

## As lutas do curso de Pedagogia, Diretrizes e caso do Paraná

Fernando José Martins<sup>i</sup>

### Resumo

O presente artigo é uma exposição de como organizações coletivas do estado do Paraná atuaram na construção das diretrizes para os cursos de Pedagogia. Para tanto, há um histórico dos embates em torno dessas diretrizes no âmbito nacional. Os movimentos, as expressões materiais da legislação atinente ao tema fazem parte dessa construção. Metodologicamente, são utilizadas fontes primárias, como documentos de organizações, publicações informativas, documentos normativos oficiais e produções acadêmicas sobre a temática. A ênfase central que se torna resultado é que a organização coletiva e suas análises críticas podem interferir na realidade, no caso, a construção de normativas e consequente atuação dos profissionais do curso de Pedagogia, transformando-a, e, ainda, que essas organizações coletivas são fundamentais para a construções de políticas públicas de qualidade.

**Palavras-chave:** organização coletiva; diretrizes curriculares; pedagogia.

### *The struggles of the Pedagogy course, Guidelines and the case of Paraná*

### Abstract

*This article presents a study on how collective organizations from the state of Paraná have influenced the development of guidelines for Pedagogy courses. To this end, there is a historical overview of the struggles surrounding these guidelines at the national level. The movements, the material expressions of the related legislation are part of this construction. Methodologically, primary sources were used, such as organizational documents, informative publications, official normative documents, and academic productions on the subject. The central emphasis that emerges as a result is that collective organization and its critical analyses can interfere with reality, in this case, the construction of regulations and the consequent performance of professionals in the Pedagogy course, transforming it, and that these collective organizations are fundamental for the construction of quality public policies.*

**Keywords:** collective organization; curricular guidelines; pedagogy.

### *Las luchas del curso de Pedagogía, Directrices y el caso de Paraná*

### Resumen

*Este artículo es una exposición de cómo las organizaciones colectivas del Estado de Paraná trabajaron en la construcción de directrices para los cursos de Pedagogía. En este sentido, existe una historia de conflictos en torno a estas directrices a nivel nacional. Los movimientos,*

---

<sup>i</sup> Doutor em Educação. Docente associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, no campus de Foz do Iguaçu, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação: Sociedade, Cultura e Fronteiras. E-mail: [fernandopedagogia2000@yahoo.com.br](mailto:fernandopedagogia2000@yahoo.com.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9924-4678>.

*las expresiones materiales de la legislación relativa al tema son parte de esta construcción. Metodológicamente se utilizan fuentes primarias, como documentos de organización, publicaciones informativas, documentos normativos oficiales y producciones académicas sobre el tema. El énfasis central que resulta de ello es que la organización colectiva y sus análisis críticos pueden interferir en la realidad, en este caso, en la construcción de normativas y la consecuente actuación de los profesionales de la carrera de Pedagogía, transformándola, y, además, que estos colectivos Las organizaciones son fundamentales para la construcción de políticas públicas de calidad.*

**Palabras clave:** organización colectiva; directrices curriculares; pedagogía.

## 1 INTRODUÇÃO

Se for usada a definição estreita de delimitação, poderia se afirmar que o presente texto se volta para a movimentação no interior da construção das diretrizes para o curso de Pedagogia, precisamente, a reação à primeira proposta de diretrizes oficial do Ministério da Educação (MEC), de um coletivo no Paraná, que veio a se tornar o “Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia”.

Ocorre que, de acordo com o método que orienta as reflexões aqui presentes, até as delimitações são porções de totalidade e, assim, ao tratar de um momento e de uma ação específica, é necessário abordar questões nas quais os cortes particulares estão envolvidos.

No caso abordado, um primeiro debate reside no que comumente tem se chamado de identidade do curso de Pedagogia ou da pedagoga e do pedagogo. De como tem se mostrado, nos diferentes períodos históricos e suas legislações, a formação e a atuação desses profissionais e sua ação nos processos educativos. Esse é um ponto de partida, que é histórico e tem relação direta na construção de diretrizes para o curso aqui abordado.

Há, em virtude da delimitação, uma ênfase maior no processo de diretrizes e orientações que estão vigentes atualmente. Principalmente no processo, imerso em diversos debates, de regulamentação dessas diretrizes que ocorre nos anos de 2005 e 2006. É necessário ressaltar as trajetórias que vão além do curso de Pedagogia, como o debate sobre a formação dos profissionais da educação, e a formação docente para os anos iniciais da educação básica e da educação infantil.

O caso da implementação das diretrizes do curso de Pedagogia está imerso no debate acerca do lócus da formação de professoras e professores, uma vez que os cursos de Pedagogia são questionados quanto a essa função. Também se encontra

nesse embate a premissa de que a docência é a base profissional de educadoras e educadores. Isso remete às instituições formadoras. Onde ocorre o curso de pedagogia? Com a perspectiva de criação dos Institutos Superiores de Educação, seria nesses institutos que os cursos de formação de professores, incluindo o curso de Pedagogia, seriam ofertados, o que, de certa forma, tornaria secundário o papel das universidades para a formação de professoras e professores.

Contudo, o que é central nas análises aqui contidas é o movimento docente, institucional e social, como agente de mudanças, tanto na chamada identidade, como para o processo de construção de marcos normativos e legais no que tange à formação e ao exercício profissional das pedagogas e pedagogos. Ao dar centralidade à movimentação e organização de reação em torno da primeira proposta de diretrizes, ainda que de um grupo localizado, quer se evidenciar as potencialidades da contestação e ações coletivas para a construção de políticas públicas. Foi possível localizar no movimento paranaense, que se somou a uma manifestação nacional, uma força técnica, que também é social e política, capaz de intervir no processo legal, de características neoliberais. Em síntese, o movimento pode transformar. Essa abordagem reforça premissas marxianas sobre a história e sobre a compreensão da realidade, incidindo no fazer científico, pois, ele afirma: “ela [a história] não tem necessidade, como na concepção idealista de história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real” (Marx; Engels, 2007, p. 42).

Esse fato precisa ser destacado, pois, atualmente, enfrentam-se disputas no campo educacional, epistemológico, principalmente contra a visão mercadológica de educação, que necessitam ser vencidas. Porém, esse embate pode se dar também entre as forças progressistas, ao ignorar o movimento na construção de políticas educacionais. Como no excerto, as categorias estão a serviço da análise e não ao contrário. A história, e no caso, a história do curso de Pedagogia e sua legislação, se fazem em movimento.

## **2 SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO E DA PROFISSÃO**

Existem uma série de produções científicas que se voltam para as análises de como o curso de Pedagogia no Brasil vem se constituindo, de acordo com concepções e legislações do exercício da profissão e diretrizes para as instituições formadoras. A

maioria delas (desde as primeiras publicações: a coletânea do Inep (1987), os estudos significativos para área (Silva, 2006; Brzezinski, 2011; Cruz, 2011; Libâneo, 2012), até os debates atuais: Lima e Carvalho (2024), Magalhães, Oliveira e Dantas (2024) referem-se às características gerais dos cursos e dos profissionais, como a “identidade” do curso de Pedagogia e das pedagogas e pedagogos por ele formados. Contudo, como não vamos aqui fazer um debate sobre a categoria identidade, nem mesmo nos comprometer com ela para análise dos fenômenos, iremos apenas observar os marcos temporais e seus impactos na profissionalização das pedagogas e pedagogos desde a criação no curso no Brasil até a última regulamentação.

Com algumas variações, as referências acima citadas também concordam com os três momentos que iremos problematizar no presente artigo para a identificação das diferentes características dos cursos de Pedagogia no Brasil. Para cumprir um papel mais amplo do que a descrição, serão ressaltados os movimentos, presentes em cada etapa descrita. Para não nos centrarmos apenas nos marcos legais, nos apropriamos da nomenclatura sintetizada no texto de Brzezinski (2011), que se refere à Identidade ambivalente, pedagogo especialista: identidade tecnicista e pedagogo de identidade consensuada: professor-pesquisador-gestor.

Com pequenas diferenças entre analistas no que tange às nomenclaturas, o momento de ambivalência, descrito por Brzezinski, refere-se à criação do curso de pedagogia em 1939, que ela chama de Identidade ambivalente. Vale ressaltar alguns marcos desse momento: a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a previsão dos cursos dessa natureza no Estatuto das Universidades de 1931, e por fim, com maior materialidade, o Decreto-lei n. 1190, de 04/04/1939, que institui de fato o curso de Pedagogia no Brasil. No que tange ao conteúdo, os primeiros cursos contam com uma dupla formação: o bacharel (que era o técnico em Educação) e o licenciado, que seria o pedagogo. Cristalizou-se, para essa formação, o chamado esquema 3+1: com três anos de bacharelado e mais um ano de didática, além de outras disciplinas que formariam o professor. “A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos [...]” (Brzezinski, 2011, p. 124).

Como já fora descrito, os movimentos que sustentam os marcos históricos e legais, são fundamentais para a lógica deste artigo. Assim, nesse momento da história do curso de Pedagogia, vale ressaltar ao menos três ideias que expressam movimento: primeiro, a própria luta pela universidade, pela instituição universitária e o

ensino superior. A década de 1930 contou com tentativas isoladas que foram fundamentais para a criação dos espaços universitários, como as diversas associações, principalmente científicas, eventos, como a conferência nacional de educação de 1927 em Curitiba, e outras movimentações. Contemporâneo ao momento abordado, e com influências diretas, há que se destacar o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, ao propor uma visão renovada sobre a educação e a escola pública, influenciou também na temática da formação docente e, conseqüentemente, no debate acerca da Pedagogia. Por fim, vale ressaltar as movimentações para a criação dos cursos de Pedagogia, as ações institucionais que vão além da regulamentação central. As ações de criação dos Institutos de Educação, que sustentaram os cursos a serem iniciados. Pode-se aqui tomar como exemplo toda a movimentação ocorrida na USP (Antunha, 1975), referenciada pela maioria dos trabalhos que se debruçam sobre os primórdios do curso de Pedagogia no Brasil.

Ainda que se apresente uma certa linearidade cronológica, a exposição de Brzezinsk (2011), ao sistematizar o segundo momento como a Identidade Tecnicista do pedagogo especialista, manifesta-se de uma forma mais ampla conceitualmente. Essa abordagem difere de outros analistas. Silva (2006), por exemplo, subdivide esse momento em três fases, que chama de identidade questionada, projetada e em discussão, com uma definição temporal mais rígida.

Ainda que não tenhamos o objetivo de se prender à descrição cronológica e documental, esse momento identitário do curso de Pedagogia necessita debater as primeiras regulamentações específicas do curso, a legislação educacional que tangenciava essas normatizações e, ainda, o contexto, sócio-histórico no qual o país se encontrava. No primeiro caso, os pareceres do Conselho Federal de Educação, de números 251 do ano de 1962 e 252, em 1969. As primeiras legislações específicas dão continuidade a ambivalência e a questionamentos sobre a identidade do curso de Pedagogia, até mesmo oficialmente, pois, no parecer sobre o curso de Pedagogia, o conselheiro Valnir Chagas “explicita claramente a fragilidade do curso de Pedagogia, ao se referir, logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso” (Silva, 2006, p. 15). O conteúdo dos pareceres e normatizações, a forma como fica delineado, a partir desses documentos e dos mais gerais, evidenciam elementos tecnicistas.

No geral, o desenvolvimento do capitalismo traz impactos sociais profundos. Assim foi com as mudanças oriundas das novas formas de produção, industrialização

e organização do trabalho a partir do século XX. Processos “técnicos” e “científicos” da maquinaria, a administração “científica” da matriz taylorista-fordista adentram não só nos locais de trabalho, mas também, em outras organizações sociais, entre elas as escolas. No Brasil, a intensificação dessa perspectiva se dá, enfaticamente, em um período ditatorial, cuja força (em sentido literal) intensifica a implantação de novas perspectivas. No campo educacional, dispositivos legais acompanharam a intensificação da perspectiva tecnicista. Pode-se se citar as leis gerais, ou diretrizes: Leis 4.024/1961 e 5.540/1968, ou, no caso específico da formação de professores, a chamada reforma universitária, instituída pela Lei n. 5.540/1968. Tais dispositivos legais foram acompanhados de assessoramento de organizações estreitamente ligadas aos países hegemônicos, como é o caso dos acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Essa estratégia de dominação do capital frente ao trabalho alcança também o chão da escola e o papel do pedagogo é importante na construção da escola tecnicista. Citamos Valnir Chagas, nominalmente, porque todas as regulamentações do campo da pedagogia, passam por ele, cuja ação e filosofia “exigia do setor de educação um ajustamento à nova ordem tecno-burocrata-militar que impunha à licenciatura e ao bacharelado em pedagogia uma diversidade de habilitações. orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais [...]” (Brzezinski, 2011, p. 127). Nota-se que a nomenclatura das habilitações corresponde fielmente às funções de fábrica vinculadas ao taylorismo-fordismo.

Uma das faces mais profícuas da fase tecnicista do curso de Pedagogia é a resistência que foi instituída pela sociedade organizada. Desde às ameaças de extinção do curso, passando pela problemática da formação de professoras(es) e nas questões gerais de universidade e educação, houve processos ativos de resistência e de proposições. No debate sobre o curso de Pedagogia e suas regulamentações, Silva (2006) aponta a intensa mobilização estudantil em todos os processos. As instituições acadêmicas também estruturaram reflexões e ações de resistência, sobretudo propositivas quanto às temáticas educacionais. Também foram criadas movimentações e associações específicas sobre o tema. No excerto a seguir, Dermeval Saviani sintetiza sujeitos coletivos importantes desse momento histórico:

O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação começou a articular-se no final da década de 1970 e materializou se por ocasião da realização da I

Conferência Brasileira de Educação que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião foi criado o “Comitê Pró-participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O Comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em 1983 em CONARCFE, que, por sua vez, em 1990, se constituiu na ANFOPE, que continua em atividade (Saviani, 2008, p. 57).

O período tecnicista foi marcado por intensos embates e, justamente pela força dos profissionais da educação organizados, uma das tensões, talvez a primeira, fora a extinção do curso de Pedagogia, por questionar a divisão entre saber e fazer, tão necessária para o tecnicismo. É necessário salientar que a perspectiva postulada pelos movimentos não dissociava o trabalho técnico do docente, ou seja, os debates e proposições pautavam a formação das(os) educadoras(es) como profissionais da educação.

A última fase de catalogação de Brzezinski é chamada de “pedagogo de identidade consensuada: professor-pesquisador-gestor”. Em seu texto, ainda escrito em 2011, a autora faz uma espécie de conclusão do artigo, evidenciando limites e possibilidades contidas no parecer do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) de n. 05/2005 e a consequente resolução de número 01 do ano seguinte. Concorda-se aqui com a nomenclatura da fase em sua característica “consensuada”, porém, o consenso se fez depois de um longo processo de embates e disputas, intensificadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente, a lei 9394/96. Essa legislação é marco para um novo conflito: o lócus para a formação de professoras e professores, o que atinge, ainda que indiretamente, o curso de Pedagogia. A lei, em seu artigo 63, insere a figura dos Institutos Superiores de Educação, que serão responsáveis pela formação dos profissionais docentes da educação básica, fazendo menção, inclusive, ao curso “Normal Superior” até então desconhecido no cenário educacional brasileiro.

Tais dispositivos evidenciaram possibilidades que colocariam em risco o curso de Pedagogia, cujas habilitações poderiam ser adquiridas em pós-graduação (artigo 64). Também impactariam na formação de professores, principalmente da educação básica, com o novo curso proposto para esse fim. E ainda, no que tange à formação de professoras e professores, em nossa compreensão, poderia abrir uma espécie de “rebaixamento”, pois, como se vê nas regulamentações posteriores, os Institutos Superiores de Educação seriam um espaço formativo distante da concepção de universidade, como regulamentava o decreto 2.207 de abril de 1997, que

hierarquizava a organização acadêmica das instituições de ensino superior em I-universidades; II-centros universitários; III-faculdades integradas; IV-faculdades e V-institutos superiores ou escolas superiores. A partir desse documento, autorizações e credenciamento foram avaliados por comissões de especialistas. Compreendemos que daí se desprende o processo de diretrizes dos cursos de graduação, inclusive o de Pedagogia, como narra Leda Scheibe: “[...] a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação Sesu/MEC, por meio do Edital n. 4, de 4 de dezembro de 1997, iniciou o processo de mudança curricular [...]” (Scheibe, 2007, p. 45). Esse processo caminhou por quase uma década, com diferentes perspectivas em causa, cujo resultado foi a possibilidade “consensuada” que está vigente atualmente.

Para o presente artigo, os debates sobre conteúdo e forma da construção das diretrizes do curso de Pedagogia, dada sua complexidade e a particularidade da abordagem, focalizando o estado do Paraná, será efetuada na sequência, com atenção para os movimentos ocorridos que são responsáveis pelos consensos possíveis, superando inclusive a concepção de formação de professoras e professores oficial, presente inicialmente na LDB.

### **3 EMBATES, DISPUTAS E ORGANIZAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DAS ATUAIS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

As normatizações acerca do curso de Pedagogia, como já demonstrado, influenciam nas características e no desenvolvimento profissional da pedagoga e do pedagogo. Inclusive, há estudos da área, voltados aos marcos legais, (Kastelijns, 2020), que são motivados pela incidência de tais debates na prática do exercício profissional de Pedagogia. Dada essa concreticidade, é necessário acompanhar a construção desses documentos e movimento. Como vimos, a questão não foi pacífica desde a criação do curso no Brasil, dotando-se de questionamentos, enfrentamentos e construções coletivas. Daremos, aqui, ênfase para a última etapa ocorrida em relação às diretrizes de curso ainda vigentes, na qual está inserida uma série de ações organizativas de diferentes instituições e coletivos, inclusive as ações paranaenses, que aqui serão analisadas.

Como já fora indicado, com a nova LDB, há uma reforma na organização do ensino superior no país, na qual, instituições e especialistas foram convocados para a confecção de diretrizes de cursos de graduação, em todas as áreas do

conhecimento, isso ainda no ano de 1997. Somente em 1998, nomeada pela Portaria SESu/MEC n.146 de 10 de março de 1998, foi instituída a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), composta pelos seguintes integrantes: Celestino Alves da Silva Júnior (Unesp-Marília); Leda Scheibe (UFSC); Márcia Ângela Aguiar (UFPE); Tizuko Morchida Kishimoto (USP); e Zélia Mileo Pavão (PUC-Paraná). Já no ano seguinte, em 1999, a comissão apresentou uma primeira proposta de diretrizes para o curso de Pedagogia, inserindo a tradição de formação docente que o curso tinha adquirido em inúmeras experiências, o que entra em conflito com a perspectiva vigente à época no ministério da educação e com as legislações promulgadas sobre o tema.

A proposta apresentada pela CEEP em 1999 foi encaminhada à administração da Sesu/MEC, mas não chegou a ser apreciada, uma vez que as definições sugeridas entrariam em confronto com a indicação da LDB/96 que em seu artigo 63, ao estabelecer a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a "formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental" (Brasil, 1996). Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando a regulamentação do Curso Normal Superior (Scheibe, 2007, p. 50).

Essa perspectiva do MEC, que representava um anseio, principalmente do mercado educacional, pretendia abocanhar o nicho de formação de professoras e professores (a maioria das experiências dos cursos normais superiores se deram em universidades privadas) e acirrou ainda mais o embate institucional e de organizações no âmbito da formação dos profissionais da educação. Assim, a comissão de especialistas foi recomposta, em 16 de junho de 2000, por meio da Portaria SESU/MEC nº. 1.518, contando com: Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp); Maisa Gomes Brandão Kullo (UFAL); Marlene Gonçalves (UFMG); Olga Teixeira Damis (UFU); e Merion Campos Bordas (UFRGS). Tal como a primeira comissão, realizaram um trabalho de diagnóstico da realidade do curso de Pedagogia e das organizações que tinham como pauta a formação dos profissionais da educação, das quais pode-se citar: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (ForumDir), Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). O resultado desse trabalho, que fora encaminhado,

reencaminhado, apoiado pelo conjunto de instituições universitárias e organizacionais, fica esquecido pelo MEC até o ano de 2005.

No dia 17 de março de 2005, em meio a pressões de diferentes áreas, da comunidade acadêmica organizada ao mercado, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação, disponibiliza, no formato online, o documento de uma minuta de resolução das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia, com um prazo para manifestações, também a serem enviadas pelo formato eletrônico. “O documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior” (Scheibe, 2007, p. 53). No bojo dessa rejeição, além das instituições tradicionais, algumas já citadas no texto, constroem-se organizações coletivas que representam instituições, fóruns, articulações, como é o caso do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia, criado justamente nesse momento, cujo “documento síntese do Encontro das Instituições formadoras dos profissionais de Pedagogia do Estado do Paraná” auxiliará a compreender as análises acerca da minuta de diretrizes e a criação do fórum paranaense.

### **3.1 As reações à minuta de diretrizes e o caso do Paraná**

Depois de quase uma década de espera, silêncios, disputas e embates, o formato escolhido para a socialização da primeira minuta de diretrizes do curso de Pedagogia gerou uma reação imediata da sociedade envolvida pela questão, instituições, organização, estudantes e interessados. Muitos coletivos foram constituídos de forma emergencial, dadas as circunstâncias, pois a socialização eletrônica do documento, trouxe um tempo breve para manifestações, sugestões. O estado do Paraná, com a velocidade que a situação exigiu, organizou um encontro que congregou sujeitos e instituições envolvidos diretamente na questão, evento que é mencionado em trabalhos acadêmicos, dado sua relevância no processo histórico e organizativo desse estado (Scheibe, 2007; Masson e Mainardes, 2010 e Portelinha 2014). Para fim de descrição, o trabalho mais recente expõe:

Em âmbito estadual, em 13 de abril de 2005 foi organizado na Uniãoeste, campus de Foz do Iguaçu, o Encontro das Instituições Formadoras dos Profissionais de Pedagogia do Estado do Paraná. Tal encontro reuniu professores, coordenadores, alunos, sindicatos e outros profissionais da educação para analisar e definir um

posicionamento acerca do projeto de resolução do CNE que instituiria as DCNCP. A iniciativa contou com representantes de várias instituições, públicas e privadas, que ofereciam cursos de Pedagogia na esfera estadual (Portelinha, 2014, p. 141).

Esse encontro contou com distintas organizações, além das instituições formadoras: organizações como Anfope e ForumDir, o Conselho Estadual de Educação, sindicatos, movimento estudantil (ver lista completa e detalhada no trabalho citado acima). O objetivo central e primeiro do encontro foi a manifestação acerca das propostas de diretrizes do Conselho Nacional de Educação. A partir do documento síntese desse encontro, explicitaremos o contido na minuta de diretrizes e suas polêmicas e contestações.

De saída, é necessário evidenciar que os sujeitos coletivos que fizeram parte do referido encontro decidiram pela rejeição da proposta em tela. Além da questão do formato para análise do documento, a primeira questão que surpreendeu os envolvidos fora o desrespeito ao processo histórico das discussões e proposições sobre a formação dos profissionais da educação, especialmente no que se refere ao curso de Pedagogia, tanto das próprias comissões de especialistas instituídas pelo MEC, quanto das organizações da sociedade. Do conteúdo especificamente, a maior inquietação foi que as diretrizes do curso de Pedagogia se propunham, também, a regulamentar o curso normal superior, o que fora rechaçado, chegando a uma ponderação expressa no documento síntese do evento paranaense: “Que o Projeto de Resolução eleva o curso Normal Superior a condição de curso de Pedagogia e reduz o curso de Pedagogia a condição de curso Normal Superior”.

No que tange ao conteúdo mais específico das áreas pedagógicas, a proposta de diretrizes rompe como uma premissa, até então, resolvida para o curso de Pedagogia: a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Essa proposta retoma a ideia do bacharel em pedagogia, mas com uma inversão ao que ocorria nos primórdios do curso: um esquema 3+1, agora invertido, no qual os conteúdos específicos da organização do trabalho pedagógico, para além da docência, viriam em um ano complementar de curso. Lembramos que a centralidade das diretrizes apresentadas era a formação para a docência da educação básica. Assim, o trabalho, que pedagogo desenvolve, seria o apêndice. No mais, pequenos apontamentos foram efetuados, dos quais podemos ressaltar: o caráter assistencialista que o documento apresenta, a dicotomia, além da licenciatura-bacharelado, dá-se também com acréscimo das habilitações e estudos subsequentes, culminando, ainda que indiretamente, na

ruptura entre o pensar e o fazer na prática educativa, levando ao equívoco do distanciamento entre teoria e prática. E, de modo mais técnico, também foram observados limites às proposições de organização do curso em seus tempos educativos, estágios, práticas de ensino, sobretudo, a carga horária, que possibilita a realização do curso em três anos, o que contraria os consensos acumulados sobre o tema, que visualizam o curso em, no mínimo, quatro anos.

O documento síntese do evento é finalizado, reafirmando a defesa de duas teses importantes, construídas pelo movimento em defesa da formação dos profissionais da educação: 1) a base do curso de Pedagogia é a docência e 2) O curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado, de forma indissociável, uma vez que os elementos de organização do trabalho pedagógico, como os apresentados nas antigas habilitações, perfazem a formação escolar. O documento, em seu encerramento, refuta novamente a minuta de diretrizes e solicita ampliação do debate, citando pontualmente a realização de audiências públicas sobre o tema.

### **3.2 Dos legados**

Esse evento foi o embrião do que veio a se tornar o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia, criado, em agosto de 2015, em reunião na Universidade de Londrina. Essa organização acompanhou o processo da implantação de diretrizes e reativado agora nos debates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De modo imediato, a ação desse coletivo e outros formados à época, somado aos esforços de outras instituições, organizações e movimentos, como o estudantil, conseguiu barrar a proposta apresentada para o debate, com o seu formato original. Ainda no mesmo ano e no seguinte, ocorreu a promulgação das diretrizes do curso de Pedagogia. Ainda que diferente da proposta inicial, continha problemas que seguiram sendo debatidos pelas organizações coletivas.

#### 4 ATÉ QUE ENFIM, AS DIRETRIZES! MAS AS DISPUTAS CONTINUAM

Após os revezes acumulados com a minuta apresentada pelo MEC/CNE para as diretrizes do curso de Pedagogia, tornou-se impossível para as intuições seguirem sem a regulamentação para o curso, iniciada há quase uma década. Assim, após muitas intervenções, debates, pressões da sociedade civil organizada e, também, institucionais, em 13 de dezembro de 2005, é aprovado, pelo conselho pleno do Conselho Nacional de Educação, o parecer de número nº 5/2005, de relatoria de Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Desde sua primeira apresentação, foi contestado, obtendo votos em separado dos conselheiros Cesar Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, que questionaram elementos de legalidade das diretrizes propostas. O parecer citado é reexaminado logo em sequência, do ponto de vista formal, pelo parecer de número 3/2006, em 21 de fevereiro de 2006, contando, no reexame, com o voto contrário e manifestação do conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Assim, finalmente, no dia 15 de maio de 2006, as diretrizes foram aprovadas e, no dia seguinte, publicadas, no Diário Oficial da União, a resolução CNE/CP n.1, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Com o encerramento da saga em torno da construção, ao menos dentro da legalidade formal, das diretrizes do curso de Pedagogia, a afirmação mais efetuada pelos sujeitos, intelectuais e analistas do movimento que se fez em torno da formação dos profissionais da educação foi: “vitória, mas meia vitória”. A própria instituição das diretrizes é uma vitória, ainda mais superando a proposição dicotômica de separação entre bacharelado e licenciatura, contida na minuta apresentada inicialmente. Outro avanço diz respeito ao silenciamento, nas diretrizes aprovadas, em relação ao curso normal superior, o que, em certa medida, enterra o projeto no qual a formação de professoras e professores teriam sede nos institutos superiores de educação, instituição que ameaçaria a tradição universitária na formação de professores, instituída no Brasil. Em certa medida, a regulamentação efetuada incorpora, inclusive textualmente, no parecer, o acúmulo de debates, movimentações, produções coletivas e experiência do movimento criado em torno da temática da formação dos profissionais da educação e, também, das próprias comissões de especialistas instituídas anteriormente, inserindo questões importantes, como a docência e sua relação na formação e exercício profissional do pedagogo.

Entretanto, como toda a legislação brasileira pós-1990 tem características cientificamente pós-modernas e socialmente neoliberais, a regulamentação sobre o curso de Pedagogia traz uma espécie de frouxidão, que faz com que várias e diferentes perspectivas, ações, interpretações e práticas se encontrem amparadas nos documentos legais. Há possibilidades de, a partir das diretrizes do curso de Pedagogia, amparar-se um curso que responda plenamente aos princípios do movimento em defesa da educação pública, gratuita, universal e de qualidade, como também, é possível concretizar um curso voltado à educação como mercadoria, com uma frágil formação teórico-prática, desvalorizando assim o profissional da educação. Ambas as possibilidades são contempladas e “cabem” nas diretrizes do curso de Pedagogia. Isso ocorre, porque, como observou Saviani, há um paradoxo nas diretrizes aprovadas que são “ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório” (Saviani, 2007, p. 127). O que gera debates intensos, mesmo no campo progressista. A seguir, é possível pontuar os limites das diretrizes e seus questionamentos e, também, as divergências conceituais, ainda que de forma periférica, pois esse não é o objetivo do artigo.

As principais críticas que são comuns às diretrizes, até mesmo entre os analistas que discordam entre si, são: a distorção do conceito de docência, que se volta ao praticismo; a fragilidade nas concepções teóricas envolvidas; a multiplicidade de significados, campos de atuação e fragmentação do trabalho do pedagogo expostos nas diretrizes e, ainda, a polêmica natureza da função do pedagogo presente no documento.

Ainda sem adentrar à polêmica se a docência é base para o curso de Pedagogia, o formato em que a docência aparece nas diretrizes, sua centralidade para o curso de Pedagogia, e seu possível distanciamento das demais funções exercidas pelo pedagogo na escola são objeto de críticas de praticamente todos os analistas críticos. De forma mais explícita, Marli Rodrigues e Acácia Kuenzer (2007) abordam o caráter das diretrizes e a compreensão sobre docência, atreladas às perspectivas como “uma expressão da epistemologia da prática”, uma compreensão estreita e distante da sistematização científica necessária para o tratamento da questão. Em síntese: “Esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação, na medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática [...]” (Rodrigues; Kuenzer, 2007, p. 48).

Em continuidade à crítica sobre a docência, quase que de imediato, encontram as ausências, ou, de modo igualmente frágil, a polifonia de perspectivas teóricas sistematizadas nas diretrizes de curso. Libâneo efetua muitas críticas nesse sentido, mas penso que, ao expor o paradoxo, já citado no texto, Saviani consegue sintetizar a questão, dizendo que as diretrizes:

São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados (Saviani, 2007, p. 127).

Os acessórios expostos por Saviani, podem ajudar a compreender a multiplicidade que é proposta para a atuação do pedagogo. Não há consenso nem na área da docência que é prevista para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Os especialistas de cada área alegam a necessidade de uma formação específica para cada nível distinto. Ainda há um debate acerca do campo de atuação no interior do trabalho pedagógico, ou seja, as antigas habilitações do curso de Pedagogia. Embora extintas a partir das diretrizes, o exercício do trabalho do pedagogo fica confuso, pois há referência para a pós-graduação, mas, ao mesmo tempo, estão assegurados os conhecimentos do exercício das áreas de gestão e outros formatos para a organização do trabalho pedagógico, como o que era contido na orientação, supervisão e coordenação escolar. Soma-se a este perfil ainda o vasto campo da educação não escolar ou não formal.

Tais questionamentos, feitos pelos analistas da questão, também se apresentam nos votos em separados dos próprios membros do Conselho Nacional de Educação. Assim, as perguntas sobre a perspectiva do formado em Pedagogia são muitas: o pedagogo agora é o docente da educação básica? As demais funções desempenhadas pelo pedagogo nas escolas estão extintas, tais como as habilitações? Qualquer outro professor pode exercer as funções pedagógicas nas escolas? Ou ainda, o egresso do curso de Pedagogia será capaz de exercer todas as características referenciadas como conteúdo de sua formação e possíveis campos de

atuação ou se aprende a aprender no curso de Pedagogia? É um universo de questionamentos que foram gerados a partir da implantação das diretrizes do curso de Pedagogia. Ocorre que, além dessas incertezas, instituiu-se um debate no interior dos movimentos em defesa da educação. No que tange à pedagogia, vamos ressaltar os delineamentos gerais dessa disputa.

É necessário ressaltar que neste texto não cabe a análise pormenorizada entre a disputa epistemológica entre os que apoiam e discordam do princípio da docência como base do curso de Pedagogia, o que tem sido feito, no âmbito acadêmico. Apenas está sendo situada a questão do ponto de vista histórico e o que interessa primeiramente no artigo: as lutas e organizações que compõem cada estratégia. Já citadas no texto, as organizações que se mobilizam pela formação dos profissionais da educação, desde a década de 1970 (consolidando-se na década de 1980, como Anfope) defendem a tese da "docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico" (Anfope, 1998, p. 10). Do ponto de vista coletivo, vale ressaltar que significativas instituições do âmbito educacional (nomeadamente, Anfope; ForumDir, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE e CEDES (2001)) assinaram documento conjunto defendendo as teses de que a base do curso de Pedagogia é a docência, mas a atuação do pedagogo não se restringe à docência, centra-se também na organização e gestão de processos educativos, na escola e fora dela, tornando o curso de Pedagogia, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. A aprovação das diretrizes para o curso de Pedagogia o torna o principal locus de formação docente para os profissionais de educação básica. Isso gerou as discordâncias já mencionadas, mas, de forma mais efetiva, cria-se um grupo de contestação a essa tese, dando centralidade à Pedagogia como ciência, distinta, portanto, da docência.

Como maiores expoentes desse enfrentamento, encontram-se os professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, hoje aposentados, mas relevantes nomes da educação e da pedagogia brasileira. Além da produção teórica desses intelectuais, houve uma adesão aos seus postulados, que foram expressos no "Manifesto de Educadores sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia", construído em setembro de 2005, que foi assinado por 215 educadores. Em uma síntese, o movimento defende o estatuto epistemológico da pedagogia enquanto ciência da educação e afirma que a formação pedagógica e não a docência,

é base da formação do pedagogo, além de conter severas críticas às diretrizes curriculares aprovadas, bem como o formato do curso de Pedagogia que “prioriza” a formação de professoras e professores.

Como já afirmamos, somente a análise da contraposição dessas duas vertentes, é motivo para muitos outros estudos. Contudo, para não restar dúvida sobre o posicionamento do autor (todo escrito tem posição, qualquer tentativa de “neutralidade” também é posicionada), creio que a base do curso de Pedagogia, e de todo curso de formação de professoras e professores, é a docência. No caso específico do curso de Pedagogia, os trocadilhos são muito significativos para a compreensão dos posicionamentos. Libâneo diz que: “Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (Libâneo, 2021, p. 749), porém, postulamos (amparados na fundamentação coletiva) que toda pedagoga é professora, mas nem toda professora é pedagoga.

Feito esse *detour* o debate acerca da identidade do pedagogo, vale apenas ressaltar uma consideração: o papel da organização no Paraná que culmina no Fórum Paranaense dos Curso de Pedagogia é central no presente artigo. Nesse embate teórico, alguns trabalhos (Moreira; Franco, 2024 e Santos, 2011) evidenciam que o posicionamento do fórum é contrário à adesão da tese que a docência é base do curso de Pedagogia. Tal informação confronta-se com os documentos da época do Fórum que, em sua reunião prévia em Foz do Iguaçu (PR) e em suas “diretrizes” (2005), afirmam a docência como base para o curso de Pedagogia. Os textos acima fazem menção à defesa do fórum paranaense em torno do pedagogo unitário, o que de fato pautou suas diretrizes, porém, tal concepção não conflita com a base na docência e argumenta a indissociabilidade entre a docência, a organização do trabalho pedagógico e da pesquisa como especificidade do curso.

## **5 OS DESDOBRAMENTOS DAS DIRETRIZES, DESAFIOS E ORGANIZAÇÕES**

Para além dos debates acalorados em torno das concepções do curso de Pedagogia e sobre a atuação desse profissional na docência, ocorreram fenômenos interessantes. Do ponto de vista institucional, principalmente em relação ao curso de Pedagogia, houve um grande período (2006-2014) de uma certa estabilidade, o que pode ser creditado ao fato da necessidade da adequação das instituições às novas diretrizes do curso; de outro lado, as organizações, associações e movimentos

continuaram suas atividades, e determinados debates até se intensificaram, principalmente em relação à formação de professoras e professores, dos quais foram construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, aprovadas pela resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. O documento traz muitas sínteses dos movimentos em prol da formação dos profissionais da educação, uma das figuras centrais da Anfope, Helena de Freitas, assim apresenta as dimensões de tais diretrizes:

Em primeiro lugar, nosso instrumento privilegiado de resistência contra a flexibilização da formação e a desprofissionalização do magistério pelo rebaixamento na área dos fundamentos da educação e das ciências pedagógicas é a Resolução CNE/CP Nº 02 de 2015, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, contemplando um conjunto de formulações inovadoras, revogando as DCN de 2002, que impunha a lógica das competências e incorporando nossa concepção de base comum nacional da formação, um conjunto de princípios orientadores da (re)formulação dos currículos e percursos formativos dos licenciandos. Recuperar, no contexto atual, a categoria “trabalho” como princípio orientador da formação é também resistir à desqualificação teórica produzida nos processos de formação, a partir da difusão de que temos *“muita teoria e pouca prática” e das concepções fundadas exclusivamente na epistemologia da prática e nas práticas reflexivas*. (Grifos no original) (Freitas, 2018, p. 524-525).

O conjunto de publicações sobre o tema concorda que as diretrizes de 2015, ainda que tenha limitações, como todo documento oficial, detém mais positivities do que fragilidades. Justamente por tais aspectos, as diretrizes que vinham sendo construídas para sua substituição, acompanhando a perspectiva de intensificação das políticas neoliberais e minimalistas dos governos vigentes, foram estopim de novas organizações em defesa de uma perspectiva emancipatória de formação de educadoras e educadores.

No campo social, desde o golpe “por dentro” desferido contra o governo Dilma Rousseff, os arautos do liberalismo e os defensores da liberdade para o mercado em todas as instâncias e de forma irrestrita, vão “passando a boiada” e tais perspectivas têm impactado diretamente nas políticas educacionais. É nesse contexto que foram gestadas e promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovadas pela resolução do conselho pleno do Conselho Nacional de Educação-CNE de n.

2/2019, em vinte de dezembro de 2019. Se houve algum consenso em torno do documento em tela, foi sua rejeição. Organizações, entidades representativas das áreas da educação fundamental, movimentos da sociedade e pesquisadores refutaram veementemente as diretrizes instituídas que, por sua vez, desconsideraram esses movimentos da sociedade civil organizada. Aqui vale uma ressalva importante para a constituição deste artigo. Há inúmeros documentos de instituições, sejam as manifestações de universidades, documentos de sociedades científicas (por exemplo, a Sociedade Brasileira de Matemática) ou de associações relacionadas diretamente à constante defesa da formação de educadores (como a Anfope), além de inúmeros trabalhos científicos que versam sobre o tema. Porém, como não é o intuito do texto efetuar um mapeamento e revisão de todos os trabalhos realizados sobre a resolução 2/2019-CNE, vamos nos centrar em dois textos recentes, com aproximações referentes ao curso de Pedagogia.

De maneira bastante sintética, é possível indicar as limitações sobre as diretrizes para a formação de professoras e professores vigentes. De saída, a produção acumulada aponta a falta de diálogo e, conseqüente, ausência de contribuições no documento final, com as instituições da sociedade civil. Do ponto de vista geral, a análise de Acácia Kuenzer (2024) é contundente ao revelar a precarização da formação docente, que vai impactar diretamente na precarização do trabalho docente. “[...] o maior desafio que temos a enfrentar é o crescente processo de precarização do trabalho e da formação que os professores vêm sofrendo principalmente nas últimas duas décadas” (Kuenzer, 2024, p. 2). O texto evidencia ainda a vinculação do contido nas diretrizes às metamorfoses do capital e da organização do trabalho em geral.

Em artigo que relaciona as diretrizes em tela ao curso de Pedagogia, Sant’Ana e Pinto (2023) vão apresentar, logo no resumo de seu artigo, três elementos comprometedores do documento. Inicialmente, há que se destacar a “fragmentação curricular”. As diretrizes são publicizadas em conjunto com a BNC-Formação, o que implica em um tipo de normatização até mesmo de conhecimentos, os quais, segundo analistas, estão apresentados de modo linear, não articulado, e ainda, de forma precária. Quase como uma consequência desse primeiro, há “o engessamento da formação inicial dos futuros profissionais da educação, a centralidade da BNC-Formação para a construção dos currículos nas instituições de ensino superior”. Essa premissa, que afetou diretamente as instituições universitárias, dotadas de autonomia

e com tradição na formação de professores, gerou uma série de contestações sobre a norma e, nas análises que as fundamentam, são demonstradas as fragilidades, precariedades, mesmo as já evidenciadas fragmentações dos conteúdos que, em tese, deveriam ser acolhidos e transmitidos pelas instituições. E por fim, os autores evidenciam a premissa já exposta por Acácia Kuenzer: “o disciplinamento endossado em aquisição de competências e habilidades meramente mercadológicas”. Esse fator, vinculado à perspectiva neoliberal em educação, que pensávamos ter sido superado nas diretrizes de 2015, volta a ser legitimado pelo ordenamento institucional de formação de professoras e professores.

As reações à resolução 2/2019-CNE foram ainda maiores do que as relatadas quando dos debates sobre as diretrizes do curso de Pedagogia. Isso se dá porque o documento questionado regula toda a formação de professoras e professores, de diversas áreas e, ainda, como já exposto, ignora todos os debates acumulados sobre a questão, que foram componentes das diretrizes anteriores. Assim, esse movimento, que ganhou a adesão de praticamente todas as organizações dos sujeitos afetados pelo documento, pode ser materializado na Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, ou simplesmente: Movimento Revoga BNC-Formação, cujo manifesto com mais de 570 assinaturas de organismos institucionais, posiciona-se contra as diretrizes. O movimento foi responsável por desencadear o debate sobre a temática por todo o Brasil.

Nesse contexto, especificamente ao curso de Pedagogia, além de distensionar os debates internos existentes frente às perspectivas de curso, a coalizão contra essas novas diretrizes fez ressurgir movimentos importantes, como é o caso do Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia, já citado ao longo do artigo, que no dia 30 de agosto de 2021, pelos meios virtuais, retoma as atividades, com ênfase imediata contra as referidas diretrizes. Da mesma forma, ações como essa foram replicadas em todo território nacional, inclusive com o surgimento de novos sujeitos coletivos, como a Rede Nacional de Pesquisadores e Pesquisadoras em Pedagogia (RePPed), inúmeros fóruns e outras organizações inauguradas em torno dessa luta coletiva.

Por fim, é importante salientar que, tanto no caso imediato da resolução 2/2019-CNE, quanto em outros momentos do debate educacional, e social como um todo, as mobilizações são fundamentais. No caso específico dessas diretrizes para a formação de professoras e professores, o movimento avançou e conquistou vitórias significativas no plano legal. Já em 19 de dezembro de 2022, a presidente do

Conselho Nacional de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, emite um comunicado em relação a uma nota explicativa do CNE sobre as diretrizes, informando que: “A Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, **perde seu objeto**” (grifos nossos) e segue afirmando que o Conselho avançara em torno de alterações ou aperfeiçoamento da resolução. De fato, em 27 de maio de 2024, é publicado o parecer CNE/CP n. 4/2024, aprovado em março do mesmo ano, que se propõe a reeditar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Logo na sequência, no dia 03 de junho de 2024, é publicada, no Diário Oficial, a resolução CNE/CP n. 4, que institui as diretrizes já expostas no parecer. Dada a publicação recente do documento, ainda há poucas produções e análises, mas, pelas manifestações das organizações de área, como é o caso da Anfope (2024), bem como no texto de Kuenzer (2024) já citado, é possível identificar severos limites no texto apresentado. E, como já destacado, a luta organizada pode alterar esse quadro e aprimorar a norma vigente, que é o que se espera para o momento atual.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva dos debates contidos neste texto foi, fulcralmente, tratar da questão da normatização do curso de Pedagogia em movimento. Ao efetuar essa premissa, é possível perceber inicialmente que falar de normatização é impossível sem tocar em questões concretas do exercício da profissão, do chão da escola, da organização profissional. E, no presente caso, as normas para a formação no curso de Pedagogia estão inseridas em um debate maior, sobre a formação do profissional da educação, de modo mais amplo. Assim, o artigo se propôs a demonstrar, de forma particular, atuações no estado do Paraná, mas, como se viu, é impossível dissociar o debate local da atuação de movimentos com abrangência nacional, ou dissertar sobre a história de um sem o outro.

Contudo, no que diz respeito aos estudos sobre movimentos sociais, sobre as ações da sociedade civil, organizações e, principalmente, enfrentamentos à chamada “história oficial”, a visibilidade de ações, por si, é um registro imprescindível para a

produção de ciência e conhecimentos acadêmicos. Ao narrar os fatos neste artigo, tanto os nacionais, como os localizados no estado do Paraná, damos visibilidade a documentos, reflexões coletivas, manifestos, cartas que, por muitas vezes, não são sequer citados nas legislações oficiais. E, aqui, fizemos questão de evidenciar documentos que podem não ser de conhecimento público, como são as produções de movimentos locais ou mesmo correspondências e manifestos nacionais que, diante do quadro “oficial”, não detém o status de fonte e referências. Diga-se de passagem, muitas dessas fontes enfrentam dificuldades até mesmo para ser relacionadas no rol de referências de um artigo...

Justamente por esse quadro que, por muitas vezes, omite lutas dos sujeitos concretos, que reafirmamos: todos os movimentos citados aqui que analisam, refutam, propõe e intervém nas políticas educacionais, em nossa avaliação, têm mais centralidade para as regulamentações, do que os próprios legisladores. Assim, dar visibilidade a tais lutas é uma ferramenta teórico-prática fundamental das(dos) pesquisadoras(es) da área de educação e, em nossa compreensão, em todas as pesquisas da área de ciências humanas. Como pode-se abstrair do pensamento marxiano: o real é síntese de múltiplas determinações e, entre elas, as intervenções que as lutas e a organização coletiva executam e são essenciais para a compreensão e transformação da realidade.

Para o curso de Pedagogia, as intervenções coletivas de movimentos organizados visam a superar formatos mercadológicos tanto de formação dos profissionais da educação, quanto do próprio sistema educacional. Também é horizonte dos movimentos comprometidos com a formação humana de modo clássico buscar uma formação escolar que supere a preparação para o mercado de trabalho e se dê de formato omnilateral, desenvolvendo as capacidades dos sujeitos em plenitude, nas mais distintas áreas, muito além do mercado. E vale ressaltar que, para isso, os movimentos se contrapuseram aos determinantes de visões de mundo respaldadas em projetos de Estado que se manifestaram nas diretrizes contestadas.

E, como horizonte, é importante destacar que os projetos oficiais submissos a interesses alheios à formação humana sempre foram enfrentados e, como vimos durante o texto, sofreram revezes frente à organização coletiva de educadoras e educadores. Também pode ser notado que, frente aos desafios mais intensos, na mesma medida, é aumentada a intensidade das organizações coletivas. No momento atual, no qual se busca, novamente, interferir nos processos de educação das

educadoras e educadores, é preciso, novamente, de organização coletiva para enfrentamentos. Assim, a última normatização citada, resolução CNE/CP n. 4 de 2024, sofrerá a pressão do movimento em defesa da educação, pois é o movimento da história, tão necessário para a construção do real.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do 9º Encontro Nacional**. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o parecer CNE/CP Nº 4/2024. Abril, 2024**. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em: 24 ago. 2024.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. **Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial "Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica"**. Brasília: CNE, 7/11/2001. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/2001-BOLETIM-DA-ANFOPE-n.-15-2001.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. As origens da faculdade de educação da USP: a introdução de estudos pedagógicos em nível superior no estado de São Paulo. São Paulo, **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v.1, n.1, p. 25-41, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino. Brasília: Presidência da República. [1997]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2207.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.html). Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. [2005a] (divulgação eletrônica).

BRASIL. **Parecer CNE/CP de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação. [2005b]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas). Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. **Resolução n.1 de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação. [2006]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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: Conselho Nacional de Educação. [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. **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: Conselho Nacional de Educação. [2019]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 03 set. 2024.

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 Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação. [2024]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 03 set. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, ano XIII, n. 10, p. 120-132, jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CRUZ, Gisele Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FÓRUM PARANAENSE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA. **Posicionamento Político Pedagógico do Paraná sobre o projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia**. 2005. [Texto digitado].

FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 anos de Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>. Acesso em: 13 abr. 2026.

INEP. **Formação do educador**: a busca de identidade do curso de pedagogia. Brasília, 1987.

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa. **Curso de pedagogia**: um ciclo de em torno das diretrizes curriculares nacionais. Curitiba: Appris, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MAGALHÃES, João Emanuel Pinto. Identidade profissional do/a Pedagogo/a: concepções, dilemas e perspectivas teóricas e políticas. **Communitas**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 4-28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6839>. Acesso em: 02 jul. 2024.

MANIFESTO DE EDUCADORES BRASILEIROS. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Encaminhado ao CNE em 20 de setembro de 2005. (Mimeo).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 170–192, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2009v4n2p170-192>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MOREIRA, Jefferson da Silva; FRANCO, Maria Amélia do Santoro. Da Pedagogia como ciência à Pedagogia como docência: concepções em disputa no cenário brasileiro. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. e024002, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1459>. Acesso em: 28 ago. 2024.

OLIVEIRA, Rodrigo Rodrigues de; DANTAS, Otilia. Maria Alves da Nóbrega Alberto. O curso de pedagogia no Brasil e a consequente identidade do pedagogo na sociedade brasileira. **Communitas**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 29–49, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6803>. Acesso em: 02 ago. 2024.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de pedagogia:** desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais. (2014). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANT'ANA, Wallace Pereira; PINTO, Umberto de Andrade. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e as implicações para a Formação de Professores e Pedagogos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 50–69, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74209>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTOS, Mariana dos Reis. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia:** disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação. (2011). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99–134, jan. 2007. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/375/379>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43–62, jan. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Recebido em: 04/09/2024

Aprovado em: 09/04/2025

Publicado em: 24/04/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.