

## **AS DCN/2019 PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES E PERSPECTIVAS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**

2019 NATIONAL GUIDELINES FOR TEACHER TRAINING: TENSIONS AND PERSPECTIVES ON PEDAGOGY COURSE

LAS DCN/2019 PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES: TENSIONES Y PERSPECTIVAS PARA LA CARRERA DE PEDAGOGIA

*Ângela Maria Silveira Portelinha* 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil

**Resumo:** Este artigo analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP N° 02/2019 e as implicações para o curso de Pedagogia. Retoma os princípios e as concepções construídas pelo movimento dos educadores e que condicionaram a organização desse curso. Problematiza as tensões e as perspectivas para o curso de Pedagogia com base no contexto histórico, político e social no qual são forjadas as novas diretrizes. Adota a análise crítico-dialética e destaca dois aspectos que se articulam na materialidade do processo formativo: o teórico-científico e o prático organizacional. O primeiro corresponde aos princípios, às concepções e aos fundamentos da teoria educacional. O segundo vincula-se ao conjunto de componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Especificamente para o curso de Pedagogia, o indicativo é redefinir a organização curricular propondo cursos específicos conforme a etapa da educação básica. A ênfase recai sobre os conteúdos específicos das áreas do ensino e suas respectivas metodologias em sintonia com a BNCC da Educação Básica. Destaca o esvaziamento dos fundamentos da educação e a dissociabilidade na relação entre teoria e prática, questões essenciais para a constituição da formação e do trabalho docente. As DCN desconsideram o acúmulo de pesquisas relativas ao curso de Pedagogia, bem como as críticas, tensões e proposições históricas sobre a especificidade desse curso. Os resultados apontam a retomada do projeto hegemônico em um cenário de adversidade e conservadorismo, o que requer um grande desafio e resistência das instituições formadoras.

**Palavras-chave:** Diretrizes; Curso de pedagogia; Formação de professores.

**Abstract:** This paper analyzes the National Curriculum Guidelines of the K-12 Teacher Initial Training, in its Resolution No. 02/2019, and its implications on Pedagogy course. It takes up tenets and conceptions built up by the educator's movement which have influenced the course's organization. It also problematizes tensions and perspectives of the Pedagogy course based on the historical, political, and social context, where the new guidelines are forged. The study carries out a critical-dialectical analysis and highlights two aspects articulated in the materiality of the training process, the theoretical-scientific aspect, and the practical-organizational aspect. The first one corresponds to the education theory's tenets, conceptions, and grounds. The second one is bound to the set of curriculum components of licentiate courses. Specifically, regarding the Pedagogy course, the trend seen is of reshaping the curriculum organization suggesting specific courses according to the K-12 stage. The emphasis is on the specific content of some areas of knowledge and their methodologies in line with a national K-12 curriculum. It highlights the hollowing out of the basis of education and the dissociability in the relation

between theory and practice, which are essential issues at the building of teaching training and work. National curriculum guidelines do not take into account the number of studies related to the Pedagogy course, as well as criticisms, tensions, and historical contributions on the specifics of this major. One of the results point to the resumption of a hegemonic plan in an adverse and conservative scenario, that demands a big challenge and resistance by training institutions.

**Keywords:** Guidelines; Pedagogy course; Teacher training.

**Resumen:** En este artículo se analiza las Directrices curriculares Nacionales para la Formación inicial de Profesores para la educación Básica – Resolución CNE/CP N] 02/2019 y las implicaciones para la carrera de Pedagogía. Retoma los principios y las concepciones construidas históricamente por el movimiento de los educadores los que han condicionado la organización de esta carrera. Así que, problematiza las tensiones y las perspectivas para la carrera de Pedagogía con base en el contexto histórico, político y social en lo que son forjadas nuevas Directrices. Se adopta el análisis crítico-dialectico destacando dos aspectos que se articulan en la materialidad del proceso formativo: el teórico-científico y lo práctico organizacional. El aspecto teórico-científico corresponde a los principios, las concepciones y los fundamentos de la teoría educacional. Sin embargo, los aspectos prácticos-organizacionales se vinculan al conjunto de componentes curriculares de los cursos de maestría. Específicamente para el curso de Pedagogía el indicativo es redefinir la organización curricular proponiendo cursos específicos conformado a la etapa de la educación básica. La énfasis recae en los contenidos específicos de las áreas de enseñanza y sus respectivas metodologías en sintonía con la BNCC de la educación Básica. Se destaca el vaciado de los fundamentos de la educación y la insociabilidad en la relación entre teoría y práctica, cuestión esencial para la constitución de la formación y del trabajo docente. Las DCN no han considerado el acumulo de investigaciones relativas a la carrera de Pedagogía, bien como las críticas, tensiones y proposiciones históricas sobre la especificidad de ese curso. Los resultados indican la retomada del proyecto hegemónico en un escenario de adversidad y conservadorismo, lo que requiere un gran desafío y resistencia de las instituciones formadoras.

**Palabras clave:** Directrices; Carrera de pedagogía; Formación de profesores.

## Introdução

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.

Objeto de críticas e resistência por parte das instituições formadoras, os princípios dessa diretriz não foram assumidos em seu conjunto na elaboração das diretrizes específicas para o curso de Pedagogia. O intenso debate precedente à elaboração da Resolução n.º 01/2006, que instituiu as DCN para o Curso de Pedagogia, garantiu avanços no sentido de incorporar princípios construídos pelos movimentos dos educadores, principalmente as teses defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Destaque para a inserção da concepção de docência como a base na formação do professor, a articulação entre a docência, a gestão e a pesquisa e a tradição histórica do curso em formar o pedagogo, entendido como o articulador da organização do trabalho pedagógico.

A retomada dos princípios das DCNFP de 2002 se intensifica nas políticas de formação docente, principalmente após o golpe jurídico-midiático-parlamentar<sup>1</sup> de 2016, no qual são forjadas e asseguradas reformas em todos os âmbitos da esfera pública, o que resulta na destruição de políticas e direitos sociais conquistados historicamente pela e para a classe trabalhadora.

Assim, explicitar as tensões e perspectivas para curso de Pedagogia no momento atual requer considerar um conjunto de reformas que, a médio e a longo prazos, pretendem alterar o conteúdo e a forma dos processos formativos-educativos, como também precarizar as condições de trabalho dos docentes nos diferentes níveis e modalidades da educação.

Ao analisar a elaboração e regulamentação das novas DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP n.º 02/2019, problematizamos quais as implicações dessas diretrizes para o curso de Pedagogia, considerando tanto os aspectos teórico-científico, relativos aos princípios, às concepções e aos fundamentos da teoria educacional, como o aspecto prático organizacional concernente à organização curricular do curso nas instituições de ensino superior.

Desse modo, a presente abordagem pauta-se considerando as principais teses que presentes na formação de professores e que definem uma concepção que não dissocia a formação do trabalho docente: as DCNFP de 2015 e as DCNFP de 2019 – BNC-Formação, contexto, avanços e retrocessos; os rumos para o curso de Pedagogia, tanto a relação teoria e prática como os percursos formativos que se aventam para o referido curso após a homologação das novas DCNFP de 2019.

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada para caracterizar o contexto que resultou no impeachment, em 31 de agosto de 2016, da então presidenta da República Dilma Rousseff. (SAVIANI, 2020).

## **Diretrizes para a formação de professores: da Base Comum Nacional à Base Nacional Comum Curricular (BNC-Formação)**

O período entre 2003 e 2015 foi marcado por intensos debates relativos ao campo educacional. No centro das discussões intensifica-se a defesa da educação pública, a universalização do ensino fundamental e médio, a garantia de acesso e permanência dos estudantes às escolas, a expansão do ensino superior, a gestão democrática, a autonomia didático-pedagógica das instituições de ensino, a consolidação dos conselhos municipais de educação, a instituição dos fóruns permanentes de discussão sobre a formação docente, a valorização do magistério com a implementação dos planos de carreiras e do piso salarial nacional.

No campo acadêmico e nos movimentos sociais, ressalta-se a necessidade de elaborar e implementar uma política pública de formação de professores capaz de não dissociar a formação e o trabalho docente. Considerada como o desenvolvimento do ser humano histórico-social, a formação constitui-se de um conjunto de saberes e conhecimentos requeridos ao desempenho de funções sociais, no caso o trabalho docente. O trabalho, concebido em sua dimensão ontológica – de criação histórico-social da vida humana –, equivale a toda atividade orientada a um fim, articulado à problematização da divisão social e técnica do trabalho.

Desse modo, a defesa é “uma política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores, que defina os caminhos para fortalecer a construção da identidade profissional dos docentes da educação básica e o aprimoramento da qualidade social da escola pública.” (FREITAS, 2014, p. 429). É uma política de formação capaz de promover a articulação entre formação inicial e formação continuada juntamente com instituições de ensino superior (IES), sistemas de ensino e escolas de Educação Básica, ao mesmo tempo que assegura a valorização e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Fundamentando-se em uma concepção de educação e formação crítico-emancipatória, intensifica-se a defesa pela instituição da Base Curricular Nacional (BCN) da formação dos profissionais da educação. A BCN foi uma das teses encampadas pelo movimento dos educadores e associações na década de 1980, com o protagonismo da ANFOPE. Nas discussões, considerou-se a necessidade de elaborar princípios orientadores para a formação dos profissionais da educação. Esses deveriam fundamentar as políticas desse campo. Junto com a discussão da BCN, atrelava-se a tese de que a docência deveria ser concebida como base e identidade de todos os profissionais da educação.

Esta base comum deveria [...] contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a desenvolver a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação. (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 95).

O conceito de base comum nacional é formado pela articulação de um sentido político e outro teórico. No sentido político, ele é considerado como instrumento de luta pela formação, valorização e defesa da carreira dos profissionais da educação. No sentido teórico, é constituído por um conjunto de princípios orientadores dos currículos dos cursos de formação dos educadores. (ANFOPE, 2000).

Fundamentada em uma concepção sócio-histórica de educação e de caráter emancipador, os princípios da BCN são entendidos como orientadores dos projetos formativos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, contrapondo-se à ideia de um currículo mínimo, bem como a determinação de um conjunto de saberes e conhecimentos voltados ao processo formativo-educativo. Assim, o currículo não poderia ser indicado por nenhum especialista ou tecnocrata da educação, mas seria construído a partir da prática social pelos sujeitos componentes do processo, considerando as diversas realidades e trajetórias históricas das instituições formadoras.

O debate profícuo em torno da formação e do trabalho docente produziu alterações, detalhamento e inserções de novos princípios que foram incorporados nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) entre 2010 e 2014. As discussões no âmbito da CONAE contribuíram para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), homologado pela lei n.º 13.005/2014.

Especificamente as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE de 2014 indicam a necessidade de a) efetivar uma política nacional de formação dos profissionais da educação que assegure uma formação específica, de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; b) garantir a todos os profissionais da Educação Básica uma formação continuada em sua área de atuação; c) valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação; d) assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior tendo como referência o piso salarial nacional profissional; e) assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação.

Cumprir destacar a estratégia 15.6, relativa à meta 15, que afirma:

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de



informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...]. (BRASIL, 2014).

A necessidade por uma reforma curricular para os cursos de licenciatura já se fazia presente, seja pela via de vários segmentos sociais, principalmente aqueles vinculados aos grupos hegemônicos empresariais, seja pelo movimento articulado dos educadores, que consideravam a urgência em elaborar e implementar uma política de estado na qual assegurassem uma sólida formação teórico-prática, reconhecimento e valorização profissional, além de condições de trabalho para elevar a qualidade da educação pública.

É assim que as metas e estratégias do PNE acentuam a disputa por projetos de formação com diferentes concepções e racionalidades do campo educativo. Dourado (2015) destaca a importância da Comissão Bicameral do CNE no sentido de encaminhar uma proposta de diretrizes conjunta entre formação inicial e formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Após amplo estudo e debate e considerando as deliberações das CONAEs de 2010 e 2014, aprovam-se, pelo Conselho Pleno do CNE, as DCNFP em 9 de junho de 2015, e homologadas, no MEC via Resolução n.º 02/2015, de 24 de junho de 2015, as DCN 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. Trata-se de uma diretriz abrangente por envolver diferentes percursos formativos, cuja centralidade volta-se para a possibilidade de consolidação da organicidade e da articulação efetiva entre formação inicial e formação continuada.

As DCNFP de 2015 contemplam as deliberações das CONAEs (2010 e 2014), dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores e do Fórum Nacional de Educação e do PNE. Elas são marcadas pela diversidade de posições, concepções e perspectivas relativas ao processo formativo-educativo dos docentes. No entanto, tal diversidade manteve-se na unidade de manter e assegurar os princípios da Base Comum Nacional para a formação dos profissionais da educação. No Parecer do CNE/CP n.º 02/2015, que acompanha a Resolução n.º 02/2015, consta que a Base Comum Nacional deve garantir uma concepção de formação pautada nos seguintes princípios: formação teórica sólida e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico; unidade entre teoria e prática; centralidade do trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio cognitivo e formativo e eixo nuclear do processo formativo; gestão democrática; compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais; e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora.

As DCNFP de 2015 foram acompanhadas de intensos debates no interior das instituições formadoras, uma vez que exigiu a reformulação dos projetos político-pedagógicos (PPPs) das licenciaturas. Resistências também se fizeram presentes, não só pelo aspecto teórico-científico, no sentido de compreender que a formação docente vai além dos objetos específicos das disciplinas de cada área, mas pelo aspecto prático-organizacional voltado à implementação de novos campos disciplinares, seminários integradores, aumento de carga horária total dos cursos, problematização da prática de ensino a partir dos estágios supervisionados, para além do espaço da sala de aula considerando a escola e seu entorno.

A implementação das DCNFP de 2015 pelas instituições formadoras, apesar de gerar intensos debates, não foi seguida por grande parte dos cursos. Isso porque a própria Resolução n.º 02/2015 estabeleceu o prazo de dois anos, a contar a data da publicação, para os cursos alterarem seus PPPs conforme as novas normativas.

Em 2016, o Brasil atravessaria uma das crises mais sérias do campo político e econômico. A tentativa de destituir o governo, com base em denúncias de corrupção e escândalos, seguidas pela onda do pensamento conservador e reacionário, tem êxito com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Em seu lugar assume o vice-presidente Michel Temer. Logo, o novo governo tenta imprimir reformas em vários setores, num plano de ajustes fiscais, para atender aos interesses de grupos econômicos. Assim, fragilizam-se os direitos sociais reconhecidos pela Constituição da República (BRASIL, 1988) para educação, saúde, segurança, previdência e assistência social. De maneira aligeirada, retomam-se projetos para reduzir o papel do Estado na implementação de políticas sociais com uma agenda de privatização e terceirização dos serviços públicos.

Efetiva-se a Emenda Constitucional n.º 95, que reduz o investimento pelo prazo de vinte anos nas políticas sociais, inviabilizando metas do PNE, entre elas o aumento no investimento do estado na educação, que seria, nos primeiros anos, de 7% do PIB a 10% em 2024.

No que tange às reformas educacionais, o governo Temer consegue tramitar e aprovar a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, as quais já vinham sendo amplamente discutidas por várias IES, associações científicas de classe, grupos de pesquisa junto com o CNE. No entanto, as posições divergentes foram desconsideradas para atender a grupos distanciados da educação pública que, neste momento, encontraram as condições objetivas para implementar as suas propostas educativas.

Ainda no governo Temer começam a ser discutidas as reformas trabalhista e previdenciária. Tal discussão se estendeu sendo aprovada no governo de Jair Bolsonaro. Neste período de ajustes fiscais, de crise política, de ataque às instituições, agiganta-se a onda

negacionista à ciência, ao pensamento crítico, às universidades, às escolas públicas e aos professores. A pluralidade de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática das instituições públicas, princípios garantidos pela Constituição de 1988 e reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996, são fortemente ameaçadas por projetos que se espalham, país afora, como o projeto Escola Sem Partido e as escolas cívico-militares.

Este conjunto de reformas sustentadas pela ofensiva neoliberal é atravessado pelo espectro do pensamento conservador-autoritário e não deixa incólume a formação e o trabalho dos profissionais da educação. Isso se deve porque a escola e seus profissionais formam um campo fecundo para instituir um projeto formativo-educativo aliado aos interesses hegemônicos do setor produtivo.

Nesse cenário, intensifica-se o discurso da relação entre qualidade da educação e formação dos professores. Dissemina-se a ideia enviesada de que os professores estão sendo formados, mas a qualidade na educação não atinge mudanças significativas. A veiculação desse discurso contribui para transferir o problema aos professores, porém subtraem-se as condições em que estes profissionais estão sendo formados, como também mascaram-se a intensificação e a precarização do trabalho docente por conta dos ajustes econômicos e da retirada de direitos conquistados historicamente pela e para a classe trabalhadora. Responsabilizá-los pelo fracasso educacional vem sendo a nova ofensiva para instaurar a racionalização de acordo com as leis de mercado.

Paro (2018) apresenta duas grandes ameaças ao direito à educação: a razão mercantil e o amadorismo pedagógico. A razão mercantil orienta as políticas educacionais com base nos resultados econômicos em detrimento dos fins educacionais. As boas práticas pedagógicas e o conhecimento técnico-científico relativo à educação são pouco considerados. Para o autor, a falta de entendimento mais elaborado sobre a pedagogia, pelos agentes formuladores de políticas educacionais, gera a busca por soluções que compensem seu amadorismo pedagógico, deixando-se ser cooptados pelos mecanismos de competição mercantil.

O movimento descrito até então contribuiu para o entendimento de que as DCNFP de 2019 precisam ser analisadas a partir do contexto político-econômico no qual foram produzidas. Isso implicou considerar os condicionantes históricos e sociais seguidos dos direcionamentos políticos que antecederam a elaboração dessas diretrizes, expressão dessa realidade.

A Resolução do CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, define as DCN 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). Além disso, apresenta



uma diretriz orientadora concernente aos aspectos prático-organizacionais dos cursos, como carga horária, percurso formativo, dimensões da ação docente e prática de ensino. Esse documento também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada de BNC-Formação.

Nas considerações iniciais, respaldam-se, no artigo 62, § 8º, da LDBEN 9394/1996,<sup>2</sup> “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica)” (BRASIL, 2019, p. 1) para reafirmar, nos artigos 2º e 3º, a correspondência entre as competências gerais e as aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC-Educação Básica e as competências profissionais requeridas aos professores. Assim, no artigo 2º, parágrafo único, consta que “As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.” (BRASIL, 2019, p. 2).

O que se denomina de BNC-Formação é um anexo da Resolução n.º 02/2019, organizado a partir das três dimensões da ação docente indicadas no artigo 4º do referido documento: “As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (BRASIL, 2019, p. 2). O anexo constitui-se de uma lista de competências gerais para a formação seguidas de competências específicas voltadas a cada dimensão com as respectivas habilidades requeridas a cada graduando.

Fica claro que a instituição dessa diretriz desconsidera a crítica oriunda das pesquisas produzidas em torno da formação de professores, como também retoma princípios da Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, que institui as DCNFP da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No artigo 3º da referida resolução, indicava-se a “competência como concepção nuclear na orientação do curso”.

Amplamente criticada pelas associações científicas e por pesquisadores, os indicativos dessa resolução foram denominados de “Pedagogia da competência” e correspondem à formação de um comportamento flexível visando à adaptação ao mercado de trabalho. A noção de competência designa a capacidade do sujeito em realizar tarefas com a ajuda de ferramentas materiais e/ou instrumentos intelectuais. “[...] a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva.” (LAVAL, 2004, p. 55). Na educação escolar, os conteúdos das diversas áreas do conhecimento são reduzidos para enfatizar o desenvolvimento de

<sup>2</sup> Cumpre destacar que o inciso 8º foi incluído na LDBEN n.º 9394/96, pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, e depois transformada na lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

determinadas habilidades cognitivas, psicomotoras e socioemocionais direcionadas à eficiência e à produtividade. (RAMOS, 2002; KUENZER, 2002; SAVIANI, 2008).

Outra questão retomada das DCNFP de 2002 é a centralidade da docência e da pesquisa na dimensão prática, reduzindo as análises dos condicionantes históricos, políticos e econômicos que implicam no processo formativo e nas condições de trabalho dos professores.

Vale a elucidação de Gimeno Sacristán (2000, p. 37) ao afirmar que “no ensino universitário, se destaca a adequação dos currículos ao progresso da ciência, de diversos âmbitos do conhecimento e da cultura, e à exigência do mundo profissional”. Implica também dizer que a universidade tem uma responsabilidade formadora junto às próximas gerações, um dever formativo que é intrínseco ao compromisso político e social. E é nesse sentido que cabe à universidade e aos seus pesquisadores indagar sobre a concepção de formação e a racionalidade que sustentam as atividades que estão sendo propostas.

Desse modo, as novas DCNFP seguidas da BNC-Formação/2019, ao retomar a concepção nuclear de competência e habilidades vinculadas às aprendizagens essenciais dos estudantes da Educação Básica, tiram da formação dos profissionais da educação conhecimentos necessários à compreensão da formação humana integral, da relação entre educação e sociedade, da formação política, como também de uma concepção de pedagogia entendida como ciência, cujo objeto é o estudo do fenômeno educativo na historicidade e totalidade.

Ao romper com os avanços conferidos à Resolução de n.º 02/ 2015, ainda em processo de implantação, fragiliza-se também o princípio da gestão democrática, pela discussão reduzida e verticalizada, assim como o desmonte do curso de Pedagogia, da pedagogia e das ciências da educação das quais é tributária.

### **As novas DCN/2019 e os desdobramentos para os cursos de Pedagogia: da tentativa de unidade à fragmentação dos percursos formativos**

Desde a sua criação, o curso de Pedagogia recebe críticas, ora por privilegiar uma formação voltada a formar o técnico, ora o especialista, ora o professor. Passados quase quinze anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCPs) de 2006, acumulam-se experiências provenientes do ensino, da extensão e da pesquisa no interior das IES. Essas experiências ajudam a refletir teórica e metodologicamente sobre a readequação curricular que se aventa para o referido curso. Um questionamento que merece ser lançado diz respeito às razões pelas quais este curso, na trajetória histórica da Educação Brasileira, evoca tanta discussão a ponto de, frequentemente, ser ameaçado de extinção. Não

estariam as reformulações do curso atreladas ao perfil profissional requerido em cada momento histórico pela sociedade? Qual o interesse em reestruturar o curso em um contexto marcado por terceirizações e retirada de direitos sociais em um cenário crescente de destruição das instituições públicas?

É certo que, em torno das discussões teórico-científicas sobre o curso de Pedagogia, pairam diferentes concepções de educação e da própria pedagogia. Também é certo que toda concepção de educação correlaciona-se a uma concepção de pedagogia que, por sua vez, expressa um projeto de sociedade. Nem sempre essas questões estão explícitas nos documentos, por vezes passando despercebidas nas instituições formadoras, principalmente pela urgência requerida para adequar os PPPs aos prazos de uma legislação.

Por essa razão, o esforço de uma análise teórica é necessário para captar os desdobramentos das DCNFP de 2019 para o curso de Pedagogia para além do que está prescrito e/ou projetado para a organização e oferta do curso. Também se faz necessário adentrar as relações entre a readequação e a materialidade concreta na qual os cursos de Pedagogia se inscrevem.

É de se reconhecer a complexidade e a amplitude dos elementos que constituem os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais de um curso. Assim, nesse artigo é feito um recorte problematizando duas questões centrais com desdobramentos para o curso de Pedagogia: a relação entre teoria e prática e a fragmentação dos percursos formativos indicados nas novas DCNCP de 2019. Essas duas questões fornecem elementos para explicitar, neste momento, os interesses escusos da relação entre teoria e prática e da indicação da fragmentação dos processos formativos para o curso de Pedagogia.

É necessário pontuar que o conhecimento teórico-científico da Pedagogia se produziu a partir das necessidades colocadas pela e em função da prática educativa. Na busca de formular uma teoria científica em relação ao fenômeno educativo, a Pedagogia foi se configurando com base na filosofia, nas ciências da educação (psicologia, sociologia, história), chegando a uma abordagem específica mediante dois polos que se apresentam de maneira conflituosa: a teoria e a prática. Tal relação é um dos problemas fundamentais da Pedagogia e se mostra evidente nas disputas entre os projetos formativos para os profissionais da educação.

Umas das questões necessárias é explicitar que a relação entre teoria e prática pode ser considerada de maneiras distintas: união, justaposição, integração ou unidade. A maneira de compreender essa relação vincula-se ao modo como se organizam e instituem os processos formativos. Sanches Gamboa (1995) destaca duas concepções sobre o modo de relacionar teoria e prática. Na primeira, a relação é tomada como a união entre os dois polos e na segunda, como

conflito. As interpretações que apregoam a união ou o equilíbrio entre teoria e prática ganham sustentação nas abordagens racional-idealista e pragmático-utilitarista, e a que propõe o conflito e a tensão entre os dois polos chama-se de concepção dialética.

Em relação à abordagem racional-idealista, “[...] a teoria tem primazia já que os conjuntos de conceitos e representações são formados independentemente da prática dos homens. A prática vem a ser a projeção e extensão das ideias.” (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 36). Já a abordagem pragmático-utilitarista considera a prática como critério de verdade das teorias. Somente o que é útil e passível de verificação prática pode ser um conhecimento autêntico. Segundo Sanches Gamboa (1995), o propósito das duas abordagens é aproximar teoria e prática adequando uma à outra, sendo necessário buscar como verdadeiro nessa relação o acordo, a identidade ou a aproximação entre elas.

Em contraposição às abordagens anteriores, que polarizam a teoria e a prática, desponta a concepção dialética, concebida a partir do conflito e da tensão entre os dois polos, reconhecendo a unidade dos termos. É por isso que Sanches Gamboa (1995, p. 39) afirma que “[...] não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. E a própria relação entre elas que possibilita a sua existência.”

Tal concepção requer considerar a necessidade de articular a relação entre teoria e prática nos contextos interpretativos mais amplos, pois se entende que tanto a prática como a teoria sobre essa prática não estão isoladas em si mesmas. Toda prática, por fazer parte do contexto da ação histórica da humanidade, tem um sentido social e histórico, porque procura ser construtora de um novo projeto e de uma nova realidade. Assim sendo, a relação teoria/prática situa-se na dinâmica do movimento contraditório, “[...] numa inter-relação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra; uma nega a outra e vice-versa (princípio da negação da negação), porque estão inseridas num projeto de tempo longo, numa cadeia de ações e reações de caráter social e histórico.” (SANCHES GAMBOA, 1995, p. 39).

Sobre a relação entre teoria e prática, nas DCN de 2019, artigo 7º, inciso VII, consta: “**integração** entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado”, como também no inciso VIII, lê-se: “a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula [...]” (BRASIL, 2019, p. 4, grifo nosso). Já o artigo 15, § 2º do mesmo documento, indica que a “A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à

**união** entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.” (BRASIL, 2019, p. 9, grifo nosso).

No caso da formação profissional para o exercício docente, tem-se defendido a **unidade** entre teoria e prática, por considerar que o processo formativo-educativo abrange a indissociabilidade das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. A dimensão ontológica configura-se com abordagens sobre concepções de ser humano aliado a um projeto de sociedade. A dimensão epistemológica reside no campo científico das áreas, dos fundamentos da educação, das teorias didático-pedagógicas e dos objetos das áreas específicas do ensino de cada licenciatura. Já a dimensão metodológica estuda como instituir e organizar, no tempo e no espaço, os processos educativos.

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.

Vázquez (2007) fornece fundamentos para compreender a exigência em assegurar, nos cursos de licenciatura, uma formação teórica sólida acompanhada da unidade entre teoria e prática. O autor afirma que o campo teórico abrange tanto a esfera dos fins como do conhecimento no qual a atividade teórica só existe “por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 232). Ele esclarece dizendo que o fim representa certa atitude do sujeito diante da realidade e “ainda que a ‘prática’ teórica transforme percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis, etc., em nenhum desses casos se transforma a realidade.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 232). Isso acontece porque o fim imediato da atividade teórica é “elaborar e transformar idealmente – e não realmente – essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 233).

Contudo, assevera que a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação. “As transformações que a atividade teórica leva a cabo em relação a esta passagem de uma hipótese a uma teoria, e desta a outra teoria mais fundamentada – são transformações ideais: das ideias sobre o mundo, mas não do próprio mundo.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 233).

Por essa razão, Vázquez (2007) assegura que a atividade teórica em si não se constitui em uma forma de práxis, entendida como atividade prática material, adequada a fins, que transforma o mundo – natural e humano, pois falta na teoria a transformação objetiva de uma



matéria através do sujeito. Requer dizer que “a atividade teórica em si não modifica realmente o mundo – ainda que mudem nossas ideias sobre ele.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 234). No entanto, há de salientar que a teoria pode contribuir para sua transformação. Para isso, é necessário que ela saia de si mesma e “[...] em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 236).

Dessa maneira, cumpre destacar que embora as DCN de 2019 apresentem uma relação entre teoria e prática como princípio orientador da formação docente, tal relação circunscreve-se aos processos restritos de sala de aula, no qual a prática é tomada como um saber fazer de natureza técnico-instrumental e a teoria relegada ao segundo plano. Tal relação evidencia-se, também, nos indicativos de separar os percursos formativos, principalmente no referente à gestão.

Ao longo da trajetória da configuração e reconfiguração do curso de Pedagogia, o espaço de discussão sobre a tradição epistemológica foi subsumido pelas discussões relativas ao campo de atuação do profissional pedagogo.<sup>3</sup> O grande destaque residiu na transição entre a formação de técnicos, especialistas, professores das matérias pedagógicas para a formação docente de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A polêmica sobre essas questões foi acompanhada de propostas sobre a estrutura na qual se deveriam localizar os estudos da Pedagogia. Deveria a Pedagogia vincular-se a um curso de formação de professores, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, ou deveria a constituir-se de um curso específico, congregando os vários espaços educativos? Os estudos da Pedagogia deveriam ser realizados na pós-graduação?

No campo curricular, configura-se o impasse entre conhecimento específico, objetos das diferentes áreas do conhecimento que se desdobram em conteúdos escolares e conhecimento pedagógico, relativo às teorias educacionais e didático-pedagógicas. No campo profissional, emerge a necessidade de formar o pedagogo unitário com vistas a não fragmentar o trabalho pedagógico. A resposta encontrada para essa problemática está nas orientações das DCNCPs de 2006 que tentam por unidade contemplar elementos da docência, da gestão e da pesquisa no processo formativo dos cursos de Pedagogia, compreensão que passa a ser adotada posteriormente nas DCNFP de 2015 para todos os profissionais da educação.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que institui as DCN para a licenciatura em Pedagogia, refere-se a esse curso nos seguintes termos:

---

<sup>3</sup> Não é pretensão discutir em profundidade o aspecto teórico-científico relativo à epistemologia da pedagogia e o aspecto prático-organizacional relativo à organização curricular do curso, pois estas questões já foram objeto de análise de Portelinha (2015).

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Uma formação ampla, que possibilita ao egresso atuar em vários espaços, dá o tom para o novo curso de Pedagogia. Dessa forma, institui-se a denominação “Licenciado em Pedagogia” para designar a abrangência da área profissional. Scheibe (2007, 2010) demonstra que o curso de Pedagogia, ao agregar a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não só vincula a formação desses profissionais ao Ensino Superior, mas busca também superar a polarização que dissocia teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

Outro elemento fundamental que acabou sendo assimilado nas práticas institucionais reside na articulação entre a docência, a gestão e a pesquisa. Isso ocorre com base na concepção de 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).

Esta concepção de docência, resultado de muitas discussões, amplia-se ao entender que o trabalho docente transcende o espaço da sala de aula. Ela exige estudo com fundamento teórico-metodológico, planejamento em consonância com os fins educacionais, análise dos problemas e das condições sociais nas quais os estudantes estão inseridos e a participação nos processos de coordenação e gestão escolar. Reafirma-se a articulação entre docência, gestão e pesquisa no artigo 4º, parágrafo único, ao definir que as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

As tensões, o antagonismo e as incertezas que marcam a história do curso de Pedagogia, no Brasil, repercutem em todas as licenciaturas quanto aos aspectos teórico-científicos e

prático-organizacionais. No entanto, as indicações das DCN de 2019 vão na contramão de toda a tentativa de articular a docência, a gestão e a pesquisa em um único curso.

Pode-se ver isto no artigo 11 relativo à organização e distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica. (BRASIL, 2019, p. 6).

Com uma carga horária mínima de 3.200 horas, é prescrito o momento do curso em que os conhecimentos e os conteúdos devem ser trabalhados. Assevera-se a necessidade de no grupo I considerar as competências profissionais docentes “[...] como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” (BRASIL, 2019, p. 9). Ao detalhar os componentes curriculares relativos a cada área do conhecimento do grupo II, definem-se três tipos de curso. “I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.” (BRASIL, 2019, p. 9). Isso sugere a entender que os percursos formativos do curso de Pedagogia formam os professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de forma integrada, juntamente com a gestão, a partir de uma nova diretriz que já está em discussão no CNE serão ofertados em cursos distintos.

Em relação à formação para atividades da gestão, para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na educação básica, coordenação e assessoramento pedagógico, respalda-se no artigo 64, da LDBEN n.º 93994/96, definindo, no artigo 22, que a formação pode ser dar em

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

Vale destacar, conforme § 1º, que, para o curso de Pedagogia, há um aprofundamento de estudo, correspondente a 400 horas adicionais às 3.200 horas definidas. No §2, reafirma-se que a experiência docente é pré-requisito para qualquer função.

As DCN de 2019 assumem uma proposta fragmentária do processo formativo-educativo docente, que já esteve em curso em 1999, ao propor a formação para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no curso normal superior. Importa destacar que há um movimento articulado dos educadores comprometidos com a educação pública e com um projeto de formação humana, crítico e emancipatório, projeto concebe o professor como intelectual, formado em instituições e cuja referência é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por assim considerá-lo, insiste-se nos princípios construídos historicamente e que constituem a Base Curricular Nacional incorporada pela Resolução n.º 02/2015, legislação que foi revogada pela DCN-BNC-Formação de 2019.

Em relação à formação da Educação Infantil integrada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), não há ainda experiências e estudos suficientes e sistematizados para propor sua separação e tampouco pode-se desconsiderar os limites e as fragilidades que estes percursos integrados manifestam nas diferentes realidades das instituições formadoras. Esse é um ponto que exige discussão, pesquisa e cautela, pois envolve a concepção de criança e infância, as especificidades de cada etapa, a organização do trabalho pedagógico que precisa considerar as idades, os tempos e os espaços que são diferenciados.

Segundo dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2019), quase 1,7 milhão de estudantes cursou licenciatura no país. O curso de Pedagogia se consolida atualmente como o curso de licenciatura mais procurado em termos de matrícula. Vale considerar o número das matrículas nas IES privadas, aproximadamente 77%, puxadas pela oferta de cursos a distância, a maioria com foco apenas no ensino, deixando a formação com base na pesquisa e extensão distante do processo formativo desses estudantes.

A busca por este curso atrela-se à abrangência de campos de atuação concentrados em um único curso: professores para lecionar na EI e nos AIEF, para atuar na gestão escolar como pedagogo escolar, coordenador de vários sistemas, docente para os cursos de formação de nível médio e setores que exigem conhecimentos pedagógicos. Desse modo, cabe questionar se a proposta de indicar percursos formativos em cursos específicos, conforme indicada nas DCN de 2019, também não alimentaria determinados setores privados, principalmente aqueles voltados a oferecer educação a distância.

As DCN de 2019 expressam pressupostos teórico-metodológicos que, alinhados a uma concepção gerencialista e de mercado, orientam a elaboração e os formatos dos PPPs dos cursos de graduação nas IES. Esses pressupostos podem ser legitimados pela urgência em adequar os PPPs às regulamentações oficiais ou podem constituir-se em uma alternativa contra-hegemônica na medida em que se construa uma análise crítica sobre a raiz do problema a partir da e para a práxis educativa.

## Conclusão

Discutir a formação de professores atreladas às políticas que dela fazem parte impôs retomar o que se produziu nas últimas décadas nesse campo de estudos. Tentou-se explicitar o papel dos movimentos dos educadores no sentido de formular princípios orientadores a uma formação correspondente às necessidades da educação pública e de qualidade.

Se, de um lado, o movimento dos educadores defende uma formação não dissociada do trabalho docente, com sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e condições de trabalho, a pesquisa como princípio educativo e formativo; o professor como intelectual, cuja base assente-se no campo teórico e científico dos fundamentos da educação e das teorias didático-pedagógicas articulados à apropriação do conhecimento dos objetos das áreas específicas, por outro lado, conforme DCNFP de 2019, tem-se a retomada de um projeto de formação voltado às questões de conteúdo e metodologias circunscritas ao espaço da sala de aula, indicando que as competências para a formação inicial devem ter como referência as competência requeridas aos estudantes na BNCC da Educação Básica.

Vale destacar que as DCN-BNC-Formação de 2019 revogaram a DCNFP de 2015, a qual expressava avanços consideráveis para a formação tanto inicial como continuada. Assim, o CNE desconsiderou a pesquisa e a discussão histórica produzida pelos pesquisadores no decorrer de mais de 20 anos, ao homologar uma diretriz que separa em resoluções distintas a formação inicial e a continuada, que retoma os princípios da competência e das habilidades e que propõe e enfatiza uma racionalidade técnico-instrumental, cuja ênfase recai sobre a associação entre conteúdos da formação inicial e conteúdos da BNCC da Educação Básica.

Especificamente para o curso de Pedagogia, essas DCN indicam a oferta de cursos específicos para as etapas da Educação Infantil e AIEF, e para as áreas da gestão, conforme artigo 64 da LDBEN n.º 9394/1996, indicam um curso adicional de mais 400 horas ou curso de pós-graduação na área. Elas desconsideram as experiências e os ricos projetos formativos assentados na unidade da docência-gestão e pesquisa.



Todas essas alterações correspondem a um cenário de ajustes econômicos, como ocorre com a Emenda Constitucional n.º 95, que institui um Novo Regime Fiscal (NRF) no país, e as reformas trabalhista e previdenciária. Sustentadas tais alterações pela ofensiva neoliberal, impõe-se a mercantilização de todas as formas que produzem a vida, com ataques às ciências, principalmente as humanas, às universidades, aos servidores públicos, em uma onda de obscurantismo, individualismo e anti-intelectualismo.

Nesta perspectiva, a tentativa caminha para o esvaziamento na formação inicial, principalmente nos cursos de Pedagogia, dos conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, econômicos e políticos que constituem o núcleo dos fundamentos da educação, e dos quais a Pedagogia é tributária. Não seriam esses conhecimentos a base para docência, gestão e pesquisa necessários a uma formação humana e emancipatória?

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **X Encontro Nacional – Documento Final**. Brasília, 2000.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, p. 27833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – Documento final**. Disponível em: <https://bit.ly/2NITWVk>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 – Documento referência**. Elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Parecer n. 02/2015 - CNE/CP, de 9 de junho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.13, 25 de junho de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1.º 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, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2ZzNwnU>. Acesso: 15 jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial a Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola** Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Rio de Janeiro, **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n.2, maio/ago., 2002.

LAVAL, Chistian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos Cursos de Pedagogia: teoria e prática pós-Diretrizes Curriculares Nacionais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 405-427, set. 2002.

SANCHES GAMBOA, Silvio. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 8, p. 39-46, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3u9df4R>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A construção de base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. **Revista de Educação da Univali**, Contra Pontos, ano 1, n.º 1, Itajaí, jan/jun. 2001.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.


SCHEIBE, Leda. Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 551-568.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular. 2007.

#### SOBRE A AUTORA:

##### **Ângela Maria Silveira Portelinha**

Pós-doutoranda em Educação pela Unicamp. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão-PR. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Educação Superior, Formação e Trabalho Docente” (Gesfort). E-mail: amportelinha@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0432-4809>

Recebido em: 14 de abril de 2021  
Aprovado em: 04 de maio de 2021  
Publicado em: 01 de julho de 2021