

Palestra Nacional

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA E NAS DEMAIS LICENCIATURAS: ASPECTOS LEGAIS EM ANÁLISE

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro - UEMG¹

Karina Elizabeth Serrazes - IFSULDEMINAS²

Resumo: O texto aborda os aspectos históricos e legais sobre a formação docente, na Pedagogia e demais licenciaturas no Brasil, especialmente nos últimos 20 anos, buscando evidenciar contradições, lacunas, embates e proposições possíveis. O objetivo geral foi analisar as legislações ao longo da história sobre a formação do pedagogo e nas demais licenciaturas na educação brasileira, seus desdobramentos e as implicações no momento atual. Teve como objetivos específicos: analisar as legislações sobre a formação do pedagogo e licenciandos nos últimos anos; compreender os aspectos mais relevantes das legislações atuais; problematizar e analisar as implicações decorrentes. O estudo está fundamentado em pesquisa bibliográfica, a partir da análise das legislações em especial das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação do pedagogo e dos demais licenciandos e autores que discutem a temática. Como resultados parciais, identificam-se processos de tensões e contradições entre a formação necessária para a Pedagogia e necessidades da formação do professor na realidade educacional e as legislações em vigor, em especial, a partir da promulgação da BNCC e demais legislações recorrentes, que se alinham a lógica do neotecnicismo.

Palavras-chave: Professores. Formação inicial. Diretrizes Curriculares Nacionais. Impasses. Desafios.

Introdução

O presente texto foi elaborado com o objetivo de subsidiar a palestra referente à temática *Formação docente na Pedagogia e nas demais Licenciaturas: aspectos legais em análise*, conforme programação do “VI Colóquios de Política e Gestão da Educação – Políticas de Formação de Professores no Brasil”. A proposta visa apresentar reflexões embasadas em pesquisas a partir de autores que discutem teorias educacionais, bem como políticas e legislações, que traçam o percurso sobre formação inicial em cursos de Pedagogia e demais cursos de licenciaturas.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba). Docente Efetiva Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6034946635459600> . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6003-2907>.

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente Efetiva do Instituto Federal do Sul de Minas - IFSULDEMINAS, campus Muzambinho. Vice Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq e líder do grupo de estudos GEPLAGE - Muzambinho. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3933515742546674> . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4009-4390> .

A motivação de pesquisar sobre essa temática gira em torno das seguintes problemáticas: *Quais regulamentações legais têm traçado os caminhos para a formação inicial nos cursos de Pedagogia e nos demais cursos de licenciatura no Brasil? Quais concepções estão presentes nas legislações atuais para a formação desses profissionais? Como elas impactam os processos de formação dos futuros professores no país?*

E também da própria realidade que vivenciamos com a desvalorização da carreira docente, com o déficit de professores qualificados, a baixa qualidade de alguns cursos de licenciatura, a recente proibição de cursos de licenciatura na modalidade a distância e a implantação dos programas governamentais de incentivo às licenciaturas como o Pé de Meia.

Dessa forma, a proposta é apresentar uma análise histórica das legislações que incidem e direcionam a formação do pedagogo e dos demais licenciandos nas últimas décadas e na atualidade, tentando compreender se estão atendendo ou não às necessidades da educação na realidade educacional e como os processos de formação estão se desenvolvendo no Brasil.

Como objetivo geral definiu-se: analisar as legislações presentes na história da formação do pedagogo e das demais licenciaturas na educação brasileira, e seus desdobramentos ao longo dos anos, e sua repercussão no momento atual.

Como objetivos específicos, foram elencados os seguintes: a) analisar as legislações sobre a formação do pedagogo e demais licenciandos, nos últimos anos, e quais suas repercussões; b) compreender os aspectos mais relevantes das legislações atuais sobre a formação do pedagogo e demais licenciandos e seus desdobramentos; c) problematizar as consequências esperadas com o processo de formação vigente sobre a formação do pedagogo e nas demais licenciaturas.

Para a pesquisa foram selecionadas e analisadas publicações de teses de doutorado e dissertações de mestrado e artigos científicos, localizados nas principais plataformas como Google Acadêmico, BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo - Biblioteca Eletrônica Científica Online, identificando aqueles que foram publicados mais recentemente e que mais contribuíram com o debate em questão.

Entre os artigos encontrados, destaca-se a visão de *Aguilar et. al.* (2006), que enaltece que há presença de muitas contradições no que se refere às intencionalidades e proposições para a formação do profissional, como também, amplos campos de debates e conflitos. Nessa perspectiva, podemos compreender de forma preliminar, que não há unanimidade e linearidade no que tange a formação do pedagogo nos últimos 30 anos, mesmo com a publicação de diretrizes e normativas para sua formação.

De fato, durante os estudos dos diferentes materiais selecionados, identificamos contradições no que tange à aprovação e implementação de tais legislações. Assim, enumeramos as legislações que serão mencionadas e analisadas ao longo deste trabalho, para que colaborem com as análises e reflexões aqui intencionadas, por meio de seu percurso histórico. Foi necessário traçar um quadro de análise sobre a formação do pedagogo e licenciandos, a partir de tais legislações, a seguir:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (artigos 61 a 67) (Brasil, 1996)
- b) Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura* (Brasil, 2006);
- c) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - Meta 15 (Brasil, 2014);
- d) Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada* (Brasil, 2015);
- e) Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de novembro de 2017, que *institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica* (Brasil, 2017);
- f) Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de julho de 2019, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) para a formação continuada* (Brasil, 2019);
- g) Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, que *define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)* (Brasil, 2019);
- h) Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que *dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)* (Brasil, 2024).

Analisando essas legislações, buscaremos compreender como as diferentes prerrogativas legais foram, a partir de suas aprovações e implementações, influenciando a formação do pedagogo(a) e demais licenciandos(as), construindo assim a identidade desse profissional ao longo das últimas décadas.

É preciso destacar que a legislação tem seu impacto de influência como política pública educacional, nas intencionalidades do profissional de educação que atua e deve atuar naquele momento histórico, nos contextos da sociedade da época e na relação deste com o desenvolvimento educacional, portanto, é de suma importância que essa análise seja estabelecida para melhor compreendermos os impactos na formação da identidade desse profissional no campo da formação inicial.

O texto está dividido, a partir desta introdução, da seguinte forma: *Retrospectiva histórica sobre formação de professores na Pedagogia e demais licenciaturas*, que busca identificar o contexto, as contradições, os embates e as principais discussões em torno das legislações ao longo do tempo e seus impactos na formação dos(as) pedagogos(as) e demais licenciandos(as), bem como quais as intencionalidades definidas como características para esse profissional na formação inicial.

Num segundo momento, discutiremos os *Pontos de destaque da legislação vigente para formação dos(as) pedagogos(as) e das demais licenciaturas*, com base na Resolução CNE/CP nº 04, de maio de 2024 (Brasil, 2024), momento em que temos consolidado o que os autores denominam, o “avanço do neotecnismo” e o aprofundamento das relações das ideias neoliberais, na organização educacional e na formação dos sujeitos.

E na tentativa de identificar pontos de destaque, buscaremos traçar algumas problematizações sobre as discussões sobre a formação inicial docente, evidenciando os *Aspectos legais sobre a formação dos(as) pedagogos(as) e demais licenciandos(as): problematizações*, seguido das Considerações finais e referências.

Retrospectiva histórica sobre formação de professores na Pedagogia e demais licenciaturas

A trajetória histórica da formação de professores no Brasil reflete as transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais do país desde o período colonial até os dias atuais. A primeira iniciativa voltada à formação de professores no país ocorreu no período imperial com a criação das escolas normais como a de Niterói (RJ), em 1835, voltada à formação de professores para o ensino primário. Até esse momento não havia formação docente sistemática e muito menos voltada para a escola pública e mesmo com a criação e

expansão das escolas normais para outros estados durante o período da primeira república (1889-1930), a formação docente era incipiente e bastante precária.

A partir dos anos 1930 e com mais força nas décadas seguintes, se expandiram as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que formavam professores para o ensino secundário e a formação docente começa a ganhar contornos mais acadêmicos e científicos. Neste contexto foi criado o primeiro curso de Pedagogia no Brasil em 1939, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), destinado a formar bacharéis especialistas (técnicos) em educação e, complementarmente, professores para as escolas normais.

Ao longo do tempo o curso de Pedagogia e demais licenciaturas tiveram muitas mudanças; durante a ditadura militar (1964-1985) foram implantadas as licenciaturas curtas, que precarizaram ainda mais a formação docente e os cursos de forma geral enfrentaram a influência do tecnicismo em seus currículos.

Além disso, uma discussão inicial sobre a formação do pedagogo nos instiga a refletir, como em décadas passadas, ela atendia a uma forma e concepção distantes da especificidade do curso e da necessidade da atuação desse profissional. Aguiar *et. al.* (2006), destacam o foco no “reducionismo simplista”, na tentativa de treinamento do futuro educador, a cumprir tarefas no campo educacional.

As políticas educacionais do regime autoritário monitoradas pelas Leis da Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), com evidente interesse de servir ao mercado, definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois *loci* da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados (Aguiar *et. al.*, 2006, p. 822).

As proposições encaminhadas por volta dos anos 1970, de acordo com os autores, indicavam mudanças estruturais no curso de Pedagogia que versavam em “pacotes pedagógicos”, que se referia mais a “Formação de Recursos Humanos da Educação” que à época foi recebida pelos professores como “arbitrariedades do poder que desconheciam as práticas, pesquisas e estudos desenvolvidos por profissionais que se debruçavam sobre as questões da formação em seu cotidiano” (Aguiar *et. al.*, 2006, p. 822).

Foi um dos pontos que desencadeou mobilizações em torno do currículo do Curso de Pedagogia, ocorrendo em 1978, o I Seminário de Educação Brasileira, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o intuito de divulgar as pesquisas existentes sobre currículo e conteúdo do curso de Pedagogia, iniciando movimentos de educadores, contrários

a proposições que tendiam a decisões educacionais autoritárias em relação ao currículo no curso.

Surge então, o Movimento dos Educadores, que toma corpo e resistência ao longo da década de 1980, “por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico” (Aguiar *et. al.*, 2006, p. 823). Período esse que apresentou grandes avanços nesses embates, em especial por se tratar de um período de lutas democráticas no país em diversas áreas.

A promulgação da LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96) teve um impacto profundo e estruturante na formação docente no Brasil, pois ela marcou uma mudança de paradigma ao tratar o professor como profissional da educação e estabelecer novos critérios legais, pedagógicos e institucionais para a sua formação e atuação.

Cabe aqui mencionar que, com as discussões que se desenvolveram à época, e com a precária condição da educação, exigia-se mudanças na formação do educador. Como resultado, os artigos 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), criam uma prerrogativa que buscava apresentar melhorias na formação do profissional, com a obrigatoriedade da formação em nível superior, na época nos denominados “institutos superiores de educação”, mas, ainda admitida a formação para o exercício do magistério, na modalidade normal, oferecida no ensino médio. A seguir identificamos no artigo 62 da referida legislação, hoje com as alterações realizadas em 2009, como citados no texto da lei, as prerrogativas atuais da formação de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á **em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério** na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a **oferecida em nível médio, na modalidade normal** (g.n) (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (Brasil, 1966).

O artigo prevê ainda nos parágrafos seguintes que, além do regime de colaboração mencionado acima, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios” deverão adotar mecanismos de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica, inclusive, por meio de programas de incentivo como o “programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior, o Pibid” (Brasil, 2014), que foi criado em 2009, depois da promulgação de vários dispositivos legais.

Por volta de 1998, ganhou força um movimento de construção de diretrizes curriculares que resultou na promulgação em 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e alguns anos depois das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 2006.

O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia (Aguiar *et. al.*, 2006, p. 824).

Entretanto, como ressalta em seus estudos, Aguilar *et. al.* (2006), durante o período de tramitação, tivemos embates e contradições ao longo do processo, que trouxeram muitas influências no campo da formação docente. Mesmo diante desse contexto de embates, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, formalizadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, impactaram positivamente a formação de professores no Brasil, especialmente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Essa normativa complementava a LDB de 1996, detalhando como deveria ser a formação dos pedagogos e qual o perfil de professor que o país precisava formar, reafirmando que a formação docente deveria articular sólida base dos conteúdos específicos com formação pedagógica. Para a ANFOPE,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo (Aguilar *et. al.*, 2006, p. 828).

Nesse dispositivo legal, o sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e também não-escolares. É importante ressaltar, que esse contexto de discussões e de mudanças legais na formação de professores, foi acompanhado por políticas de crescimento desordenado das instituições de ensino superior privado, devido à ênfase dada à formação no ensino superior, que, tornou-se um campo convidativo e sedutor para o avanço do setor privado, em especial com cursos na modalidade a distância.

Esse crescimento do número de cursos de formação de professores na modalidade a distância acirrou os debates acerca da qualidade da formação dos professores e foi concomitante à discussão e tramitação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, aprofundando a perspectiva de uma formação humanista, crítica e ética.

Além disso, essa resolução consolidou uma concepção de formação docente mais integrada e voltada à prática pedagógica, introduzindo uma carga mínima de 800 horas de prática como componente curricular, desde o início da formação, além de propor currículos organizados por eixos formativos e saberes docentes.

Essas DCNs foram consideradas como uma conquista do movimento dos educadores pela valorização da formação e da profissão, fruto de reivindicações históricas de associações como a ANFOPE e a ANPED.

Mais recentemente, as discussões e polêmicas em torno de uma base nacional curricular resultaram na aprovação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, em 2017 e dois anos depois na aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, que definiu uma nova regulamentação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior*.

Essa legislação foi aprovada em contexto político conturbado, caracterizado pelo desmonte das instituições públicas, pelo desprezo à comunidade científica e pela violência ao pensamento divergente, além da violação aos direitos humanos.

A resolução revogou as DCNs de 2015 e estava alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo uma concepção mais tecnicista de formação docente no Brasil, o que desencadeou uma onda de resistências em todo o país, pois “as entidades brasileiras têm se manifestado com intensa resistência, com o intuito de acautelar as políticas educacionais constituídas e rebater as proposições insurgidas fora do debate acadêmico e do interesse da sociedade” (Ventorim; Astori; Bitencourt, 2020, p. 3).

Dentre as críticas direcionadas a essa legislação, estava o enfraquecimento da interdisciplinaridade e do caráter crítico e social da formação docente, propondo uma abordagem conteudista e uma concepção de formação mais tecnicista, prescritiva e menos voltada à diversidade, inclusão e transformação social.

Esse movimento de resistência à Resolução de 2019 se fortaleceu e juntamente com as mudanças do cenário político brasileiro, culminou na aprovação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, mas que também tem sido alvo de críticas e polêmicas.

Essa nova resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, revogando as resoluções anteriores de 2015 e 2019, sendo que a nova

organização curricular proposta é pautada em formação geral, conhecimentos específicos, extensão e estágio, com forte ênfase na presença física dos estudantes, especialmente para atividades práticas e extensionistas nas escolas de educação básica.

Essa ênfase na vivência presencial nas escolas, segundo justificativa da própria resolução e de seu parecer, visa fortalecer a qualidade da formação, aumentando a interação direta com o ambiente escolar e favorecendo uma prática docente contextualizada, mas que os estudiosos e pesquisadores da área não reconhecem como possível de ser efetivada, já que a nova organização curricular proposta parece não articular adequadamente o estágio no processo formativo.

Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica também têm provocado desafios relacionados à infraestrutura das instituições, custos e acessibilidade para estudantes e suscitado muitas discussões, pois muito embora, a Resolução CNE/CP nº 04/2024, tenha sido promulgada em um período de muitos embates, ela não foi fruto de amplos debates, como têm reivindicado as entidades ligadas à formação de professores e especialistas na área, que defendem que essa normatização requer estudos, pesquisas e reflexões para que seja realmente adequada para promover a melhoria da educação no país, como vamos discutir a seguir.

Pontos de destaque da legislação vigente para formação dos(as) pedagogos(as) e demais licenciandos(as)

Estamos neste momento em meio ao processo de implementação da nova Resolução CNE/CP, nº 04, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que 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).

Esta legislação mantém o alinhamento com a BNCC, de forma um pouco menos evidente que a Resolução de 2019 e aponta também para a continuidade de uma visão tecnicista da educação e que, segundo alguns autores, reforça a racionalidade toyotista/neoliberal característica das reformas educacionais das últimas décadas (Bechi; Pagliarin, 2024, p. 3), com a denominada “pedagogia neotecnicista” e o avanço do neotecnicismo.

De acordo Bechi e Pagliarin,

[...] a “pedagogia neotecnicista” investe sobre bases epistemológicas que têm, como fundamento, o princípio da autonomia com o intuito de conduzir, de forma astuta, um processo de responsabilização dos sujeitos pelas suas

condições de vida – um importante mecanismo de formação de uma subjetividade empresarial (2024, p. 3).

Vários pesquisadores já traziam preocupações a respeito do avanço do neoliberalismo na década de 1990 e indicavam caminhos de como a educação poderia fugir da lógica de responsabilização dos sujeitos, em contrapartida às obrigações do Estado, que privilegiam o desenvolvimento do capital, porém as reformas curriculares nos anos subsequentes, mantiveram uma forte influência desse modelo, sob a pressão da política neoliberal e o contexto político ditado pelos princípios da meritocracia, do produtivismo e da performatividade.

Bechi e Pagliarin (2024) destacam que em 2017, com a promulgação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o “novo” ensino médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, houve uma ruptura nas concepções mais emancipatórias de educação, trazendo à tona um novo projeto para a educação “desconsiderando até mesmo os planos em desenvolvimento” como o Plano Nacional de Educação, em vigência na época, que era o PNE (2014-2024), com suas metas e estratégias.

No caso da formação de professores, as recentes normatizações não absorveram as discussões e avanços que já vinham da década anterior, pois,

A agenda das reformas educacionais neoliberais não é nova no país, porém, percebe-se que ela está materializada a partir de normativas que tratam a formação, seja ela de nível básico ou superior, como sinônimo de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada indivíduo; está materializada quando os objetivos educacionais são listas de códigos com habilidades; quando entende-se que a formação de professores precisa estar a serviço dessa agenda; quando as reformas educativas regulam o trabalho docente. Freitas (2018) afirma que se trata de um alinhamento de ações, como se fosse uma engenharia, em que tudo é planejado e desenvolvido em sintonia. Nessa sintonia, segundo o autor, a própria pedagogia (neo)tecnicista vem sendo reintroduzida nos espaços educativos (Bechi; Pagliari, 2014, p. 4).

Ou seja, as legislações acima citadas, estabeleceram essa visão de educação, alicerçada nos ideais neoliberais e encaminharam a formação dos sujeitos na perspectiva do neotecnismo. As preocupações atinentes à formação do sujeito, do ser humano, foram colocadas em segundo plano, pois princípios como sustentabilidade, cooperação, pensamento crítico, liberdade, reflexão, igualdade, respeito à diversidade, autonomia, dentre outros, não são enfatizados nessa nova lógica, dando lugar a um modelo de formação centrado em padrões que construam sujeitos competitivos e produtivos, “de modo a reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (Saviani, 1999, p. 14), a fim de atender às leis do mercado, reforçando a individualização e o fracasso do sujeito, por meio da negação da responsabilização do Estado, da concorrência, da livre iniciativa e da meritocracia. Como afirmam Bechi e Pagliarin,

A construção de um novo projeto de nação que atenda aos interesses hegemônicos perpassa o desenvolvimento de um novo projeto de formação, envolvendo alunos, professores e pesquisadores. [...] O modelo neoliberal de educação, constituído sob as bases do neotecnicismo, está bem estruturado e financiado, o que permite que avance de forma acelerada, em âmbito global, sobre as legislações e os fundamentos educacionais, as escolas de educação básica e as universidades (Bechi; Pagliarin, 2024, p. 6).

Dessa forma, esse modelo de educação vai se reproduzindo de forma sistemática em todos os âmbitos dos sistemas educacionais, se traduzindo em normativas gerais para o pronto seguimento das instituições educacionais de forma geral, atrelada aos interesses do mercado e seguindo na direção da formação de sujeitos à mercê da lógica produtivista e concorrencial. Nesse sentido, termos como autonomia, conforme salientam Bechi e Pagliarin é usado para ocultar a essência economicista, pois, “é compreendida não enquanto consciência crítica para superação da desigualdade econômica e social, mas enquanto mecanismo de responsabilização, ou seja, a escola torna-se um aparelho ideológico da burguesia e a serviço dos seus interesses” (2024, p. 7).

Além disso, a ênfase no ensino de competências sugere uma formação ligada aos princípios de individualização, que busca o acesso ao trabalho, a progressão na carreira e a viabilização do crescimento econômico, a partir de um modelo meritocrático e economicista, de forma geral.

Assim, as matrizes curriculares das instituições de educação superior estão sendo reformuladas provavelmente com a perspectiva de formação de um novo perfil de professores, pensado para atender à essa demanda de educação e reforçar o sistema vigente, pois como destacam Bechi e Pagliarin,

Esse modelo de educação não tem por objetivo formar sujeitos capazes de proporcionar a transformação social, com base nos princípios da cidadania, da democracia e da sustentabilidade, mas em fortalecer os mecanismos de subjetivação empresarial, por meio da responsabilização e da formação do espírito competitivo. Esse modelo de educação meramente meritocrático, que se apropria de forma astuta de retóricas construídas a partir de conceitos ligados à tendência renovadora e à pedagogia ativa, dá sustentação à pedagogia neotecnicista, visto que ela tem por finalidade a adequação dos alunos aos interesses hegemônicos, por maiores níveis de produtividade e lucratividade (Bechi; Pagliarin, 2024, p. 11).

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), nesse sentido, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, segue na mesma direção das diretrizes curriculares anteriores, reforçando a visão neotecnicista presente na resolução de 2019.

Em seu art. 13, por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 4 propõe uma carga horária dos cursos de formação inicial, com no mínimo 3.200 horas, de efetivo trabalho acadêmico, com duração de no mínimo 4 anos, distribuída da seguinte forma:

I - Núcleo I – Estudos de Formação Geral - EFG - 880 (oitocentos e oitenta) horas: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas[...]

II - Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional - ACCE - 1.600 (mil e seiscentas) horas: composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos[...]

III - Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE - 320 (trezentas e vinte) horas, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES[...]

IV – Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado - ECS - 400 (quatrocentas) horas: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula.

Essa divisão em núcleos não difere muito da Resolução de 2019, mantendo como referência a matriz das competências e habilidades para formação de professores(as) e expressando uma concepção pragmatista e utilitária de estágio, esvaziada de fundamentação teórica, já que 400h diluídas ao longo dos 4 anos do curso poderão se resumir a 50h a cada semestre, sem uma clara articulação com os núcleos de conhecimentos gerais e específicos da docência.

Além dessa crítica, a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade científica da área de educação, após analisar o Parecer do CNE - Conselho Nacional de Educação sobre a Resolução, de abril de 2024, manifestou por nota sua preocupação, enumerando dez pontos, dos quais destacamos:

- Discurso de atualização e consenso - a Anfope analisa que o parecer apresenta um discurso, de que “é preciso uma formação mais coerente, contextualizada, situada” e que, “é urgente um consenso nacional em torno da formação inicial”. Nesse sentido a entidade entende que há semelhanças com relação à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2019, e destacam que,

“os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória” (Anfope, 2024).

- Ausência da valorização profissional - para a Anfope (2024), o Parecer CNE/CP nº 4/2024, que originou a resolução citada, não menciona de forma objetiva aspectos sobre a valorização profissional, sobre condições de formação inicial e continuada de professores/as; planos de carreira; piso salarial nacional; e as condições adequadas para o trabalho docente. Seria necessário a evidência de uma política que, de fato, valorizasse o/a profissional da educação, a partir da tríade - trabalho, formação e carreira.
- Simplificação do Sistema Nacional de Educação - no Projeto de Resolução é ressaltado o regime de colaboração com os entes federados, mas sem incorporar a proposta de um Sistema Nacional de Educação. A Anfope defende que é necessário, para articulação de um SNE, que se retome a discussão a partir do próximo Plano Nacional de Educação, no intuito de se resgatar metas não executadas e se dê a continuidade à formação continuada docente de forma integrada ao SNE.

Esses e outros pontos são apresentados pela Anfope, a fim de que as discussões referentes à formação inicial e continuada fossem melhor debatidas pelas instituições que atuam na formação docente, pois o que se observa nesse processo de implementação imediata do Parecer nº 04/2024, por meio da Resolução CNE/CP nº 04/2024, é a falta de abertura para diálogo e discussões em torno do que se vem construindo como percurso formativo para os professores do país.

As legislações publicadas em 2024 despontam num cenário sem a ocorrência de audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil; houve apenas uma “Consulta pública” a partir de um Edital de Chamamento, por meio eletrônico, de 06 de dezembro de 2023 até 30 de janeiro de 2024, num período de recesso e férias, sem um envolvimento maior das entidades e especialistas que estudam e acompanham a formação de professores no país. Seria essencial nesse processo uma análise conjunta, com a participação de todos os envolvidos nos processos de formação docente para que se busque melhores e mais concretos caminhos, que atendam às demandas de uma educação humanista e emancipatória.

Outras entidades também se manifestaram em relação à Resolução CNE/CP nº 4/2024 como a Associação Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior - Sindicato Nacional (ANDES-SN), que durante a realização do 67º CONAD, definiu seu posicionamento contrário

a partir de uma caracterização e avaliação do que ela significa. Aponta, sob o ponto de vista do seu conteúdo, que ocorre a falta de diálogo e que está pautada por uma “matriz de competências e habilidades para formação de professores/as, pragmatista, utilitária, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade” (Andes, 2024) e principalmente, pela imposição de um modelo baseado na BNCC, que busca padronizar e estreitar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, entre outros pontos.

Na mesma direção, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), também analisou com preocupação os preceitos da Resolução e do Parecer CNE/CP nº 04/2024, ao destacar a relação entre universidade e escolas da educação básica, que, em sua concepção, fragiliza o processo de formação docente:

[...] o Parecer CNE/CP nº 4/2024 apresenta fragilidades: ao não reforçar a necessidade de estreitamento de diálogo entre Universidade e escola; ao desconsiderar problemas estruturais que precisam ser enfrentados, como a desvalorização e responsabilização docente; ao manifestar-se como modelo pragmatista de formação inicial; ao apresentar uma concepção de estágio amalgamada com a racionalidade empresarial; ao priorizar inserção precoce no mercado de trabalho e não como fonte de pesquisa e questionamento da realidade (ANPED, 2025).

Observa-se, assim, que as principais entidades de educação se manifestaram contrárias à imposição da Resolução CNE/CP nº 04/2024 e elas precisavam ser ouvidas de maneira mais aberta, para se pensar caminhos para a construção de uma formação docente adequada ao momento atual, que de fato, proporcione uma visão mais abrangente do educador para sua atuação na educação brasileira.

Dessa maneira, retomamos as ideias das autoras Pertuzatti e Canan, que entendem que o protagonismo docente também ficou comprometido, ao se referir tanto à Resolução CNE/CP nº 02/2019, quanto à Resolução CNE/CP nº 04/2024, pois,

[...] o protagonismo docente, não ocupa lugar de centralidade, uma vez que, em ambos os documentos, não há participação ativa dos professores na discussão de seu teor e, uma vez aprovados, também não consideram como eixo central a autonomia docente para a construção de processos, pensar currículos e refletir a prática pedagógica, retornando, mais uma vez, a formação de professores a uma perspectiva tecnicista afinada a lógica do mercado (Pertuzatti e Canan, 2024, p. 19).

Assim, essas questões precisam ser consideradas, pois, ao docente cabe ser protagonista de seu desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades no trabalho e na sua formação crítica ampla, e principalmente, ser participativo nos processos formativos que devem ser oferecidos nas instituições em que atua.

A seguir, o presente texto, apresenta algumas problematizações, considerando os percursos realizados nas proposições sobre a formação dos(as) pedagogos(as) e demais licenciandos(as) e possíveis reflexões, pois, existe um campo aberto para novas propostas, entendendo que há muito a se discutir, há contradições presentes e as discussões sobre a temática podem abrir caminhos para uma formação docente mais consistente e abrangente.

Aspectos legais sobre a formação dos(as) pedagogos(as) e demais licenciandos(as): problematizações

Nos propusemos neste texto a levantar algumas questões, na tentativa de problematizá-las, sobre a temática da formação inicial do pedagogo(a) e demais licenciaturas, inicialmente dialogando com os estudos de Moreira (2023), que nos auxiliam com as concepções epistemológicas sobre a Pedagogia e de Libâneo (2013), que a compreende como ciência autônoma, mas articulada com outras ciências, sem perder de vista a relação teoria e prática. E nessa perspectiva, afirma que a Pedagogia busca suporte em outras ciências, a fim de compreender seu objeto de estudos, por meio de uma visão multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo.

Em decorrência disso, os autores caracterizam a educação como um fenômeno eminentemente social, que exige “o olhar e a atenção de diversas ciências para a compreensão e interpretação do seu alcance e dinamicidade na contemporaneidade” (Moreira, 2023, p. 96), dada a sua complexidade, não podendo ser analisada isoladamente, mas nos contextos das relações com a sociedade, num tempo e num espaço.

Desse modo, defendemos a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação no sentido de se consubstanciar como ciência eminentemente propositiva de transformações das relações pedagógicas existentes, pois, ao tomar as práticas dos educadores como ponto de partida e de chegada, oferece diretrizes, parâmetros e critérios que permitiria a transformação das práticas educativas em práxis pedagógica, ou seja, práticas conscientes dos seus significados, intencionalidades e projetos políticos de sociedade (Moreira, 2023, p. 111).

Nesse sentido, a formação docente, no caso a formação inicial, discutida aqui, toma um significado muito relevante, deixando de se tornar algo burocrático e mecânico, para ter a exigência da essência formativa e reflexiva dos processos educativos necessários para atuação na sociedade atual.

Além disso, a formação docente requer uma articulação importante entre teoria e prática como afirma Portelinha, em seu artigo *As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia*, defende a articulação teoria e prática de forma dialética “[...] concebida a partir do conflito e da tensão entre os dois polos”, portanto, faz-se

necessário considerar essa articulação nos contextos mais amplos a partir da ação histórica da humanidade, num sentido social e histórico, numa visão da realidade presente” (2021, p. 12).

Na visão da autora,

aproximando-se dessa concepção, encontra-se a exigência de uma apropriação teórica sólida nos cursos de formação de professores, como um dos princípios sustentadores construídos pelos movimentos dos educadores em resposta às políticas governamentais que tentavam impingir uma formação privilegiando a atividade prática (Portelinha, 2021, p. 13).

E mais, voltando às análises de Moreira, que afirma que a Pedagogia estuda a teoria e a prática, pois investiga a realidade educacional, analisando os conhecimentos científicos, juntamente com outros conhecimentos, pois é a ciência que procura compreender o “entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos” (2023, p. 132). Sendo assim, em relação aos cursos de formação de pedagogos(as), Moreira e Pimenta apresentam a defesa de que devem “revelar de modo crítico/analítico as contradições sociais, os momentos de alienação na práxis educacional, em confronto com a práxis existente na atualidade para criar teoricamente possibilidades de superação das práticas alienantes” (2021, p. 929).

Essas argumentações são fortes o suficiente para comprovar a necessidade de uma formação crítica para os licenciandos em Pedagogia e também nas outras licenciaturas, para que possam compreender a complexidade do campo pedagógico, bem como a necessidade de produção de visão ampla sobre a realidade educacional, e não estarem à mercê de práticas formativas mecânicas, aligeiradas e técnicas, distantes de processos reflexivos.

Nessa perspectiva, Varani (2020) destaca que desde a década de 1990, houve intensa movimentação em torno das Diretrizes Curriculares e que em seu processo de discussão era necessário considerar questionamentos importantes:

Como pensar em formação de professores sem relevar questões de desigualdade racial, de gênero, econômica? Sem considerar questões específicas no campo dos estudos da educação especial, dos conhecimentos básicos necessários que circulam no cotidiano escolar? Como não se pautar por conhecimentos teóricos de áreas como psicologia, história, sociologia, filosofia e acima de tudo, por conhecimentos pedagógicos em constante reconstrução e diversamente produzidos? (Varani, 2020, p. 2).

Entendemos ser essa uma questão essencial, pensar o papel da Pedagogia a fim de se defender a formação que irá de fato contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico e cultural da sociedade. Nesse caminho, a autora discute a autonomia que a universidade deveria ter para desenvolver formações que entrelaçam a universidade e a educação básica, a partir de suas identidades.

Assim, vemos que os órgãos responsáveis pelas deliberações legais acerca da formação de professores, deveriam promover diálogos com as universidades, os pesquisadores, as entidades que pesquisam temas relacionados à formação docente, que vem contribuindo para novas propostas sobre o tema, bem como com os professores, em geral.

Afinal, as questões relativas ao protagonismo dos professores deveriam perpassar as preocupações e discussões das legislações sobre formação de professores como afirmam Pertuzatti e Canan:

[...] nossa constatação ao estudar a Resolução que fixa as Diretrizes para Formação de Professores homologada em 2019 e a Resolução que aprova as Diretrizes para Formação de Professores de 2024, é de que o protagonismo docente, não ocupa lugar de centralidade, uma vez que, em ambos os documentos, não há participação ativa dos professores na discussão de seu teor e, uma vez aprovados, também não consideram como eixo central a autonomia docente para a construção de processos, pensar currículos e refletir a prática pedagógica, retornando, mais uma vez, a formação de professores a uma perspectiva tecnicista afinada a lógica do mercado (Pertuzatti e Canan, 2024, p.18-19).

Dessa forma, ao invés de se fomentar e incentivar o protagonismo docente, o que se verifica nessas legislações é a presença constante de disputas, embates e interesses econômicos e políticos, nos processos de decisões sobre a promulgação das legislações sobre formação docente.

Esse processo de avanços e retrocessos, de debates em torno das legislações sobre a formação docente, fica evidenciado também nos trabalhos de Portelinha, que apresenta que esse processo é carregado de tensões:

A Resolução n.º 02/2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, homologada em 19 de dezembro de 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), produziu forte reação entre a comunidade acadêmica por conta dos princípios e das indicações que constam no documento. A crítica também veio acompanhada pela verticalização das discussões que pouco consideraram a história dos movimentos dos educadores em prol de uma formação humana e emancipatória. Considera-se que as novas DCN para a formação inicial dos professores da Educação Básica expressam, em seu conjunto, a retomada de uma racionalidade formativa que esteve em pauta nas discussões e reformas dos cursos de licenciaturas no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Tal racionalidade marcou o conteúdo da resolução do CNE/CP, n.º 1, de 18/2/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), cuja centralidade da formação pautava-se nas competências e habilidades, na pesquisa voltada ao ensino, na resolução de problemas e na ênfase em uma prática técnico-instrumental (2021, p. 216).

Para finalizar, é necessário problematizar o que de fato significa diretriz educacional, ou seja, uma linha geral que define como a educação deve ser organizada, conduzida e avaliada, tanto

no âmbito das políticas públicas quanto nas instituições de ensino. Essa orientação, norma ou princípio deveria garantir qualidade e equidade na educação, promover a coerência entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, orientar professores, gestores e formuladores de políticas públicas e assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Cury,

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser (Cury, 2002, p. 193).

Essa concepção de diretrizes indica que o documento Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica deveria orientar professores e gestores em busca de consenso, por meio do diálogo e da ampla discussão, e não se tornar instrumento de imposição como tem indicado seu processo de aprovação e implementação. Essa imposição da normatização se estende às novas orientações do ENADE das Licenciaturas e da recente Prova Nacional Docente (PND), que tornam o cenário da formação de professores ainda mais complexo, pois envolve a articulação estrita dos currículos dos cursos e licenciatura às diretrizes desta avaliação externa, além da própria BNCC e o possível avanço de processos seletivos ao invés de concursos para a inserção dos professores no mercado de trabalho, aumentando o risco de padronização excessiva dos currículos, de consolidação de uma visão pragmática e utilitária da formação, da falta de articulação entre a formação inicial e continuada e principalmente, do enfraquecimento da visão crítica da educação e da sociedade.

Diante desses riscos iminentes, os enfrentamentos são necessários e por isso, problematizar, analisar e discutir os fundamentos legais da formação de professores se faz presente e urgente, para que possamos fortalecer a luta por uma formação docente mais sólida e consistente, na perspectiva da emancipação.

Considerações finais

A tradição política brasileira se caracteriza por estruturas clientelistas e autoritárias que abrangem todos os aspectos da vida social, inclusive a educação, como demonstrou nossa breve análise dos aspectos legais que fundamentam a formação dos pedagogos(as) e dos demais licenciandos(as), estabelecendo um cenário de imposição normatizadora às instituições de ensino, seus gestores e professores, que têm impulsionado um reducionismo nas concepções de formação docente e de educação de forma geral.

Nesse processo autoritário de aprovação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a autonomia didática das instituições de formação docente está sendo fortemente afetada, o protagonismo docente desconsiderado, a articulação teoria e prática nos processos de formação inicial fragilizada e uma perspectiva neotecnista de formação cada vez mais fortalecida, na qual o professor é visto mais como executor de competências pré-definidas, do que um agente crítico, criativo e autônomo da educação.

Além disso, as novas DCNs corroboram uma proposta de homogeneização curricular, que minimiza e até mesmo ignora a diversidade local, cultural e institucional e pode resultar em aumento das desigualdades educacionais, em especial de contextos como educação do campo, indígena, quilombola ou em comunidades periféricas.

Enfim, é preciso resgatar a essência da expressão diretrizes para as novas DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, para que prevaleça seu sentido, seu rumo, direção, caminho, que possibilite o repensar de uma formação pautada em uma visão técnica de competências, em prol da formação crítica, humanística e ética do professor.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2025.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/NOTA-da-DIRETORIA-do-ANDES-SN-sOBRE-a-RESOLUCAO-CNE-CP-no-04-20240>. Acesso em: 25 set. 2025.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação. Nota da ANFOPE, sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em 25 set. 2025.

ANPED. Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Posição do GT 08 sobre a minuta de Diretrizes Nacionais para o Estágio Curricular Supervisionado. Disponível em: <https://anped.org.br/posicao-do-gt-08-sobre-a-minuta-de-diretrizes-nacionais-para-o-estagio-curricular-supervisionado/>. Acesso em: 25 set. 2025.

BECHI, Diego; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Neotecnismo na Formação Inicial de Professores: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 28, n. 00, p. e023016, 2024. DOI:

10.22633/rpge.v28i00.19267. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19267> . Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. MEC. 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, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file> Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N° 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 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). Brasília, DF, 2019. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n°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, 2024. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educação & Sociedade [online]. 2002, v. 23, n. 80, pp. 168-200. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4q8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação e Sociedade., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em:

<https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

MOREIRA, Jefferson da Silva. *Pedagogia como ciência da educação no Brasil: (des) articulações entre epistemologia e práxis*/ Jefferson da Silva Moreira. – 2023. –336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Disponível em:

<https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/5be6693f-a307-4e49-af18-b12aac3ed3b5/content>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Profa. Da. Selma Garrido Pimenta. Revista Eletrônica Pesquiseduca, 13(31), 925–948. Disponível em:

<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 23 ago. 2025.

PERTUZATTI, Ieda; CANAN, Silvia Regina. BNC-Formação (2019) e diretrizes (2024), identidade e protagonismo docente: professor como papel principal? . REVISTA INTERSABERES, [S. l.], v. 19, p. e24do2013, 2024. DOI: 10.22169/revint.v19.e24do2013. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2663> . Acesso em: 23 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

PORTELINHA, Angela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. DOSSIÊ TEMÁTICO: Formação de Professores: Projetos em Disputa. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 216-236, JUL./SET. | 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-216.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr./2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Cad. Pesqui. [online]. 2007, vol.37, n.130 [cited 2018-10-15], pp.43-62. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yivfhYPKWNbFMMmL3Pm/?lang=pt#>. Acesso em: 07 set. 2025.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira Brito. Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N7BSCsfnrw46yt44bcrRX6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2025.

VARANI, Adriana; ZAN Dirce; GRANDIN, Luciane Aparecida. O Curso de Pedagogia entre deliberações. Educação Revista do Centro de Educação - UFSM, vol. 45, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v45/1984-6444-edufsm-45-35265.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; BITENCOURT, Juverci Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **J. Pol. Educ.-s**, Curitiba, v. 14, e71854, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100130&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 28 set. 2025.