. e Desenv.**, Santa Maria, vol. 28, n. 2, p. 497-516, jul.-dez. 2016.

CAPATTI, Carina; TRAMONTINA, Carla; SOBRINHO, Sidinei. Justiça, democracia e humanidades: reflexões para o ensino superior. In: FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

CARVALHO, Louro. É necessário garantir que não vão faltar professores nas escolas. **Sinal Aberto**, Coimbra, 26 fev. 2024. Caderno lendo e relendo.

CENCI, Angelo; FÁVERO, Altair. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmatéia Filosófica**, 2008.

CENCI, Angelo; PETRY, Cleriston; CASAGRANDA, Edison. Emoções, vulnerabilidade e educação para um *ethos* democrático em Martha Nussbaum. In: FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Dimensões socio/antropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber: entrevista com Bernard Charlot, realizada por Rosemeire Reis e Soledad Vercellino. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, maio/ago. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. **Educação e formação de adultos na Europa: Construir percursos inclusivos para as competências e as qualificações**. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. 2022. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/827fcd9c-1a8c-11ec-b4fe-01aa75ed71a1/language-pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COSTA, João; COUVANEIRO, João. **Conhecimentos vs. Competências: uma dicotomia disparatada na educação**. Lisboa: Guerra e paz, 2019.

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

DALBOSCO, Cláudio; SANTOS-FILHO, Francisco; CEZAR, Luciano. Desamparo humano e solidariedade formativa: crítica à perversidade neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e244449, 2022.

DALBOSCO, Cláudio; CENCI, Angelo; DORO, Marcelo. Universidade e formação no contexto neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, e273155, 2023.

DALBOSCO, Cláudio; NOLLI, Marcelo; MARASCHIN, Renata. O enfoque das capacidades e a educação para dignidade humana. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 44, n. 1, p.e65084, mar. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARLING-HAMMOND. Linda; NEWTON, Xiaoxia; WEI, Ruth. Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 4, p. 369-388, 2010.

DECLARAÇÃO DE BERLIM sobre o Acesso Livre ao Conhecimento nas Ciências e Humanidades. Berlim: [s.n.], 2003. Disponível em: <https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. In: CONFERÊNCIA DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO EUROPEUS, 1999, Bolonha. Declaração de Bolonha: declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de Junho de 1999. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999.Bologna_Declaration_Portuguese.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

DEVECHI, Catia. Formação inicial de professores: capacidades ou competências? In: DALBOSCO, Cláudio; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia (org.). **Educação Formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

DEVECHI, Catia; TREVISAN, Amarildo. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.47, maio/ago. 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2015.

EUROPEAN PARLAMENT. **The European Council in 2018**: overview of decisions and discussions. 2019.

ESTEVE, João. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

ESTRELA, Maria. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, v. 2, 2014.

FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. Políticas públicas e a efetivação das capacidades humanas: o papel central da educação. In: FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FÁVERO, Altair; AGOSTINI, Camila; UANGNA, Elia; RIGONI, Larissa. Educação das emoções e formação humana: a imagem narrativa na perspectiva de Nussbaum. In:

FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FÁVERO, Altair; STEFANELLO, Flávia; ROSA, Francieli. Interculturalidade e cidadania universal: o papel imprescindível das humanidades na perspectiva de Nussbaum. In: FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FERNÁNDEZ, Carmen. Las claves de la relación professor-aluno. In: GOICOECHEA, Eugenio (Ed.). **Por uma educación humanista: um desafio contemporâneo**. Madrid: Nacea, 2022.

FLICKINGER, Hans-Georg. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, Claudio; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia (Orgs.). **Educação Formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

FLORES, Maria. Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: sustaining commitment or giving up in Portugal? In: CRAIG, C; MEIJER, P; BROEKEMANS, J. (Eds.). From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community. **Advances in Research on Teaching**, Nova York: Esmerald Publishers, v. 19, 2013.

FLORES, Maria. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: FLORES, Maria. (Ed.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

FLORES, Maria. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: CNE (Ed.). **Estado da Educação 2014**, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.

FLORES, Maria. O futuro da profissão de professor. In: SPAZZIANI, Maria (Org.). **Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas**, São Paulo: Editora Unesp, 2016.

FLORES, Maria. Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: CNE (Ed.). **Lei de Base do Sistema Educativo: Balanço e Prospectiva**, v. II, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FULLAN, Michael. Why teachers must become change agents. **Educational Leadership**. v. 50. n. 6, 1993.

- FURLONG, John. New Labour and teacher education: the end of an era. **Oxford Review of Education**, v. 31, p. 119-134, 2006.
- GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 589-606, set/dez. 2006.
- GOERGEN, Pedro. Formação humana hoje: história e atualidade. In: RAJOBAC, Raimundo; BAMBASSARO, Luiz; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul; EDUCS, 2016.
- GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação humana (Bildung): Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez editora, 2019.
- GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2020.
- GOERGEN, Pedro. Educação na atualidade: novas perspectivas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, e020155, 2021.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa, II: Crítica de la Razón Funcionalista**. Taurus: Madrid, 2003.
- HARGREAVES, Andy. Four Ages os Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching: History and Practice**, v. 6, n. 2, 2000.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010.
- JÁUREGUI, Miguel. ¿Por qué es necesaria la educación humanística em el siglo XXI? In: GOICOECHEA, Eugenio (Ed.). **Por uma educación humanista: um desafio contemporâneo**. Nacea: Madrid, 2022.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo: São Paulo, 2019.
- LEITE, Carlinda. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: uma análise ficada no exercício da profissão. **Revista de Educação e cultura contemporânea**, v. 11, n. 26, 2014.
- KANSANEN, P. Teaching as a Master's Level Professionin Finland: theoretical reflactions and paractical solutions. In: MCNAMARA, O; MURRAY, J., JONES, M. (Eds.). **Workplace learning in teacher education: International practice and policy**. Dordrecht: Sringer. 2014.

KHÓI, Lê. **L'Industrie de l'enseignement**. Paris: Minuit, 1973.

LORENZON, Mateus; CENCI, Angelo. A ausência da discussão antropológica no contexto Neoliberal: reflexões acerca da educação frente a latência da barbárie. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2024.

MAASSEN, Peter. The modernisation of Higher Education governance in Europe. In: AMARAL, Alberto (Ed.). **Políticas do Ensino Superior**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 71-106.

MACEDO, Aldenora; DEVECHI, Catia. A hermenêutica reconstrutiva na educação comparada: uma abordagem voltada para a aprendizagem com o “outro”. **Educação**, Santa Maria, v. 47, 2022.

MACHADO, Liliane. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n.2, p. 297-309, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte, 2019.

MOURA, Julia. Teoria crítica e a cosmopolitismo. Ser um cidadão do mundo: até que ponto podemos levar essa ideia? **Dissertatio**, v. suplementar, 2020.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China, 2015.

NIZA, Sérgio. **O Movimento da Escola Moderna hoje**. Escola Moderna, n. 4, 6ª série, 2016.

NIZA, Sérgio. Entrevista concedida na sede do Movimento da Escola Moderna, 2024.

NÓVOA, António. Os professores e s histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. António Nóvoa: uma vida para a educação. (Entrevista concedida a) Carlota Boto. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, p. 1-24, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, António. 45º Congresso do Movimento da Escola Moderna. Lisboa, Portugal, de 18 de julho de 2024.

NÓVOA, António. Comunicação oral no XXXII Colóquio Afirse Portugal proferida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em 5 de fevereiro de 2025.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad**. Uma defesa clássica de la reforma em la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, Martha. **El ocultamento de lo humano**: repugnancia, verguenza y ley. Madrid: Katz, 2006.

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

NUSSBAUM, Martha. **Educação e Justiça Social**. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

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

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

NUSSBAUM, Martha. Education for Citizenship in an Era of Global Connection. 2018.

NUSSBAUM, Martha. **La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual**. Barcelona: Paidós, 2019

OECD. Education at a Glance 2021: OECD Indicators, **OECD Publishing**, Paris, 2021.

OLIVEIRA, Teresa; HOLLAND, Stuart S. Retórica e realidades nas reformas de Ensino Superior e no Processo de Bolonha. **Ensino Superior**, n. 29, p. 19-23, 2008.

ORDINE, Nuccio. **A inutilidade do inútil**. Matosinhos: Ágora K, 2023.

PARLAMENTO EUROPEU E O CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Decisão nº 2493/95, de 23 de outubro de 1995.

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.

PAVIANI, Jayme. As relações entre ética e educação. In: RAJOBAC, Raimundo; BAMBASSARO, Luiz; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

PIESANEN, Ellen; VALIJARVI, Jouni. **Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development**. Finnish Institute for Educational Research. European Commission's. Directorate-General for Education and Culture, 2010.

PIMENTA, SELMA. Apresentação da coletânea. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

PINHEIRO, Ana; SARTORI, Jerônimo. A educação democrática em Nussbaum e a educação libertadora em Freire. In: FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

PINTASSILGO, Joaquim; ANDRADE, Alda. Sérgio Niza e a “autoformação”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 43, p. 163-179, 2019.

POGGE, Thomas. O fundo de impacto sobre a saúde e sua justificativa pelo apelo aos direitos humanos. **Ideias**, Campinas, n. 6, 2013.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014. **Diário da República**, Lisboa, 2014a. Disponível em:

PORTUGAL. Aviso nº 9224/2014, 12 de agosto de 2014. Apresenta a estrutura curricular e altera o plano de estudos a Licenciatura em Educação Básica da Universidade D. **Diário da República**, Lisboa, 2014b.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro de 2014. **Diário da República**, Lisboa, 2014c. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PORTUGAL. Despacho nº 9306/2015, de 17 de agosto de 2015. Dispõem sobre a estrutura curricular e o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico na Universidade A. **Diário da República**, Lisboa, 2015.

PORTUGAL. Despacho nº 6478/2017, 26 de julho de 2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. **Diário da República**, Lisboa, 2017.

PORTUGAL. Aviso nº 19092/2019, de 28 de novembro de 2019. Dispõem sobre a estrutura curricular e o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico na Universidade C. **Diário da República**, Lisboa, 2019.

PORTUGAL. Aviso nº 6915/2020, de 23 de abril de 2020. Apresenta a estrutura curricular e altera o plano de estudos a Licenciatura em Educação Básica da Universidade B. **Diário da República**, Lisboa, 2020a.

PORTUGAL. Aviso nº 9695/2020, de 29 de junho de 2020. Apresenta a estrutura curricular e altera o plano de estudos a Licenciatura em Educação Básica da Universidade C. **Diário da República**, Lisboa, 2020b.

PORTUGAL. Despacho nº 11163/2020, de 12 de novembro de 2020. Apresenta a estrutura curricular e altera o plano de estudos a Licenciatura em Educação Básica da Universidade A. **Diário da República**, Lisboa, 2020c.

PORTUGAL. Aviso nº 1133/2022, de 03 de junho de 2022. Dispõem sobre a estrutura curricular e o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico na Universidade B. **Diário da República**, Lisboa, 2022a.

PORTUGAL. Aviso nº 14939/2022, de 29 de julho de 2022. Dispõem sobre a estrutura curricular e o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico na Universidade D. **Diário da República**, Lisboa, 2022b.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 16/2018, de 7 de março de 2018. **Diário da República**, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 112, de 29 de novembro de 2023. **Diário da República**, Lisboa, 2023. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 23/2024, de 19 de março de 2024. **Diário da República**, Lisboa, 2024. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/23-2024-856211140>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 9-A/2025, de 14 de fevereiro de 2025. **Diário da República**, Lisboa, 2025. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>. Acesso em: 20 mar. 2025

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-eees_0.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

REPA, Luiz. Compreensões de reconstrução: sobre a noção de crítica reconstrutiva em Habermas e Celikates. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 3, 2017.

RINCON, Claudia; DEVECHI, Catia. Entrevista com António Nóvoa: o sentido da inovação educacional. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e16368, 2024.

ROBERTSON, Susan. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 9, p. 13-34, 2007.

ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia de Estado? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 42, 2009.

ROLDÃO, Maria. A formação como projecto: do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, Bártolo (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

SARMENTO, Teresa. Formação de professores para uma sociedade humanizada. **Rev. Educ. PUC**, Campinas, v. 22, n. 2, 2017.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SEVERINO, Antônio. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in The European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. Disponível em: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

TAGORE, Rabindranath. **Nationalism in India**. London: Macmillan and go.1917.

TAGORE, Rabindranath. Sadhana – O Caminho da Realização. São Paulo: Paulus, 1994.

TREVISAN, Amarildo; ALBERTI, Dirceu. Formação docente na perspectiva da pedagogia das competências. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 311-332, jul./dez. 2015.

TREVISAN, Amarildo. Provocações em torno de novas experiências de formação cultural (*Bildung*). In: RAJOBAC, Raimundo; BAMBASSARO, Luiz; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

TREVISOL, Marcio; CENTENARO, Junior. Contribuições do enfoque das capacidades de Martha Nussbaum para a educação contemporânea. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.25, e023028, 2022.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação,

UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS)**, 2009. Disponível em: http://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/ects/. Acesso em: 15 jun. 2024.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **O que é o suplemento ao diploma?** 2018b. Disponível em: http://www.uc.pt/academicos/FAQs/diplomas/FAQ_Suplemento. Acesso em: 15 jun. 2024.

ZAMBAM, Neuro; MARTINELLI, Laura. A abordagem das capacidades (*capabilities*) e a educação para a liberdade. In: FÁVERO, Altair; TORNIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, 2010.

APÊNDICE A – Roteiro das perguntas das entrevistas semiestruturadas

1. Qual é o perfil do estudante da licenciatura em Educação Básica e do mestrado para a Educação Pré-Escolar e 1º ciclo? Existe algum estudo sobre isso?
2. Para você, 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? É adequado, não é adequado?
4. Como você percebe a distribuição de carga horária entre as componentes na licenciatura e no mestrado?
5. Como você percebe o fato de a componente Área Cultural, Social e Ética não ter carga horária específica? Essa área não acaba sendo negligenciada?
6. Onde são trabalhadas as unidades curriculares de áreas científicas que não são das Ciências da Educação?
7. Como está sendo implementado o paradigma da aprendizagem centrado no aluno? Existem dificuldades na sua implementação? Como é feita a formação para o desenvolvimento de competências e habilidades?
8. 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?
9. Na sua opinião, qual é o perfil do egresso do curso? Mais técnico (no sentido de treinamento para o serviço) ou mais ampliado (formação integral)?
10. Para você, existe alguma diferença entre a formação docente na universidade e no politécnico? O que seria uma boa profissionalização docente na universidade?
11. Como você percebe o enfoque econômico das orientações de Bolonha para o ensino superior tendo como referência Portugal?
12. No Brasil, as novas diretrizes educacionais estão sendo produzidas tendo como base as evidências científicas de boas práticas e de estudos internacionais, inclusive de estudos portugueses, se utilizando principalmente de estudos da psicologia da aprendizagem e da neurociência. Pergunto: como a abordagem da educação baseada em evidências aparece na formação de professores em Portugal? Portugal tem se inspirado nas boas práticas de outros países? De quais? Qual é a sua posição em relação à abordagem de educação baseada em evidências?
13. Como você percebe a tendência de redução dos estudos em humanidades na formação de professores? Existe alguma preocupação do curso em relação a isso?

14. Qual é a preocupação do curso em torno da formação para as diversidades?
15. Como você percebe os espaços de autonomia do curso para pensar e organizar a formação de professores?
16. O que você mudaria na formação de professores em Portugal?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está colaborando com a pesquisa sobre a organização dos cursos de formação de professores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, de responsabilidade da pesquisadora Catia Piccolo Viero Devechi, Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a estrutura dos cursos de formação para docência na educação pré-escolar e nos anos iniciais nas instituições de ensino superior portuguesas. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação de áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para esse procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa discutir a formação de professores para a educação pré-escolar e anos iniciais a partir da articulação entre teoria e prática propiciada pelos cursos e assim contribuir com algumas reflexões sobre a relação da formação humanística de docente nesses níveis de ensino com a necessidade de aquisição de competências voltadas para atuação profissional.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode nos contatar através do telefone 55(61)981431774 ou pelo e-mail kkurincon@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de correio eletrônico, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____