

A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA FRENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 04/2024

Neide Elisa Portes dos Santos¹
Iracema Campos Cusati²
Maria Auxiliadora Miguel Jacob³
Raphael Campos Cusati⁴

RESUMO: O objetivo do artigo é apresentar alguns resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, que se encontra em andamento, cujo objeto é a lógica das competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de educação. As questões norteadoras da investigação são: quais competências são requeridas aos profissionais da educação? É possível o desenvolvimento de todas elas na formação inicial? A partir da indissociabilidade entre formação e trabalho, questiona-se: as condições de trabalho asseguram o desenvolvimento de todas as dimensões estabelecidas na formação inicial? Com base na constatação de que a formação no curso é voltada para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além da possibilidade de atuação na gestão, como se situa a problemática da formação frente à diversidade de campos de conhecimento considerando o fato de que a atuação no ensino fundamental geralmente é unidocente? Para refletir sobre estas e outras questões, parte-se das discussões acerca da formação docente propostas por Oliveira (2010); das discussões sobre as Diretrizes Curriculares e sobre as bases da formação do Pedagogo apresentadas por Franco (2002); Scheibe (2002) e dos desafios da formação interdisciplinar e integradora realizadas por Pimenta *et al.* (2017); e de algumas questões abordadas por Maletta; Santos (2021) e das discussões sobre competência por Santos (2003). Pela complexidade de conceituação da competência profissional docente no campo educacional e pela carga social, histórica, política e cultural que engloba, a temática é muito discutida em função da sua pertinência para a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Profissionais Docentes; Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação do Pedagogo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pedagoga, Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico da FaE/UEMG *Campus* Belo Horizonte. Tel: (31) 9 9414-1922. E-mail: neide.santos@uemg.br

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Professora Adjunta da UPE e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPi)/UPE *Campus* Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2, s/n. Vila Eduardo. CEP: 56.328-903 – Petrolina – PE. Telefone: (87) 9 9826-4879. E-mail: iracema.cusati@upe.br

³ Doutora em Entomologia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da FaE/UEMG *Campus* Belo Horizonte. Tel: (31) 3239-5903. E-mail: maria.jacob@uemg.br

⁴ Doutor em Agroquímica (UFV), Pedagogo, Professor adjunto da Faculdade de Viçosa (FDV) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) *Campus* Ubá. Av. Olegário Maciel, 1427. Bairro Industrial. CEP: 36.500-000 – Ubá – MG. Telefone: (32) 3532-2459. E-mail: raphaelcusati@yahoo.com.br

ABSTRACT: The objective of this paper is to present some partial results of an ongoing bibliographic and documentary research with a qualitative approach, whose object is the logic of competencies in the National Curricular Guidelines for the area of education. The guiding questions of the research are: what competencies are required of education professionals? Is it possible to develop all of them in initial training? Based on the inseparability between training and work, the following question is raised: do the working conditions ensure the development of all the dimensions established in initial training? Based on the observation that training in the course is focused on teaching in early childhood education and in the initial years of elementary school, in addition to the possibility of working in management, how is the problem of training situated in the face of the diversity of fields of knowledge considering the fact that work in elementary education is generally single-teacher? To reflect on these and other issues, we start from the discussions about teacher training proposed by Oliveira (2010); from the discussions on the Curricular Guidelines and on the bases of Pedagogy training presented by Franco (2002); Scheibe (2002) and from the challenges of interdisciplinary and integrative training carried out by Pimenta *et al.* (2017); and from some issues addressed by Maletta; Santos (2021) and from the discussions on competence by Santos (2003). Due to the complexity of conceptualizing professional teaching competence in the educational field and the social, historical, political and cultural burden it encompasses, the topic is widely discussed due to its relevance for teacher training.

KEY-WORDS: Teaching Competencies; National Curricular Guidelines; Pedagogy Training.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo, apresentar os achados parciais de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, ainda em andamento, cujo foco é a lógica das competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação de profissionais para a Educação Básica instituídas pela Resolução CNE/CP 04 de 29 de maio de 2024.

As profundas transformações societárias decorrentes da globalização da economia, da reestruturação do trabalho produtivo, da incorporação de tecnologias têm requerido um novo perfil de trabalhador com novas capacidades. Nesse cenário, o capital tem adotado novas estratégias de gestão da força de trabalho que passam pela seleção de profissionais com maior nível de escolaridade, experiência e capacidade de atuar em diferentes setores dentro de uma mesma organização. Nesse sentido, além dos conhecimentos adquiridos por

meio da escolarização e da formação profissional inicial, ganham relevância os saberes tácitos construídos, em grande parte, na prática cotidiana do trabalho. Nesse processo, com a crescente flexibilidade dos produtos e dos processos produtivos, exige-se do trabalhador não apenas a qualificação técnica, mas também competências como adaptabilidade, trabalho em equipe, boa comunicação, capacidade de solucionar problemas inesperados e outras habilidades indispensáveis ao funcionamento eficiente das organizações flexíveis (Santos, 2003).

Embora parta-se do entendimento de que a educação tem um papel emancipatório e que a essa não deva estar subsumida à lógica do mercado de trabalho, não é possível desconsiderar as influências que as mudanças no mundo do trabalho exercem sobre os processos educativos formais impulsionando a escola a (re)pensar os conhecimentos a serem veiculados e a formação dos profissionais que nela atuam que vem cada vez mais se estruturando em saberes e competências que buscam uma formação articulada com a prática, ou seja, teoria e prática.

Cabe ressaltar que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais 04/2024 não fazerem referência explícita à noção de competência, a formação por ela delineada deve se articular com a Base Nacional Comum Curricular. A Resolução de 2024 estabelece em seu Artigo 10, Inciso II como perfil do egresso:

II - Compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2024, p. 8).

Nesse sentido, cabe questionar: quais competências são requeridas aos profissionais da educação? É possível o desenvolvimento de todas elas na formação inicial? A partir da indissociabilidade entre formação e trabalho, questiona-se: as condições de trabalho asseguram o desenvolvimento de todas as dimensões estabelecidas na formação inicial? Com base na constatação de que a formação no curso é voltada para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além da possibilidade de atuação na gestão, questionamos como se situa a problemática da formação frente à diversidade de campos de conhecimento considerando o fato de que a atuação no ensino fundamental geralmente é unidocente.

SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Desde sua primeira regulamentação, como lembram (Maletta; Santos, 2021), o Curso de Pedagogia no Brasil, principalmente a partir de 1939, carregava uma complexidade relacionada ao perfil profissional do egresso: técnico em educação (bacharel) cuja formação ocorria em três anos e a formação docente com a complementação de um ano. Esse percurso formativo na Faculdade Nacional de Filosofia ficou conhecido como “3+1” - naquele momento, um ano referente à docência.

O modelo formativo acima descrito já continha em sua gênese uma certa dualidade: docência e (*versus?*) atuação em outras dimensões do processo educativo - questão que ainda se faz presente na formação do Pedagogo nos dias atuais uma vez que a base da formação é a docência para a Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que concerne à formação docente, uma das questões candentes refere-se ao distanciamento entre a formação inicial e a prática docente (Lima; Pimenta, 2004). De um modo geral, os docentes afirmam que a formação acadêmica inicial não se mostra suficiente visto que a prática pedagógica, em especial, de uma sala de aula, normalmente não reflete o que eles estudam nos cursos (Nóvoa, 2009). Como desdobramento deste processo, esses profissionais mostram-se pouco aptos a agir numa perspectiva transformadora (Zeichner, 2008; 2013).

No que concerne ao curso de Pedagogia, observa-se que além das questões relativas à docência, o curso ainda carrega a complexidade da formação para outras funções. A exemplo disso, cita-se o Parecer 252/69 que instituiu as habilitações – supervisão; orientação educacional; administração escolar; inspeção educacional.

O referido Parecer, estabelecia a estrutura do Curso em seu parágrafo 3.º,

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º. (Brasil, 1969).

Como argumentam Arantes; Gebran (2014, p. 283), “Essa regulamentação manteve a formação de professores para o Ensino Normal e foram introduzidas oficialmente, as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional”.

Nos cursos de licenciatura em Pedagogia a relação entre docência e outros espaços/dimensões de atuação parece ainda complexa.

De acordo com Diniz-Pereira (2011) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), especialmente nos artigos 61 e 65, há uma ênfase na importância de articular teoria e prática no processo formativo.

A complexidade da formação em Pedagogia parece se intensificar à medida que ocorrem mudanças na organização curricular da formação docente.

Como regulação da formação docente temos além das Diretrizes Curriculares 04/2024, no caso do Curso de Pedagogia, a Diretrizes 01/2006, a Base Nacional Comum Curricular.

As Diretrizes se propõem a ser um “documento normativo” que define um conjunto de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica. De acordo com o documento, os alunos devem desenvolver 10 competências básicas. Na BNCC a competência é compreendida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Como se pode depreender, a definição de competência presente na BNCC tem consonância com as qualidades requeridas no mundo do trabalho. Ainda de acordo com o documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Considerando que a base da formação do Pedagogo é a docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e que nessa segunda modalidade de ensino as classes são geralmente unidocente — o que exige do Pedagogo o domínio de conhecimento de diferentes áreas, o objetivo da próxima seção é problematizar a questão da formação do Pedagogo frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

licenciatura em Pedagogia, às Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO FRENTE ÀS COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação docente tem sido objeto de intensos debates, sobretudo, se considerarmos as questões relativas à formação e ao trabalho docente. Diversas investigações têm se debruçado sobre os processos formativos e a prática pedagógica dos professores, buscando compreender a importância do trabalho docente no âmbito escolar e em sua interface com a sociedade. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que a prática pedagógica, em razão de sua complexidade intrínseca, demanda do professor uma reflexão crítica e contínua acerca de sua formação e de sua atuação profissional.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas em 2006, foram objeto de intensos debates, sobretudo por atribuírem à docência o papel de fundamento estruturante da formação do pedagogo. Como argumenta Franco (2002):

Ora, subsumir a Pedagogia à docência é não somente produzir um reducionismo ingênuo à esta ciência, como também ignorar a enorme complexidade da tarefa docente, que para se efetivar requer o solo dialogante e fértil de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para sua plena realização (Franco, 2002, p. 40).

A perspectiva defendida pela autora é a da Pedagogia como ciência. A prática pedagógica deve ser crítica e reflexiva.

A docência constitui a base da formação do Pedagogo conforme constante das Diretrizes para o curso de licenciatura na área.

Art. 2º- As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1).

A concepção de docência no documento de 2006 é a seguinte:

§ 1º- Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e

objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1).

A concepção de docência apresentada evidencia a complexidade e a diversidade de dimensões que cada profissional irá se deparar no campo da atuação nos diferentes contextos em que venha exercer a atividade docente, posto que a educação ocorre em diferentes espaços formativos.

Ainda no que concerne à questão da subsunção da Pedagogia à docência, Franco argumenta que:

Acredito que uma das decorrências históricas da subsunção da pedagogia à docência foi o reforçamento da concepção de que a prática docente se realiza na eficiente reprodução de ações mecânicas, pouco refletidas, e assim ser considerada, como uma tarefa simples, que pode ser construída com poucos recursos formadores (Franco, 2002, p. 40).

A conceituação de competência é controversa no ambiente educacional e sua aproximação com as práticas pedagógicas é foco de debate na construção de currículos para a formação profissional quando considerada a interlocução entre correntes lógico-filosóficas.

Medeiros (2016) considera a conceituação de competência direcionada às interrelações e defende, a partir de um embasamento epistemológico crítico, que existem conotações carregadas de juízos políticos, sociais e históricos para consolidar o conceito.

Considerando o perfil de egresso delineado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, das Diretrizes para a formação de profissionais da Educação Básica e a noção de competências apresentada na BNCC que compreende a mobilização de conhecimentos, habilidades atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (Brasil, 2018), indaga-se: a formação inicial em Pedagogia possibilita atuação profissional segundo estes princípios fundantes?

ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA

A respeito da formação do Pedagogo, cita-se o trabalho de Pimenta *et al.* (2017) que realizou uma análise das matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia oferecidos em Instituições de Educação Superior no estado de São Paulo. Os autores organizaram o

estudo com base na categorização das disciplinas por áreas de conhecimento, propondo a seguinte estrutura de configuração curricular. Foram os seguintes os achados: "Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da Educação"; "Conhecimentos relativos à formação profissional docente", sendo este dividido em oito elementos: conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino"; "Conhecimentos relativos à educação infantil"; "áreas disciplinares/linguagens na educação infantil", "Outros conhecimentos da educação infantil"; "Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental"; "áreas disciplinares no ensino fundamental"; "outros conhecimentos ensino fundamental", "conhecimentos relativos a educação infantil e ensino fundamental"; "Conhecimentos relativos à didática" (Pimenta *et al.*, 2017, p. 21).

As categorias analíticas propostas pelos pesquisadores já demonstram a complexidade da docência na formação inicial do Pedagogo.

O bloco referente aos conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino abrangem esses elementos relativos à educação infantil, ao ensino fundamental e à gestão educacional. Os demais elementos são relativos à pesquisa e ao TCC/monografia; às "modalidades de ensino"; "às diferenças"; "à diversidade" e "às minorias linguísticas e culturais", "conhecimentos integradores" e a "outros conhecimentos" (Pimenta *et al.*, 2017, p. 21).

No concerne à gestão educacional, os autores separam em dois grupos: escola e espaços não escolares.

A categoria referente à formação profissional representa, segundo os estudos, menos de 40% da carga horária dos cursos frente ao leque de disciplinas ofertadas. Os pesquisadores as identificam como relativas às diferentes áreas do conhecimento. De acordo com os mencionados autores, no que se refere à prática docente em ambas etapas do ensino, a maioria das propostas analisadas, não traz explícito na proposta curricular, em termos de carga horária ou número de disciplinas a que etapa efetivamente corresponde. Pimenta *et al.* (2017) consideram ser insuficientes em função da complexidade e dos campos científicos abrangidos, as cargas horárias referentes a conhecimentos teóricos (16,41%).

As Diretrizes de 2006 estabelecem no Art. 5º o perfil do egresso que deve estar apto, dentro outros a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- (...) VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, p. 1-2).

Como se pode depreender, o perfil de egresso estabelecido nas Diretrizes de 2006 requer que o profissional atue com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária. Há nesses requisitos aspectos que dizem respeito a questões sociais mais amplas. Há que se observar que no inciso II se faz presentes as dimensões do cuidar e do educar na Educação Infantil; no III o fortalecimento da aprendizagem no Ensino Fundamental compreendendo inclusive, a Educação de Jovens e Adultos e no Inciso VI ensinar disciplinas dos diferentes campos do saber de forma interdisciplinar adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano — o que demanda uma formação ampla e abrangente.

Em consonância como o perfil de egresso apresentado, das Curriculares de 2024 destacam-se:

- I - demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos, das ideias-chave, da estrutura da(s) área(s) e componentes curriculares para os quais está sendo habilitado para o exercício da docência;
- II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular;
- III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola; IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas; V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- (...) IX - aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024, p. 7-8).

Em que pese os estudos de Pimenta *et al* (2017) terem sido realizados anteriormente às Diretrizes de 2024 e à publicação da BNCC, seus questionamentos

fornece subsídios para se (re)pensar a formação do Pedagogo à medida que os autores afirmam que "a questão da formação do professor polivalente desapareceu dos cursos de pedagogia, das discussões, pesquisas e das legislações" (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24).

Os autores problematizam as implicações de uma formação disciplinar e defendem a interdisciplinaridade como um caminho para a formação do Pedagogo.

Parece-nos necessário colocar essa questão no contexto de matrizes curriculares fragmentadas em disciplinas. E aí caberia indagar sobre os avanços na área de currículo que apontam para a interdisciplinaridade. Um curso de pedagogia interdisciplinar poderia superar a fragmentação existente na formação dos pedagogos docentes com vistas a se inserir profissionalmente como professor polivalente? (Pimenta *et al.*, 2017, p. 24).

Ainda no que concerne ao referido estudo, os pesquisadores chamam atenção para o fato de que, somente 2% das matrizes curriculares apresentam propostas integradoras.

A citação acima evidencia uma preocupação central com a prevalência de uma formação disciplinar nos cursos de Pedagogia, o que contribui para a fragmentação do conhecimento e da prática docente. A reflexão apresentada pelos autores, ao questionarem a escassez de propostas curriculares interdisciplinares, aponta para a necessidade de (re)pensar a estrutura formativa das licenciaturas em Pedagogia, em especial, considerando o papel desse profissional como professor polivalente, principalmente nos anos iniciais da educação básica.

Nesse sentido, defende-se a premissa de que a interdisciplinaridade deveria ser articuladora dos processos de ensino e de aprendizagem conforme as seguintes perspectivas: como atitude (Fazenda, 1979); como modo de pensar (Morin, 2005); como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar ou ainda como elemento norteador da formação dos profissionais da educação.

Considerando que as competências se baseiam em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e que podem ser demonstradas em situações reais voltadas à resolução de demandas e problemas complexos em situações de trabalho e da vida cotidiana, seria a formação baseada em competências um caminho para a ruptura com a lógica da fragmentação?

Maletta e Santos (2021), ao analisarem a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais identificaram como promissora a adoção de perspectivas interdisciplinares e integradoras

na organização do curso⁵. Cabe ressaltar que a análise abrangeu o estudo do Projeto Pedagógico do Curso ofertado no *campus* Belo Horizonte,

Diante dessa experiência, surgem questionamentos pertinentes: uma proposta interdisciplinar representaria um caminho viável para superar o esvaziamento do caráter científico da formação em Pedagogia? A interdisciplinaridade pode, de fato, romper com a fragmentação dos saberes oriundos dos diversos campos do conhecimento presentes na atuação docente nos anos iniciais?

Como se pode perceber, a formação e a atuação do profissional da Pedagogia trazem um conjunto de elementos que refletem uma complexidade de saberes, fazeres e contextos. Uma formação baseada em competências promove a articulação dos saberes dos diferentes campos?

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO ATUAL CENÁRIO: A DIMENSÃO DAS COMPETÊNCIAS EM QUESTÃO

As discussões sobre a constituição do pedagogo como profissional da educação exigem uma abordagem que vá além da compreensão da docência como mera profissão. Como aponta Oliveira (2013), a formação inicial representa um dos pilares centrais da profissionalização docente. No entanto, a complexidade da atuação pedagógica, especialmente no contexto da educação básica, exige mais do que a aquisição de saberes técnicos ou normativos. A identidade do pedagogo é construída de forma processual e situada, envolvendo múltiplas dimensões — ética, política, cultural e social — que precisam ser contempladas desde os cursos de graduação.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e transformadora. Os cursos de Pedagogia devem assegurar o desenvolvimento de competências que articulem teoria e prática de maneira contextualizada, promovendo o compromisso com a equidade, a inclusão e a

⁵ Houve uma reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso em 2023, excluindo as Atividades de Integração Pedagógica e disciplinas integradas - o que possibilita a interdisciplinaridade. A disciplina de Pesquisa deixou de ser ofertada de forma contínua do primeiro ao quinto período e o momento para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso deixou do sexto ao oitavo período - a pesquisa vai do primeiro ao quarto período, retornando no sexto e o TCC nos sétimos e oitavos períodos. Nesse sentido, os impactos das alterações na formação carecem de investigação.

valorização da diversidade. Além disso, espera-se que o futuro pedagogo atue de forma ética, colaborativa e inovadora, contribuindo para a construção de uma educação básica de qualidade social, alinhada aos princípios democráticos e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Considerando que as competências se relacionam à capacidade de mobilização de conhecimentos em situações complexas de trabalho, a formação inicial do Pedagogo pautada em conteúdos e metodologias das diferentes áreas assegura uma atuação pautada nos princípios de uma prática pedagógica consciente e reflexiva?

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006 não tenham sido revogadas, faz-se necessária uma reestruturação do curso com base na Resolução 4 de 2024 voltada para formação docente. As referidas Diretrizes estabelecem:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I, desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora; II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II, de que trata o art. 13, inciso II desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora; III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2024, p. 12).

Em que pese o fato de uma Base Comum para o Curso já ser uma defesa antiga da ANFOPE (Scheibe, 2002), não podemos perder de vista o atual contexto dessa proposição - a formação docente voltada para a implementação da Base Comum Curricular Nacional

para a Educação Básica que tem se constituído, na visão de educadores críticos, como uma tentativa de padronização curricular.

No que diz respeito à complexidade da formação do Pedagogo, merece ainda destaque as proposições voltadas à docência delineadas pela Resolução de 2024.

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. § 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em Núcleos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, nos termos do art. 13 desta Resolução. § 5º O estágio curricular supervisionado deve ser realizado, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância. § 6º As 320 (trezentas e vinte) horas destinadas às atividades de extensão devem ser realizadas, integralmente, de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância. § 7º Nos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade a distância, pelo menos, 880 (oitocentas e oitenta) horas da carga horária do Núcleo II de que trata o art. 13, inciso II, desta Resolução, deve ser realizada de forma presencial (Brasil, 2024, p. 12).

Como concepção de Docência temos no Parágrafo 2º do referido artigo:

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (Brasil, 2024, p. 2).

Como se pode depreender, as Diretrizes de 2024 que tratam da formação docente trazem em si uma complexidade de contextos onde a atividade docente pode ocorrer demandando dos profissionais o domínio de linguagens, conteúdos e metodologias o que pode de certa forma coadunar com a noção de competências, já que a atuação docente em diferentes contextos pode levar o professor a mobilizar saberes construídos tanto na formação inicial - baseados em uma sólida formação teórica, como os construídos na prática, fruto de uma atuação consciente e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das definições de competências, em especial as que estão presentes na BNCC, percebe-se que a formação inicial e continuada de professores, no caso, no contexto do curso de Pedagogia, configura-se como uma questão candente. A formação inicial na graduação norteadas pelas Diretrizes Nacionais que têm a docência como base refletem uma complexidade que se relaciona tanto à natureza da formação, quanto da atuação manifesta no perfil do egresso cujas capacidades abarcam a atuação na docência; na gestão; no cuidado, na educação e gestão em diferentes contextos.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024 coloca ênfase em práticas formativas que articulem os conhecimentos específicos, pedagógicos e contextuais, além de promover o aprofundamento progressivo da docência como atividade complexa e fundamentada. Nesse sentido, a formação em pesquisa, com a presença sistemática de estágios supervisionados e práticas pedagógicas ao longo do curso, pode contribuir para mitigar a distância entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, fomentar uma identidade docente mais sólida e comprometida com a valorização da profissão.

Além do mais, os desafios postos à profissão, em especial, decorrentes da atuação em contextos diversos marcados pelas desigualdades sociais, pela diversidade cultural podem impulsionar o desenvolvimento de competências no contexto do trabalho. Nesse sentido, os estágios supervisionados podem apresentar-se como uma possibilidade para que o/a estudante inicie o desenvolvimento de competências ainda no processo formativo inicial.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abreu. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, Ano 30, v. 6, 2014. Disponível em:

http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643/pdf_142. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, p. 101-117.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 09 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>. Acesso em: 26 set. 2025.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia para além dos confrontos. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO – PEDAGOGO: que profissional é esse? V.1, 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UEMG.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Maria Socorro; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. In: LIMA, Maria Socorro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

MALETTA, Ana Paula Braz; SANTOS, Neide Elisa Portes dos. Currículo e formação: interrogando os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da FAE/UEMG. In: STARLING, Cláudia; MALETTA, Ana Paula Braz; SANTOS, Neide Elisa Portes dos (org.). **Processos educativos em contextos diversos**: interrogando a formação. São Carlos, SP: De Castro, 2021. p. 17-36.

MEDEIROS, Mario. Lógicas das competências: Perspectivas para o Currículo em Ação. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colômbia, v. 14, n. 2, p. 1031-1040, jul. 2016. Disponível em: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/2589>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463/13663>. Acesso em: 6 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Neide Elisa Portes dos Santos. **Gestão e certificação de competências no Brasil**: uma análise comparativa de experiências. 2003. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003.

SCHEIBE, Leda. Pedagogo: perspectivas e desafios frente às novas Diretrizes Curriculares. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO – PEDAGOGO: que profissional é esse? V.1, 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UEMG.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Justiça social:** desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.