

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2002-2024): IMPLICAÇÕES PARA A
REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

Francieli Aparecida de Cristo Claro Rajewski

Francisco Beltrão - PR
2026

FRANCIELI APARECIDA DE CRISTO CLARO RAJEWSKI

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2002-2024): IMPLICAÇÕES PARA A
REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado –, Área de concentração: Educação, Linha de pesquisa Cultura, processos educativos e formação de professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rajewski, Francieli Aparecida de Cristo Claro
O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002-2024): implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia / Francieli Aparecida de Cristo Claro Rajewski; orientadora Ângela Maria Silveira Portelinha. -- Francisco Beltrão, 2026.
161 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Política Educacional. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002-2024). 3. Curso de Pedagogia. I. Silveira Portelinha, Ângela Maria, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FRANCIELI APARECIDA DE CRISTO CLARO RAJEWSKI

TÍTULO DO TRABALHO: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2002-2024): IMPLICAÇÕES PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA MARIA SILVEIRA PORTELINHA**
Data: 11/02/2026 17:24:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ângela Maria Silveira Portelinha (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 **JOCEMARA TRICHES**
Data: 11/02/2026 18:55:36-0300
CPF: ***.158.309-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>
Jocemara Triches

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Documento assinado digitalmente
 **VANICE SCHOSSLER SBARDELOTTO**
Data: 11/02/2026 19:05:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Vanice Schossler Sbardelotto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 09 de fevereiro de 2026

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus pela força e por me permitir a realização deste sonho.

Em segundo lugar, agradeço às minhas filhas, Luana e Fabiana, e ao meu filho, Yuri, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo incentivo e pela parceria neste momento tão importante da minha vida.

Ao meu companheiro Irineu, que me incentivou a realizar a seleção de mestrado e me acompanhou durante todo esse processo.

De modo especial, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha, por quem tenho profundo respeito e admiração como pessoa e profissional, oportunizando o meu ingresso na pesquisa e conduzindo-me com sabedoria, paciência e motivação.

Agradeço à banca de avaliação, composta pela Prof.^a Dr.^a Jocemara Triches e pela Prof.^a Dr.^a Vanice Schossler Sbardelotto, pela disponibilidade e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho, fruto de uma construção coletiva.

Estendo o agradecimento aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEFB), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), por todo o conhecimento compartilhado nas aulas, e à secretária Zelinda Bedenaroski Corrêa, pela organização burocrática, essencial durante todo o processo.

Finalizo este mestrado com a plena certeza de que a educação pública gera bons frutos e contribui grandemente para o avanço da pesquisa, da ciência e do desenvolvimento do nosso país.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens – Dermeval Saviani.

RAJEWSKI, Francieli Aparecida de Cristo Claro. **O Processo de Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2002-2024):** implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia, 2026. 161f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2026.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de Pesquisa I - Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão/PR, e alinha-se às atividades do Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT), que discute as políticas e os processos de formação para o trabalho docente. O objetivo geral foi analisar o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFPs) entre os anos de 2002 e 2024 e as suas implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia. Dessa forma, a investigação buscou responder à seguinte questão: De que modo ocorreu o processo de elaboração das DCNFPs entre 2002 e 2024 e quais foram as suas implicações para a reformulação dos cursos de Pedagogia? Com a finalidade de alcançar a resposta, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar em que medida os princípios e orientações das DCNFPs de 2002 foram incorporadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCPs) de 2006; analisar quais princípios e concepções das DCNCPs de 2006 foram subsumidas às DCNFPs de 2015; e compreender a mobilização do movimento de educadores em defesa da revogação das DCNFPs de 2019 e o retorno imediato das DCNFPs de 2015, buscando analisar as continuidades, rupturas e tensionamentos presentes na atual política de formação de professores e as suas implicações para os Cursos de Pedagogia. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida sob a perspectiva crítico-dialética. As fontes selecionadas consistiram em documentos oficiais do Estado brasileiro, disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC), especialmente resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) referentes às políticas de formação de professores no período analisado. Os dados foram organizados e discutidos em três capítulos. O primeiro analisou o movimento sócio-histórico que conduziu à elaboração das DCNFPs (Resolução CNE/CP n.º 1/2002) e das DCNCPs, licenciatura (Resolução CNE/CP n.º 1/2006), considerando os condicionantes políticos, econômicos e sociais desses processos. O segundo capítulo examinou o processo de elaboração da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, realizando uma análise comparativa com a normativa de 2006. O terceiro capítulo contextualizou a elaboração das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e n.º 4/2024, bem como a mobilização do movimento dos educadores em defesa da revogação da Resolução de 2019 e da retomada da Resolução de 2015. Conclui-se que as atuais DCNFPs de 2024 não conferem centralidade ao Curso de Pedagogia, nem o reconhecem como Ciência da Educação, restringindo-o à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A adequação dos cursos à Resolução CNE/CP n.º 4/2024 tende a implicar revisões curriculares que podem resultar na perda de especificidades históricas e formativas do curso de Pedagogia, cujo campo de atuação abrange espaços escolares e não escolares.

Palavras-chave: Política Educacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2002-2024); Curso de Pedagogia.

RAJEWSKI, Francieli Aparecida de Cristo Claro. **The Process of Developing the National Curriculum Guidelines for Teacher Education (2002–2024):** Implications for the Reformulation of Pedagogy Programs. 2026. 161f. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2026.

ABSTRACT

This dissertation is part of Research Line I – *Culture, Educational Processes, and Teacher Education* – within the Graduate Program in Education (PPGE) at the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus, and is aligned with the activities of the Research Group on Higher Education, Teacher Education, and Work (GESFORT), which examines policies and processes related to teacher preparation. The general aim was to analyze the process of developing the National Curriculum Guidelines for Teacher Education (DCNFPs) between 2002 and 2024, as well as their implications for the reformulation of Pedagogy programs. The central research question was: *How did the process of developing the DCNFPs unfold between 2002 and 2024, and what were its implications for the reformulation of Pedagogy programs?* To address this, the study pursued three specific objectives: to identify the extent to which the principles and orientations of the 2002 DCNFPs were incorporated into the 2006 National Curriculum Guidelines for Pedagogy Programs (DCNCs); to analyze which principles and conceptions from the 2006 DCNCs were subsumed into the 2015 DCNFPs; to examine the mobilization of educators advocating for the repeal of the 2019 DCNFPs and the immediate reinstatement of the 2015 guidelines, with a focus on continuities, ruptures, and tensions in current teacher education policy and its implications for Pedagogy programs. The research adopted a qualitative approach, based on bibliographic and documentary analysis, developed from a critical-dialectical perspective. The sources consisted of official documents from the Brazilian government, available on the Ministry of Education (MEC) website, particularly resolutions and opinions issued by the National Education Council (CNE) concerning teacher education policies during the period studied. The data were organized and discussed across three chapters. The first examined the socio-historical movement that led to the drafting of the DCNFPs (Resolution CNE/CP No. 1/2002) and the DCNCs for undergraduate Pedagogy programs (Resolution CNE/CP No. 1/2006), considering the political, economic, and social conditions shaping these processes. The second chapter analyzed the drafting of Resolution CNE/CP No. 2/2015, comparing it with the 2006 guidelines. The third chapter contextualized the drafting of Resolutions CNE/CP No. 2/2019 and No. 4/2024, as well as the mobilization of educators defending the repeal of the 2019 resolution and the reinstatement of the 2015 guidelines. The study concludes that the current 2024 DCNFPs do not grant centrality to Pedagogy programs, nor do they recognize them as a field of Educational Science. Instead, they restrict their scope to the preparation of teachers for Early Childhood Education and the initial years of Elementary Education. The adaptation of programs to Resolution CNE/CP No. 4/2024 is likely to require curricular revisions that may result in the loss of historical and formative specificities of Pedagogy, whose field of practice encompasses both school and non-school contexts.

Keywords: Educational Policy; National Curriculum Guidelines for Teacher Education (2002–2024); Pedagogy Programs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos documentos Resolução e Pareceres selecionados para pesquisa	25
Quadro 2 - Núcleos e finalidades de Formação do Curso de Pedagogia conforme DCNCP/2006.....	49
Quadro 3 - Panorama comparativo geral das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 1/2006	51
Quadro 4 - Núcleo e finalidade de Formação dos Cursos de Licenciaturas (DCNFPs/2015)..	63
Quadro 5 - Panorama comparativo geral das Resoluções CNE/CP n.º1/2006 e CNE/CP n.º 2/2015	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Atividades Acadêmicas de Extensão
ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
AD	Análise de Discurso
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação de Professor
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores
CP	Conselho Pleno
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCPs	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia
DCNFPs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EaD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FENERSE	Federação Nacional de Supervisores Escolares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FORPED	Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GESFORT	Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente
GPECI	Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MONAPE	Movimento Nacional de Mobilização em Defesa do Curso de Pedagogia
MPB	Movimento pela Base
NUPES	Núcleo de pesquisa sobre o ensino superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial de Comércio
OS	Organização Social
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional

PPP	Projeto Político Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RePPed	Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Paraná
SINTEPFB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Francisco Beltrão
TPE	Todos Pela Educação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
WERA	<i>World Education Research Association</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O MOVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO PELA ELABORAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2002 E DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2006....	29
1.1 Da reforma educacional brasileira à elaboração das DCNFPs de 2002	30
1.1.1 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002: avanços, limitações e implicações para a formação de Professores	39
1.2 Algumas Considerações da Trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil.....	42
1.2.1 O contexto da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.....	45
1.2.2 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia: avanços, limitações e implicações para a formação de professores	48
1.3 Análise comparativa das Resoluções CNE/CP n.º1/2002 e CNE/CP n.º1/2006 e a sua incorporação nos Cursos de Pedagogia.....	51
2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CNE/CP N.º 2/2015 E A INCORPORAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	56
2.1 A Trajetória da Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFPs/ 2015).....	57
2.2 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (CNE/CP n.º 2/2015): avanços, limitações e implicações na formação de professores	60
2.3 Análise comparativa das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 1/2006 e a incorporação/subsunção das DCNCPs de 2006 nas DCNFPs de 2015.....	64
3 DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019 À RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 4/2024: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	69
3.1 O contexto sócio-histórico da elaboração das DCNFPs de 2019	70
3.2 A BNCC como referência formativa na reformulação dos cursos de licenciatura	81
3.3 Do Movimento pela revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Resolução CNE/CP n.º 4/2024)	86
3.4 A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 e as suas implicações para os Cursos de	

Pedagogia	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES	109
Apêndice A - Resultado levantamento de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – 2002-2024	109
Apêndice B - Resultado levantamento de dados no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2002-2024)	110
Apêndice C - Identificação das pesquisas selecionadas (2002-2024).....	111
ANEXOS.....	112
Anexo A – Política Nacional de Formação de Professores.....	112
Anexo B – Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Resolução n.º 2/2015!	123
Anexo C – Comissão Bicameral responsável pela elaboração da Resolução CNE/CP n.º 4/2024.....	156

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, ao longo da história, tem se configurado como um campo marcado por permanentes disputas e tensões, as quais são permeadas por diferentes concepções filosóficas, políticas e sociais que incidem diretamente nos processos formativos dos profissionais da educação. Em meio a esses embates (nos quais é possível observar uma correlação de forças), percebe-se a tentativa de grupos distintos em impor as suas próprias concepções acerca do conteúdo da formação, do papel que o professor deve desempenhar e, consequentemente, sobre a própria concepção de formação desse profissional.

Diante desse cenário e de diferentes concepções de sociedade, de educação e de formação docente, destaca-se a constituição de distintos grupos. Conforme apontam Portelinha, Borssoi e Sbardelotto (2021), de um lado, encontra-se a defesa de uma formação docente orientada por uma visão mercadológica, com ênfase no pragmatismo; de outro, valoriza-se a necessidade de uma formação de professores com aporte teórico sólido, acompanhado da práxis, possibilitando que o profissional possa refletir sobre a educação e seus determinantes e que se reconheça como sujeito histórico e social.

Essa correlação de forças tem adquirido traços ainda mais evidentes nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando o avanço do neoliberalismo no Brasil alavancou o processo de reformas educacionais, influenciando diretamente a formulação das políticas públicas ligadas ao campo da educação. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecida por meio da Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), representou o marco inicial de um movimento de reformas empreendidas na educação brasileira, o qual ganhou força mediante regulamentações posteriores na estrutura educacional. Com relação à formação de professores, essa foi objetivada pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFPs), produzidas à luz da efervescência desse movimento reformador, sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do Ensino Superior quanto da Educação Básica, alinhadas com as demandas do processo de reestruturação do capital (Scheibe, 2008).

Considerando que as DCNFPs são definidas como documentos de caráter normativo, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e redigidas em formato de textos projetados a partir de um circunstanciado jurídico, histórico e filosófico, as diretrizes estabelecem os princípios, fundamentos, estruturas e orientações que devem ser seguidos pelas Instituições de Ensino Superior (IESs) na organização dos cursos de licenciatura, abrangendo a formação inicial e continuada (Ciavatta; Ramos,

2012). Tais diretrizes, desse modo, funcionam como um marco regulatório que visa a orientar as IESs quanto à organização, à implementação da estrutura curricular e à avaliação dos cursos destinados à formação de professores, incluindo o Curso de Pedagogia, em todo o território nacional.

De acordo com Diniz-Pereira (2021), a regulamentação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ocorreu com a aprovação da LDBEN de 1996, que estabeleceu, em seu Artigo 53, inciso II, que as universidades deveriam “[...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 1996, p. 17). A partir disso, o CNE começou a produzir as diretrizes que, no decorrer dos anos, foram sendo atualizadas de acordo com as mudanças da sociedade e das políticas educacionais vigentes.

Ao longo de quase três décadas, o CNE elaborou quatro diretrizes curriculares para a Formação inicial de professores: CNE/CP n.º 1/2002 (Brasil, 2002a), CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) e CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), além de diretrizes específicas para os cursos de graduação. No caso do Curso de Pedagogia, o CNE/CP homologou a Resolução n.º 1/2006 (Brasil, 2006a).

É importante destacar que a Pedagogia foi a última licenciatura a ter as suas diretrizes definidas, o que ocorreu quase 10 anos após a homologação da LDBEN. Tendo em vista que o Curso de Pedagogia também se constitui como licenciatura e representa o principal lócus de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e pelas DCNFPs em vigência.

Nesse contexto, salientamos que, ao longo da elaboração das DCNFPs de 2002 e das DCNCPs de 2006, houve intensos debates que se acirraram principalmente após a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. A partir desse marco normativo, observamos uma intensificação dos estudos e das discussões em torno das DCNPFs e de suas implicações para o Curso de Pedagogia, tanto no que se refere ao campo de atuação desse profissional quanto às questões de natureza epistemológica. Ademais, essa temática vem ganhando notoriedade ao ocupar espaços de reflexão e de produção científica, bem como ao suscitar debates nas esferas nacional e estadual, envolvendo entidades ligadas ao campo educacional, discentes, docentes e pesquisadores.

Diante do exposto até o momento, esta proposta de pesquisa teve como motivação minha trajetória¹, inicialmente como egressa do Curso de Pedagogia da Unioeste, *campus* Cascavel -

¹ Em alguns trechos deste texto, usou-se a escrita em primeira pessoa do singular para relatar fatos da pesquisadora; nos demais casos, padronizou-se o registro na primeira pessoa do plural.

PR (2011–2014), e, posteriormente, como professora da rede municipal de Francisco Beltrão - PR. Ao longo de meu percurso acadêmico e profissional, surgiram inquietações decorrentes das vivências do cotidiano, bem como a necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados às legislações que respaldam a formação e o trabalho docente.

Em 2018, foram abertas as inscrições para o concurso público do município de Francisco Beltrão – PR; dentre as vagas ofertadas estava o cargo de Professor de Educação Infantil Municipal, com carga horária de 40 horas semanais. Realizei minha inscrição e participei de todas as etapas do certame. No ano seguinte, em 2019, fui convocada para assumir a função e lotada inicialmente no Centro Municipal de Educação (CMEI) Infantil Pequeno Príncipe, localizado no bairro Cango. Tendo em vista que a carreira do magistério exige constante aperfeiçoamento por parte do professor, passei a participar das formações realizadas na Unioeste, *campus* Francisco Beltrão - PR, organizada pela Secretária Municipal de Educação em parceria como o Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias (GPECI).

Nesse período, estavam em andamento as reformulações dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições de ensino de Francisco Beltrão - PR. Nesse processo, cada CMEI e cada Escola Municipal organizaram-se internamente para repensar, de forma coletiva, esse importante documento norteador da educação, bem como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas pedagógicas.

Assim, a partir de minha participação em cursos de formação, surgiram a necessidade e o desejo de dar continuidade aos estudos para além da graduação, o que me levou a retornar à Universidade na qual me formei em 2014, em busca de novos conhecimentos na área educacional. Em 2022, inscrevi-me como aluna especial do curso de mestrado, na disciplina *Cuidados e educação na educação infantil: fundamentos, práticas pedagógicas e formação de professores*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Roseli de Fátima Rech Pilonetto. Nesse mesmo ano, intensificou-se um movimento de retirada de direitos dos professores municipais, somado a um contexto de precarização do trabalho docente. Esse panorama exigiu uma forte atuação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública Municipal de Francisco Beltrão (SINTEPFB), bem como a mobilização da categoria como um todo, a fim de enfrentar as modificações no Plano de Cargos e Carreiras que tramitavam na Câmara de Vereadores.

Vivenciar esse conjunto de processos e de experiências profissionais despertou o desejo de desenvolver uma pesquisa com a finalidade de compreender os impactos das políticas neoliberais na formação e no trabalho docente. Desse modo, a partir do levantamento de docentes que pesquisavam a temática, bem como da minha participação na Aula Cidadã promovida pelo sindicato, decidi pleitear uma vaga no processo seletivo do mestrado como

aluna regular, indicando a Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha como orientadora.

Nas primeiras conversas com a orientadora, decidimos, em comum acordo, realizar uma mudança no objeto de pesquisa, de modo a aproximá-lo das investigações por ela desenvolvidas. Assim, a temática a ser estudada passou a ser: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores CNE/CP n.º 2/2015 e as implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná”.

No entanto, no decorrer da pesquisa, diante da não retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, conforme reivindicado por movimentos de educadores e pesquisadores, tornou-se necessário reformular novamente o objeto de estudo. A revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 resultou, posteriormente, na promulgação da Resolução CNE/CP n.º 4/2024, reconfigurando os marcos regulatórios da formação de professores no Brasil. Diante desse novo contexto normativo, foi fundamental incluir a análise dessa Resolução, de modo a contemplar as continuidades, as rupturas e os tensionamentos presentes na atual política de formação de professores e suas implicações para os Cursos de Pedagogia.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de elaboração das DCNFPs (2002-2024), bem como as suas implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia. O trabalho vinculou-se à linha de Pesquisa I - *Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão - PR, alinhando-se às atividades do Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT), que discute as políticas e processos de formação para o trabalho docente.

À vista disso, considerando o objeto de estudo apresentado e a intenção de identificar pesquisas até então produzidas a respeito do processo de elaboração das DCNFPs e as implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia, bem como evidenciar as possíveis lacunas existentes, realizamos um levantamento inicial em base de dados, utilizando como fontes de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A busca, desenvolvida no decorrer do primeiro semestre de 2025, utilizou os seguintes descritores: “Curso de Pedagogia + Diretrizes Curriculares”, “Formação de Professores + Diretrizes Curriculares” e “Formação docente + Diretrizes curriculares”, presentes nos assuntos e títulos e, de modo mais geral, de forma a contemplar diferentes campos que se relacionassem com a pesquisa proposta. Para esse levantamento, foram demarcados e analisados trabalhos publicados entre os anos de 2002 e 2024. Chegamos a um resultado de 14 pesquisas encontradas

na BDTD, sendo oito teses e seis dissertações; no catálogo da Capes, foram 16 trabalhos, sendo 14 dissertações e duas teses, conforme constam nos Apêndices A e B.

Ao concluir as buscas a partir dos descritores e filtros aplicados, contabilizaram-se 30 produções. Após o levantamento inicial, selecionamos os trabalhos que abordavam a temática vinculada ao objeto desta pesquisa. Nesse sentido, excluimos os estudos que se repetiam em ambas as bases de dados, aqueles que não discutiam as DCNFPs e os que não direcionavam as discussões à formação inicial em Curso de Pedagogia e demais licenciaturas.

Com base nesses critérios de refinamento, concentramos a análise em sete estudos (Apêndice C). A partir da leitura dos resumos, das introduções, das metodologias e das conclusões das pesquisas selecionadas, apresentamos, a seguir, uma síntese de suas principais ideias.

A tese de Portelinha (2014) teve como objetivo investigar a configuração da Pedagogia nos cursos de formação de professores, mais especificamente nos três Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campi* de Cascavel, de Francisco Beltrão e de Foz do Iguaçu. A pesquisa buscou desvelar dois aspectos articulados dialeticamente: o teórico-científico e o prático-organizacional, a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Portelinha, 2014). Para tanto, a autora realizou um estudo de caso de natureza qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica e documental.

Os resultados obtidos na análise apontam que a formação nos Cursos de Pedagogia caracteriza-se, conforme as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, com base na articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento na área da educação. Desse modo, evidenciou-se que as exigências de conteúdos voltados à Educação Básica e às suas respectivas metodologias, somadas ao aumento da carga horária destinada às atividades práticas, reduziram o espaço de discussão da produção acadêmica em Pedagogia e das ciências das quais é tributária (Portelinha, 2014).

Além disso, os resultados encontrados pela autora demonstram que nem sempre o anúncio de uma determinada concepção de Pedagogia define, de forma efetiva, o conteúdo próprio do Curso de Pedagogia. Ao permitir que determinada concepção traduza os repertórios de conhecimentos que deverão ser mobilizados e apropriados pelos docentes e discentes na realização do trabalho pedagógico, também se prevê aquilo se espera como finalidade formativa desse profissional, vinculando isso diretamente às condições objetivas da realidade institucional ao qual se inserem os cursos (Portelinha, 2014).

A tese de doutorado de Triches (2016) teve como objeto de investigação a reforma da formação docente nos Cursos de Pedagogia de 27 Universidades Federais, uma por Estado da Federação, incluindo o Distrito Federal, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCPs). Como empiria primária, a autora analisou a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e 29 documentos institucionais dessas Universidades, nos quais se apresentavam as propostas político-pedagógicas e as matrizes curriculares dos cursos em questão. Como empiria secundária, examinou 43 produções acadêmicas, entre artigos, trabalhos apresentados em eventos, teses e dissertações que abordavam a implementação das Diretrizes nas reformas dos Cursos de Pedagogia em IESs no país.

Os dados coletados pela pesquisadora permitiram constatar que as 27 Universidades Federais analisadas se adequaram e internalizaram as DCNCPs, ainda que com algumas variações na forma de organização dos cursos ou até mesmo contrariando um ou mais elementos da Resolução, porém, sem ferir o sentido da formação. No que se refere aos aspectos comuns e hegemônicos entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs), a autora destaca a concepção de docência alargada, bem como a ressignificação dos sentidos de docência e de docente, visto como pesquisador, gestor e professor. Desse modo, em todos os Cursos de Pedagogia analisados, observa-se a presença do tripé docência–gestão–pesquisa, variando apenas a forma de articulação entre essas três áreas.

A dissertação de Bezerra (2017) buscou compreender como foram concebidas e instituídas as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica no contexto das reformas educacionais, em articulação com as transformações econômicas e políticas que marcaram o desenvolvimento da sociedade brasileira. O estudo teve como objetivo analisar o processo de elaboração e definição das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2002, da Resolução CNE/CP n.º 1/2006, bem como da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e de seus respectivos pareceres.

Ao analisar as DCNCPs, Bezerra (2017) constatou que o perfil do pedagogo assume uma concepção de docência alargada, a qual atende às demandas do capitalismo ao adotar, como princípios norteadores, a adaptabilidade, a polivalência e a flexibilidade. Com relação às DCNFPs n.º 2/2015, a autora destaca que, ao revogar a Resolução n.º 1 e n.º 2 de 2002, esse documento delineou um novo projeto de formação de professores, no qual a formação inicial e a continuada passaram a ser concebidas de forma articulada, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente e para uma maior articulação entre as IESs e a Educação Básica. A autora afirma que, ao analisar cada uma das diretrizes curriculares e ao resgatar historicamente o modo como as políticas de formação de professores foram sendo desenhadas, chegou à conclusão de

que, embora a legislação tenha avançado ao longo do tempo, as práticas não acompanharam esses avanços.

A pesquisa de mestrado de Santos (2018) teve como objetivo principal desvelar os sentidos presentes no funcionamento dos discursos sobre a formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a partir da instrumentalização teórica da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa. Para tanto, a autora selecionou como objeto de análise o discurso sobre a formação docente presente na Resolução CNE/CP n.º 2/2015. A partir das sequências discursivas analisadas, Santos (2018) identificou que a educação se encontra associada a interesses mercadológicos, como forma de acompanhar as transformações políticas, sociais, econômicas, tecnológicas e científicas em meio à crise do sistema capitalista. Dessa forma, a ideologia neoliberal atravessa os discursos da formação docente, predominando a formação discursiva do mercado.

Os estudos de Fernandes (2019), no âmbito do doutorado, discutiram a situação atual do Curso de Pedagogia, tendo como pano de fundo os embates político-pedagógicos ocorridos ao longo de seu processo de reformulação e os desdobramentos que se estendem até os dias atuais. O problema central da pesquisa consistiu em identificar as rupturas epistemológicas incorporadas pelos Cursos de Pedagogia após a promulgação das DCNCPs, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Para tanto, a autora recorreu à pesquisa documental e bibliográfica, bem como à realização de entrevistas com intelectuais que participaram da elaboração e da implantação das DCNCPs.

Com relação aos dados encontrados pela pesquisadora, constata-se a identificação de dois posicionamentos importantes que envolveram a atuação de movimentos e segmentos de educadores no processo de reformulação dos cursos de Pedagogia. No que se refere aos impactos das DCNCPs na configuração da identidade profissional do pedagogo, observam-se mais aspectos negativos do que positivos. Entre os negativos, destaca-se a redução do curso de Pedagogia à preparação para a docência, o que, segundo a autora, se configura como uma questão mal resolvida, uma vez que a polivalência compromete a qualidade da formação profissional e contribui para o empobrecimento da formação do pedagogo *stricto sensu* (Fernandes, 2019). Quanto aos aspectos positivos, sobressaem-se a garantia da unidade entre teoria e prática, bem como a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, sustentado na legislação anterior.

Acerca dos embates político-acadêmicos, de acordo com a pesquisadora, esses persistem na atualidade, uma vez que as questões de fundo que os provocaram no passado continuam não resolvidas no presente. Os estudos de Fernandes, desse modo, sinalizam a

permanência de incertezas e até de desorientações. Após mais de uma década da aprovação das DCNCPs, ainda se vivencia um processo confuso e impreciso, que suscita inquietações quanto à finalidade do curso, à organização curricular e à identidade profissional do professor e do pedagogo *stricto sensu* (Fernandes, 2019).

No que diz respeito à pesquisa de doutorado de Derlan Trombetta (2022), o seu objetivo central foi investigar, no contexto de quatro Universidades Federais da Região Sul do país, a atuação da política proposta pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que instituiu as DCNs para a Formação Inicial e Continuada, em nível superior, de profissionais do magistério para a Educação Básica. Para o desenvolvimento da investigação, o autor recorreu à pesquisa documental e à realização de entrevistas semiestruturadas, com a participação de 12 sujeitos-chave envolvidos na implementação da política nessas instituições.

Como resultado da investigação, Trombetta confirmou a hipótese levantada por Ball, Maguire e Braun (2016), segundo a qual as políticas não são meramente implementadas, mas, no contexto da prática, passam por um processo instituinte, cujas interpretação e tradução produzem novas políticas, denominadas Políticas Institucionais. Ademais, ao articular a análise dos artefatos e documentos da política às narrativas dos sujeitos-chave entrevistados, o pesquisador identificou que a política expressa na Resolução CNE/CP n.º 02/2015, “no contexto da prática, com as estruturas institucionais, suas histórias, interesses, discursos, passou por um processo de recontextualização e adquiriu um sentido singular em cada contexto” (Trombetta, 2022, p. 224).

Trombetta (2022) finaliza a sua pesquisa reafirmando que, embora o mercado tente influenciar e determinar os diversos campos do imaginário social, a função da educação e a própria identidade do professor ainda encontram resistência, articulada em múltiplos espaços. Em razão disso, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, na medida em que incorpora princípios e valores construídos coletivamente pelo movimento de educadores ao longo de mais de quatro décadas, assume um papel articulador e emancipador. Mesmo após a sua revogação, gerada pelas DCNFPs de 2019, ela continua sendo uma referência na resistência do movimento de educadores e das instituições formadoras frente às investidas das atuais políticas guiadas pela lógica do mercado.

A dissertação de Fichter Filho (2022) teve como objetivo analisar as trajetórias e os contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, desde a sua formulação até a sua implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas Universidades Federais Mineiras. O pesquisador apoiou-se nas discussões empreendidas por Diniz-Pereira (2014) acerca do paradigma de formação de professores e por Roldão (2005)

sobre profissionalidade docente. Além disso, adotou as perspectivas teóricas de Maynard-Moody e Musheno (2003), Rodrigues (2008), Lejano (2012), Ball, Maguire e Braun (2016) e Gussi e Oliveira (2016), ao considerar a centralidade dos agentes, das trajetórias e dos contextos nos processos de implementação de políticas públicas.

As análises realizadas pelo pesquisador revelam uma trajetória marcada por avanços e retrocessos nas concepções que fundamentam os documentos oficiais: enquanto as DCNs n.º 2/2015 pareciam contribuir para o desenvolvimento das licenciaturas a partir de concepções críticas e de perspectivas articuladas de valorização profissional, as DCNs n.º 2/2019 representaram um retrocesso nesses sentidos, em consonância com os rumos das conjunturas políticas brasileiras após o golpe de 2016 (Fichter Filho, 2022).

Sobre a implementação, o autor afirma que as narrativas evidenciam trajetórias de implementação com direções opostas nas duas Universidades analisadas. Quanto aos aspectos contextuais que explicam essas trajetórias, destaca-se a influência dos implementadores, que têm concepções, trajetórias profissionais e posições específicas, bem como das dinâmicas institucionais, tais como estruturas, órgãos e departamentos de cada instituição, marcados por relacionamentos próprios.

Após analisarmos as pesquisas selecionadas, podemos observar que quatro estudos se dedicam à análise das DCNFPs: Bezerra (2017), Santos (2018), Trombetta (2022), Fichter Filho (2022). Outras três discutem a reconfiguração dos Cursos de Pedagogia após a promulgação das DCNCPs, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006: Portelinha (2014), Triches (2016), Fernandes (2019).

Assim sendo, dos sete estudos selecionados, apenas dois se aproximam do objeto desta pesquisa, a saber, as investigações de Bezerra (2017) e de Fichter Filho (2022). Entretanto, esses os estudos diferenciam-se quanto ao recorte temporal adotado (2002–2024), ou seja, nenhum deles aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (que compreendem os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura), conforme a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), por se tratar de uma normativa recente. Outro ponto que os distingue é o fato de que não analisaram as implicações dessas resoluções especificamente para os Cursos de Pedagogia.

Tendo em vista o exposto até o momento, torna-se indispensável compreender como se deu o processo de elaboração das DCNFPs e de que modo elas influenciam a reformulação dos Cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, com o intuito de nortear esta pesquisa, levantaram-se os seguintes questionamentos: Quais as continuidades e rupturas observadas nas DCNFPs?

Quem eram os participantes envolvidos na elaboração dessas normativas? Quais os tensionamentos presentes na formulação dessas diretrizes? E quais são as implicações dessas normativas para os Cursos de Pedagogia?

Tais questionamentos nos conduziram ao problema desta pesquisa: **De que modo ocorreu o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores no Brasil, no período de 2002 a 2024, e quais foram as suas implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia?**

Desse modo, o objetivo geral desta dissertação foi **analisar o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2002-2024) e as suas implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia**. Com a intenção de esclarecer o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar em que medida os princípios e as orientações das DCNFPs de 2002 foram incorporadas pelas DCNCPs de 2006; b) analisar quais princípios e concepções das DCNCPs de 2006 foram subsumidos às DCNFPs de 2015; c) compreender a mobilização do movimento de educadores em defesa da revogação das DCNFPs de 2019 e o retorno imediato das DCNFPs de 2015, buscando analisar as continuidades, as rupturas e os tensionamentos presentes na atual política de formação de professores e as suas implicações para os Cursos de Pedagogia.

Para alcançar tal propósito, a metodologia utilizada na realização deste estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida sob a perspectiva crítico-dialética. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, [...]”. Por sua vez, a pesquisa crítico-dialética fundamenta-se na “identificação dos dissensos mais do que os consensos; isto expressa que a crítica daquilo que é investigado não visa apenas a negar experiências e práticas de sujeitos, mas o exercício de ‘ler’ nos conflitos das práticas analisadas sinais de inovação e transformação” (Meksenas, 2002, p. 104).

Nessa perspectiva teórico-metodológica, utilizamos também a análise documental como recurso investigativo, tendo em vista que o processo de elaboração e de implementação das DCNFPs (2002-2024) produziu uma vasta documentação. De acordo com Fachin (2006, p. 146), “a pesquisa documental [...] consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda espécie de informações [...]”.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste estudo, selecionamos como fontes os documentos oficiais do Estado brasileiro, consultados no site oficial do MEC, referentes à

implementação das políticas de formação de professores, tais como resoluções e pareceres, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Identificação dos documentos Resolução e Pareceres selecionados para pesquisa

Ano	Tipo do documento	Número	Descrição	Referência
2001	Parecer	CNE/CP n.º 009/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 009/2001. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 17 jan. 2002
2002	Resolução	CNE/CP n.º 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 9 abr. 2002.
2002	Resolução	CNE/CP n.º 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 9.
2005	Parecer	CNE/CP n.º 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 2005.
2006	Parecer	CNE/CP n.º 3/2006	Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília. Diário Oficial da União , DF, 2006.
2006	Resolução	CNE/CP n.º 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

				Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União , Brasília, DF, seção 1, p. 11, 16 maio 2006.
2015	Parecer	CNE/CP n.º 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 2, de 25 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 25 jun. 2015, Seção 1, p. 13.
2015	Resolução	CNE/CP n.º 2/2015	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.	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 2 jul. 2015.
2019	Parecer	CNE/CP n.º 22/2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 22, de 2019. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 20 dez. 2019, Seção 1, p. 142.
2019	Resolução	CNE/CP n.º 2/2019	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).	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49.
2024	Parecer	CNE/CP n.º 4/2024	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).	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 4, de 2024. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 27 maio 2024, Seção 1, p. 49.

2024	Resolução	CNE/CP n.º 4/2024	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 3 jun. 2024.
------	-----------	-------------------	--	--

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Evangelista (2012) enfatiza que as fontes primárias contêm as marcas do seu contexto de produção. Dessa forma, é necessário captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz. As DCNFPs expressam conflitos, litígios, interesses em disputa, projetos políticos e resistências; isto é, incorporam os valores e as concepções próprios de cada tempo histórico. Logo, para compreender uma fonte em sua totalidade e, conseqüentemente, as suas intenções e objetivos, é fundamental saber formular questões que problematizem criticamente os documentos analisados, buscando superar leituras rasas ou passivas. Para tanto, é imprescindível a articulação entre diferentes tipos de fontes e distintas abordagens analíticas, a fim de identificar possíveis distorções, apropriações indevidas e interpretações parciais. Dito isso, reforçamos o entendimento de Evangelista (2012, p. 9), ao afirmar que “A riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade”.

Nessa perspectiva, no âmbito desta pesquisa, torna-se indispensável articular a análise das resoluções e pareceres aos documentos e manifestos elaborados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (2021, 2023, 2024) e pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) (2022, 2023, 2024), tendo em vista que essas associações analisaram as DCNFPs e emitiram posicionamentos a seu respeito. Tais documentos constituem um referencial relevante para a compreensão e a análise tanto do processo de elaboração quanto do conteúdo das diretrizes de formação de professores.

Ao se constituir um *corpus* formado por leis, Castanha (2011, p. 319-320) chama-nos a atenção para o fato de que

[...] não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, sem considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais etc.

O autor ainda salienta que o pesquisador não deve se ater somente aos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, mas também ocupar-se da análise do contexto micro. No caso das DCNs que orientam a formação de professores, é preciso dedicar uma atenção aos processos internos de sua elaboração, como o percurso de tramitação, os debates, as resistências e os interesses, de modo a obter um conhecimento mais amplo desse processo (Castanha, 2011).

Além de se configurar como uma pesquisa de cunho documental, este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2020), esse tipo de pesquisa consiste na revisão de material já publicado sobre determinada temática, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Assim, fundamentamos as reflexões em produções científicas e em autores que analisam e discutem as DCNFPs.

A fim de atingir os objetivos propostos, organizamos esta dissertação em três capítulos, além da introdução e da conclusão. No Capítulo 1, apresentamos o movimento sócio-histórico que levou à elaboração das DCNFPs de 2002 e das DCNCPs de 2006, considerando-se os aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciaram esses processos. Para tanto, nosso ponto de partida foi a década de 1990, período marcado por profundas reformas nos setores econômico e social. Essas transformações resultaram em grandes transições nas diferentes esferas da sociedade e impactaram diretamente a educação no Brasil e, conseqüentemente, a formação de professores. Ademais, ainda no primeiro capítulo, analisamos as referidas diretrizes com a finalidade de compreender quais os aspectos, os princípios e as concepções presentes na Resolução CNE/CP n.º 1/2002 foram incorporadas à Resolução CNE/CP n.º 1/2006.

No Capítulo 2, descrevemos como ocorreu o movimento sócio-histórico de elaboração das DCNFPs de 2015. Em seguida tecemos uma análise comparativa da diretriz supracitada, identificando os princípios e as concepções da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 (Brasil, 2006) que foram subsumidos à Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015).

Por fim, no Capítulo 3, contextualizamos o processo de elaboração das DCNFP de 2019 e das DCNFP de 2024, além de as analisarmos. O intuito foi apresentar e compreender a atuação do movimento dos educadores em defesa da revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) e da retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015), mobilização que reuniu mais de 600 assinaturas. Contudo, esse processo culminou na homologação da atual Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), o que nos permite desvelar as suas implicações para a reconfiguração dos Cursos de Pedagogia.

CAPÍTULO I

O MOVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO PELA ELABORAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2002 E DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1/2006

*“Diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação”
(Mészáros, 2008, p.17).*

Este capítulo tem como objetivo apresentar o movimento sócio-histórico que levou à elaboração das DCNFPs CNE/CP n.º 1 /2002 e das DCNCPs, considerando os aspectos políticos, econômicos e sociais que influenciaram esse processo, bem como identificar em que medida as DCNCPs incorporaram elementos da primeira normativa. Para analisar esse movimento sócio-histórico, adotamos como ponto de partida a década de 1990, período marcado por profundas reformas nos setores econômico e social. Essas transformações resultaram em grandes mudanças nas diferentes esferas da sociedade e impactaram diretamente a questão educacional no Brasil e a formação dos professores, que passou a exigir um novo perfil de trabalhador mais flexível, capaz de atender às demandas do mercado.

Nesse contexto, começaram a ser delineadas as primeiras reformas educacionais, inicialmente voltadas à Educação Básica e, posteriormente, à formação de professores, acompanhando a prioridade atribuída à universalização do Ensino Fundamental, uma vez que, para atender ao crescente número de alunos, tornou-se indispensável a formação de profissionais qualificados e adequados a essa demanda (Maués, 2003). A reforma educacional brasileira, desse modo, alinhou-se às perspectivas globais de educação e de formação docente, especialmente por meio de documentos internacionais, como o Relatório de Jacques Delors (1998), que destacava, entre outros aspectos, a necessidade de formar indivíduos capazes de enfrentar desafios de natureza social, cultural, econômica e política.

Em consonância com o movimento internacional em prol da reforma educacional, foi promulgada a LDBEN, por meio da Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), com o intuito de consolidar ações voltadas à Educação Básica e à formação de professores, abrindo espaço para debates e discussões que culminaram na construção das DCNFPs de 2002 e das diretrizes específicas de cada curso de licenciatura, exceto o Curso de Pedagogia.

Em razão das dificuldades históricas que marcaram a sua constituição, as quais foram detalhadas posteriormente, o Curso de Pedagogia tornou-se a última licenciatura a ter definidas

as suas DCNs, conforme previsto na LDBEN. Esse processo ocorreu apenas em 2006, com a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 (Brasil, 2006a), tendo sido antecedido pela aprovação, em 13 de dezembro de 2005, do Parecer CNE/CP n.º 5/2005 (Brasil, 2005), posteriormente reexaminado pelo Parecer CNE/CP n.º 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo MEC em 10 de abril de 2006 (Brasil, 2006b), permanecendo em vigência até os dias atuais.

Para uma melhor sistematização das reflexões, organizamos este capítulo em três seções principais. Na primeira, o foco foi analisar e compreender como ocorreram as reformas educacionais brasileiras até seus desdobramentos na elaboração das DCNFPs de 2002. Além disso, tecemos uma análise dessa normativa à luz da teoria crítico-dialética. Na segunda seção, fizemos um breve resgate histórico da trajetória de constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, iniciado em 1939, perpassando pelo movimento de construção e pela posterior análise de suas diretrizes curriculares, estabelecidas pelos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e CNE/CP n.º 3/2006. Na terceira e última seção, apresentamos uma análise comparativa, com a finalidade de evidenciar quais aspectos das DCNFPs de 2002 foram ou não incorporados pelas DCNCPs de 2006.

1.1 Da reforma educacional brasileira à elaboração das DCNFPs de 2002

As políticas públicas voltadas à educação, intensificadas no Brasil na década de 1990, inserem-se em um contexto amplo de reforma do Estado e de reestruturação produtiva do capital, iniciadas no final do século XX. De acordo com Harvey (2001), a crise do capitalismo ocorrida na década de 1970, em escala global, atingiu principalmente os países ocidentais desenvolvidos, como os Estados Unidos, alguns países da Europa e o Japão, bem como as nações em desenvolvimento, especialmente as da América Latina. Esse período foi marcado por altos índices inflacionários, crise mundial no mercado imobiliário, desemprego, aumento nos preços do petróleo e estagnação econômica após o fim do crescimento do pós-Segunda Guerra Mundial. Todas essas oscilações e incertezas resultaram em um processo de reestruturação produtiva do capital, caracterizado pela introdução de novas tecnologias que transformaram a estrutura do modelo de produção, promovendo a transição do fordismo para um novo regime de acumulação flexível, o toyotismo.

Diante desse contexto, para compreender as mudanças no processo de reestruturação produtiva e suas implicações na formação do trabalhador, faz-se necessário, primeiramente, definir os diferentes modelos de produção. De acordo com Saviani (2013), o modelo fordista de produção baseava-se na instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia pesada,

de base fixa, e incorporavam os métodos tayloristas de racionalização do trabalho. Esse modo produtivo partia do princípio da estabilidade no emprego e visava à produção em larga escala de bens padronizados, com a formação de grandes estoques destinados ao consumo de massa. Diferentemente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologias leves, de base microeletrônica e flexível, emprega trabalhadores polivalentes e valoriza a produção em pequenas escalas de bens diversificados. A ideia é produzir apenas o necessário para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *“just in time”*, que dispensam a formação de estoques. Nesse sentido, o toyotismo requer trabalhadores flexíveis, produtivos e competitivos, deixando-os à mercê da demanda, isto é, não há estabilidade (Saviani, 2013).

Com o advento desse novo modelo de produção, foram necessárias modificações não apenas nos processos produtivos, mas também no perfil dos trabalhadores, que precisam se adequar às novas relações de trabalho e aos novos hábitos de consumo. Em tal contexto, as mudanças do modelo de produção rígido para o modelo flexível, que, de acordo com Kuenzer (1999), atingem todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, demandaram dos trabalhadores o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e comportamentais, tais como

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico- formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (Kuenzer, 1999, p. 169).

Diante dessas transformações, a educação escolar torna-se ainda mais importante na formação dos trabalhadores, os quais, em função das exigências de flexibilização, devem ter um preparo polivalente, desenvolvendo habilidades para desempenhar diferentes funções. Isso requer um trabalhador que domine conceitos gerais e abstratos, especialmente aqueles de ordem matemática, que contribuem para a resolução de problemas, como o raciocínio lógico, e a adaptação à realização de novas tarefas (Saviani, 2013). Nesse sentido, a crença de que a educação contribui para o processo econômico-produtivo permaneceu; no entanto, as funções da educação foram substancialmente modificadas.

Ademais, Saviani (2013) ressalta que, no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de Bem-Estar Social, a educação tinha como função preparar os trabalhadores para o emprego estável, a fim de atuar em um mercado em expansão, que exigia um trabalhador escolarizado. “À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria

incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (Saviani, 2013, p. 429).

Após a crise da década de 1970 e a consolidação de um novo paradigma de produção, a importância atribuída à escola foi mantida; contudo, o significado que passou a prevalecer, especialmente na década de 1990, foi a ênfase nas capacidades e nas competências que cada trabalhador deveria adquirir no mercado educacional para alcançar uma melhor posição no mercado de trabalho. Dessa forma, a educação, antes a uma iniciativa do Estado, tornou-se um instrumento individual voltado à garantia da empregabilidade (Saviani, 2013).

A partir dessas transformações nas relações de trabalho, delinearam-se as reformas do Estado e, conseqüentemente, as reformas educacionais da década de 1990, sob forte influência dos ideários neoliberais. Conforme conceituado por Gentili (1996), o neoliberalismo não se limita a um modelo econômico, mas se configura como uma retórica conservadora que incide sobre os aspectos sociais, especialmente sobre a educação. Desse modo, o neoliberalismo visa ao desmantelamento de direitos e da esfera pública em benefício do capital e da lógica do mercado.

No Brasil, o neoliberalismo começou a ser implementado principalmente a partir do final da década de 1980, após o Consenso de Washington², nos governos de Fernando Collor de Mello (1990–1992), à época filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN), atualmente extinto, e de Itamar Franco (1992–1995), filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Todavia, a sua consolidação efetivou-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sob o lema da “modernização” e da “globalização”. Nessa conjuntura de elaboração e de implementação das políticas neoliberais e das reformas educacionais, a educação apresenta-se como um elemento central no processo de acumulação capitalista; como consequência disso, a formação de professores torna-se um ponto estratégico para a concretização dessas reformas no âmbito da escola e da Educação Básica (Freitas, 1999).

No Brasil, a implementação de tais ideários consolidou-se principalmente após os acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos³, realizada em 1990, na

² O consenso de Whashington foi resultado de uma série de debates e encontros ocorridos na capital estadunidense com amplo apoio de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial BM, que recomendava aos demais países pobres a necessidade de se ajustarem à nova realidade econômica mundial, preconizando a abertura ao capital internacional, desregulamentação da economia, descentralização, reforma do Estado, aproximação entre o público e o privado, Estado gerencial e menos burocrático.

³ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para

cidade de Jomtien, na Tailândia, a qual contou com a participação de governos, agências internacionais, organismos não governamentais e outras entidades. Nessa Conferência, 155 governos assinaram a declaração ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o documento apresentou a ideia de que a educação deve atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, que incluem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem, como os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes.

Ainda é preciso lembrar que, após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em 1992, as bases políticas e ideológicas apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos serviram de inspiração para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já no governo de Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Outro importante documento que impulsionou a reforma educacional brasileira e que está alinhado à mesma perspectiva de educação e de formação docente é o Relatório Jacques Delors, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1996, sendo o resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI (Saviani, 2013, p. 433). Nesse período, a Comissão identificou e apontou as necessidades e tendências consideradas essenciais à formação dos indivíduos para o enfrentamento dos problemas de ordem social, cultural, econômica e política. Segundo Mazzeu (2011), esses desafios, próprios do novo século, reforçariam o papel da educação na preparação dos indivíduos e o da formação docente na implementação da reforma política, estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países.

No Brasil, o relatório foi publicado no ano de 1998, com apresentação do então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, que enfatizou a importância desse documento para o cumprimento da tarefa atribuída ao MEC de revisar a educação brasileira. Conforme explica Saviani (2013), nesse relatório, denominado *Educação: um tesouro a descobrir*, destaca-se a

a Infância (Unicef), pelo Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). Participaram dela governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

exigência de educação ao longo de toda a vida para responder “ao desafio de um mundo em rápida transformação” (Delors, 1998, p. 19).

Dessa forma, o novo conceito de educação proposto pela Comissão apresentou-se como o mais eficaz para promover a adaptação dos indivíduos a um mundo em constante transformação. A educação foi definida “[...] como um *continuum*: o aprender a aprender, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Mazzeu, 2011, p. 153). No relatório, afirma-se:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. **Aprender a fazer**, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. **Aprender a viver juntos** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. **Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 1998, p. 102, grifos nossos).

De acordo com Saviani (2013), essas orientações têm sido adotadas como políticas de Estado, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das DCNs, elaboradas pelo MEC, com o objetivo de servir como referência na construção dos currículos da educação. As justificativas que sustentam a defesa do “aprender a aprender” nos currículos coincidem com os aspectos presentes no Relatório Jacques Delors, propondo-se o alargamento do horizonte educacional e colocando para a escola exigências mais amplas. O foco está, portanto, em capacitar os trabalhadores para adquirir novas competências e saberes, atendendo às demandas das transformações nas relações entre conhecimento e trabalho, que requerem iniciativa e inovação.

Nesse contexto, o “aprender a aprender” destaca-se como um contínuo processo de educação permanente. Nas palavras de Laval (2019, p. 73),

O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro grupo de trabalho. Criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base são condições necessárias para essa capacidade permanente. Em outras palavras [...] a escola deve dar ferramentas suficientes ao indivíduo para que ele tenha a autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma autoaprendizagem continuada.

Sob essa perspectiva, foram sendo delineadas as primeiras reformas educacionais, inicialmente voltadas à Educação Básica e, posteriormente, à formação de professores. Essas mudanças seguiram a prioridade dada à universalização do ensino fundamental, pois, para atender ao crescente número de alunos, tornou-se indispensável a formação de profissionais qualificados e adequados a essa demanda (Maués, 2003).

Uma das primeiras reformas concretizadas no Brasil na década de 1990 foi a promulgação da LDBEN, mediante a Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), a qual, segundo Freitas (1999), representou um importante marco na legislação educacional. A LDBEN foi resultado de políticas que vinham sendo elaboradas e implementadas pelo MEC, consolidando ações voltadas à Educação Básica e à formação de professores e propondo a criação de um currículo com conteúdo básicos, estabelecidos nos PCNs de 1997, cuja centralidade estava nas competências e habilidades.

Com a aprovação da LDBEN em 1996, a questão da formação de professores voltou a ser palco de discussões e disputas, como consequência do processo de regulamentação da lei e das contradições ocasionadas pela manutenção da indefinição quanto ao nível de formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. À época, como relata Carvalho (2021), houve um agravamento da flexibilização quanto ao locus de formação desses profissionais, com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e a proposta de institucionalizar o Curso Normal Superior como responsável pela formação superior dos professores que atuavam na Educação Básica, em nível inicial. A autora ainda ressalta que essas ações se configuraram como uma tentativa de esvaziar e não reconhecer a legitimidade dos Cursos de Pedagogia como locus de formação desses profissionais.

No que se refere às exigências para a formação dos professores, a LDBEN (1996) estabeleceu, em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos

do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 20).

Por meio da análise desse artigo, podemos observar a flexibilização quanto à exigência da formação inicial dos professores. Além disso, a lei supracitada redefine o local de formação desses profissionais, ampliando o espaço destinado à formação docente, conforme disposto no art. 63, inciso I:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Brasil, 1996, p. 20).

A abertura para a formação de professores nos ISEs contribui para o empobrecimento e para o esvaziamento da formação docente, além de estar em consonância com as recomendações de organismos internacionais, que preconizam uma formação inicial rápida e flexível, retirando da formação do professor a pesquisa e a extensão e atribuindo forte ênfase à formação pela prática (Mazeu, 2011).

Entretanto, Felipe, Cunha e Brito (2021) apontam que, ao contrário da flexibilização que esse primeiro ciclo de reformas neoliberais buscava instituir, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto n.º 3.276/1999, designou aos ISEs a exclusividade pela formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, retirando essa competência dos Cursos de Pedagogia. Para Portelinha (2014, p. 96),

A opção de formação em universidade ou instituto foi reiterada pelo Decreto n. 3.276, de dezembro de 1999, que em seu artigo 4º autorizava o oferecimento dos cursos em ISE ou universidades, como também no artigo 3º, parágrafo 2º, designava a formação do magistério para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, exclusivamente em Cursos Normais Superiores.

A ampla mobilização protagonizada por entidades científicas, fóruns e instituições formadoras resultou na substituição do Artigo 3.º, parágrafo 2.º, do Decreto n.º 3.276/1999 (Brasil, 1999), alterado pelo Decreto n.º 3.554/2000 (Brasil, 2000), passando a vigorar, a partir da publicação do novo decreto, de 7 de agosto de 2000, com a seguinte redação: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (Brasil, 2000, p. 1).

Em decorrência disso, tornou-se possível a coexistência dos Cursos de Pedagogia e dos Cursos Normais Superiores. Esses cursos têm conteúdos curriculares e organizações distintas, mas ambos têm o propósito de formar professores para a Educação Básica, especificamente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Portelinha, 2014).

É importante observar que, no contexto de aprovação dessa normativa, também ocorreu a orientação para a elaboração das DCNs, as quais estabeleceram, em seu Artigo 53, inciso II, que cabe às universidades “[...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 1996).

Diniz-Pereira (2021) relata que, em dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) publicou o Edital SESu n.º 4, convocando diferentes organizações, entidades e instituições a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para a análise e para a sistematização dessas propostas, a SESu/MEC formou comissões de especialistas por curso de graduação, baseando-se em nomes indicados pelas próprias instituições. No entanto, as licenciaturas não foram contempladas nesse momento, em razão de algumas incongruências relativas às concepções de formação de professores.

Ainda segundo o autor supracitado, quando o processo de elaboração das diretrizes curriculares avançou na maioria das comissões de especialistas, a SESu/MEC nomeou um “grupo-tarefa”, composto por professores ligados à área da educação, com a finalidade de elaborar um documento orientador para as diretrizes curriculares das licenciaturas. Nessa ocasião, as instituições não foram convidadas a “[...] indicar nomes para esse grupo nem, tampouco, a enviar propostas para serem analisadas e sistematizadas” (Diniz-Pereira, 2021, p. 58). Freitas (1999, p. 33) acrescenta que

O processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de ‘ajuste’ das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado.

Ademais, para a autora,

[...] no campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor x generalista, professor x especialista e especialista x generalista (Freitas, 1999, p. 33).

Em maio de 2000, o MEC instituiu um grupo de trabalho com representantes das diversas secretarias (Educação Fundamental, Educação Média, Tecnológica e Educação Superior) para a elaboração da proposta inicial de diretrizes para a formação de professores. Em julho do mesmo ano, o CNE, em reunião do Conselho Pleno (CP), nomeou uma Comissão Bicameral⁴, composta por conselheiros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, para estruturar e elaborar as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, tendo como orientação a proposta apresentada pelo grupo de trabalho (Brasil, 2001).

A Comissão, ao longo dos anos de 2000 e 2001, promoveu várias audiências públicas regionais e nacional, com entidades, movimentos e associações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdade/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir), com o objetivo de discutir e de revisar a proposta. Freitas (2002) destaca que, apesar de toda a pressão das entidades e dos fóruns ligados à área educacional para que a elaboração das diretrizes fosse ampla, articulada e democrática, a decisão final foi tomada majoritariamente pelos representantes do Executivo e pela Comissão Bicameral, o que limitou a participação ampla e democrática esperada pelos movimentos educacionais.

Nesse mesmo sentido, Scheibe e Bazzo (2016, p. 17) salientam que

⁴A Comissão Bicameral responsável pela elaboração da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 foi constituída pelos seguintes membros: **Edla de Araújo Lira Soares** foi fundadora da Unime em 1986, sendo presidenta por duas gestões (de 1986 a 1987 e de 1995 a 1996), além de ser membra honorária da instituição desde 2005; **Éfrem de Aguiar Maranhão** foi Reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) na década de 1990; **Eunice Ribeiro Durham** foi uma das fundadoras do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (Nupes), presidenta da Capes e ocupou as Secretarias Nacionais de Ensino Superior (1991-1992) e de Educação Superior (1995-1997); **Guiomar Namo de Mello** começou a sua carreira como professora universitária na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), de 1967 a 1985, lecionou no Curso de Pós-Graduação em Educação, foi pesquisadora no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (1971-1982), tornando-se Pesquisadora Sênior, foi Secretária da Educação na cidade de São Paulo, foi eleita Deputada Estadual e, no legislativo paulista, foi Presidenta da Comissão de Educação; **Nélio Marco Vincenzo Bizzo** é Professor Sênior da Universidade de São Paulo (USP), atua em pesquisa sobre ensino e epistemologia da Evolução Biológica, foi coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação, desenvolveu pesquisas sobre a formação do conceito de tempo geológico, as relações entre Darwin e Mendel e o impacto do evolucionismo na ciências; **Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira** (Relatora) é integrante do Conselho Consultivo do eduLab 21- Instituto Ayrton Senna e é membra licenciada do Todos pela Educação; e **Silke Weber** (Presidente) atuou em vários órgãos como a Capes, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, entre outros. Dos sete membros nomeados, apenas dois não tinham vínculos com a base do governo (Brasil, 2001).

[...] tais diretrizes foram aprovadas pelo CNE quase na sua totalidade, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão e que culminou com a reformulação de pequenos detalhes. Apesar de terem sido realizadas várias audiências públicas e outras reuniões nacionais e regionais com as mais diversas entidades educacionais do país, estas situações, criadas por pressão do movimento dos educadores e pela vontade de alguns poucos conselheiros, não conseguiram instaurar um autêntico diálogo que tornasse oportuna a discussão da proposta apresentada pelo MEC e muito menos garantisse sua proposição com base na ampla consulta realizada.

Observamos, dessa forma, que a suposta abertura das discussões sobre as Diretrizes supracitadas não se concretizou, na prática, como um meio efetivo de participação da sociedade civil na elaboração dessas políticas educacionais, mas, sim, como um mecanismo por meio do qual o MEC buscou legitimar, perante a sociedade, políticas previamente planejadas e influenciadas por Organismos Internacionais (Bezerra, 2017). Nesse contexto, o Parecer resultante do trabalho da Comissão Bicameral foi aprovado em 8 de maio de 2001; entretanto, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que instituiu a formação de professores da Educação Básica, somente entrou em vigor em 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a).

1.1.1 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002: avanços, limitações e implicações para a formação de Professores

As primeiras DCNFPs da Educação Básica, em nível superior, na modalidade de curso de licenciatura de graduação plena, foram publicadas por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a), sendo compostas por um total de sete páginas, contendo 19 artigos, sem divisão em capítulos. Já a Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002b), institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena para a formação de professores da Educação Básica em nível superior (Brasil, 2002b). Esse segundo documento é composto por uma única página, contendo quatro artigos.

É importante frisar que essas normativas foram elaboradas em dias consecutivos, pois tratam de aspectos distintos e complementares da formação de professores da Educação Básica. Enquanto a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 estabelece os princípios, fundamentos e procedimentos gerais para a organização institucional e curricular, a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 detalha a distribuição de horas destinadas à prática como componente curricular, ao estágio curricular supervisionado, aos conteúdos científico-culturais e a outras atividades, além de definir a duração mínima de três anos letivos (Brasil, 2002a, 2002b).

Esse conjunto de resoluções, que se complementam para orientar as IESs na estruturação dos cursos de formação de professores, foi homologado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza. Embora tenha sido aprovado no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tais dispositivos legais tiveram vigência efetiva durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no período de 2003 a 2015, ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Com relação à normativa, Scheibe e Bazzo (2016) destacam que essa Resolução representou um avanço importante ao abordar especificamente a formação de professores para a Educação Básica. Não obstante a isso, Freitas (1999) salienta que as Diretrizes não contemplaram todas as reivindicações do movimento de educadores e das entidades da área; pelo contrário, trouxeram uma perspectiva de formação aligeirada e tecnicista, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Entre as muitas questões que emergem da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, vale destacar: o artigo 3.º, que define um conjunto de princípios, nos quais se considera a noção de competências como concepção nuclear na orientação dos cursos; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a simetria invertida, segundo a qual o preparo do professor, por ocorrer em um espaço similar àquele em atuará, demanda consistência entre o que se realiza na formação e o que dele se espera; a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores, em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são mobilizadas capacidades pessoais; os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; e a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (Brasil, 2002a, p. 2).

Para Freitas (2002, p. 155), as competências listadas na Resolução CNE/CP n.º 1/2002

[...] deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica – e a individualização do processo de formação continuada – competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

A noção de competência como concepção nuclear para orientar a formação dos profissionais da educação representa, no entendimento do movimento, uma concepção fragmentada e instrumental de formação, bem como uma perspectiva individualista em sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Soma-se a isso, ainda, uma visão limitada no que diz respeito à perspectiva da formação humana omnilateral, decorrente dos princípios orientadores (Anfope, 2002, p. 23).

Desse modo, a Anfope e as entidades que integravam o movimento se posicionaram contrárias às DCNFPs CNE/CP n.º 2/2002 (Brasil, 2002b), uma vez que se configuravam com uma ênfase instrumentalizadora e praticista em torno de conteúdos formativos de natureza teórico-científica. Essas entidades defendiam um curso de formação de profissionais da educação com duração mínima de quatro anos, organizado em 3.200 horas (Anfope, 2002). Todavia, a duração dos cursos de licenciatura e a sua carga horária foram definidas pelo CNE, por meio de uma resolução específica mencionada anteriormente, a qual determinou que a carga horária mínima para a integralização é de 2.800 horas para todos os cursos de licenciatura, sendo distribuídas da seguinte forma:

400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico culturais.
(Brasil, 2002b).

Para a Anfope (2002), a possibilidade de integralização de um curso de graduação em licenciatura em três anos, mais uma vez, aponta para a descaracterização profissional do docente, historicamente produzida por estratégias de redução do conhecimento e do tempo de formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica. Nesse sentido, as alterações realizadas no referido documento evidenciaram a forte influência do setor privado nas políticas públicas de formação de professores, baseando-se no “[...] aligeiramento, no caráter pragmático e conteudista da formação e da profissionalização do magistério” (Freitas, 1999, p. 99). Bezerra (2017) Ressalta, ainda, que a redução da carga horária inicial dos cursos se configura como um obstáculo à construção de uma formação acadêmica consistente, o que acaba por precarizar o processo formativo dos futuros professores.

Acerca da organização da matriz curricular, as DCNFPs de 2002 estabeleceram uma estrutura composta por seis eixos, em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - Eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Brasil, 2002a, p. 5).

No que se refere ao estágio curricular supervisionado, esse deve ser realizado em escola de Educação Básica e desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso. Ainda segundo o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, o planejamento e a execução das práticas de estágio devem estar fundamentados nas reflexões desenvolvidas ao longo dos cursos de formação (Brasil, 2001).

Diante disso, e considerando as discussões apresentadas no decorrer deste capítulo, é indispensável analisarmos como os princípios e as orientações das DCNFPs de 2002 foram incorporados às DCNCPs – Licenciatura (CNE/CP n.º 1/2006). Para tanto, buscamos primeiramente contextualizar brevemente a história do Curso de Pedagogia, a fim de compreender melhor a trajetória de elaboração das DCNCPs e a sua relação com as DCNFPs de 2002.

1.2 Algumas Considerações da Trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil

Com a intenção de abordar algumas questões suscitadas nesta pesquisa, apresentamos nesta seção uma breve exposição da trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil. A intenção é resgatar alguns elementos que o constituíram ao longo das décadas e que, de certa forma, contribuíram para a formação da identidade que se apresenta na atualidade.

Em 1939, foi criado o Curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190/1939, durante o governo de Getúlio Vargas. Essa faculdade oferecia quatro opções, denominadas “quatro seções”: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acompanhada da Didática. Os cursos eram divididos em duas modalidades, bacharelado e licenciatura, nas quais, inicialmente, a Pedagogia tinha ênfase na

formação do bacharel. Saviani (2008, p. 39) descreve a matriz curricular do Curso de Pedagogia:

1º ano: Complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação (Saviani. 2008, p. 39).

Como mencionado, para obter o diploma de licenciado, era necessário cursar um ano de didática, além dos três anos do curso de bacharelado. O Curso de Didática era composto pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação e, por fim, Administração Escolar (Saviani, 2008, p. 41). Até meados de 1961, o Curso de Pedagogia seguiu o modelo “3+1” (três anos de bacharelado e um de didática), sempre voltado ao trabalho desse profissional, seja como técnico, seja como professor, o qual foi concedido o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática nos cursos de nível médio.

Em 1962, o Curso de Pedagogia passou por reformulações organizadas pelo conselheiro Valnir Chagas, decorrentes do Parecer n.º 251/1962, que discutia a indefinição do curso quanto à sua manutenção ou à sua extinção, hipótese que não foi deferida, optando-se apenas por algumas mudanças na estrutura vigente. A duração do curso foi redefinida para quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura. Essa redefinição, conhecida como o esquema anterior “3+1”, diferenciava-se por permitir que se cursassem as disciplinas da licenciatura concomitantemente às de bacharelado, não sendo mais necessário aguardar o quarto ano (Saviani, 2008, p. 42). Nessa estrutura, segundo Silva (2006, p. 16), “[...] o curso de Pedagogia destina-se à formação do ‘técnico em educação’ e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, por meio do bacharelado e da licenciatura, respectivamente [...]”.

No ano de 1968, influenciado pelo regime da Ditadura Militar e pela Reforma Universitária instituída pela Lei n.º 5.540/1968 (Brasil, 1968), bem como pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252/1969 (Brasil, 1969a) e pela Resolução CFE n.º 2/1969 (Brasil, 1969b), o Curso de Pedagogia cedeu lugar a uma nova regulamentação, que abordava

[...] os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem ser reunidos sob o título geral de Curso de Pedagogia que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira deverá dar

conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação, traduzidas na forma de habilitações (Saviani, 2008, p. 45).

O Curso de Pedagogia, desse modo, foi transformado em uma licenciatura organizada em habilitações, passando a se destinar também à formação de especialistas em educação — orientadores, administradores, supervisores, inspetores em educação — e ao magistério para o ensino normal. Brzezinski (2011, p. 127) ressalta que

Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos especializados, repercutiu de maneira nociva na organização escolar, destituindo trabalho docente coletivo e colegiado da centralidade nas relações intra-escolares, ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica. Ideologia, imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: a identidade tecnicista.

A regulamentação do curso passou por diversas tentativas de modificação, tanto por iniciativa do próprio CFE quanto do movimento organizado dos educadores, vigorando até a aprovação das DCNs de 2006. Nesse período, é notório que a ênfase na formação passou a se direcionar para a produtividade social, reduzindo a importância do conhecimento educativo a aspectos meramente técnicos, o que resultou no enfraquecimento e na fragmentação do curso. A partir de 1980, o questionamento em torno do Curso de Pedagogia foi retomado, emergindo as primeiras experiências do Curso de Pedagogia em formar professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente organizada em 1998, quando se estabeleceu a seguinte determinação:

[...] é próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras [...] além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestórias da escola e as funções docentes (Silva, 2006, p. 81).

Com a promulgação da LDBEN de 1996, a formação dos especialistas em educação passou a ser realizada em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Logo, os professores da infância passaram a ser necessariamente egressos de cursos de licenciatura. Contudo, com a homologação das DCNCP/2006, estabeleceram a estrutura do curso em vigência. (Ferreira, 2017).

No que diz respeito à legislação que regulamenta o Curso de Pedagogia no Brasil, é importante destacar que essas normativas foram promulgadas posteriormente. Apenas em 2006,

com a homologação das DCNs CNE/CP n.º 1, de 15 de maio (Brasil, 2006a), foram definidas as estruturas do curso, as quais permanecem em vigor atualmente.

1.2.1 O contexto da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Os primeiros movimentos em prol da reformulação dos Cursos de Pedagogia iniciaram-se em 1980, durante a realização da I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida na PUC, em São Paulo. Nessa ocasião, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, cujo objetivo era mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia que, desde 1975, com os pareceres do professor Valnir Chagas, enfrentava dificuldades. Esse Comitê transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), em 1983, e, com a separação dos movimentos que atuavam conjuntamente, em 1990, converteu-se na atual Anfope (Saviani, 2021).

No decorrer do encontro realizado na cidade de Belo Horizonte, em 1983, emergiram duas ideias-chave. A primeira tinha como premissa o entendimento de que a docência é a base que sustenta a formação de todo educador. A segunda expressava-se na defesa de uma “base comum nacional”, cujos princípios deveriam orientar a organização dos cursos de formação de professores em todo o país, princípios que a Anfope ainda defende. Além disso, o movimento nacional indicava que o lócus de formação de professores para atuar nas séries iniciais deveria ser o Curso de Pedagogia (Saviani, 2008; Portelinha, 2014).

Entre os anos de 1986 e 1988, o movimento dos educadores direcionou a sua atenção para a elaboração de propostas referentes ao capítulo dedicado à educação na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Para tanto, o ponto de partida foi a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em agosto de 1986, com o tema *A educação e a Constituinte*. Após a aprovação da Constituição de 1988, a reivindicação do movimento passou a ser a criação de uma nova LDBEN. Segundo Portelinha (2014), após quase 10 anos de debates, projetos, emendas e embates políticos, em um cenário bastante conturbado, a nova LDBEN foi finalmente aprovada em 20 de dezembro de 1996. No Brasil, essa lei trouxe inovações referentes à formação de professores, ainda que tenha atendido apenas parcialmente às reivindicações do movimento. Salientamos que os artigos 61 a 65, em especial, são inovadores por promoverem, de certa maneira, “[...] a elaboração de uma legislação subsequente, gerando reflexões, discussões e questionamentos a esse aspecto específico da educação brasileira, bem como ao papel que os professores formadores de professores assumem nesse processo” (Portelinha, 2014, p. 96).

Em 2003, com a intenção de definir as DCNCPs, o CNE instituiu uma Comissão Bicameral⁵, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a incumbência de rever as contribuições apresentadas ao longo dos últimos anos por associações acadêmico-científicas, sindicatos, entidades estudantis, professores e estudantes do Curso de Pedagogia. Em dezembro do mesmo ano, foi realizada uma audiência pública, “[...] na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida” (Brasil, 2005, p. 1).

Evangelista e Triches (2008) ressaltam que, no mês de março de 2005, o debate em torno do Curso de Pedagogia no Brasil acirrou-se intensamente, pois a Comissão Bicameral do

⁵Em 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e passou a ser constituída com os seguintes integrantes: **Cléria Brandão Alvarenga Craveiro (Relatora)**: Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Tecnologia e Humanidades de Lisboa. Diretora da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC - Goiás (2014-2015). Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC, SECADI, MEC 2012-2014). Conselheira do Conselho Nacional de Educação (2004-2012). Presidenta do CNE (2008-2010). Reitora da PUC Goiás (1994-2001). Vice-Reitora Acadêmica da Universidade Católica de Goiás. Diretora do Departamento de Educação da UCG (1985). Professora e Coordenadora em escolas públicas municipais e estaduais (1970-1980). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão, formação de professores, educação, cidadania e movimentos sociais, produção de pareceres nacionais, universalização da educação, pobreza, programas sociais; **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora)**: tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É Professora Titular em Ensino-Aprendizagem e Relações Étnico-Raciais, docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, na condição de professora sênior, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Integra o *International Research Group on Epistemology of African Roots and Education*. Foi conselheira do *World Education Research Association* (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) (2009-2016); **Antônio Carlos Caruso Ronca (Presidente)**: foi Presidente do Conselho Nacional de Educação, Consultor da Unesco e Assessor do Ministério da Educação. Atualmente é Professor Titular do Programa de Estudos de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, psicologia educacional, aprendizagem, formação de professores, tecnologias digitais e políticas públicas; **Anaci Bispo Paim (Membra)**: cientista social e professora brasileira. Foi reitora da Universidade Estadual de Feira de Santana entre 1995 e 2003 e secretária estadual de educação da Bahia durante o segundo governo de Paulo Souto (PFL). Licenciada em Estudos Sociais pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É também especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Pernambuco e possui o título de doutora *honoris causa* outorgado pela European University; **Arthur Fonseca Filho (Membro)**: É Pós-graduado em Supervisão e Currículo pela PUC-SP, tem graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba (1971) e graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (1972). Ex-Presidente das Câmaras de Educação Básica e do Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, ex-Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, ex-Membro do Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica e ex-Secretário de Educação do Município de Sorocaba - SP. Atualmente é Diretor do Colégio Uirapuru e da Faculdade Prof. Wladimir dos Santos, em Sorocaba - SP. **Maria Beatriz Luce (Membra)**: foi secretária de Educação Básica do Ministério da Educação em 2014 e integrante da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de 2008 a 2012. É ativa em associações científicas, como a Anped e Anpae. Integra o Conselho Fiscal da Anped e participou da Diretoria nas gestões 2019-2021 e 2021-2023; e **Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Membro)**: graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1986) e em Engenharia Elétrica pela mesma Universidade (1985). Mestre (1989) e doutor em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora desde 1986. Pesquisador na área de Física, especialista em Estrutura Eletrônica de Moléculas Bioativas e de Nanodispositivos. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004-2012, 2014-2018) e ex-Presidente da Câmara (2008-2010). Tem experiência na gestão e avaliação educacionais e outros temas em Educação Superior (Brasil, 2005).

CNE divulgou, para exame, contribuição e aprovação da comunidade educacional, o projeto de resolução que estabelecia as DCNCPs. O projeto apresentado continha 12 artigos que orientavam, de maneira concisa, a organização do curso. Entre os artigos que mais causaram polêmica entre os educadores nessa primeira versão das DCNCPs foi o 2.º, que determinava que o Curso de Pedagogia seria direcionado exclusivamente à formação de docentes para a Educação Básica.

Ao tentar estabelecer o Curso de Pedagogia como espaço exclusivo para a formação de professores destinados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta gerou uma série de discussões na comunidade educacional. Essa limitação da atuação do pedagogo à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental motivou a produção de diversos documentos e avaliações, oriundos de fóruns, associações, sindicatos, grupos de professores e estudantes do Curso de Pedagogia, que se manifestaram apresentando críticas e sugestões sobre a proposta das DCNs (Bezerra, 2017, p. 131).

Em 13 de dezembro do mesmo ano, buscando atender às demandas da comunidade educacional, o CNE chegou ao Parecer CNE/CP n.º 5/2005 (Brasil, 2005), que apresentava, de acordo com Evangelista e Triches (2008, p. 3),

[...] o resultado das negociações realizadas entre o CNE e defensores dos projetos que disputavam a nova configuração do curso[...]. Contudo, o artigo 14 do Parecer (BRASIL, 2005b, p. 24) ao indicar que a formação dos especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) entraria em regime extinção na graduação, devendo ocorrer na pós-graduação *lato sensu*, aberta para todos os licenciados, contrariava a Lei nº 9394/96, artigo 64, que garantia a formação desses especialistas no curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação *lato sensu*.

Saviani (2021) acrescenta que essa indicação gerou discussão a respeito de sua legalidade, uma vez que contrariava o artigo 64 da LDBEN. Em razão dessas problematizações, a questão foi encaminhada novamente ao CNE para reexame. Evangelista e Triches (2008, p. 3) salientam que “[...] foi importante, nesse momento, a pressão exercida por associações de especialistas, que conseguiram reverter a posição do CNE”. Após realizar as adequações, em 21 de fevereiro de 2006, o CNE acolheu a proposta e deu redação definitiva ao Parecer CNE/CP n.º 3/2006, que foi homologado pelo MEC em 10 de abril de 2006.

De acordo com Evangelista e Triches (2008, p. 3), as DCNCPs “[...] expressam uma correlação de forças entre projetos distintos e contrários para a reformulação do curso de Pedagogia”. Para as autoras, havia diversas organizações que disputavam, com pesos diferentes, a definição de como deveria ser organizado o Curso de Pedagogia. Assim, de um lado, estavam

o MEC e o CNE; de outro, associações, entidades e grupos da sociedade civil, esses com dois também com posicionamentos: um grupo ligado à Anfope e seus adeptos — o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a Anped, o Forundir e a Federação Nacional de Supervisores Escolares (Fenerse) — e outro grupo de signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros.

É importante ressaltar que a Anfope e as demais entidades que compartilhavam da mesma pauta defendiam “[...] uma concepção sócio-histórica de educador, na qual a docência seja a base de sua identidade profissional” (Anfope, 2004, p. 14). Já o grupo de signatários do Manifesto dos Educadores Brasileiros, liderado e assinado por José Carlos Libâneo, José Cerchi Fusari, Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta e outros 114 pesquisadores, defendia “[...] a Pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, um curso” (Manifesto dos Educadores, 2005, p. 1). Diante dessa correlação de forças existente, a Anfope obteve êxito em razão de sua longa trajetória de luta e de sua capacidade de intervenção junto ao CNE (Evangelista; Triches, 2008).

Nesse contexto, o Parecer CNE/CP n.º 3/2006 (Brasil, 2006b), resultante do trabalho da Comissão Bicameral, foi homologado pelo MEC em 10 de abril de 2006, e a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 (Brasil, 2006a), que instituiu as DCNCPs –Licenciatura, foi homologada em 15 de maio de 2006, definindo as estruturas do curso que estão em vigor atualmente.

1.2.2 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia: avanços, limitações e implicações para a formação de professores

As DCNCPs – Licenciatura foram publicadas por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Essa Resolução, composta por seis páginas e 15 artigos, foi homologada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, ao final do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Dessa forma, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, define os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os “[...] procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país, nos termos explicitados nos Pareceres nº 5/2005 e nº 3/2006” (Brasil, 2006a, p. 1).

O artigo 4.º estabelece que o Curso de Pedagogia se destina 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 (Brasil, 2006a, p. 2).

De maneira complementar, o parágrafo único menciona sobre a gestão como parte das atividades pedagógicas:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem 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 (Brasil, 2006a, p. 2).

É importante destacar que as DCNCPs de 2006 trouxeram algumas modificações para a formação de professores. Entre as principais mudanças no Curso de Pedagogia está a organização da matriz curricular, com uma estrutura composta por três núcleos: o Núcleo de Estudos Básicos; o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e o Núcleo de Estudos Integradores, conforme disposto no Quadro 2:

Quadro 2 – Núcleos e finalidades de Formação do Curso de Pedagogia conforme DCNCP/2006

Núcleos	Finalidade
I - Núcleo de Estudos Básicos	Abrange os estudos básicos, os fundamentos da literatura pertinente às realidades educacionais por meio da reflexão e das ações críticas, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira.
II - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudo	Voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições.
III - Núcleo de Estudos Integradores	Proporcionará enriquecimento curricular.

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

No que diz respeito à carga horária, Durli e Bazzo (2008) afirmam que ela foi estabelecida conforme defendido pela Anfope e por entidades parceiras, fixando-se em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico para todas as licenciaturas. A distribuição desse quantitativo foi configurada da seguinte forma:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2006a, p. 4).

Sobre a formação ofertada nos Cursos de Pedagogia, a partir da implementação da referida diretriz, Saviani (2008) tece algumas considerações. Para o autor, “os textos que embasam o Parecer e a Resolução se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea em geral, e na educação, em particular” (Saviani, 2008, p. 58).

De acordo com a Resolução em análise, o estágio curricular supervisionado deve ser realizado ao longo do curso, visando a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o exposto no artigo 8.º, inciso IV:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (Brasil, 2006a, p. 5).

Com a homologação das DCNCPs, as universidades brasileiras iniciaram um processo de reformulação de seus cursos para atender às exigências legais propostas, as quais, com a extinção das habilitações, passaram a restringir a formação teórica desse profissional, além da redução do tempo destinado à formação para cada conhecimento colocado no curso (Triches, 2016). Esse caráter restritivo “[...] ocorre pelo alargamento das funções, das áreas de atuação, das competências que devem ser adquiridas e dos campos de conhecimento que devem compor o currículo para a formação do licenciado” (Triches, 2016, p. 59). Tal movimento de restrição e de alargamento coloca em risco a identidade e a sólida formação do futuro professor.

Considerando as discussões apresentadas até o momento, na próxima seção, analisamos comparativamente entre as DCNFPs de 2002 e as DCNCPs de 2006, de modo a apresentar como os princípios e as concepções orientadores das DCNFPs de 2002 foram incorporados pela DCNCPs de 2006.

1.3 Análise comparativa das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 1/2006 e a sua incorporação nos Cursos de Pedagogia

Após discutirmos e contextualizarmos do processo de elaboração das DCNFPs de 2002 e das DCNCPs de 2006, assim como examinarmos seu conteúdo, nesta seção, propomos uma análise comparativa entre esses documentos, com a finalidade de identificar em que medida os princípios e orientações das DCNFPs de 2002 foram incorporados pelas DCNCPs de 2006.

Cabe destacar que o Quadro 3 apresenta um panorama geral de ambas as diretrizes, alguns dos aspectos já explicitamos nas seções anteriores, a saber: a) finalidade; b) processo de elaboração; e c) campo de atuação do professor. A esses, acrescentamos outros elementos: d) concepção de formação docente; e) princípios de formação docente; f) relação teoria e prática; g) carga horária e organização curricular; e h) estágio supervisionado. A discussão foi desenvolvida com base nos estudos de pesquisadores que dialogam com as reflexões levantadas no âmbito das políticas analisadas.

Quadro 3 - Panorama comparativo geral das Resoluções CNE/CP n.º 1/2002 e CNE/CP n.º 1/2006

Aspecto analisado	Resolução CNE/CP n.º 1/2002	Resolução CNE/CP n.º 1/2006
a) Finalidade	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
b) Como ocorreu o processo de elaboração	Processo mais verticalizado. Conduzido pelo MEC.	Processo mais democrático. Contou com a participação de entidades, associações e universidades.
c) Campo de atuação do professor	Contempla a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.	Contempla a 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.
d) Concepção de formação docente	- Competência como concepção nuclear e orientadora dos cursos de licenciatura; - Competências necessárias à atuação profissional.	- Docência como base da formação do pedagogo; - Docência ampliada na qual reúne a articulação entre a docência, gestão e a pesquisa.
e) Princípios de formação docente	- Competência como concepção nuclear; - Coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; - Simetria invertida, em que o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.	- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares; - Princípios de interdisciplinaridade, de contextualização, de democratização, de pertinência e de relevância social; - Articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.
f) Relação teoria e prática	- A prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; - A prática deve transcender o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, em uma perspectiva interdisciplinar; - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e de reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema; - A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.	- A prática deve propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando o aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; - Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; - Atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.
g) Carga horária e organização curricular	- 2.800 horas divididas da seguinte maneira: - 400 horas de prática como componente curricular; - 400 horas de estágio curricular supervisionado; - 1.800 horas conteúdos curriculares de natureza científico- cultural; - 200 horas para outras formas de	- 3.200 horas divididas da seguinte maneira: - 100 horas de atividades teórico-práticas; - 300 horas de estágio supervisionado curricular; - 2.800 horas de atividades formativa.

	atividades acadêmico-científico culturais.	
h) Estágio supervisionado	- Realizado no início da segunda metade do curso em escola de Educação Básica.	- Realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares.

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Iniciando pelos aspectos d) concepção de formação docente e e) princípios de formação docente, observamos, a partir das análises, que a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 tem como concepção orientadora da formação de professores o desenvolvimento das competências necessárias à atuação profissional. Essa diretriz está expressa no artigo 3.º, inciso I, ao definir a “[...] competência como concepção nuclear na orientação dos cursos [...]”, bem como no artigo 4.º, inciso I, ao afirmar que “[...] na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I- considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional” (Brasil, 2002a, p. 2).

Em contraposição, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 assume a docência como base orientadora da formação de professores, conforme disposto em seu artigo 2.º:

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

Podemos observar, por meio desse aspecto elencado, a adoção de uma concepção de docência alargada, na medida em que as DCNCPs de 2006 não apresentam uma definição clara do campo de atuação desse profissional, abrangendo ao mesmo tempo muitas funções. Essa configuração compromete a possibilidade de uma formação sólida e de qualidade para os futuros professores. Nesse sentido, assim como nas DCNFPs de 2002, evidenciamos indícios de um processo formativo marcado pela fragmentação e fragilização dos saberes profissionais. Isso decorre, dentre outros motivos, devido ao alargamento do sentido de docência e à variedade de funções e conhecimentos que esse profissional deve possuir, resultando, conseqüentemente, na falta de aprofundamento e de adensamento nos vários campos que as universidades assumem formar (Triches, 2016).

Dando continuidade à análise do quadro comparativo, no aspecto f, salientamos a relação entre teoria e prática estabelecida nas diretrizes curriculares. Nas DCNFPs de 2002, a

formação do professor apresenta uma concepção restrita à prática, a qual deve estar presente nos cursos de formação desde o início, tanto nos momentos em que se promove a reflexão sobre a atividade profissional quanto durante o estágio, quando se exercita a atividade profissional (Brasil, 2001). Entretanto, nas DCNCPs, o curso é concebido como um campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico, considerando a práxis social. Nessa perspectiva, prática e teoria são compreendidas como indissociáveis, orientadas para a transformação social:

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com as práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes (Brasil, 2006a, p. 6).

Compreendemos, desse modo, que cada diretriz tem enfoques distintos, o que implica diferenças na organização curricular e na carga horária. Com base no aspecto g) referente à carga horária, houve uma redução de 300 horas destinadas à prática, bem como no estágio curricular, que, inicialmente, era de 400 horas e passou a ter carga horária de 300 horas no Curso de Pedagogia. Além disso, verificamos um aumento de mil horas referentes aos conteúdos curriculares científico-culturais, abrangendo, nas DCNCPs de 2006, as atividades acadêmico-científicas. Desse modo, as DCNFPs de 2002 totalizam 2.800 horas, enquanto as DCNCPs de 2006 se organizam em 3.200 horas. Quanto à organização da matriz curricular, notamos uma diferença entre as DCNFPs de 2002, que se constituem a partir de eixos articuladores, e as DCNCPs de 2006, que se estruturam por núcleos.

Com relação ao aspecto h) estágio supervisionado, as DCNFPs de 2002 destinam 400 horas, a serem realizadas a partir da segunda metade do curso, em escolas de Educação Básica. Contudo, a referida normativa não especifica em quais etapas da Educação Básica os estágios supervisionados devem ocorrer. As DCNCPs de 2006, por sua vez, estabelecem uma carga horária de 300 horas, a ser desenvolvida ao longo do curso, abrangendo diferentes espaços formativos. O estágio pode ser realizado na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar e na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, contempla a participação em atividades da gestão de processos educativos, como o planejamento, a implementação, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de atividades e projetos educativos, podendo ainda ocorrer em ambientes não escolares (Brasil, 2006a).

Com base nessas observações, constatamos que as DCNCPs de 2006 incorporaram, de forma parcial, o estágio supervisionado e a carga horária da matriz curricular das DCNFPs de 2002, estendendo o estágio para ambientes não escolares e ressignificando esses elementos conforme os seus próprios princípios e fundamentos. Nessa perspectiva, Scheibe e Bazzo (2016) sublinham que essas diretrizes, embora elaboradas sob a orientação das DCNs de 2002, não absorveram seus princípios orientadores, conferindo ao Curso de Pedagogia o formato que vinha sendo reivindicado pelo movimento dos educadores, não por consenso pleno, mas pela maioria de seus componentes.

Todavia, não compartilhamos totalmente dessa posição, pois evidenciamos nas DCNCPs de 2006 a incorporação da concepção de competências preconizadas nas DCNFPs de 2002, mesmo que de maneira implícita, reduzindo, assim, o Curso de Pedagogia a uma formação sob a ótica neoliberal, ao invés de proporcionar uma formação sólida, crítica e emancipadora, condicionando os futuros professores a uma formação aligeirada e precarizada.

CAPÍTULO II

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CNE/CP N.º 2/2015 E A INCORPORAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

“A educação é um ato político. É impossível ser neutro. Quem decide pela neutralidade já optou por uma posição” (Paulo Freire, 1996).

Este capítulo tem como objetivo apresentar o movimento sócio-histórico que conduziu à elaboração das 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, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Consideramos, nesse processo, os aspectos políticos, econômicos e sociais, bem como analisamos em que medida essa normativa incorporou aspectos presentes nas DCNCPs.

As DCNFPs de 2015 (Brasil, 2015) foram construídas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Brasil, 2014) e das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e 2014, desempenhando um papel fundamental no debate acerca da formação de professores e da valorização da carreira docente. Tais normativas representaram um importante avanço ao articularem, pela primeira vez, em um único documento, a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério.

Organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, denominada *A trajetória da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP/2015)*, buscamos compreender o processo de elaboração e aprovação das DCNFPs de 2015. Na segunda seção, intitulada *Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP n.º 2/2015): avanços, limitações e implicações para a formação de professores*, examinamos o documento com base no Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e em pesquisadores que discutem a referida normativa. Por fim, na terceira seção — *Análise comparativa da incorporação das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 1/2006 e a incorporação/subsunção das DCNCPs de 2006 nas DCNFPs de 2015* —, analisamos se as DCNCPs, instituídas em 2006, foram incorporadas ou subsumidas pelas DCNFPs estabelecidas em 2015.

2.1 A Trajetória da Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNEFs/2015)

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, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, resultam de uma longa trajetória de construção. Nesse sentido, o seu conteúdo vinha sendo discutido desde 2004 por uma Comissão Bicameral, composta por membros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação⁶.

Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada em reunião do CP/CNE, realizada em 4 de setembro de 2012, e, pouco depois, houve nova alteração em sua composição, por meio da Portaria CNE/CP n.º 1, de 28 de janeiro de 2014. Nesse ano, após a recomposição da nova Comissão⁷, levando-se em consideração que boa parte de seus membros anteriores foi mantida, deu-se prosseguimento às atividades, submetendo-se o documento-base e uma proposta de minuta das novas diretrizes à apreciação pública. Segundo Dourado (2015), nesse período, foram organizadas reuniões ampliadas, debates e participações em eventos sobre a temática. Essa rodada de discussões, promovida ao longo de 2014, gerou críticas e sugestões

⁶ A Comissão foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP n.º 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP n.º 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP n.º 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP n.º 9, de 1.º de junho de 2009; Portaria CNE/CP n.º 1, de 18 de junho de 2010).

⁷ A nova Comissão passou a contar com os seguintes conselheiros: **José Fernandes de Lima**: foi Professor Emérito da Universidade Federal de Sergipe onde foi Chefe do Departamento de Física (1992-1994) e Reitor por dois períodos consecutivos (1996-2004). Foi Diretor de Programas da Capes (2004-2006) e Secretário de Estado da Educação do Estado de Sergipe (2007-2010). Foi membro do CNE e presidiu presidente esse colegiado no período de 2012-2014; **Luiz Fernandes Dourado (Presidente)**: foi diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC e coordenador-geral de Estatísticas Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); **Antonio Carlos Caruso Ronca** (Relator): foi Reitor da PUC-SP de 1993 a 2004; **Francisco Aparecido Cordão**: foi presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e da Câmara de Educação Básica do CNE. Representou o Brasil no Mercosul Educacional; **Gilberto Gonçalves Garcia**: foi Reitor da FAE Centro Universitário (1998-2007), Reitor da Universidade São Francisco USF (2002-2009) e Reitor da Universidade Católica de Brasília (2014-2018); **Luiz Roberto Alves**: foi Presidente da Câmara de Educação Básica e Vice-Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre 2012 e 2016, e Secretário de Educação, Cultura e Esportes das cidades de São Bernardo do Campo (1989-1992) e Mauá (2001-2003), na Grande São Paulo; **Malvina Tania Tuttmann**: foi Pró-Reitora de Extensão, Diretora da Escola de Educação e chefe do Departamento de Didática do Centro de Ciências Humanas e Sociais; **Márcia Angela da Silva Aguiar**: ocupou a vice-presidência (1993-1995) e a presidência (2005-2009) da Anped, além de coordenar o Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional” (GT05) de 1992 a 1993 e de 2001 a 2004; **Nilma Lino Gomes**: foi Reitora de uma Universidade Federal no Brasil, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará, entre 2013 e 2014. O seu pioneirismo continuou quando assumiu, em 2015, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos; **José Eustáquio Romão**: foi Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire do Brasil e Secretário Geral do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire; **Raimundo Moacir Mendes Feitosa**: foi Reitor de 1996 a 2004; e **Sérgio Roberto Kieling Franco**: foi um renomado historiador, advogado e jornalista.

por meio de debates no CNE e em outros espaços nos quais conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados a participar.

Salientamos que, em 2010 e 2014, ocorreram duas edições da Conae, que se constituíram como espaços de proposições para a construção do PNE vigente para os 10 anos subsequentes. Nesse sentido, a aprovação do PNE 2014-2024, bem como dos planos em âmbito estadual e municipal, elaborados a partir de amplo debate com a participação da sociedade em geral, “prepararam o terreno” para a implementação de ações institucionais voltadas à valorização dos profissionais da educação, uma vez que essa valorização está intimamente relacionada à qualidade da Educação Básica (Aguiar *et al.*, 2016).

Entre o conjunto de propostas aprovadas e incluídas no documento final da conferência, destacam-se aquelas relacionadas à valorização da carreira docente, considerando a formação inicial e continuada, a remuneração e as condições de trabalho. No entendimento de Portelinha (2021, p. 220),

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.

Nesse contexto de reflexões, Portelinha e Sbardelotto (2017) analisaram que as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE de 2014-2024 apontam para a necessidade de se estabelecer uma Política Nacional de Formação de Professores e de elaborar DCNs que contemplassem tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Compartilhamos, a seguir, o conteúdo das metas mencionadas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, O Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as)

demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Portelinha e Sbardelotto (2017, p. 48) acrescentam que se discutiu

[...] a Política Nacional de Formação de Professores com os Fóruns Estaduais Permanentes de Formação de Professores como protagonistas na elaboração de planos estaduais de formação, ao mesmo tempo em que se discute a diretriz de formação de professores para a Educação Básica.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015, tornaram-se as diretrizes em vigor a partir de sua publicação, revogando as Resoluções CNE/CP n.º 1 e n.º 2, de 2002, que foram amplamente criticadas por parte da comunidade acadêmica, associações e entidades ligadas à área educacional. As DCNFPs de 2015 resultam da necessidade de revisão das políticas educacionais e de uma reforma curricular nos cursos de licenciatura, cuja finalidade consistiu em assegurar a organização da formação por meio da articulação entre formação geral, formação na área do conhecimento específico e didática, além de incorporar as tecnologias de informação e comunicação.

A Resolução em análise, desse modo, passou a configurar um novo projeto para a formação inicial e continuada de professores, fortalecendo a identidade da formação docente e definindo uma base nacional comum voltada à valorização dos profissionais da educação básica. Essa base orientaria os sistemas de ensino na elaboração participativa de planos de carreira unificados, contemplando a formação inicial e continuada, o salário, a jornada com hora-atividade e as condições de trabalho.

Ao instituir, em um único documento, a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação, entendemos que o CNE buscou dar “[...] maior organicidade à formação de profissionais do magistério da Educação Básica, incluindo a rediscussão das diretrizes e de outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada” (Dourado, 2015, p. 300). Para uma melhor compreensão dessa Resolução, na próxima seção, faremos uma análise das DCNFPs de 2015 com a finalidade de evidenciar os possíveis avanços, limitações e implicações para a formação de professores.

2.2 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (CNE/CP n.º 2/2015): avanços, limitações e implicações na formação de professores

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 foram sancionadas no dia 1.º de julho de 2015, durante o segundo mandato da Presidenta da República Dilma Rousseff, filiada ao PT. A Resolução é composta por 16 páginas e apresenta 25 artigos distribuídos em oito capítulos. Ademais, esse documento define os “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (Brasil, 2015, p. 2).

Frisamos que as DCNFPs de 2015 foram elaboradas de maneira democrática, com ampla participação do movimento de educadores e de pesquisadores do campo da educação, atendendo às demandas históricas de entidades da área, como Anfope, Anpae, Anped e Forundir. Além disso, essa Resolução representa um importante avanço para a formação de professores, ao contemplar, de forma indissociável, a formação inicial e continuada, demonstrando a necessidade de articulação:

[...] com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2015, p. 3).

Com a finalidade de atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as DCNFPs de 2015 definem que os egressos deverão ter um repertório de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultante do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação se dará por meio do exercício profissional. Esse itinerário deve estar fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; e a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica (Brasil, 2015, p. 7).

Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Para tanto, é fundamental que as instituições formadoras

concebiam um modelo de formação no qual a articulação entre a formação inicial e a formação continuada se estabeleça como eixos concomitantes e permanentes do processo formativo, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Brasil, /2015).

Outro aspecto importante apresentado pelas DCNFPs de 2015 e que merece atenção, mesmo considerando que o foco desta pesquisa seja a formação inicial, diz respeito à valorização dos profissionais da educação. Esse aspecto é abordado de forma específica no Capítulo VII, no qual se define o conceito de valorização desses profissionais, que compreende a articulação entre a formação inicial e continuada, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho, conforme disposto no parágrafo 3.º do artigo 18 do referido documento:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] (Brasil, 2015, p. 15).

Desse modo, compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, às quais deve ser assegurada a formação, bem como o plano de carreira, de acordo com a legislação vigente (Brasil, 2015, p. 14).

Dando sequência à análise, destacamos que as DCNFPs de 2015 apresentam inovações no tocante à organização e à construção dos currículos dos cursos de formação inicial, ampliando a sua abrangência na medida em que contemplam a formação inicial nos cursos de licenciatura, de segunda licenciatura e de formação pedagógica complementar. Segundo Bezerra (2017, p. 142), as DCNFPs de 2002 “[...] não orientavam sobre os cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura, pois estes contavam com legislações específicas”. Em contrapartida, as DCNFPs de 2015 passaram a abranger as diferentes modalidades de formação inicial, todas fundamentadas nos mesmos objetivos e princípios.

No artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, dispõe-se que a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da Educação Básica em suas etapas e modalidades, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, além do aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino

(Brasil, 2015). Nesse contexto, ganha relevância, no âmbito da referida Resolução, a inclusão da gestão educacional na formação inicial dos licenciados. De acordo com Carvalho e Gonçalves (2018), o parecer que aprovou as diretrizes, ao tratar do perfil do egresso da formação inicial e continuada, estabeleceu, no artigo 7.º, inciso III, que o profissional deve estar apto à “[...] atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Brasil, 2015, p. 25). Corroborando essa perspectiva, Dourado (2015, p. 308) assevera que

As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Nessa mesma direção, Bezerra (2017) ressalta que, no referido documento, a gestão é compreendida não apenas como o exercício de cargos de direção escolar, mas também como uma dimensão presente na coordenação pedagógica. Conforme disposto no artigo 8.º, inciso X, a gestão inclui a participação ativa na elaboração, na implementação, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação do projeto pedagógico das instituições de Educação Básica.

Com relação à estrutura da formação inicial, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 aumentou a carga horária dos cursos de licenciatura, anteriormente definida pela Resolução CNE/CP n.º 2/2002, de 2.800 horas para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração mínima de oito semestres ou quatro anos. Ao ampliar a carga horária para 3.200 horas e estabelecer a duração mínima de quatro anos para a conclusão do curso, as DCNFPs de 2015 atenderam a uma das principais demandas do movimento de educadores. Segundo Carvalho e Gonçalves (2018), isso representou um avanço para as licenciaturas, uma vez que, até então, apenas o Curso de Pedagogia, conforme suas diretrizes específicas, tinha carga horária de 3.200 horas.

Nesse contexto, ganhou relevância a fixação da duração mínima de quatro anos para a integralização dos cursos, tendo em vista que, no Brasil, as universidades públicas estaduais e federais organizam seus cursos de licenciatura de modo a assegurar o cumprimento desse prazo mínimo. No entanto, nas faculdades privadas, especialmente naquelas que ofertam a educação à distância (EaD), os cursos de licenciatura, entre eles o de Pedagogia, são integralizados em

apenas três anos, o que acaba por aligeirar a formação desses profissionais, com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho.

As 3.200 horas estabelecidas nas DCNFPs de 2015 estão distribuídas da seguinte forma:

- I– 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II – 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV – 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015, p. 11).

Para os cursos de licenciatura, a organização da formação estabeleceu-se em três núcleos: o núcleo de estudos de formação geral; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos da área de atuação profissional; e o núcleo de estudos integradores para o enriquecimento curricular, conforme exposto no Quadro 4.

Quadro 4 - Núcleo e finalidade de Formação dos Cursos de Licenciaturas (DCNFPs/2015)

Núcleos	Finalidade
I - Núcleo de estudos de formação geral	Abrange os estudos das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.
II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional	Inclui os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades.
III - Núcleo de Estudos Integradores	Proporciona o enriquecimento curricular.

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

A partir das informações apresentadas no Quadro 4, é possível analisarmos detalhadamente a carga horária destinada a cada um dos núcleos. Para os núcleos de formação geral e de aprofundamento e diversificação de estudos, a carga horária total estabelecida nas DCNFPs de 2015 é de 2.200 horas, sem divisão específica entre eles. Já para o núcleo de estudos integradores, no qual se inserem as atividades complementares, foram definidas 200 horas. Os três núcleos, portanto, totalizam uma carga horária de 2.400 horas. As 800 horas restantes são

distribuídas entre os estágios e as práticas como componentes curriculares, com 400 horas destinadas a cada um (Brasil, 2015). Tal estrutura aponta para o fato de que essa normativa apresenta uma preocupação mais ampla com a formação do licenciado, não se limitando apenas à definição dos conhecimentos pedagógicos, isto é, conteúdos voltados à didática e à prática docente, mas também estabelecendo fundamentos orientados para uma formação humana emancipadora.

No que diz respeito ao estágio curricular supervisionado, as DCNFPs de 2015 estabeleceram a carga horária mínima de 400 horas, a ser cumprida na área de formação e atuação na Educação Básica. O estágio pode abranger, ainda, outras áreas específicas, quando previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição (Brasil, 2015). Embora a normativa não tenha delimitado os espaços, nem detalhado o estágio em sua redação, esse deve garantir, ao longo do processo formativo, uma relação efetiva e concomitante entre teoria e prática, proporcionando elementos fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades necessárias à docência. Dessa forma, o estágio curricular constitui um componente obrigatório na organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico (Brasil, 2015).

Diante das discussões realizadas até o momento, na próxima seção, procedemos a uma análise comparativa entre as DCNCPs - Licenciatura (CNE/CP n.º 1/2006) e as DCNFPs (CNE/CP n.º 2/2015), no que diz respeito aos princípios e às concepções que as orientam, bem como avaliar em que medida foram ou não incorporados às diretrizes de formação docente.

2.3 Análise comparativa das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 1/2006 e a incorporação/subsunção das DCNCPs de 2006 nas DCNFPs de 2015

O propósito central desta seção consiste em verificar se as DCNCPs, instituídas em 2006, e foram incorporadas/subsumidas pelas DCNFPs, estabelecidas em 2015. Para tanto, realizamos uma análise comparativa entre esses documentos, com a finalidade de identificar em que medida os princípios e as orientações das DCNCPs de 2006 foram incorporados ou subsumidos pelas DCNFPs de 2015.

Para uma melhor compreensão do percurso analisado, primeiramente, distinguimos dois movimentos distintos: o da incorporação, que no presente estudo, foi realizado ao longo do primeiro capítulo; e o da subsunção, que passa a ser examinado nesta seção. No primeiro capítulo, examinamos a relação entre as DCNCPs de 2006 e as DCNFPs de 2002, compreendendo esse processo como uma incorporação de algumas orientações da formação de

professores pela diretriz de Pedagogia, sem que isso implicasse a perda de sua especificidade. Trata-se, portanto, de um movimento de articulação, no qual coexistem tensões, mas ainda se preserva uma relativa autonomia da Pedagogia.

Nesse segundo momento da pesquisa, analisamos as DCNFPs de 2015, observando-se movimentos distintos. Diferentemente da incorporação verificada no primeiro capítulo, as DCNFPs de 2015 passaram a exercer uma função estruturante sobre o Curso de Pedagogia, reorganizando os seus fundamentos, objetivos e desenho curricular a partir de uma concepção baseada na docência. Esse processo é compreendido, nesta pesquisa, como subsunção, na medida em que as diretrizes da Pedagogia deixam de apenas dialogar com a formação de professores e tornam-se reguladas por ela, configurando uma relação de subordinação de concepções e de normativas.

Desse modo, ao distinguir os movimentos de incorporação e de evidenciamos que não se trata de uma continuidade linear entre as diretrizes, mas de uma mudança na forma como o Curso de Pedagogia é concebido e regulado no interior das políticas de formação de professores. No Quadro 5, a seguir, apresentamos um panorama geral de ambas as diretrizes. Os aspectos nele apresentados são: a) finalidade; b) processo de elaboração; e c) concepção de atuação do professor, já explicitados ao longo da pesquisa. Nesse momento, incluímos os seguintes itens: d) concepção de formação docente; e) princípios de formação docente; f) relação entre teoria e prática; g) carga horária e organização curricular; e h) estágio supervisionado. A discussão foi desenvolvida com base nos estudos de pesquisadores que dialogam com as reflexões levantadas no âmbito das políticas analisadas. Assim sendo, o objetivo do Quadro 5 é ressaltar a Concepção e os Princípios da Formação Docente presentes nas Diretrizes Curriculares.

Quadro 5 - Panorama comparativo geral das Resoluções CNE/CP n.º1/2006 e CNE/CP n.º 2/2015

Aspecto analisado	Resolução CNE/CP n.º 1/2006	Resolução CNE/CP n.º 2/2015
a) Finalidade	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	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.
b) Como ocorreu o processo de elaboração	Processo mais democrático. Contou com a participação de entidades, associações e universidades.	Processo mais democrático. Contou com a participação de entidades, associações e universidades.
c) Campo de atuação do	Contempla a formação de	Contempla a formação de

professor	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.	professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.
d) Concepção de formação docente	- Docência como base da formação do pedagogo; - Docência ampliada na qual reúne a articulação entre a docência, gestão e pesquisa.	- Formação inicial articulada com a formação continuada; - Docência como base; - Construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão; - Formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional.
e) Princípios de formação docente	- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares; - Princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social; - Articula o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.	- A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente; - A articulação entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.
f) Relação teoria e prática	- A prática deve propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando o aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; - Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas	- Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; - Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes; - Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência; - Articulação entre graduação e

	como em outros ambientes educativos; - Atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.	pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.
g) Carga horária e organização curricular	- 3.200 horas divididas da seguinte maneira: - 100 horas de atividades teórico-práticas; - 300 horas de estágio supervisionado curricular; - 2.800 horas de atividades formativa.	-3.200 horas divididas da seguinte maneira: - 400 horas de prática; - 400 horas de estágio; - 200 horas de atividade teórico-prática; - 2.200 horas de atividades formativas.
h) Estágio supervisionado	- Realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares.	- O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Em uma análise comparativa entre as duas diretrizes, no que se refere ao aspecto d) concepção de formação docente, é possível observar que ambas têm como base de formação a docência, a gestão e a pesquisa. Conforme disposto no artigo 13 das DCNFPs de 2015, trata-se da “[...] formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional [...]” (Brasil, 2015). Desse modo, as DCNFPs de 2015 conferem aos cursos de licenciatura a habilitação para a docência e para a gestão educacional, atribuições que antes constituíam uma especificidade do Curso de Pedagogia.

A respeito da concepção de docência nas DCNFPs de 2015, constatamos que ela incorpora, em seu texto normativo, a concepção já apresentada nas DCNCPs de 2006. Nesse sentido, destacamos que ambas apresentam uma concepção alargada de docência (Triches, 2016), que transcende o ato de ensinar. Essa perspectiva exige o compromisso de estudar, de pesquisar, de organizar, de planejar e de refletir sobre as múltiplas determinações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem e a formação humana, considerando a realidade sócio-histórica (Bido; Portelinha, 2015).

Acerca da teoria e da prática, as DCNCPs de 2006 concebem a prática como campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico, considerando a práxis

social; isto é, prática e teoria são indissociáveis, com vistas à transformação social (Brasil, 2006a). Enquanto isso, as DCNFPs de 2015 entendem as atividades práticas não somente como componentes curriculares, podendo ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. “Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento” (Brasil, 2015).

No tocante ao aspecto g) carga horária e às horas destinadas às atividades formativas, as DCNCP de 2006 preveem 600 horas a mais para essa finalidade. No que se refere ao estágio supervisionado, as DCNFPs de 2015 destinam 400 horas ao estágio e 400 horas à prática, totalizando 800 horas, e as DCNCPs de 2006 reservam 300 horas para o estágio curricular e 100 horas para atividades complementares.

Desse modo, a análise comparativa entre as DCNCPs de 2006 e as DCNFPs de 2015 permite-nos afirmar que a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 não se apresenta como inovadora, ao contrário, configura-se como uma atualização que incorporou, em certa medida, concepções, princípios e as estruturas da matriz curricular estabelecidas pelas DCNCPs de 2006. Ademais, ela assegurou, para todas as licenciaturas, a articulação entre docência, gestão e pesquisa. Esse processo evidência um movimento de subsunção, no qual as DCNCPs são incorporadas e, portanto, subsumidas pelas DCNFPs de 2015. Nessa perspectiva, pontuamos que as DCNCPs influenciaram o debate que resultou na constituição das DCNFPs de 2015, ao apontarem para a necessidade de estabelecer a docência como base da formação de todo professor.

CAPÍTULO III

DA RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2/2019 À RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 4/2024: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”
(Paulo Freire, 1996).*

A formação inicial de professores tem sido influenciada por um conjunto de fatores e de condicionantes que emergem conforme o contexto político, econômico e social em que está inserida. No Brasil, as políticas voltadas à formação de professores para a Educação Básica, desde sua origem, configuram-se como um campo de disputas e de interesses, no qual se estabelecem relações de força e de poder (Diniz-Pereira, 2013). Tais políticas são moldadas por diferentes ideologias e projetos político-econômicos, o que faz com que, em determinados períodos, representem avanços e, em outros, retrocessos.

Nessa perspectiva, as DCNFPs de 2019 e as DCNFPs de 2024 precisam ser compreendidas no interior de um contexto marcado por reformas do Estado e da educação que, em alguns momentos, se intensificam e, em outros, sofrem descontinuidades. Embora não se observem rupturas definitivas, essas diretrizes são permeadas por embates entre diferentes concepções de formação docente (Saviani, 2008).

Conforme discutido nos capítulos anteriores, desde a aprovação da LDBEN, o CNE elaborou quatro diretrizes curriculares para a formação inicial de professores: a primeira, publicada em 2002; a segunda, em 2015, que revogou a diretriz de 2002 e foi aprovada e homologada sob a égide de um governo considerado progressista; a terceira, em 2019, elaborada em um período de obscurantismo⁸ e de ataque à ciência e à educação, durante um governo de orientação conservadora, a qual, por sua vez, revogou a diretriz de 2015; e a quarta e mais recente, homologada em 29 de maio de 2024.

É importante destacar que as discussões acerca de cada uma dessas diretrizes configuram um campo de lutas e disputas em torno das concepções de educação, de formação

⁸ O obscurantismo refere-se ao combate deliberado ao pensamento crítico, científico e racional. No Brasil, está associado a movimentos conservadores, ao negacionismo ao científico e ao autoritarismo, manifestando-se pelo ataque às universidades, aos livros e aos métodos de pesquisa e pela promoção de dogmas ou *fake news*, visando à substituição da razão por crenças. Um exemplo de obscurantismo foi o período do governo de Jair Bolsonaro (2019-2023), em que promoveu diversos ataques à ciência, à educação pública e propagou falas marcadas por ódio e desinformação (Sena Júnior, 2019).

docente e de práticas pedagógicas, as quais incidem diretamente sobre os processos formativos. Esse movimento não ocorre de forma linear e estática; ao contrário, os modelos se entrecruzam e se sobrepõem, ainda que, em termos legais, alguns já tenham sido superados (Coimbra, 2020).

Diante disso, este capítulo tem como objetivo analisar as DCNFPs de 2019 e as DCNFPs de 2024, a fim de compreendermos a mobilização do movimento dos educadores em defesa da revogação dessas diretrizes e do retorno imediato às DCNFPs de 2015, processo que culminou na homologação das atuais diretrizes, expressas na Resolução CNE/CP n.º 4/2024, bem como examinar as implicações dessas normativas para os Cursos de Pedagogia.

Organizamos este terceiro capítulo em quatro seções. A primeira, intitulada *O contexto sócio-histórico da elaboração das DCNFPs de 2019*, dedicou-se à análise do processo de elaboração e homologação das DCNFPs de 2019, colocando em evidência a correlação de forças que se constituiu ao longo desse percurso. A segunda seção, denominada *A BNCC como referência formativa na reformulação dos cursos de licenciatura*, propôs uma análise das DCNFPs de 2019, com o objetivo de apreender as implicações da BNCC como referência formativa nos currículos de formação docente.

Em seguida, a terceira seção — *Do movimento pela revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP n.º 4/2024)* —, contextualizou a mobilização dos educadores em defesa da revogação das DCNFPs de 2019 e da retomada das DCNFPs de 2015, processo que culminou na elaboração das DCNFPs de 2024.

Por fim, a quarta seção, nominada *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP n.º 4/2024)*, apresenta uma análise dessa normativa, com o intuito de avaliarmos as suas implicações para a reconfiguração dos Cursos de Pedagogia.

3.1 O contexto sócio-histórico da elaboração das DCNFPs de 2019

Para compreendermos o papel da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, consideramos pertinente apresentar a conjuntura política, econômica e social em que foi proposta, a fim de descrever o processo desde a sua elaboração até a sua implementação. Nesse sentido, as DCNFPs de 2019 refletem o cenário político e econômico dos últimos anos, marcado por diferentes ideologias e projetos de sociedade, resultando na interrupção de um projeto político-social que se encontrava em processo de consolidação nos governos petistas.

Ressaltamos que, durante os governos do PT, houve a ampliação e a criação de políticas públicas voltadas à educação, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e promover

uma política educacional inclusiva, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Além disso, no período de 2003 a 2014, foram implementadas ações que asseguraram o direito à escola pública, laica e gratuita, entre outros inúmeros programas sociais e políticas educacionais, entre os quais se destacam o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Malanchen; Mattos; Orso, 2020).

De acordo com Malanchen, Mattos e Orso (2020), no início do governo do PT (2003–2006), a adoção de práticas associadas à política neoliberal, aliada ao controle dos gastos públicos e ao aumento do salário-mínimo, contribuiu para impulsionar o aquecimento do mercado. No segundo mandato (2006–2010), o governo criou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o intuito de acelerar a economia, ampliar a participação do Estado por meio da liberação de recursos e estimular o investimento privado. O programa teve resultados significativos, mesmo diante da crise econômica internacional de 2008.

Em 2016, iniciou-se um processo de *impeachment* contra a então presidenta Dilma Rousseff, influenciado pelas manifestações ocorridas em 2013 e pelas investigações da Operação Lava Jato. Esse movimento foi marcado pela articulação de diferentes segmentos da sociedade e é compreendido por diversos analistas e pesquisadores como um golpe de natureza parlamentar, midiática, civil e jurídica, justificado por denúncias de suposta “corrupção” e de “pedaladas fiscais”. Conforme apontam pesquisadores e cientistas políticos, as manifestações de 2013 atuaram como catalisadoras de um descontentamento já presente na sociedade, somando-se à pauta anticorrupção que, mais tarde, culminou na aprovação do *impeachment*, em 31 de agosto de 2016.

Como consequência, Dilma foi afastada do cargo e o vice-presidente, Michel Temer, assumiu a Presidência da República, alinhado a um Congresso de orientação conservadora, iniciando-se uma série de reformas no Estado que enfraqueceram as políticas públicas em favor dos interesses do setor privado. Entre as primeiras ações desse governo, destacamos a intensificação e a implementação de reformas iniciadas por Fernando Henrique Cardoso e preconizadas pelo Consenso de Washington. Tais reformas incluíam ajustes fiscais, a redução do papel do Estado, privatizações, abertura econômica ao capital estrangeiro, além das reformas Trabalhista e Previdenciária, entre outras ações (Amaral, 2017).

Poucos meses após assumir a Presidência, Temer apresentou a Proposta de Emenda à Constituição n.º 241, na Câmara dos Deputados, e n.º 55, no Senado Federal, aprovada e transformada na Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, popularmente conhecida como “PEC do fim do mundo”. Essa Emenda Constitucional instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país, estabelecendo que as despesas primárias do governo federal

passariam a estar vinculadas à variação da inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Com isso, foi imposto um teto aos gastos públicos por um período inicial de 20 anos (2016-2036), o que resultou no congelamento dos investimentos públicos em áreas sociais, como saúde, educação e moradia, ao mesmo tempo em que foram mantidos os pagamentos relativos ao mercado financeiro (Amaral, 2017).

De acordo com Aguiar (2019, p. 6), essa emenda “[...] atinge todas as esferas da administração pública e impacta fortemente as políticas educacionais, sobretudo as decorrentes da aprovação do PNE 2014–2024”. A limitação orçamentária também comprometeu o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, instituído pela Lei n.º 13.005/2014, uma vez que, para que fossem efetivamente alcançadas, era necessário ampliar os recursos públicos destinados à educação (Amaral, 2017).

Outras ações adotadas por esse governo foram as reformas trabalhistas, instituídas pela Lei n.º 13.467/2017 (Brasil, 2017a), que promoveu um conjunto de mudanças significativas na legislação trabalhista do país, impactando diretamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ao todo, mais de 100 artigos foram alterados, abrangendo cerca de 200 dispositivos desse estatuto. Por meio dessa reforma, passou a ser legalmente reconhecida a contratação por tempo determinado, bem como a terceirização, inclusive no setor educacional. Teixeira *et al.* (2017, p. 61-62, grifos nossos) destacam que, entre as principais medidas propostas pela Reforma Trabalhista, encontram-se:

- 1. Formas de contratação mais precárias e atípicas:** terceirização, contrato intermitente, parcial, autônomo, temporário, negociação da dispensa.
- 2. Flexibilização da jornada de trabalho:** jornada *in itinere*, ampliação da compensação do banco de horas, redução do tempo computado como horas extras, extensão da jornada 12 por 36 para todos os setores de atividade, flexibilidade diária da jornada, redução do intervalo de almoço, parcelamento de férias, negociação individual do intervalo para amamentação.
- 3. Rebaixamento da remuneração:** pagamento por produtividade, gorjetas, pagamento em espécie, PLR (participação nos lucros ou resultados), abonos e gratificações, livre negociação dos salários.
- 4. Alteração das normas de saúde e segurança do trabalho:** insalubridade (gestante e lactante), restrições à fiscalização, teletrabalho.
- 5. Fragilização sindical e mudanças na negociação coletiva:** fragmentação da classe, descentralização das negociações, regras para a representação no local de trabalho, formas de custeio da organização sindical.
- 6. Limitação do acesso à Justiça do Trabalho e limitação do poder da Justiça do Trabalho:** ampliação do papel dos mecanismos privados de conciliação, eficácia liberatória dos acordos, quebra do princípio da gratuidade.

Uma das principais justificativas apresentadas para a Reforma Trabalhista no Brasil foi a alegação da necessidade de “modernizar” as relações de trabalho, tendo em vista que a CLT, após 74 anos de vigência, era considerada ultrapassada e obsoleta, demandando profundas alterações para se adequar à dinâmica do capitalismo internacional a partir das últimas décadas do século XX (Teixeira *et al.*, 2017; Krein; Oliveira, 2019). Além disso, a medida foi aprovada sob “[...] a promessa de formalização e combate ao desemprego por meio de novas modalidades de contratação, entre elas o trabalho intermitente e o trabalho por tempo parcial”(Krein; Oliveira, 2019, p. 122).

O trabalho intermitente é definido como aquele em que

[...] o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador (Teixeira *et al.*, 2017, p. 64).

Em outras palavras, o trabalhador presta serviços de forma descontínua, conforme a necessidade do empregador, recebendo proporcionalmente ao número de horas trabalhadas, sem a definição de uma jornada fixa de trabalho. Já o trabalho em regime de tempo parcial refere-se ao contrato que prevê uma carga horária semanal reduzida, sem possibilidade de prorrogação da jornada por parte do empregador. De acordo com Teixeira *et al.* (2017), a principal justificativa para a implementação dessa modalidade contratual é a geração de empregos, especialmente para trabalhadores que têm compromissos em um dos turnos do dia. Essa forma de contratação é amplamente utilizada na inserção de jovens estudantes e de mulheres no mercado de trabalho.

Assim sendo, a tão proclamada “modernização” das relações de trabalho consistiu, na prática, na implementação de uma série de medidas voltadas à desregulamentação e à flexibilização das leis trabalhistas. Para Teixeira *et al.* (2017), a desregulamentação não implica, necessariamente, a eliminação de leis e regulamentos, mas pode se consolidar na criação de novos dispositivos que visam a reconhecer juridicamente diferentes tipos de contrato e permitir a revogação de direitos anteriormente conquistados. A flexibilização, por outro lado, consiste em “[...] um neologismo cuja função ideológica é clara: fazer com que os trabalhadores aceitem a redução de direitos, uma vez que não há restrições que impeçam os direitos inscritos na lei de serem ampliados via negociação coletiva” (Teixeira *et al.*, 2017, p. 42).

A Reforma Trabalhista, dessa forma, foi conduzida tanto pela eliminação de normas protetivas quanto pela introdução de novos dispositivos que legalizaram formas precárias de

contratação, promovendo o retrocesso de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora (Teixeira *et al.*, 2017). Como consequência para os trabalhadores, a reforma representa uma significativa regressão. Entre os principais impactos, destacam-se a intensificação da precarização das relações de trabalho, com a adoção de contratos que implicam a retirada de garantias anteriormente asseguradas (por exemplo, o trabalho intermitente e a terceirização), além da responsabilização do próprio trabalhador pelas desigualdades sociais, pelo desemprego e pela informalidade. Ademais, a reforma contribui para o enfraquecimento da resistência coletiva diante do desmonte e da redução de direitos, impactando diretamente a organização e a capacidade de defesa da classe trabalhadora, sobretudo dos sindicatos (Teixeira *et al.*, 2017).

Embora o foco desta pesquisa não seja, especificamente, o trabalho docente, compreendemos que a formação e o trabalho do professor são dimensões indissociáveis. Diante de um cenário marcado pela retirada de direitos e pela precarização, torna-se necessário questionar: E o professor? Considerando que ele também é um trabalhador, de que forma essa legislação incide sobre as relações de trabalho docente?

Segundo Piolli (2018), para os profissionais da educação, o quadro de precarização e de instabilidade tende a se agravar ainda mais caso as parcerias com o setor privado sejam ampliadas e intensificadas. Nas instituições privadas de ensino, as contratações são regidas pelas normas da CLT, que, após a Reforma Trabalhista, passaram a permitir formas mais flexíveis e, muitas vezes, mais precárias de vínculo empregatício. Outro ponto importante refere-se à contratação por tempo determinado e à terceirização dos serviços educacionais, medidas que podem intensificar ainda mais a precarização das condições de trabalho docente no setor público. Além disso, há o risco da implementação de novas modalidades de contratação, aprofundando a flexibilização das relações trabalhistas no serviço público. Com a adoção de contratos temporários e a terceirização da atividade-fim no serviço público, “[...] os concursos públicos para a contratação de docentes podem deixar de ser realizados, como já acontece com profissionais como merendeiras, porteiros e seguranças no âmbito das escolas públicas” (Piolli, 2018, p. 107).

Nesse mesmo contexto, Teixeira *et al.* (2017) observam que a Reforma Trabalhista deu origem a uma nova configuração das relações de trabalho, marcada pela flexibilização e pela precarização, representada pela figura do trabalhador *just in time*:

A regulamentação e liberalização do contrato de trabalho temporário e a terceirização, já implementadas na Lei 13.429/2017, assim como a legalização

irrestrita do trabalho autônomo contemplada pela Lei 13.467/2017, são instrumentos fundamentais nesta transformação. A Lei 13.429/2017 amplia a utilização dos contratos temporários, possibilitando, por essa via, o uso indiscriminado da terceirização, seja no âmbito público ou privado, permitindo, ainda, a substituição de trabalhadores efetivos por prestadores de serviços para a realização de quaisquer atividades (Teixeira *et al.*, 2017, p. 63).

Além dessas transformações na forma de contratação, a Reforma Trabalhista também impactou drasticamente a organização coletiva dos trabalhadores. Piolli (2018) aponta que os desdobramentos dessa reforma contribuíram para uma maior fragmentação da categoria docente, enfraquecendo a organização dos trabalhadores e dos sindicatos. Isso se deve, entre outros fatores, à alteração do artigo 545 da CLT, que tratava da contribuição sindical. A mudança suprimiu a obrigatoriedade do imposto sindical, tornando-o facultativo. Ou seja, o trabalhador que desejar contribuir deverá autorizar expressamente o desconto por meio de carta de autorização ao empregador.

Nessa perspectiva, a Reforma Trabalhista não apenas alterou centenas de dispositivos da CLT, mas também consolidou uma “nova” concepção de trabalhador alinhada aos interesses do capital. Ao flexibilizar contratos, permitir a terceirização irrestrita, fragilizar sindicatos e reduzir direitos historicamente conquistados, a reforma reproduz e concebe o trabalhador como um sujeito dotado de competências e habilidades, adaptável às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Pontuamos que os valores neoliberais não permanecem restritos ao campo das relações trabalhistas, mas impactam diretamente a educação do trabalhador, sobretudo a formação do professor, pois foram legalizadas formas precárias de contratação também na área educacional, como contratos temporários e terceirizações. Essa situação retira a estabilidade e precariza as condições de trabalho e de formação, a qual passa a ser moldada por essa lógica de flexibilização (Lombardi; Lima, 2018). As próprias DCNFPs, expressas na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019), em sua redação, preconizam uma concepção centrada no desenvolvimento de competências e de habilidades, deslocando a formação docente de uma perspectiva sólida e orientada à emancipação humana para uma formação de viés tecnicista, pautada na adaptação constante às exigências do mercado.

O discurso da “modernização” das relações de trabalho, que justificou a Reforma Trabalhista, ecoa também no campo da educação, direcionando as políticas de formação de professores e reforçando o mantra de um profissional dotado de competências e habilidades necessárias para atender à lógica do capital. Logo, o Estado busca

[...] adequar o sistema educacional à formação para as múltiplas habilidades necessárias à produção”, aspecto que se materializa pela consumação de uma pedagogia tecnicista, entendida como “substrato teórico-metodológico da atual ofensiva neoliberal sobre a educação pública brasileira (Lombardi; Lima, 2018, p. 53).

Além disso, sublinhamos que, no campo da educação, ocorreram inúmeros retrocessos, especialmente aqueles relacionados às políticas de gestão, de organização e de financiamento da educação, como as mudanças nas relações com o Fórum Nacional de Educação (FNE) e com o CNE, instâncias fundamentais para a implementação das políticas educacionais no país. Segundo Aguiar (2019, p. 6), “[...] foram exaradas as edições do Decreto Executivo de 26 de abril de 2017 e da Portaria n.º 577, de 27 de abril de 2017, que retiraram do FNE sua base de representação social e descaracterizaram a configuração do CNE [...]”.

Com relação ao FNE, o governo Temer retirou a coordenação do Fórum da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), escolhida pelo colegiado, resultando na saída coletiva de seus integrantes. Quanto ao CNE, principal órgão normativo da educação brasileira, foi revogado o Decreto de 27 de junho de 2016, exarado pela presidenta Dilma Rousseff, que nomeava os conselheiros do órgão com base em consulta às associações e instituições pertinentes. Ao agir dessa forma, o governo buscou adequar a estrutura normativa dos conselhos ao seu projeto político e ideológico, cujo “[...] maior interesse da nova gestão do MEC estava voltado à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica” (Aguiar, 2019, p. 6).

Após a recomposição do CNE, foram aprovadas uma série de normativas e regulamentações que impactaram diretamente o currículo da Educação Básica e a formação de professores, a exemplo da aprovação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Para Portelinha (2021, p. 222), tais alterações

[...] 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.

Foi nesse contexto pós-golpe que a implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 passou a ser sistematicamente postergada. Inicialmente, as justificativas para o adiamento se referiam à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além das dificuldades que essas

modificações trariam para as universidades com relação à organização e ao desenvolvimento dos cursos de formação de professores (Bazzo; Scheibe, 2019).

Diante desse cenário, o MEC, juntamente com representantes das instituições federais e das universidades comunitárias, solicitou a ampliação do prazo para adequação à normativa. Em resposta, o CP do CNE acolheu os pedidos e decidiu prorrogar o período de adaptação de dois para três anos, a fim de que as instituições pudessem realizar os ajustes necessários (Diniz-Pereira, 2021).

Entretanto, em 2018, foi apresentada uma nova solicitação de prorrogação, dessa vez sob a justificativa da necessidade de alinhar a formação de professores à implementação da BNCC. Como resultado, o prazo foi estendido para quatro anos, possibilitando a adequação às exigências da nova política (Silva; Gomes, 2023). No ano seguinte, as discussões sobre a ampliação do prazo foram novamente retomadas, considerando que, com a aprovação da BNCC em 2017, seria necessário um período adicional para refletir sobre a formação de professores, tendo em vista que a própria BNCC havia estipulado o ano de 2019 como marco para a efetivação das mudanças. Assim, mais uma vez, o prazo para a implementação das DCNFPs de 2015 foi prorrogado, com previsão até 22 de dezembro de 2019, data em que se completariam dois anos da aprovação da BNCC (Silva; Gomes, 2023).

Nesse contexto de aprovação da BNCC, o MEC e o CNE intensificaram o discurso da necessidade de uma revisão das DCNFPs, considerando que

[...] as universidades e entidades educacionais reiteraram o discurso e a defesa pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015 alegando que seu conteúdo permitia a adequação dos currículos à BNCC, sem a necessidade de extingui-la. Também argumentavam, que os cursos já adequados às DCNs de 2015, não haviam encerrado um ciclo, portanto não se tinha ainda uma avaliação do desempenho das diretrizes curriculares na formação dos professores (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 365-366).

Sublinhamos que as sucessivas prorrogações para a implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 foram utilizadas de forma estratégica para possibilitar a sua revogação. Enquanto os prazos eram continuamente postergados, o governo Temer, orientado por interesses ideológicos, desenvolvia uma nova política de formação de professores, resultando na Proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Essa Política Nacional de Formação de Professores (PNFP)⁹ foi apresentada oralmente, com o auxílio de uma apresentação em *PowerPoint*, e não na forma de

⁹ Esse documento encontra-se disponível no Anexo A desta dissertação.

um documento escrito, a qual posteriormente serviu como base para a redação do Parecer CNE/CP n.º 22/2019 e, conseqüentemente, da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) (Diniz- Pereira, 2021; Silva; Gomes, 2023). Entretanto, é necessário pontuar que a concepção de base nacional comum contida na BNC-Formação contraria os princípios historicamente construídos e defendidos pelo movimento de professores ao longo das últimas décadas.

Nessa perspectiva, em meio a esse contexto de reformas, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi sendo elaborada enquanto a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 ainda se encontrava em processo de implementação, ou seja, as instituições de educação superior estavam adaptando os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) quando as DCNFPs 2019 entraram em vigor.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi sancionada de maneira impositiva, sem diálogo com a comunidade acadêmica, estudantes, professores e diferentes entidades, como a Anfope, a Anped e outras associações. Além disso, ela rompe drasticamente com conquistas históricas relativas à formação e à valorização profissional docente, expressas na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, ao reduzir a formação de professores às competências expressas na BNCC (Brasil, 2017b).

Para compreendermos as críticas à Resolução n.º 2/2019 (Brasil, 2019) e os argumentos em defesa da manutenção da Resolução n.º 2/2015, consideramos relevante apresentar, ainda que brevemente, o contexto de elaboração da BNCC até a sua homologação, uma vez que ambas se encontram articuladas. As discussões que giram em torno da BNCC não são recentes, uma vez que a sua elaboração foi uma exigência de organismos internacionais o Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), da Constituição Federal de 1988, da LDBEN de 1996 e de três metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024.

A elaboração da BNCC teve início no primeiro semestre de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff. A sua primeira versão contou com a participação de 120 profissionais, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior, de diferentes áreas do conhecimento. Entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, essa versão preliminar foi submetida à consulta pública, realizada por meio da internet, recebendo mais de 12 milhões de contribuições, incluindo críticas e sugestões. De acordo com Aguiar (2018, p. 15),

Depois de elaborada a ‘primeira versão’ da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições

individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a ‘segunda versão’.

Em maio de 2016, uma “segunda versão” foi submetida à apreciação, incorporando sugestões provenientes de 27 seminários realizados em todo o país pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), cujo objetivo era conhecer a opinião de aproximadamente nove mil profissionais da educação. Esse documento foi apresentado por componentes curriculares, e os participantes, organizados por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado (Aguiar, 2018). A partir dessas contribuições, o MEC, por meio da formalização de um Grupo Gestor, definiu quais sugestões seriam acolhidas. Assim, foi elaborada a “terceira versão” da BNCC, posteriormente encaminhada ao CNE para análise.

É oportuno frisar que a elaboração da BNCC foi marcada por um contexto de reformas, conforme mencionado anteriormente, e pelo golpe jurídico-midiático e parlamentar contra a então presidenta Dilma Rousseff, delineando uma nova configuração de poder no âmbito do MEC. Essa nova orientação, de viés privatista, passou a favorecer interesses vinculados ao mercado (Aguiar, 2018). Nessa conjuntura, em dezembro de 2017, o CNE aprovou a BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Já a parte relativa ao Ensino Médio foi publicada apenas em 2018.

A justificativa de que a BNCC teria percorrido, desde a sua primeira versão até a homologação final, em 2017, um suposto “consenso” verticalizado revelou-se, na verdade, ilusória. Conforme afirmam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 73), “[...] na primeira versão da BNCC, posições ideológicas e considerações sobre o que fica como conhecimento a ser escolarizado e o que sai foram explicitadas”. Fica evidente, portanto, que a BNCC se constituiu em um campo de intensas disputas ideológicas durante o seu processo de elaboração e aprovação. Mais do que refletir uma visão hegemônica burguesa, o documento representou o aprisionamento do debate, conduzido sob uma lógica tecnicista e excludente (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

O texto final da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, aprovado em 15 de dezembro de 2017 pelo CNE, resultado de três versões sucessivas e de múltiplas alterações na participação das organizações representativas do cenário educacional brasileiro, tornou-se um documento normativo que estabelece as competências, as habilidades e o conteúdo que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo de sua trajetória escolar (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A concepção de competência, segundo a BNCC, “[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017b, p. 8). A ênfase no desenvolvimento de novas competências e habilidades compactua e reforça a teoria do capital humano¹⁰, uma vez que faz com que o indivíduo esteja permanentemente em busca de adaptação à sociedade, por meio de uma formação fragmentada e aligeirada. A escola, nesse entendimento, não seria um espaço de preparação para o mercado de trabalho, mas sim de moldagem do indivíduo para aceitar passivamente as condições excludentes que lhe são impostas, de modo a desenvolver atitudes de conformação (Santos; Orso, 2020).

Com a implementação da BNCC, observamos a consolidação de um ideário pautado no neotecnicismo¹¹, no qual a ênfase nas competências e habilidades passou a ocupar um papel central na organização curricular. A BNCC insere-se no contexto das reformas educacionais de caráter neoconservador¹², articulando-se de forma consistente com outras instâncias da política educacional, igualmente submetidas a um projeto de controle e regulação, incorporando a lógica econômica ao campo da educação. O documento se autointitula uma

Referência nacional para a formação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017b, p. 8).

¹⁰ A teoria do Capital Humano surgiu em um momento histórico da influência do keynesianismo e da política do Estado de bem-estar. Desse modo, a teoria compreendia que a educação tinha uma importante função de preparar os trabalhadores para o mercado em expansão, haja vista a necessidade de assegurar a competitividade, o incremento da riqueza social e a renda individual. Todavia, a partir da crise de 1970, houve uma reformulação da teoria do capital humano, assumindo um novo sentido. Nesse novo panorama, retirou-se a iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento em assegurar a preparação da mão de obra para assumirem seus postos de trabalho, repassando ao indivíduo a escolha de meios que lhe torne mais competitivo e, portanto, alcance o *status* de empregabilidade (Saviani, 2013).

¹¹ O neotecnicismo é uma corrente pedagógica contemporânea que revive os princípios do tecnicismo clássico sob a visão neoliberal, isto é, há um foco na eficiência, na produtividade, na padronização, na meritocracia e nas avaliações externas como instrumento de controle do trabalho docente, alinhando a educação à lógica de mercado e da empregabilidade (Freitas, 2012).

¹² O neoconservadorismo é um movimento político que forjou um ideário privatista (defende o predomínio do poder privado da família e das corporações), antilbertário (a favor da interferência pública em aspectos da vida pessoal), neoliberal (contra a intervenção do Estado para a redução das desigualdade), conservador (articula-se em reação ao Estado de bem-estar, ao movimento feminista e LGBT) e de direita (se opõe a movimentos reivindicatórios que buscam maior igualdade de direitos) (Lacerda, 2019, p. 58).

A padronização e a homogeneização propostas pelo documento implicam o seu alinhamento a outras políticas educacionais, como a formação de professores, os sistemas de avaliação e o financiamento de infraestrutura e de recursos pedagógicos. Nesse contexto, as políticas de formação de professores passaram a ser fortemente orientadas pelos princípios da Base, que se tornou a principal referência para a adequação da formação inicial e continuada dos docentes às suas diretrizes. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, estabelecendo a relação entre ela e a BNCC.

3.2 A BNCC como referência formativa na reformulação dos cursos de licenciatura

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi publicada em 20 de dezembro, durante o governo do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, na época filiado ao Partido Liberal (PL). O documento é composto por 30 artigos, distribuídos em nove capítulos, além de um anexo que apresenta a proposta da BNC-Formação. Essa Resolução estabelece as DCNFPs e institui a BNC-Formação. As DCNFPs de 2019 estão totalmente alinhadas à BNCC da Educação Básica, conforme explicitado no artigo 62, § 8.º, da LDBEN, que dispõe: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, p. 19). Além disso, revogam a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, aplicando-se a todos os cursos de formação de professores, incluindo o Curso de Pedagogia.

É importante sublinhar que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 aborda exclusivamente a formação inicial de professores, enquanto a formação continuada passa a ser regulamentada pela Resolução CNE/CP n.º 1/2020 (Brasil, 2020), rompendo, assim, com a organicidade presente na Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Nesse contexto, a organização curricular dos cursos de formação de professores incorpora como referência a BNCC, uma vez que os conhecimentos ofertados são orientados pelas competências por ela estabelecidas. Conforme preconizado nos artigos 2.º e 3.º, a formação docente pressupõe que o licenciado desenvolva as competências gerais previstas na BNCC da Educação Básica. Essas competências, indicadas no anexo que integra essa Resolução, compõem a BNC-Formação.

Tal base, que regulamenta a formação de professores, assume um caráter pragmático, reduzindo a dimensão teórica em detrimento de uma formação voltada predominantemente aos procedimentos práticos de ensino em sala de aula. Essa tendência contribui para um processo de desposseção e de desqualificação da formação inicial. Nesse sentido, os cursos de licenciatura passam a configurar-se de maneira simplificada e reducionista, como meros

espaços de preparação técnica, dedicados à implementação da BNCC da Educação Básica pelos futuros professores ao assumirem a docência (Freitas, 2018; Diniz-Pereira, 2021).

Nesse sentido, as DCNs de 2019 reduzem as possibilidades de uma formação mais ampla e crítica desse profissional, limitando-se a uma perspectiva meramente tecnicista e empobrecida. Assim, o professor em formação é preparado apenas para aplicar metodologias de ensino, reduzindo a necessidade de formar um profissional com uma compreensão mais profunda do sistema educativo e de seus fundamentos teóricos, o que compromete a constituição de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Com a homologação dessa normativa, a organização dos cursos de licenciatura foi estruturada a partir de três dimensões que, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Para cada dimensão, são estabelecidas competências que, por sua vez, são desdobradas em competências específicas, e para as quais são listadas habilidades (Brasil, 2019). Ademais, a formação de professores e dos demais profissionais da educação deve se guiar por estes fundamentos:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019, p. 3).

Com relação à carga horária dos cursos de licenciatura, a diretriz de 2019 mantém o total de 3.200 horas, que devem ser organizadas em três grupos, considerando o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação:

- Grupo I: 800 (oitocentas) horas, destinados para a base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, os quais fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas de ensino, as escolas e as práticas educacionais.
- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
- Grupo III: 800 (oitocentas) horas destinadas às práticas pedagógicas, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora. b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, conforme o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

Por meio da divisão da carga horária, constatamos que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 se configura como um modelo prescritivo que visa a orientar a formação inicial de professores no país. Ao definir a distribuição da carga horária não apenas em termos quantitativos, mas também em relação aos conteúdos e aos anos do currículo, a Resolução padroniza e engessa os cursos de formação docente, uma vez que elimina a diversidade de projetos formativos, comprometendo a autonomia das IESs. Ao estabelecer uma concepção pedagógica pautada nos pressupostos do “saber fazer”, tem-se uma visão de que o fazer didático resume-se a um conjunto de técnicas, perspectiva que descaracteriza os cursos de licenciatura e empobrece a qualidade da formação dos professores (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Dourado (2020, p. 853) assevera que

Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático.

Outro ponto que merece destaque refere-se às novas orientações para os Cursos de Pedagogia, que impactam a sua organização, concepção e estrutura, por meio de uma proposta que fragmenta o Curso em dois : a formação de professores multidisciplinares para a Educação Infantil e a formação de professores multidisciplinares para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto em seu artigo 13:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: **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. 7, grifos nossos).

A decisão de fragmentar o Curso de Pedagogia em dois cursos distintos, aliada a ausência de um debate mais amplo sobre a política de formação de professores, gerou diversas críticas e manifestações por parte das associações científicas e das entidades de classe que se manifestaram por meio do Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia (Monape), que emitiu uma nota questionando a separação da Pedagogia em dois cursos distintos,

reiterando a defesa desse curso e da autonomia das universidades. Nesse contexto, os integrantes do Monape argumentavam que tal proposta representava uma ruptura com a

[...] concepção epistemológica de ensino-aprendizagem e de infância (0 a 10 anos) na qual se assentam a DCN de Pedagogia de 2006. [...] mobilizamos - nos em defesa da Pedagogia e da autonomia da Universidade na construção de projetos institucionais de formação de professores engajados na prática social e comprometidos com um projeto de sociedade justa, igualitária e sem qualquer forma de discriminação (Monape, 2021).

Ainda com relação ao processo de fragmentação, Portelinha (2019, p. 232) destaca que “[...] as DCN de 2019 assumem uma proposta fragmentária do processo formativo-educativo docente, que já esteve em curso em 1999, ao propor a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso normal superior”. Além disso, a referida diretriz não menciona, nem mesmo reconhece a experiência acumulada pelo Curso de Pedagogia no processo de formação de professores para atuar na Educação Básica. Acentuou-se, desse modo, um retrocesso das lutas e da defesa histórica do movimento de educadores pela identidade e pela unidade do Curso de Pedagogia como uma licenciatura plena. Tal cenário reacendeu o debate sobre a dicotomização e a polarização entre o Curso de Pedagogia Bacharelado e o Curso de Pedagogia Licenciatura, conforme dispõe o artigo 22:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, **pode-se 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 [...]** (Brasil, 2019, p. 11, grifos nossos).

Nesse sentido, evidenciamos que as DCNs de 2019 fragmentam a formação inicial dos licenciados em Pedagogia, uma vez que, para atuar nas funções educacionais não docentes, como administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, torna-se necessário cursar 400 horas adicionais referentes às disciplinas específicas dessas áreas de habilitação ou realizar cursos de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (Brasil, 2019).

Diante da possível descaracterização e fragmentação do curso de Pedagogia, a Rede Nacional de Pesquisadoras/es em Pedagogia (RePPed) e a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe) posicionaram-se contrárias à implementação da Resolução n.º

2/2019, por meio de uma nota, argumentando que a referida normativa “[...] impõe ao curso de Pedagogia uma restrição radical de suas finalidades formativas, ignorando as especificidades da prática profissional de pedagogos/as que, ao longo da história, vinculam-se a outros campos de trabalho distintos da docência [...]” (RePPed; Andipe, 2022, p. 1). Nessa perspectiva, as DCNFPs de 2019 resultam na

[...] desconfiguração do campo de trabalho do pedagogo/a composto por funções escolares não docentes, especificamente de administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional, e funções não escolares, [...] além de ameaçar, em nível de extinção, a profissão de pedagogo/a na esteira do processo de descaracterização iniciado pela Resolução nº 01/2006 (RePPed; Andipe, 2022).

Nesse contexto, observamos um grande retrocesso no campo das políticas públicas de formação de professores, uma vez que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 reduz o processo formativo ao espaço da sala de aula, restringindo a formação desses profissionais à prática docente, ao domínio dos conteúdos curriculares e aos métodos de ensino. Diante desse quadro de descaracterização dos cursos de licenciatura e da redução da formação docente às competências e habilidades previstas na BNCC, somada à imposição da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, diversas entidades, associações e instituições publicaram manifestos, cartas e notas de posicionamento, por meio dos quais se colocavam contrárias às propostas estabelecidas nessa diretriz e reivindicavam o retorno imediato da Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Para a Anfope, a referida normativa

[...] acentuaria os processos de desvalorização e precarização da formação dos profissionais do magistério da educação básica, e que ademais fora elaborada sem estabelecer diálogo com as instituições universitárias, as associações científicas do campo educacional e as entidades representativas dos professores, em uma prática impositiva e autoritária, cada vez mais comum, nos últimos quatro anos (Anfope, 2020, p. 1).

Além disso, as entidades ligadas ao campo educacional, como a Anped, a Anfope, a Andipe, a Andes, a RePPed e o Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia (Forped)¹³, entre

¹³ O Forped tem como finalidade atuar em defesa do Curso de Pedagogia. Constitui-se como uma entidade representativa, um espaço plural para a discussão, socialização de ideias e experiências, construção de enfrentamentos e posicionamentos coletivos das entidades paranaenses, que visa a congregar ações organizadas em prol da crescente melhoria e fortalecimento dos Cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, da educação brasileira. Integram o Forped os Coordenadores e Professores dos Cursos de Pedagogia das Universidades e Faculdades Públicas Federais, Estaduais e Municipais e Particulares do Estado do Paraná, inclusive os de instituições multicampi e pluridepartamentais ou seus representantes legais, assim como representantes discentes e representantes dos profissionais da educação atuantes na Educação Básica indicados pelos Núcleos Regionais de

outras, endossam

[...] a importância da imediata implantação da Resolução 02/2015, fortalecendo a resistência aos retrocessos impostos à educação e a uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores conforme os princípios da base comum nacional construída coletivamente pelos educadores brasileiros ao longo das quatro últimas décadas. A defesa e a manutenção da Resolução 02/2015, sem alterações que a descaracterizem, e a autonomia das Universidades na elaboração de seus projetos institucionais de formação, são condições essenciais para a elevação da qualidade do ensino, que não pode ser confundida com o mero ranqueamento por desempenho de instituições educacionais, professores e estudantes (Anfope, 2019, p. 3).

Em consequência da pressão e da resistência das associações e entidades educacionais, bem como das dificuldades provocadas pela pandemia da covid-19, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi implementada por poucas instituições; com isso, seu prazo foi prorrogado até março de 2024. Assim, na próxima seção, buscamos compreender de modo mais aprofundado como ocorreu o movimento pela revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e pelo retorno da Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

3.3 Do Movimento pela revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Resolução CNE/CP n.º 4/2024)

Em contrapartida às reformas neoliberais implementadas na educação, surge o movimento de resistência à implantação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e da Resolução CNE/CP n.º 1/2020, iniciado pelo Monape¹⁴ no decorrer dos anos de 2020 a 2022. Inicialmente, essa mobilização concentrou-se na defesa dos Cursos de Pedagogia, tanto no âmbito estadual quanto nacional, denunciando os retrocessos e a possível dissolução dessa graduação, bem como reivindicando a retomada imediata da Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

Diversas entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional reuniram-se, resultando em um documento intitulado *Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Resolução n.º 2/2015!*

Educação, Sistemas Municipais de Educação e Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Paraná (Sinepe).

¹⁴O Monape foi criado em 2021 e reúne atualmente inúmeros fóruns estaduais pela luta da revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Esse movimento ampliou-se com a formação de uma Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020.

(disponível no Anexo B desta dissertação), que foi encaminhado ao CNE com mais de 600 assinaturas, por meio do qual o movimento manifestou seu posicionamento contrário à normativa, haja vista que está

[...] calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, se referenciam na ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais (Anfope, 2023).

Além disso, compreendida como um retrocesso nas políticas de formação de professores, essa Resolução desqualifica e descaracteriza os cursos de licenciatura, impactando negativamente a formação dos futuros professores e a carreira docente. Há um consenso entre o movimento dos educadores de que as DCNFPs de 2019 rompem drasticamente com as perspectivas de uma formação socialmente referenciada, crítica e emancipatória, bem como com os princípios de uma base nacional comum preconizada e defendida historicamente pelo movimento. A Anfope,

[...] desde sua origem no Movimento dos/as Educadores/as, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, [...] luta pela defesa de políticas que, efetivamente, garantam a valorização dos/as profissionais da educação, com formação inicial e continuada de qualidade, com carreira, salário e condições de trabalho adequadas, e que assegurem o reconhecimento social do magistério, tendo como premissa a concepção de formação de professores/as ancorada na Base Comum Nacional (Anfope, 2025, p. 7).

Nesse contexto, a Frente Nacional não apenas sugeria, mas também considerava necessária a retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, tendo em vista que ela foi construída de forma democrática, em constante diálogo com entidades e instituições, incorporando pesquisas e contribuições de especialistas do campo da formação de professores e de pesquisadores das universidades. Em outras palavras, essa Resolução representa uma luta histórica que traduz os princípios e as concepções de formação docente defendidos pelo movimento dos educadores desde a década de 1980.

O movimento ressalta, ainda, no referido documento, que a aprovação das Resoluções n.º 2/2019 e n.º 1/2020 atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, revogando-a antes mesmo do prazo estabelecido para a adequação dos cursos de licenciatura. O CNE, de forma impositiva, desconsiderou as pesquisas que vinham sendo

desenvolvidas no campo da formação de professores, deixando de realizar a devida avaliação acerca do processo de implementação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que se desenvolvia no interior das IESs. Ainda conforme pontuado no manifesto, boa parte das IESs públicas já havia efetivado, ou encontrava-se em processo de efetivação, os Projetos Pedagógicos de Formação Inicial e Continuada, tendo essa Resolução como referência (Anfope, 2023).

Diante desse cenário de pressão pela revogação da BNC-Formação e pela retomada das DCNFPs de 2015, em 6 de dezembro de 2023, o CNE divulgou um edital de chamamento para consulta pública referente à nova proposta de Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A divulgação do referido Parecer,

[...] na sua primeira versão em dezembro de 2023, não foi precedida por um amplo debate para acolhimento de críticas e sugestões para elaboração do Projeto de Resolução. O que se propôs, após a publicação do Parecer, foi a abertura de um processo de “consulta pública”, à época em momento pouco apropriado, pois coincidia com o período de férias escolares (06/12/2023 a 30/01/2024) da maioria das(os) docentes e profissionais da educação (RePPed, 2024).

Devido à pouca abertura do CNE para a discussão com relação à elaboração das novas DCNFPs de 2024 e ao fato de que a consulta pública coincidiu com o período de férias escolares, o movimento dos educadores organizou uma mobilização com o objetivo de prorrogar o prazo, que posteriormente foi estendido até o dia 1.º de março de 2024, por meio de um segundo Edital de Chamamento para adiamento. Entretanto, conforme pontuado pela RePPed (2024), mesmo com a extensão do prazo, não houve, por parte do CNE, a preocupação em esclarecer a metodologia e os critérios utilizados para acolher ou rejeitar as sugestões e as críticas encaminhadas por e-mail. Assim,

[...] a abertura de tal consulta definitivamente não repara a insuficiência de efetivos processos participativos e dialógicos, nos quais pudessem ser discutidos o Projeto de Resolução do CNE e/ou a necessidade de criação de novas Diretrizes para os cursos de Licenciaturas, considerando à pauta de retomada da Resolução n. 02/2015, encampada por muitas entidades representativas do campo da educação (RePPed, 2024).

Contudo, apesar da mobilização da Frente Nacional pela retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, a minuta apresentada pelo governo atual desconsiderou o posicionamento das associações e entidades educacionais, não atendendo às demandas do campo educacional.

Embora a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 tenha sido revogada conforme as reivindicações, não houve a retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Em contrapartida, o CNE apresentou uma “nova” Resolução, que gerou críticas por parte das entidades e associações que encamparam a luta e assinaram o manifesto. A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 para os Cursos de Pedagogia constitui o foco da próxima seção.

3.4 A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 e as suas implicações para os Cursos de Pedagogia

A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 foi publicada em 29 de maio, durante o governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. O documento é composto por 23 artigos, distribuídos em cinco capítulos e um anexo. Essa Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados não licenciados e curso de segunda licenciatura). Após assumir a Presidência da República, Lula nomeou como ministro da Educação Camilo Santana, filiado ao PT; poucos meses após assumir o MEC, instituiu uma nova Comissão Bicameral¹⁵ responsável pela elaboração da Resolução CNE/CP n.º 4/2024.

Ao analisarmos o processo de elaboração da nova Resolução, observamos que ela não foi antecedida por debates profícuos com a sociedade civil e com entidades, associações, professores e pesquisadores da área, como esperava-se em um governo progressista. Todavia, foi realizada apenas uma consulta pública para o envio de contribuições individuais, de forma *on-line*, disponibilizada no sítio do MEC e por um curto período. não se constituindo, de fato, em um dispositivo efetivo e democrático de participação para os sujeitos coletivos e individuais envolvidos na discussão sobre os rumos da formação de professores no Brasil (RePPed, 2024).

Nessa perspectiva, as DCNFPs de 2024 rompem, mais uma vez, com proposições construídas coletivamente desde a década de 1980, desconsiderando os apelos e os movimentos das entidades do campo educacional, tendo em vista que essa normativa retorna a divisão da formação inicial e continuada, não rompendo por completo com a lógica preconizada pelas DCNFPs de 2019. Em outras palavras, manteve-se pautada na matriz das competências e habilidades para a formação de professores, tendo um caráter pragmatista e utilitarista, sem articulação entre formação inicial, continuada e valorização dos profissionais da educação, além de estar esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade (Andes, 2024).

¹⁵ As informações sobre os membros da Comissão constam no Anexo C desta dissertação.

Ao realizarmos uma análise mais detalhada do conteúdo da Resolução, notamos que, assim como as DCNFPs de 2015 e as DCNFPs de 2019, as DCNFPs de 2024 mantiveram a carga horária em, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração mínima de quatro anos, compreendendo:

- I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral;
- II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação;
- III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão;
- IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024, p. 12).

Com relação à organização curricular, essa permaneceu sendo composta por núcleos de estudo, aproximando-se da estrutura curricular prevista na Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Entretanto, os conteúdos dos núcleos propostos pela nova normativa alteram significativamente o projeto formativo de professores anteriormente disposto na Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Repped, 2024).

Quanto ao Núcleo I, há uma aproximação com a carga horária prevista na Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Apesar de algumas semelhanças com a estrutura da Resolução n.º 2/2015, o referido documento impõe restrições à escola e, mais especificamente, às práticas em sala de aula, suprimindo, assim, os fundamentos necessários à formação e à atuação do pedagogo (Repped, 2024), conforme exposto no artigo 13, alíneas c, f, h e i:

- c) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos, experiências pedagógicas e de situações de ensino e aprendizagem em instituições de Educação Básica;
[...]
- f) pesquisa e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de financiamento, da avaliação e do currículo;
[...]
- h) estudos de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; e
- i) conhecimento sobre diferentes estratégias de planejamento e avaliação das aprendizagens, centradas no desenvolvimento pleno dos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2024, p. 10).

No que se refere ao Núcleo II, foram destinadas 1.600 horas para a Aprendizagem e o Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional, com carga horária equivalente à prevista na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019). Segundo as

análises empreendidas pelas entidades e associações ligadas à área da educação, a ênfase recai no chamado “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo”, evidenciando uma maior aproximação temática com os conteúdos propostos no Grupo II da referida Resolução, o que acaba limitando o que se ensina nas escolas e reforçando o esvaziamento dos conhecimentos necessários à formação docente, como verificamos no artigo 13, parágrafo 3.º, incisos II e III:

II - Compreensão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - CPC necessário para o planejamento, realização e tematização de situações de ensino e aprendizagem, com a mobilização de vivências práticas dos licenciados em atividades que os aproximem do exercício profissional docente; I
II - conhecimento de diferentes referenciais teórico-metodológicos em sua área de formação disciplinar, com particular ênfase no repertório sobre o CPC; (Brasil, 2024, p. 10-11).

No tocante ao Núcleo III, referente às Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), esse será desenvolvido por meio de práticas vinculadas aos componentes curriculares, que envolvem a execução de ações de extensão em instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES (Brasil, 2024). No entanto, é importante destacar que o Núcleo III, conforme estabelecido na nova Resolução CNE/CP n.º 4/2024, promove a redução do Núcleo III previsto nas DCNFPs de 2015, anteriormente constituído por “estudos integradores para enriquecimento curricular”, os quais ofereciam aos acadêmicos diversas possibilidades formativas, como iniciação à docência, iniciação científica, participação em seminários, mobilidade estudantil, além das atividades de extensão.

Com a nova Resolução, as alternativas passam a estar restritas às atividades curriculares de extensão, limitando as oportunidades de experiências formativas diversificadas que podem ser creditadas no currículo do acadêmico, ao restringi-las exclusivamente às instituições de Educação Básica (RePped, 2024). Ressaltamos que essa delimitação das atividades de extensão apenas a espaços escolares implica a supressão de possibilidades de produção e de apropriação de conhecimentos tradicionalmente conferidas ao Curso de Pedagogia em espaços não escolares.

Outro aspecto importante refere-se ao Núcleo IV — Estágio Curricular Supervisionado —, ao qual são destinadas 400 horas, que devem ser “[...] distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Brasil, 2024, p. 11). A referida diretriz estabelece que o estágio curricular deve ser realizado em instituições de Educação Básica, estando articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e proporcionando

diversas oportunidades para que o licenciando relacione os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas (Brasil, 2024).

Em se tratando à delimitação do estágio curricular a ser desenvolvido apenas em instituições de Educação Básica, entendemos que essa medida traz algumas implicações para os Cursos de Pedagogia, ignorando as suas especificidades, uma vez que contempla a atuação dos futuros professores também em espaços educativos não escolares. Pesquisas realizadas recentemente pelo grupo RePped-Sul, que analisou os PPPs e os PPCs de 24 instituições públicas dos três estados da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), destacam a “[...] predominância do campo de estágio e das práticas de ensino na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão educacional” (Henn; Borssoi; David, 2024, p. 115). Essa ênfase se justifica pela alta demanda por profissionais formados para atuar nessas áreas, além de se tratar de campos que mais contratam egressos do Curso de Pedagogia, especialmente na educação pública. Ademais, as autoras constataram que, entre os campos de atuação retratados nos estágios com menor carga horária, encontram-se a gestão em espaços não escolares e a educação em espaços não formais.

Embora a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 oriente todos os cursos de licenciatura, é necessário reconhecer que o Curso de Pedagogia tem especificidades próprias, como a docência, a gestão e a pesquisa, o que

[...] requer conhecimentos sobre a educação, a organização dos sistemas de ensino, a educação não escolar, os processos de avaliação, as particularidades da docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as suas áreas, as matérias pedagógicas do Ensino Médio, a gestão educacional, além da pesquisa (Sbardelotto *et al.*, 2024, p. 82).

Por também se configurar como uma licenciatura, o curso deve estar alinhado tanto às DCNCPs de 2006 como as DCNFPs de 2024. Entretanto, ao se adequar à nova diretriz, o Curso de Pedagogia pode deixar de contemplar seu amplo campo de atuação, que abrange tanto os ambientes escolares quanto os não escolares, passando a ser compreendido prioritariamente como locus de formação de professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim como ocorre com as demais licenciaturas.

Ao restringir o Curso de Pedagogia à preparação de professores para atuar em sala de aula, as disciplinas voltadas às metodologias passam a ocupar um espaço considerável no tempo de formação, reduzindo o tempo destinado às disciplinas de fundamentos da educação, o que pode comprometer a sua compreensão como um campo científico e formativo. Essa alteração,

portanto, acarreta o risco de um apagamento acadêmico e social, ao esvaziar a sua dimensão como ciência (Sbardelotto *et al.*, 2024).

A ênfase excessiva em metodologias e procedimentos acentuam uma dimensão tecnicista da Pedagogia que, quando dissociada da reflexão sobre o sentido educativo e suas conexões com a dinâmica conjuntural da sociedade, reduz a capacidade de formar profissionais aptos a analisar, a questionar e a compreender criticamente a realidade educacional e social. Desse modo, “[...] requer-se do egresso a discussão de questões filosóficas e ontológicas do próprio ato educativo humano, além de operacionalizar esses processos em espaços formais e não formais” (Portelinha; Sbardelotto, 2024, p. 7).

Nesse contexto, no decorrer de 24 anos, após a elaboração e a implementação de quatro diretrizes gerais e uma específica — as DCNFPs de 2002 (Brasil, 2002), as DCNCPs de 2006 (Brasil, 2006), as DCNFPs de 2015 (Brasil, 2015), as DCNFPs de 2019 (Brasil, 2019) e as DCNFPs de 2024 (Brasil, 2024) —, o Curso de Pedagogia tem sofrido diversas implicações. As DCNFPs de 2019 fragmentaram o Curso de Pedagogia, transformando-o em duas licenciaturas distintas e exigindo um acréscimo de horas para a formação na área de gestão. As DCNFPs de 2002, as DCNCPs de 2006, as DCNFPs de 2015, as DCNFPs de 2024, por sua vez, o reduzem a um curso de formação de professores para a Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que acaba por invisibilizá-lo. Isso ocorre porque todas as diretrizes implementadas até o presente momento não conferem projeção ao Curso de Pedagogia, não o reconhecem como ciência da educação e o reduzem, simplesmente, a um curso de preparação de professores como os demais cursos de licenciatura. Para Franco (2008, p. 71),

À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser a articuladora de um projeto de sociedade. Assim ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social.

Diante desse paradoxo, surgem questionamentos: Como fica o Curso de Pedagogia perante essa indefinição? Formar professores para atuar em sala de aula na educação básica ou pedagogos para estarem ocupando espaços escolares e não escolares? Considerando que as DCNCPs de 2006 ainda estão em vigência e as DCNFPs de 2024 logo serão implementadas pelas IESs, quais serão as reais perspectivas para o Curso de Pedagogia?

Salientamos que, apesar de não ter ocorrido a retomada das DCNFPs de 2015 e terem sido homologadas as DCNFPs de 2024, não há um silenciamento total. Existe uma movimentação por parte de entidades, associações, pesquisadores, professores e acadêmicos, que promovem discussões, debates e reflexões sobre o Curso de Pedagogia como teoria, formação e profissão. Esse cenário reforça a necessidade de articular as dimensões formativas com uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipadora garantindo que o curso possa formar profissionais conscientes de sua função social e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como intenção compreender de que modo ocorreu o processo de elaboração das DCNFPs no período de 2002 a 2024, assim como analisar as suas implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia. Tal problemática insere-se em um contexto mais amplo de reformas empreendidas no Estado e consequentemente na educação, com vistas ao alinhamento das políticas educacionais tanto da Educação Básica quanto da formação de professores à demanda do capital.

Ao estabelecer como objeto de estudo o processo de elaboração das DCNFPs (de 2002 a 2024) e as suas implicações para a reformulação dos Cursos de Pedagogia, foi possível perceber, ao longo desta pesquisa, que esse movimento foi permeado por uma correlação de forças e por tensionamentos, nos quais diferentes projetos políticos, ideológicos, curriculares e pedagógicos estiveram em disputa influenciando diretamente o currículo e a formação docente.

É importante destacar que ao longo de 28 anos, desde a aprovação da LDBEN em 1996, o CNE elaborou quatro diretrizes curriculares para a formação inicial de professores. A primeira foi publicada em 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, embora tenha sido implementada durante o governo de Luiz Inacio Lula da Silva. A segunda, de 2015, revogou a diretriz anterior e foi aprovada e homologada sob a égide de um governo considerado progressista, o de Dilma Rousseff. A terceira, de 2019, foi elaborada em um contexto de forte tensionamento no campo educacional, durante um governo de orientação conservadora, liderado por Jair Messias Bolsonaro, a qual, por sua vez, revogou a diretriz de 2015. Por fim, a quarta e mais recente foi homologada em 29 de maio de 2024, no início do terceiro mandato do Presidente Lula.

Diante desse contexto histórico, para responder às questões norteadoras desta pesquisa, fundamentamo-nos na abordagem crítico-dialética. Nessa perspectiva teórico-metodológica, utilizamos a análise documental, concentrando as análises nos documentos oficiais do MEC, como as DCNFPs, as DCNCPs e os pareceres que antecederam essas normativas.

No primeiro capítulo, discutimos as reformas educacionais brasileiras e seus desdobramentos no processo de elaboração das DCNFPs de 2002 (Brasil, 2002) e das DCNCPs de 2006 (Brasil, 2006). Consideramos, ainda, de que modo a ótica neoliberal tem influenciado fortemente na formulação dessas políticas, contribuindo para a fragmentação e o esvaziamento da formação docente, ao invés de proporcionar uma formação sólida, crítica e emancipadora. Realizamos também uma análise comparativa com o objetivo de evidenciar quais aspectos das DCNFPs de 2002 foram ou não incorporados pelas DCNCPs de 2006. A partir desse

movimento analítico, constatamos que as DCNCPs incorporam alguns princípios e concepções presente nas DCNFPs de 2002.

No segundo capítulo, apresentamos o processo de elaboração das DCNFPs de 2015. Depreendemos que tais diretrizes resultaram da necessidade de revisão das políticas educacionais e de uma reforma curricular a ser implementadas nos cursos de licenciatura, cuja finalidade consistiu em assegurar a organização da formação por meio da articulação entre formação geral, formação específica e didática, além de garantir consonância com a LDBEN e com as metas do PNE. Desse modo, configurou-se um novo projeto para a formação inicial e continuada de professores, fortalecendo a identidade da formação docente e definindo uma base nacional comum voltada à valorização dos profissionais da educação básica.

Além disso, realizamos uma análise comparativa dessa diretriz, identificando os princípios e as concepções da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 (Brasil, 2006) que foram incorporados e subsumidos à Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015). Constatamos que as DCNFPs de 2015 incorporam concepções, princípios e estruturas curriculares estabelecidas pelas DCNCPs de 2006, assegurando para todas as licenciaturas a articulação entre docência, gestão e pesquisa. Esse processo evidencia um movimento de subsunção, no qual as DCNCPs são incorporadas e, portanto, subsumidas pelas DCNFPs de 2015. Por um lado, tal movimento contribuiu para a qualificação dos cursos de licenciaturas, conferindo-lhes mais organicidade e estabelecendo a docência como base da formação de todo professor; por outro, enfraqueceu os Cursos de Pedagogia como campo de atuação ao estender a dimensão da gestão a todas as licenciaturas.

No terceiro capítulo, examinamos as DCNFPs de 2019 e ampliamos a discussão para as DCNFPs de 2024, aprofundando a reflexão crítica sobre a concepção de formação docente nelas expressa. A partir dessa análise, identificamos que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 estabelece um alinhamento com as competências prevista na BNCC da Educação Básica. Essa Base, ao regulamentar a formação de professores, assume um caráter pragmático, reduzindo a dimensão teórica e epistemológica em favor de uma formação voltada predominantemente à aplicação de metodologias de ensino em sala de aula. Tal orientação tem contribuído, segundo Diniz-Pereira (2021) e Freitas (2018), para um processo de despossessão, de esvaziamento e de desqualificação da formação inicial, ao restringir as possibilidades de uma formação mais ampla e crítica. Nessa perspectiva, o professor em formação é preparado essencialmente para a docência, em uma perspectiva tecnicista e empobrecida, o que reduz a construção de uma compreensão mais profunda do sistema educativo e de seus fundamentos teóricos, comprometendo a constituição de uma identidade docente crítica e reflexiva.

Ao analisarmos os conteúdos e os objetivos da Resolução supracitada, constatamos que uma de suas propostas consistia na fragmentação do Curso de Pedagogia em dois: um para a formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e outro para a formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal proposta, conforme argumenta Portelinha (2021, p. 232), indica que “as DCN de 2019 assumem uma proposta fragmentária do processo formativo-educativo docente, que já esteve em curso em 1999, ao propor a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso normal superior”. Essa orientação, aliada à ausência de um debate mais amplo sobre a política de formação de professores, desencadeou críticas, manifestações e resistências por parte do movimento de educadores, inicialmente articulada no âmbito do Monape, e posteriormente ampliando-se para a adesão de outras entidades e associações.

Nesse cenário, em razão das políticas neoliberais que vinham sendo implementadas no campo educacional, desde a década de 1990, intensificadas a partir de 2019, sobretudo no que se refere à formação de professores, surgiu um movimento de resistência à implantação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e da Resolução CNE/CP n.º 1/2020. Esse movimento, iniciado pelo Monape no decorrer dos anos de 2020 a 2022, contou também com a forte atuação do Forped). Primeiramente, tal mobilização concentrou-se na defesa dos Cursos de Pedagogia, tanto no âmbito estadual quanto nacional, com denúncias dos retrocessos e de sua possível dissolução, bem como reivindicando a retomada imediata da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, reunindo-se diversas entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional. Essa frente elaborou um documento intitulado *Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Resolução n.º 2/2015!*, encaminhado ao CNE com mais de 600 assinaturas. No referido documento, o movimento denunciava os vínculos dessa política à ótica neoliberal e mercantilista da educação, além da subordinação da formação à BNCC e à Pedagogia das Competências.

Um dos principais argumentos em defesa da revogação das DCNFPs de 2019 e a retomada das DCNFPs 2015 reside no fato de que essa última foi construída de forma democrática, em constante diálogo com as entidades e instituições e pesquisadores ligados ao campo da educação. Além disso, essa Resolução representou uma luta histórica traduzindo os princípios e as concepções de formação docente defendidos pelo movimento dos educadores desde a década de 1980.

Entretanto, é necessário destacar que, apesar de as DCNFPs de 2019 terem sido revogadas conforme a reivindicação do movimento organizado, as DCNFPs de 2015 não foram retomadas. Em seu lugar, foi elaborada a Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que não foi

precedida por um amplo debate que possibilitasse o acolhimento de críticas e sugestões para elaboração de seu projeto, limitando-se a uma consulta pública de maneira *on-line*.

A apresentação dessa nova Resolução gerou críticas por parte das entidades e associações que lideravam a luta e assinaram o manifesto, isso porque o texto que acompanha o projeto de Resolução, o Parecer CNE/CP n.º 4/2024, apresenta semelhanças tanto com a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 quanto com a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, caracterizando-se, assim, como uma bricolagem de concepções distintas e opostas, mantendo, em sua essência, a formação por competências ao não romper com a BNCC como fundamento da formação de professores. Nessa lógica, a elaboração da referida diretriz tem como base formativa o desenvolvimento de competências de maneira implícita, ao trazer em seu texto normativo referências às resoluções anteriores (Anfope, 2024).

Para finalizar, analisamos as implicações dessas resoluções. Observamos que, no decorrer desses 24 anos, após a elaboração e a implementação de quatro diretrizes gerais e uma específica — as DCNFPs de 2002 (Brasil, 2002a), as DCNCPs de 2006 (Brasil, 2006a), as DCNFPs de 2015 (Brasil, 2015), as DCNFPs de 2019 (Brasil, 2019) e as DCNFPs de 2024 (Brasil, 2024) —, o Curso de Pedagogia tem sofrido diversas implicações. Enquanto as DCNFPs de 2019 fragmentavam o Curso de Pedagogia, transformando-o em duas licenciaturas distintas e exigindo um acréscimo de horas para a formação na área de gestão, o que teria ocorrido se tivessem sido implementadas na revisão das DCNCPs de 2006, as DCNFP de 2002, as DCNCPs de 2006, as DCNFPs de 2015 e as DCNFPs de 2024 evidenciam que estamos diante de um curso de formação de professores para a Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estudos como os de Sbardelotto *et al.* (2024) demonstram que as disciplinas voltadas aos conhecimentos metodológicos, articuladas aos conteúdos específicos, têm ocupado parcela significativa da carga horária dos cursos, ao passo que se observa a redução do tempo destinado à formação em gestão. Tal configuração aponta para indícios de uma progressiva redução do Curso de Pedagogia a uma formação orientada por uma lógica neoliberal e mercantilista.

Por fim, sem a pretensão de esgotar qualquer possibilidades de análise sobre o Curso de Pedagogia, uma vez que o conhecimento está em constante construção, destacamos em nossa pesquisa alguns aspectos que demandam investigação futura, especialmente no que se refere aos desdobramentos da Resolução CNE/CP n.º 4/2024. Nesse sentido, formulamos algumas questões: Qual será a trajetória delineada para o Curso de Pedagogia a partir dessa normativa? Quais impactos essa Resolução produzirá nos Núcleos Docentes Estruturantes, especialmente na elaboração e na revisão dos PPPs do Curso? Quais concepções de sociedade, de educação e

de formação orientaram a construção dessas diretrizes? Que mudanças poderão ser observadas na formação docente após a sua implementação? A pesquisa por respostas a essas perguntas exige tempo, empenho e metodologias apropriadas, mas se mostra fundamental para compreender as implicações das reformas educacionais em curso.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0225329, p. 1-24, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 mar. 2025.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Valorização dos profissionais da educação: condições e relações de trabalho**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 22, n. 71, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

10 mar. 2025.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Nota da Diretoria do Andes-SN Sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024. **Andes-SN**, Brasília, 6 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-DIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: 5 fev. 2025.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do X Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília, DF: Anfope, 2000.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE: política de formação e valorização dos profissionais da educação – resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada**. Brasília, DF: Anfope, 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **XXI Encontro Nacional da ANFOPE (ENANFOPE): por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação**. Brasília, DF: Anfope, 2023.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 04/2024**. Brasília, DF: Anfope, 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XXII Encontro Nacional da ANFOPE: 39 anos da Carta de Goiânia – momento de celebrar conquistas e enfrentar desafios**. Goiânia: Anfope, 2025.

BEZERRA, Ana Maria de Carvalho. **A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2002–2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BIDO, Gabriela Fabiane T.; PORTELINHA, Angela Maria Silva. A concepção de docência no curso de Pedagogia. *In*: SEMINÁRIO DO PIBID DA REGIÃO SUL; SEMINÁRIO DO PARFOR DA REGIÃO SUL; ENCONTRO DAS LICENCIATURAS DA REGIÃO SUL, 1., 2015, Lages. **Anais [...]**. Lages: IFPR, 2015.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, p. 7929, 6 abr. 1939.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 10369, 29 nov. 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer n.º 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. **Documenta**: Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução n.º 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. **Documenta**: Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999.

BRASIL. Decreto n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 8 ago. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 009/2001. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jan. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 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**: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 9, 4 mar. 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 fev. 2006b.

BRASIL. Lei nº 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, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial**: Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, ano XIII, n. 10, p. 120-132, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/10_iria_brezinski.pdf. Acesso em: 15 set. 2025. CARVALHO, Ione Aparecida Silva; GONÇALVES, Suzana Regina Vanzella. Diretrizes curriculares para a formação de professores. **Revista Didática Sistemica**, [s. l.], v. 19, n. 1, p.

83–97, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7223>. Acesso em: 20 maio 2025.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 309–331, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 8 maio 2025.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2025.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145–154, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53–71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DOURADO, Luis Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. In: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

DOURADO, Luis Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 36, n. 131, p.299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DURLI, Zenilde; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 3, n. 2, p. 201–226, maio/ago. 2008. DOI: 10.7867/1809-0354.2008v3n2p201-226. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/938>. Acesso em: 8 maio. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **DFE**, 2012. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>. Acesso em: 15 nov. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais [...]**. Itajaí: ANPEd Sul, 2008. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 7 fev. 2025.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práx. Educ.**, [s. l.], v. 17, n. 46, p.127-151, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8920>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792021000300127&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 fev. 2025.

FERNANDES, Silvia Reis. **Licenciatura em pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia nos cursos de pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 174–190, maio/ago. 2017.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf. **Uma análise de trajetórias e contextos das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: da formulação à implementação em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas Universidades Federais mineiras**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 17-44, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vrs3nk4WwjN7rWqqfmq4FpG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do

magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87323122004>. Acesso em: 7 fev. 2025.

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

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzana Regina Vanzella; MOTA, Maria Rita de Assis; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360–379, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 9 set. 2025.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HENN, Iara Aquino; BORSSOI, Berenice Lurdes; DAVID, Franciele Maria. Os estágios curriculares obrigatórios nos cursos de pedagogia da região Sul do Brasil. In: PORTELINHA, A. M. S.; BRAIDO, L. S.; ORZECOWSKI, S. T. (orgs.). **Dimensões formativas de Cursos de Pedagogia da Região Sul do Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2024. p. 99-122.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de. Para além do discurso: impactos efetivos da reforma nas formas de contratação. In: KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo (orgs.). **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LACERDA, Marina Basso. Neoconservadorismo nos Estados Unidos: histórico e conceito. In: LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019. p. 21-59.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, N; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62.

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89–117, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MAZZEU, Luciane Teresinha Basso. Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 101–114.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9–29.

MONAPE. Movimento Nacional de Mobilização em Defesa do Curso de Pedagogia. Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia. Anfope, 10 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2025.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 101–117.

PORTELINHA, Ângela Maria Silva. **A pedagogia nos cursos de pedagogia**: desvelando os aspectos teóricos-científicos e práticos-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais. 2014. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PORTELINHA, Ângela Maria Silva. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216–236, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8925. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PORTELINHA, Ângela Maria Silva; BORSSOI, Bianca Lazzarotto; SBARDELOTTO, Vanessa Suélen. Diretrizes curriculares nacionais nº 2/2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 92–113, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/download/769/1061/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PORTELINHA, Ângela Maria Silva; SBARDELOTTO, Vanessa Suélen. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Resolução nº 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39–49, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368/11993>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PORTELINHA, Ângela Maria Silva; SBARDELOTTO, Vanessa Suélen. O espaço da

Pedagogia nos cursos de Pedagogia das IESs públicas do estado do Paraná. **PARADIGMA**, Maracay, XLV, Edición Temática, n. 1, e2024020, 2024. Disponível em: <https://share.google/PckYWdDdOu2XmmhaHs>. Acesso em: 8 jan. 2026.

REPPED. Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia. **Análise crítica do Projeto de Resolução do CNE nº 04/2024 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Brasília: RePPed, 2024.

SANTOS, Cristiane Silva. **Análise discursiva das novas diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular: uma base sem base – o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161–178.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

SBARDELOTTO, Vanice Schossler; MAROCHI, Ana Claudia; CLARO, Franciele Aparecida de Cristo; OLIVEIRA, Patrike Soares. A organização curricular dos cursos de pedagogia das instituições de educação superior pública da região sul do Brasil. In: PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BRAIDO, Luiza da Silva; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha (orgs.). **Dimensões formativas de cursos de pedagogia da região sul do Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editora, 2024. p. 71-98.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2–3, p. 41–53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós-1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241–256, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SENA JÚNIOR, Carlos Zaa)b)carias. Obscurantismo e anticientificismo no brasil bolsonarista: anotações sobre a investida protofacista contra a inteligência no Brasil. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 21–49, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v3i1.1987. Disponível

em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1987>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996–2019). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, 1-21, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/d0344b33-1a38-4524-b923-c8b5205bf7b3/content>. Acesso em: 2 fev. 2026.

TEIXEIRA, Marilene Oliveira *et al.* **Contribuições críticas à reforma trabalhista**. Campinas: Unicamp; IE; CESIT, 2017.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006–2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TROMBETTA, Derlan. **A Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais**. 2022. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

APÊNDICES

Apêndice A - Resultado levantamento de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – 2002-2024

Descritores de Busca	Dissertações	Teses	Total
“Curso De Pedagogia + Diretrizes Curriculares”	2	3	5
“Formação De Professores + Diretrizes Curriculares”	4	4	8
“Formação Docente + Diretrizes Curriculares”	0	1	1

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

**Apêndice B - Resultado levantamento de dados no Catálogo de teses e dissertações da
Capes (2002-2024)**

Descritores de Busca	Dissertações	Teses	Total
“Curso De Pedagogia + Diretrizes Curriculares”	7	2	9
“Formação De Professores + Diretrizes Curriculares”	6	0	6
“Formação Docente + Diretrizes Curriculares”	1	0	1

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

Apêndice C - Identificação das pesquisas selecionadas (2002-2024)

Título da pesquisa	Curso	Autor/a	Instituição	Ano
A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e práticos organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais	Doutorado	Ângela Maria Silveira Portelinha	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
A internacionalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2025)	Doutorado	Jocemara Triches	Universidade Federal de Santa Catarina	2016
A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)	Mestrado	Adriana Mamede de Carvalho Bezerra	Universidade Federal da Paraíba	2017
Análise discursiva das novas diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas	Mestrado	Cristiane Silva Santos	Universidade Federal de Sergipe	2018
Licenciatura em Pedagogia no Brasil: raízes político-pedagógicas de sua história recente	Doutorado	Silvia Reis Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2019
A Resolução CNE/CP N°02/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores nas universidades federais	Doutorado	Derlan Trombetta	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2022
Uma análise de trajetórias e contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: da formulação à implementação em cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas em duas Universidades Federais mineiras	Mestrado	Gustavo Adolf Fichter Filho	Universidade Federal de Ouro Preto	2022

Fonte: elaborado pela própria autora (2025).

ANEXOS

Anexo A – Política Nacional de Formação de Professores



Política Nacional de Formação de Professores

Maria Helena Guimarães de Castro
Outubro 2017

PREMISSAS



A QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DEPENDE DA QUALIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR

Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos

CENÁRIO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

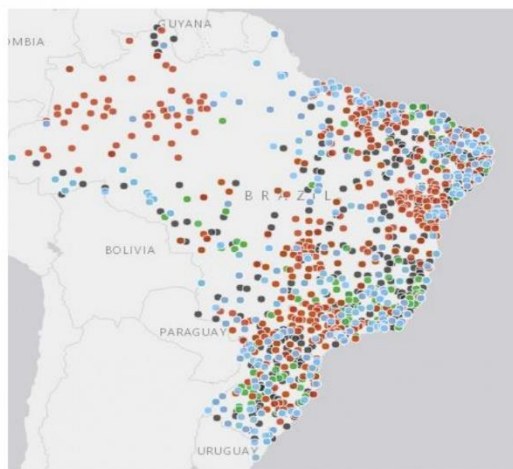
Censo 2016 - Formação dos professores na Educação Básica

	TOTAL	Fundamental	Médio	Total	Superior	
					C/licenciatura	S/licenciatura
Brasil	2.196.397	6.043	488.064	1.702.290	1.606.889	95.401

Educação Básica – Brasil Total

Matrículas	Estabelecimentos	Docentes
48.817.479	186.081	2.196.397

DIAGNÓSTICO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

Conjunto formado pelas redes, sedes e campi das Universidades Federais e da Rede Federal EPCT¹, pelos polos da UAB e pelas universidades estaduais, municipais e privadas.

- Universidades Federais
- Rede Federal EPCT
- Universidades estaduais e municipais
- Universidades privadas (estão sobrepostas)
- Polos UAB

Nota: (1) Sede e campi
Fontes: Censo do Ensino Superior 2015 – Inep e Mapa dos Polos UAB – Capes (atualizado em 12/04/2017)
¹ Não inclui instituições isoladas de Ensino Superior

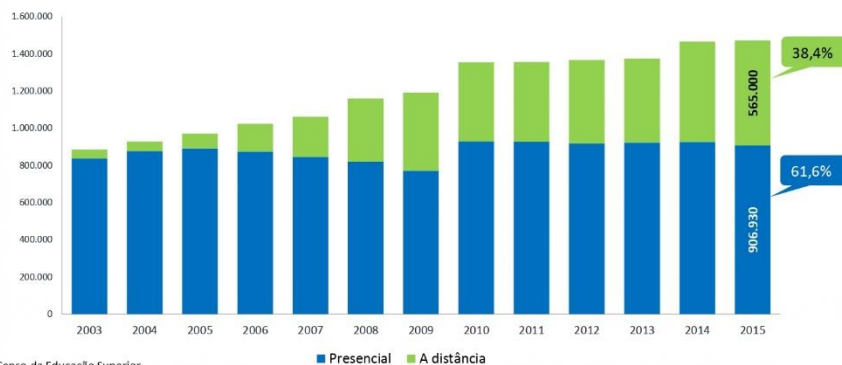
DIAGNÓSTICO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



1.471.930 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa **18,4%** do total de alunos na educação superior de graduação

Evolução da matrícula em cursos de licenciatura por modalidade de ensino
Brasil 2005-2015



Fonte: Inep/Censo da Educação Superior

DIAGNÓSTICO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Indicador de Adequação da Formação Docente (INEP): qualificação de cada docente responsável por cada docência foi classificada de acordo com as normas legais em **cinco categorias**

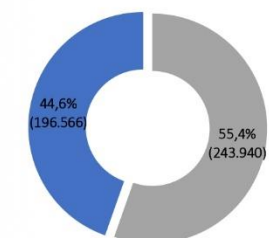
1	Licenciatura na mesma disciplina que leciona, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Não possui curso superior completo.

DIAGNÓSTICO

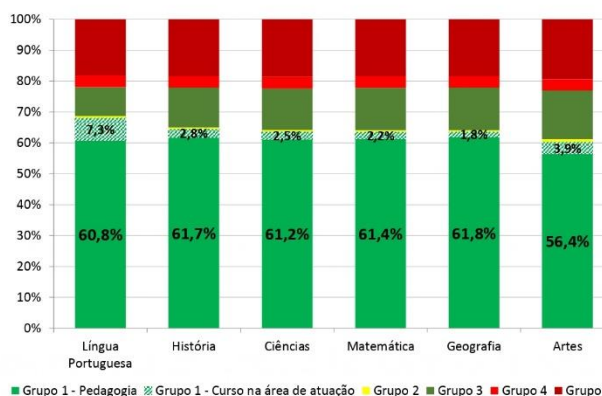
MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



% docentes efetivos nos ANOS INICIAIS da rede pública de ensino por disciplina e adequação da formação



■ Docentes com licenciatura em Pedagogia ou bacharelado em Pedagogia com complementação pedagógica
■ Docentes com outras formações



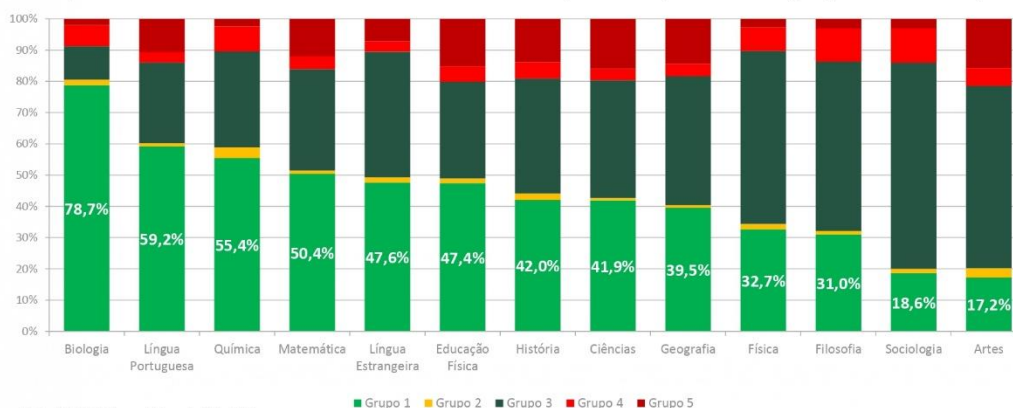
Fonte: INEP/ MEC/ Censo da Educação Básica 2016.
Nota: 1) Um mesmo docente pode atuar em mais de uma disciplina.

DIAGNÓSTICO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



% professores das séries finais e ensino médio por disciplina e adequação da formação



Fonte: INEP/ MEC/ Censo da Educação Básica 2016..

DIAGNÓSTICO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



- ✓ Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram
- ✓ Baixa qualidade da formação de professores
- ✓ Currículos extensos que não oferecem atividades práticas
- ✓ Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização
- ✓ Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas

PRINCÍPIOS

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ACOLHE OS PRINCÍPIOS ESTABELECIDOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE), EM PARTICULAR AS METAS 15 E 16, E NA RESOLUÇÃO 2/2015 E DESTACA

REGIME DE COLABORAÇÃO (União, redes de ensino, instituições formadoras)

VISÃO SISTÊMICA

ARTICULAÇÃO INSTITUIÇÃO FORMADORA E ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS PREVISTOS NA BNCC

ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

INTERDISCIPLINARIDADE, INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

DIMENSÕES

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



As dimensões refletem a complexidade e multidimensionalidade do exercício do magistério. Essas dimensões e as iniciativas delas decorrentes não são lineares ou sequenciais: compõem um conjunto intencionalmente articulado, comprometido com o alcance de resultados educacionais sustentáveis e progressivos

Dimensões da Política de Formação

Formação Inicial

Formação
Continuada

Mobilização

Avaliação

Regulação

Pesquisa e
Informação

POLÍTICA DE FORMAÇÃO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Base Nacional de Formação Docente

- ✓ Norteará o currículo de formação de professores
- ✓ Proposta em elaboração a ser articulada com estados, municípios, instituições formadoras e CNE
- ✓ Consulta pública início de 2018

LINHAS DE AÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL

Programa de Residência Pedagógica

- ✓ Indução da melhoria da qualidade na formação inicial
- ✓ Modernização do PIBID
- ✓ Formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano
- ✓ Adesão de instituições formadoras ➡ convênios com redes
- ✓ Avaliação periódica dos alunos
- ✓ 80 mil bolsas

FORMAÇÃO INICIAL

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Universidade Aberta do Brasil

- ✓ Não havia oferta de novas vagas desde 2014
- ✓ Retomada da oferta 2017/2018: 250 mil vagas
- ✓ Novas vagas: reserva de 75% das vagas para formação de professores para 1ª e 2ª licenciaturas
- ✓ Aprofundamento em conteúdos: TICs, matemática e português para ingressantes nos cursos UAB

FORMAÇÃO INICIAL

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PROUNI

Diagnóstico

- ✓ 36% das vagas de **licenciatura** são ociosas
 - ✓ 56 mil vagas de licenciatura
 - ✓ 36 mil ocupadas
 - ✓ 20 mil ociosas

Indução da formação docente

- ✓ Ampliar o benefício para professores graduados, em serviço, 2ª licenciatura e formação inicial para público em geral

Flexibilização da legislação atual para preenchimento das vagas ociosas

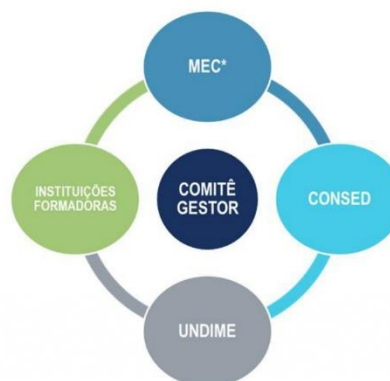
FORMAÇÃO CONTINUADA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



- BNCC
- ALFABETIZAÇÃO
- EDUCAÇÃO INFANTIL
- NOVO ENSINO MÉDIO
- TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE
- EDUCAÇÃO AMBIENTAL
- FORMAÇÃO DE GESTORES

Criação do Comitê Gestor



* Secretarias do MEC, Capes, Inep e CNE

FORMAÇÃO CONTINUADA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Plataforma de Formação Continuada

OFERTA DE CURSOS E PERCURSOS FORMATIVOS, PERMITINDO CERTIFICAÇÕES, FORMAÇÕES AUTÔNOMAS E GESTÃO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Conteúdo próprio dos entes federativos

ESTADOS E MUNICÍPIOS PODEM UTILIZAR PLATAFORMA PARA ORGANIZAR SUAS FORMAÇÕES

E-proinfo

ADOÇÃO NOS POLOS DA UAB, NOS NÚCLEOS DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DOS ESTADOS E MUNICÍPIOS E NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS COM INTERATIVIDADE E TUTORIA

EI

EF

EM

BNCC, PNLD, Currículos, PAR, Gestão

FORMAÇÃO CONTINUADA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



MESTRADOS PROFISSIONAIS em rede para professores da educação básica: ampliação para todos componentes curriculares da BNCC e criação de mestrado em educação infantil, alfabetização, currículo e gestão escolar



CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO em educação infantil, alfabetização, língua portuguesa e matemática para professores das redes públicas de ensino



COOPERAÇÃO INTERNACIONAL para a formação continuada de professores das redes públicas de ensino em instituições de excelência

FORMAÇÃO CONTINUADA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Incentivar, no ensino médio, a criação de itinerário formativo em educação, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da formação de professores em nível superior, como forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente



Parâmetros / referenciais da atuação de docentes e gestores – Consulta Pública em site do MEC, ampliando a discussão a partir de pesquisas e estudos realizados por instituições parceiras

Obrigada!

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Anexo B – Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação pela retomada da Resolução n.º

2/2015!



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Movimento REVOGA BNC-Formação

***Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação
Pela retomada da Res. 02/2015!***

A Frente Nacional pela **REVOGAÇÃO** das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, se **ORGANIZA** em torno da defesa da formação de professores/as e **REIVINDICA** a imediata **RETOMADA** da **Resolução CNE/CP 02/2015**.

Manifestamos aqui nosso posicionamento contrário à legislação, calcada no ideário neoliberal e mercantilista, imposta de forma autoritária após o golpe de 2016, que descaracterizou a política educacional, reduzindo a escola à mera função executora e instrucional. A Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020), subordinadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, se referenciam na ultrapassada Pedagogia das Competências, na produção das Fundações, Institutos e empresas educacionais privadas, obedecendo às diretrizes dos organismos multilaterais. O Conselho Nacional de Educação - CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as.

A aprovação açodada e irresponsável, pelo CNE, das Resoluções 2/2019 e 1/2020, atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos. Essa medida se deu em processo autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes. O CNE desconsiderou os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores e não realizou o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior - IES e nos cursos de licenciatura. Importante ressaltar que boa parte das IES públicas já efetivaram ou estão em processo de instituição de Projeto Pedagógico de Formação Inicial e Continuada tendo por referência esta resolução.

Nossa defesa centra-se em uma Formação de Professores/as para a Educação Básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória. Repudiamos as normativas que desqualificam e descaracterizam os cursos de licenciatura e impactam negativamente a formação dos futuros professores/as, dos alunos da Educação Básica, a atuação e a carreira docente. Por isso, propomos a retomada da Resolução CNE/CP 2/2015, elaborada considerando os diagnósticos e a produção científico-acadêmica, em diálogo efetivo com as entidades e instituições, incorporando as contribuições de especialistas do campo da formação de professores/as e pesquisadores/as das universidades, que participaram ativa e propositivamente dessa construção coletiva, em reuniões, seminários e audiências públicas. Nesse processo democrático, forjou-se uma concepção ampliada de docência, respeitando a autonomia das IES na construção de um projeto institucional de formação de professoras e professores. Projeto que articula, necessariamente, ensino, pesquisa e extensão, a formação inicial e continuada e favorece uma efetiva articulação e diálogo com as redes de ensino, a escola e a educação básica.



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Hoje, diante de um cenário político que respeita o debate público e coletivo, persistimos mobilizados/as, de forma organizada, para a luta pela revogação das Resoluções 02/2019 e a 01/2020 tendo em vista os seguintes aspectos:

- a) a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.
- b) a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura;
- c) a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica;
- d) a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação.

Defendemos que as políticas de formação do magistério sejam elaboradas de forma democrática, em diálogo com as instituições formadoras e as entidades representativas da comunidade educacional, para que possam contribuir para a construção de uma sociedade com mais justiça social. Essa é uma luta urgente e que diz respeito a toda a sociedade, posto que a formação dos professores e professoras é essencial para a reconstrução da democracia, da cidadania plena e da soberania nacional. Nesse sentido, convocamos para essa importante mobilização em prol da **REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020** e a consequente retomada da Resolução CNE/CP 2/2015.

Brasília, 15 de maio de 2023

Este Manifesto, com 580 adesões de entidades/fóruns/redes nacionais, regionais, estaduais, e instituições, cursos, grupos, periódicos, associação estudantis e sindicais, foi encaminhada ao CNE e ao MEC em 16/05/2023. Tendo em vista que se passaram 3 meses e que ainda não temos um retorno concreto, estamos retomando a mobilização pela revogação da Resoluções e pela RETOMADA da RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015.

O Relatório Final do GT-Formação Inicial de Professores, instituído pelo MEC para propor políticas de melhoria da formação, e composto por diferentes órgãos e entidades representativas, sinalizou pela *“Revogação das Resoluções do CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020”*, destacando que *“o intuito é que a formação inicial e continuada de professores volte a ser orientada pelas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, e também que sejam efetivados o acompanhamento e a avaliação do seu processo de implementação.”*

Dada a inexplicável relutância do CNE e do MEC em materializar essa proposição, amplamente defendida por um amplo conjunto de entidades do campo educacional e da sociedade civil, reabrimos este manifesto, que já tem 663 adesões coletivas, **agora também para adesões individuais**, como forma de mobilização e pressão.

5 de setembro de 2023.



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Assinam, as entidades nacionais que integram esta Frente:

MONAPE - Movimento Nacional pela defesa da formação de professores/as no curso de Pedagogia
 FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação
 ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
 ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização
 ABdC – Associação Brasileira de Currículo
 ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
 ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História
 ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
 ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
 ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
 ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino
 ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
 ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
 ANPUH Brasil – Associação Nacional de História
 Campanha Nacional pelo Direito à Educação
 CBDCH – Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica
 CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
 CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
 CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
 CTB – Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
 CUT - Central Única dos Trabalhadores
 ExNEPe – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
 FAEB - Federação de Arte/Educadores do Brasil
 FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
 FONEC – Fórum Nacional de Educação no Campo
 FORPARFOR - Fórum dos coordenadores institucionais do PARFOR
 FORPIBID - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica
 Fórum Renova ANDES – Movimento nacional
 FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação
 Fóruns EJA do Brasil
 PROIFES – Federação dos Sindicatos de Professores e Professoras de IFES e de EBTT
 REDE ESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
 RePPed - Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia
 SBEC - Sociedade Brasileira de Educação Comparada
 SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática
 SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia
 SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química
 SINASEFE – Sindicato Nacional das/os Servidoras/es Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
 UNE - União Nacional dos Estudantes

Apoiam este movimento e subscrevem, coletivamente, esta carta:

Entidades nacionais, movimentos e redes

Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM

Associação Brasileira de Hispanistas - ABH



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos -ABGLT
 Associação de Professores/as de Filosofia, Filósofos/as do Brasil - APROFFIB
 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – ANPEGE
 Coletivo Andes de Luta e pela Base – ALB
 Confederação Nacional das Associações de Moradores - CONAM
 Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares - CONTAG
 Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil
 Laboratório Brasileiro de oralidade, formação e ensino - LABOR - UFJF, UPE, ISD, UENP
 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
 Movimento Fica Espanhol Brasil
 Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
 Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA
 Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos- Rebelde
 Rede Brasileira por Instituições Educativas socialmente justas e campos, aldeias e cidades que educam - REDHUMANI
 Rede de Mulheres Ambientalistas da América Latina- Elo Brasil
 Rede de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar
 Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública - REDAP
 Rede Escola Pública Universidade – REPU
 Rede Internacional Café com Paulo Freire
 União Brasileira de Mulheres – UBM
 União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB

Fóruns, associações e executivas regionais, estaduais e municipais

Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do ensino do Rio Grande do Sul - AESUFOPE
 Associação dos Arte-Educadores do Amapá - AAEP
 Associação dos Supervisores de Educação do Rio Grande do Sul - ASSERS
 Federação Sindical dos Auxiliares de Administração Escolar no Estado de Minas Gerais – FESAAEMG
 Sindicato das/os Trabalhadoras/es em Educação Pública do Paraná - APP
 Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco – APUBHUFMG+
 Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEPE RJ

Fórum Catarinense de Alfabetização - FCA
 Fórum Cearense de Educação do Campo, Indígena, Quilombola, das Águas e semiárido
 Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará
 Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo
 Fórum de Educação Infantil do Pará- FEIPA
 Fórum de Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro - FOPERJ
 Fórum Distrital de Educação – FDE
 Fórum do Norte da Educação Física Brasileira
 Fórum em Defesa dos Cursos de Pedagogia de Rondônia.
 Fórum Estadual da Bahia em defesa da Pedagogia
 Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro - FEARJ
 Fórum Estadual de Educação da Bahia – FEEBA
 Fórum Estadual de Educação da Paraíba – FEEPB
 Fórum Estadual de Educação de Goiás – FEEGO



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Fórum Estadual de Educação de São Paulo - FEESP
 Fórum Estadual de Educação do Maranhão – FEEMA
 Fórum Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul - FEEMS
 Fórum Estadual de Educação do Pará - FEEPA
 Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro – FEERJ
 Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – FEERN
 Fórum Estadual de Mobilização e defesa do curso de Pedagogia de Goiás
 Fórum Estadual de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia do Rio de Janeiro.
 Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG
 Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo – FEPEC/Alagoas
 Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina- FEPE-SC
 Fórum Goiano de Educação Infantil – FGOEI
 Fórum Metropolitano de Educação do Campo, das águas e das florestas - FOMECAF - Belém - PA
 Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores
 Fórum Municipal de Educação do Rio de Janeiro
 Fórum Paraense de Educação do Campo
 Fórum Paranaense dos Cursos de Pedagogia/PR – FORPED
 Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil
 Fórum Municipal de Educação de Belém - FMEB

ANFOPE Acre
 ANFOPE Alagoas
 ANFOPE Amapá
 ANFOPE Amazonas
 ANFOPE Bahia
 ANFOPE Ceará
 ANFOPE Distrito Federal
 ANFOPE Goiás
 ANFOPE Maranhão
 ANFOPE Mato Grosso do Sul
 ANFOPE Minas Gerais
 ANFOPE Pará
 ANFOPE Paraíba
 ANFOPE Paraná
 ANFOPE Pernambuco
 ANFOPE Rio de Janeiro
 ANFOPE Rio Grande do Sul
 ANFOPE Santa Catarina
 ANFOPE São Paulo
 ANFOPE Sergipe
 ANFOPE Tocantins
 ANPAE-PB Sessão estadual da Paraíba
 ANPUH-GO Associação Nacional de História – Seção Goiás
 ANPUH-MG Associação Nacional de História - Seção Minas Gerais
 ANPUH-SP - Associação Nacional de História - Seção São Paulo
 ANPUH-PA - Associação Nacional de História - Seção Pará
 ANPUH-RJ - Associação Nacional de História - Seção fluminense
 ANPUH-RS - Associação Nacional de História - Seção Rio Grande do Sul



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Associação de Geógrafos Brasileiros - Seção Fortaleza
 Associação de Geógrafos Brasileiros- AGB/PoA Seção Local Porto Alegre RS
 Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB/Seção Local Aracaju/SE
 Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB/Seção Local Caicó - Rio Grande do Norte
 REDE ESTRADO – Espírito Santo
 SBEnQ-Rio Grande do Sul - RS

Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó - SC
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia, Esporte e Lazer de Arraial do Cabo - RJ

Centro de Apoio a mães e pais de portadores de deficiência – CAMPE Fortaleza – Ceará
 Centro de Estudos Aplicados ao Desenvolvimento Regional - CDR-CEAD-UDESC
 Centro de Estudos e Pesquisa em Didática de Goiás - CEPED
 Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito a Educação – Espírito Santo
 Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo - COMECES
 Comitê Estadual em Defesa da Escola Pública de Roraima
 Comitê Estadual pela Revogação do Novo Ensino Médio – Mato Grosso do Sul
 Comitê Territorial de Educação Integral do Rio Grande do Norte
 Grupo de Estudos em Educação e Meio Ambiente do Rio de Janeiro - GEEMA
 Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR Rede nacional
 Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da ANPUH-SP
 GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística - GTFELA/ANPOLL
 Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão. Pela Regulamentação do Trabalho - MNCR Núcleos/ Salvador-BA
 Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro
 Rede de Educação do Semiárido Brasileiro-RESAB - Paraíba
 Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia – REDEEPT
 Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Centro-Oeste/Norte
 Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Nordeste;
 Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Sudeste
 Rede de Pesquisa Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Nexos Sul
 Rede interinstitucional de Formação e Práticas Docentes - RIPEFOR
 Setorial de Educação do PT/RJ
 Unidade Popular - Paraná

Instituições, Cursos e Programas de Pós-Graduação

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio- EPSJV/FIOCRUZ
 Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes - SME Duque Caxias
 Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ
 Centro de Ciências Humanas e Educação - CCHE - Unespar - Campus de Paranavaí
 Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
 Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
 Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
 Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe - CECH/UFS
 Pró -reitoria de Ensino do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM
 Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cap/UFRJ
 Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni/UFF



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
 Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBJ/UERJ
 Faculdade de Educação (Conselho) da Universidade Federal de Uberlândia - Faced/UFU
 Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP
 Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – EDU/UERJ
 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão – UFCAT
 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG
 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG
 Faculdade e Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEl
 Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FAGED/UFAM
 Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - Faced/UFC
 Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ
 Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF RJ
 Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará - UFPA
 Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – FFCLA/PUC-SP
 Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - FALE/UFMG
 Faculdade Municipal de Palhoça – Santa Catarina - FMPSC
 Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA
 Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
 Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG
 Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
 Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – ILEEL/UFU – MG
 Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM – MG
 Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Jataí – UAEEDU/UFJ GO

Colegiado das Licenciaturas, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
 Colegiado de Articulação da Formação Docente (CAFD) da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
 Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia - UFF /campus Santo Antônio de Pádua
 Colegiado Geral das Licenciaturas da Universidade Federal Fluminense – UFF
 Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp - CPFP-Unicamp
 Comissão Permanente de Formação de Professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - CPFP/PROGRAD/UFRRJ
 Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas Universidade Federal de Santa Catarina - CGFL/UFSC
 Coordenação de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pelotas - CEC/PRE/UFPEl
 Coordenação de Formação Docente para as Licenciaturas do centro de Educação da UFPE (CFDL/UFPE)
 Coordenação Pedagógica das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
 Departamento de Didática da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
 Departamento de Educação do Campus Prof. Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe - UFS
 Departamento de Educação do Campus de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
 Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
 Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV
 Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá – DED/UNIFAP
 Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras da UFLA - DED/FAELCH/UFLA
 Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade da Universidade federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
 Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
 Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - DTPE/UFRRJ
 Departamento Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – DES/IM/UFRRJ
 Diretoria de Ensino da Universidade Federal do Acre - UFAC



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal da Fronteira Sul – PROGRAD/UFSF
 Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa – UFV
 Fórum das Licenciaturas da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO
 Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás – UFG
 Fórum de Licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
 Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU
 Fórum dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR
 Fórum Permanente das Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná – UFPR
 Fórum Permanente de Licenciaturas da UFRR – Roraima - RR
 Subcâmara de Licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto – PROGRAD/UFOP

Curso de Graduação em Ciência da Religião – UFJF
 Curso de Letras - Português e Inglês - Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras - UFLA
 Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
 Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Fluminense – UFF
 Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal Fluminense - UFF
 Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
 Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras - UFLA
 Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Fluminense – UFF
 Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri UFVJM
 Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo - IFSP Campus Boituva
 Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas - UFPel
 Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
 Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ
 Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior - UEG
 Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN
 Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - UFAC
 Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR
 Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/Pontal
 Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
 Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Curso de Pedagogia da Universidade Iguaçu – UNIG
 Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
 Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da UERN/Campus de Pau dos Ferros – RN
 Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG
 Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves - IFRS
 Curso de Pedagogia EaD - Faculdade de Educação/UERJ (Campus Maracanã)
 Curso de Pedagogia Presencial - Faculdade de Educação/UERJ (Campus Maracanã)
 Curso de Pedagogia, Campus Avançado de Assu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN
 Colegiado de História do Departamento de Ciências Humanas - DCH Campus V da Universidade do Estado da Bahia - UNEB
 Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA
 Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campo Mourão
 Colegiado de Curso da Graduação em Computação (licenciatura) da Universidade Federal Fluminense – UFF
 Colegiado do Curso de Letras (Licenciaturas) da Universidade Federal Fluminense – UFF
 Colegiado do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR/UFF
 Colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Fluminense - UFF/Niterói
 Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia diurno da Universidade Federal de Pelotas – UFPel
 Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia noturno da Universidade Federal de Pelotas – UFPel
 Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF/Sto Antônio de Pádua



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Colegiado do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Fluminense – UFF/Volta Redonda
 Colegiado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
 Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE/Foz do Iguaçu-PR
 Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Laranjeiras do Sul-PR
 Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
 Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal/UFU
 Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – CCSO/UFMA
 Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRR
 Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense - UFF
 Colegiado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Fluminense – UFF/Sto Antônio de Pádua
 Colegiado dos Cursos de Graduação em Física do Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia - UFBA
 Colegiado dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense - UFF
 Chefia de Departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
 Coordenação da Licenciatura do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ILE/UERJ
 Coordenação de Formação Docente para as Licenciaturas do centro de Educação da UFPE (CFDL/UFPE)
 Coordenação do Curso de Artes Visuais (integral e noturno) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
 Coordenação do Curso de Cinema e Audiovisual – Licenciatura – da Universidade Federal Fluminense – UFF
 Coordenação do Curso de Graduação em Física (bacharelado) da Universidade Federal Fluminense – UFF
 Coordenação do Curso de Letras-Português da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/CSTN
 Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - CEUNES - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
 Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense - UFF/Campos
 Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal do Pará - IFPA/Campus Rural de Marabá
 Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – LEC/UFRRJ
 Coordenador do Curso de Licenciatura em Química EAD da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
 Coordenação do Curso de Pedagogia /EaD da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
 Coordenação do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio
 Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB Campus III
 Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros - UniMontes
 Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – CCECA/UESPI
 Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB
 Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF
 Coordenação do Curso de Pedagogia Vespertino da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
 Coordenação do Curso Licenciatura em Pedagogia Universidade Estadual de Tocantins – UNITINS

Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras- Português da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP/CSTN
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – IFPA/ Campus Rural de Marabá
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI/ Campus Torquato Neto
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/Pontal
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia EAD da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia Vespertino da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
 Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF/Sto Antônio de Pádua
 Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás
 Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente -PPGEF UNILAB/IFCE
 Programa de AÇOES Afirmativas – UFMG
 Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR/Unespar Campus de Paranaíba



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Mestrado Profissional em Ensino de História - Faculdade de Educação – UFRJ
 Mestrado Profissional em Filosofia em Rede - PROF-FILO UNIRIO
 Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – UFRRJ
 Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – Unifesp
 Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola - PPGEA/UFRJ
 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/ EDU/UERJ
 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE
 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – PPGEDU/UFMS
 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
 Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia - PPGEcMat/UFVJM
 Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - PPGE/UFAC
 Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PGEDU/UFRJ
 Programa de Pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais – PPGEDU/UERJ
 Programa de Pós-graduação em Educação da Unidade Universitária de Inhumas – PPGE/UEG
 Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto
 Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – PPGEPI/IFRN
 Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática – PPGE/MAT/UFRRJ
 Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica - PPGEB/UERJ
 Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do CEFET/RJ
 Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu/UNIOESTE
 Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente - PPGMA/UERJ
 Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID CEFD - UFES
 Programa Institucional Residência Pedagógica - Sociologia da UFPB

Grupos de pesquisa, núcleos e laboratórios

A Ponte: interligando a educação básica e o ensino superior no Ensino de Ciências e Biologia - UFSC
 Brinquedoteca Universitária Larissa Alderighi - UDESC
 CASULO - Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia – UFSC
 Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Viçosa – UFV
 Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos - CEPF-UFU
 Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – COLEMARX/UFRJ
 Coletivo de Pesquisa e Extensão Educação Ambiental com Professores da Educação Básica - EAPEB/UFRJ
 Grupo Colaborativo em Matemática - Grucomat/USF - SP
 Grupo de Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação – DICITE/UFSCf
 Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação do Campo, das Águas e da Floresta nas Amazônias – GECAFA - UFAC
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do campo – GEPEC/FACED/UFBA
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/FACED/UFBA
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Física e Tecnologia – GEPEFT/UDESC
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia - LEIAA/Iced/UFPA
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar - GEPPEGE/Unifesp
 Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – Gepfica/UFSM
 Grupo de Estudo em Gênero, Sexualidade e Sexo em Educação – GSS/FacEd/UFMG
 Grupo de Estudo em Pedagogia Histórico-Crítica no meio do mundo – UNIFAP -AP
 Grupo de Estudo e Pesquisa Gestão Escolar Política e Subjetividade – GEPSUB/UFF RJ
 Grupo de Estudos Decoloniais - GED/UFRRJ
 Grupo de Estudos do Sentido – GESTO/UFNT - TO
 Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação – GECCE/UFV MG
 Grupo de Estudos e Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica - GEODDIP/Unifesp
 Grupo de Estudos e Pesquisa Currículos, Conhecimentos e formação de professores - CCFP-UFF



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento por Atos de Leitura Triangulada -GEP-Alfalettri – UFMA
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica/GEPAPHC da UEMA, Campus Caxias,
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação docente - UFC
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – Gepeads/UFRRJ
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão - GEIX/FURG
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática Escolar – GEPEME/UFMG
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação - Gepehpe – UNESPAR - Campus de Paranavaí
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade na Educação em Ciências – UFTM
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMIS/UFRRJ
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula - GEPSA/UFMG
 Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural – GIFORDIC/FFP/UERJ
 Grupo de Estudos e Pesquisas das TICs em Educação Matemática – Gepeticem/UFRRJ
 Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos educacionais das/para/com minorias sociais – GEPCE/Minorias - UFPA
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Abordagens e Metodologias de Ensino de Ciências - Gepamec/UFVJM
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo - GEPAC/UNIRIO
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – GEPAE/UFU
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Crianças, Infâncias e Educação Infantil - IPÊ - Iced/UFPA
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimento e Profissionalização Docente - GEPEDI/UFU
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – UFC
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ - FE/UFG
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental - GEA/UFJF
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC/Unicamp
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA/UNICAMP
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos - GEPEGAI – UFOP
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel/UFAC
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade - GEPEED/UFRRJ
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes – GEPEFERS/UFU
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática - GEM/UFSCar-São Carlos SP
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo – Gespedic/UNESPAR
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia – ConectAR/UFOP MG
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Inclusão - GEPeFHI/UFAC
 Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Gênero - GEPHEG/UEFS
 Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr-DF
 Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr-UFSCar-So
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Humanidades: Arte Filosofia, História e Educação - GEPH/UFRRJ
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Curriculares – GEPPC/UFPB
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas públicas e formação de profissionais da Educação – GEPPFOR/UFV MG
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania - PÓLIS/UFU
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-crítica - GEPPHC do IFPR
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo da Educação Básica – GECEB/UFPA/Campus Castanhal
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação básica e Superior = GEPDEBS -UFU
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar - GEPEEDE/FAE/UFMG
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência - EDDocência/Unilab
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores – Gefop/Iced/UFPA
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental - ECIEA/Unesp (FCLAr) e Unicamp (FE)
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores na Amazônia Paraense - Formazon/Ufopa
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores Pedagogos – GEPFAPE/UnB
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias – GEPLI/UFU
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - GTEPP/ Cefet-RJ



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Grupo de Estudos e Pesquisas LEPEF-EdSaLa - UFAC
 Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC
 Grupo de Estudos em Cognição e Educação Científica - GECEC/UFF
 Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação - UFF
 Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde El Sur - GEASur/UNIRIO
 Grupo de Estudos em Educação Ludocientífica - Interinstitucional- GEEL/UERJ
 Grupo de Estudos em Educação Superior - GEES/UFFS
 Grupo de Estudos Filosofia- História, Indivíduos, Memória e Cultura na Amazônia Fhimca - Iced/UFPA
 Grupo de Estudos Narrativos em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense - GENE/IFSUL
 Grupo de Estudos Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – PPEJAT – FFP/UERJ
 Grupo de Estudos Religião, Educação e Gênero - REDUGE/UFJF
 Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE/UFPEL
 Grupo de Estudos sobre Ensino, Linguagens e Cognição – GELINC/UEMG
 Grupo de Estudos sobre Numeramento - GEN/UFMG
 Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho - Gepeto/UFSC
 Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Democracia - GRUPEFOR/UERJ
 Grupo de Extensão Educação - IQSC/USP.
 Grupo de Pesquisa "Educação Superior, Formação e trabalho docente" – Gesfort/Unioeste
 Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE/UFMT/UFRRJ
 Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Relações Étnico-raciais – ALMEFRE/FFP/UERJ
 Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida – UERJ
 Grupo de pesquisa BAKULO: Educação, Diversidade e Educação. UFF/INFES
 Grupo de Pesquisa Ciência e Educação Lúdica da UFF
 Grupo de Pesquisa Conjunturas de Pesquisas e Estudos em Educação de Jovens e Adultos- CONPEEJA/UNEB Irecê Ba
 Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de ensino aprendizagem: ações e interações – CONTEPEA/UNIOESTE
 Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processos identitários de Professores e Alunos da Educação Básica – CEPId/PUC-SP
 Grupo de Pesquisa Conversas entre professores: alteridades e singularidades – ConPAS/CAP/UFRRJ
 Grupo de Pesquisa Currículo, cultura e política - UFRJ
 Grupo de Pesquisa Currículo crítico, Educação libertadora: políticas e práticas – PUC-MG
 Grupo de Pesquisa Currículo, Docência e Cultura – CDC/UFF
 Grupo de Pesquisa Currículo e Processo Formativo - FE/UnB
 Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons – UERJ
 Grupo de Pesquisa Discurso e Educação Linguística - UFF
 Grupo de Pesquisa e Estudos em Ensino de Geografia - GEPEG/UFRRJ
 Grupo de Pesquisa e Estudos em Trabalho, Educação e História – GETEH/Unicentro PR
 Grupo de Estudos e Pesquisas Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos vários espaçostempos da História e dos Cotidianos- GESDI/UERJ
 Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares em currículo e sociedade - GEICS/Universidade Presbiteriana Mackenzie
 Grupo de Pesquisa e Extensão Diálogos escolas-universidade: processos formativos e currículos nos cotidianos - UERJ
 Grupo de Pesquisa e extensão infância, criança e educação – GPEICE-UEPB
 Grupo de pesquisa Educação, currículo e contemporaneidade - UFPE
 Grupo de Pesquisa Educação e Drogas – GPED/UFRRJ/UFPA/FIOCRUZ
 Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais – GPEMS/UFFS
 Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades – GPECS/UFFS
 Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS/UECE
 Grupo de Pesquisa em Avaliação de Políticas Educacionais – GPAPE/Unifesp
 Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens - Cult-Vi/UNEB
 Grupo de Pesquisa em Didática da Matemática- GPDm/UEPB
 Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e formação de educadores- GPEAFE/USP
 Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Pedagogia da Alternância - UFRJ
 Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias - GEIDI/DED/UFLA



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Grupo de Pesquisa em Educação e In/Exclusão – GEIX/UFRGS
 Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias – GPEH/UEL
 Grupo de Pesquisa em Educação Profissional do IFSP, Campus São Roque - GPEP-IFSP/SRQ
 Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade – GPEHI/UFS
 Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia - GRUPEVD/UFFS
 Grupo de Pesquisa em Filosofia e Ensino - CEFET/RJ
 Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR
 Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UNIR
 Grupo de Pesquisa em Linguagem e Cognição em Sala de Aula de Ciências – UFMG
 Grupo de Pesquisa em Política Educacional e Trabalho - Gepeto/UFSC
 Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação - GRUPPE/UFF
 Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cultural – GPMC/UFRRJ
 Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Didática e Educação Matemática – TRI-VÉRTICE - FFP/UERJ
 Grupo de Pesquisa Formação de Professores, linguagens e justiça social - PROFJUS - FFP/UERJ
 Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas - FFP/UERJ
 Grupo de Pesquisa Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais - UNESP
 Grupo de Pesquisa Formação e Profissão docente – FOPROFI/UFOP
 Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores – GPForPP/UFSCar
 Grupo de Pesquisa Gestão Escolar e Políticas Públicas - GEPP / UNIG
 Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas - GPIEPP/UNISANTOS – CNPq
 Grupo de Pesquisa Música e Escola – PPGMUS/UFRGS/CNPq
 Grupo de Pesquisa Organização, Memórias e Práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica - IFPE/CNPq
 Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde mental e coletiva - PEPITAS/UNIFAP
 Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação- PPCEF/ UNIG
 Grupo de Pesquisa História Popular do Nordeste - CNPq/UFS
 Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional - HPGED/UNIFAP
 Grupo de Pesquisa Infância, cidadania e formação docente - Coletivo Ciranda - UDESC
 Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas – SP
 Grupo de Pesquisa Investigação - Universidade Federal de Rondonópolis - UFR
 Grupo de Pesquisa Leituras e Investigações sobre Questões de Ensino de Ciências e Sociedade – LIQUENS/UERJ
 Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais – UFJF
 Grupo de Pesquisa Oficinas de Formação Inventiva de professores – OFIP/FFP/UERJ
 Grupo de Pesquisa Mandacaru: Educação e Filosofia do Instituto Federal de São Paulo - IFSP - Campus Registro
 Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Docência - PODOC/UFF
 Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional – PpeGE- Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC BA
 Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores – UNESC
 Grupo de Pesquisa Problemática ambiental urbana – UNICAMP
 Grupo de Pesquisa Questão Agrária e Juventude Rural: Trabalho, Educação e Cultura Camponesa – Juratec/UFFS
 Grupo de Pesquisa Redes Indígenas: povos indígenas e redes educativas - UEA
 Grupo de Pesquisa Sertania e Educação - UFRN
 Grupo de Pesquisa sobre Profissão, Formação e Exercício Docente – PROFEX/PUC-Rio
 Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTeFE/UFSCAR
 Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis da Universidade Federal do Espírito Santo
 Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Docência – GTED/FURG
 Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem - UFPA
 Grupo de Pesquisa Letramento 'Numérique' da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira – LENUFFLE/UFF
 Grupo de Pesquisa Mídia-Educação e Comunicação Educacional - COMUNIC/UFSC
 Grupo de Pesquisa NuPEB: políticas, estéticas e diferenças - UNIPLAC
 Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem, trabalho e formação docente - UFF
 Grupo de Pesquisa Processos na Formação e Profissionalidade Docente – Formatio/UNIFAL



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia – GRUPEES/UFJF
 Grupo de Pesquisa-Ação sobre Universidade e Educação Superior – Universitatis/FaE/UFMG
 Grupo de Pesquisas Currículo, cultura e história - GEPEH/UFMS
 Grupo de Pesquisas e Estudos sobre a Pedagogia Histórico-crítica – IFPR
 Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade - UFRRJ
 Grupo de Trabalho de debates sobre a BNC-formação - UFMG
 Grupo de Trabalho de Ecopedagogia - UFRN
 Grupo de Pesquisa Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade cultural - GPPEDS/ PUC-SP
 Grupo Educação, Trabalho e Formação de professores – GETFOP/Unicentro
 Grupo Escola Pública e Democracia – GEPUD/SP
 Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública da Universidade Federal de Pelotas GIPEP/UFPEL
 Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Extensão - UFVJM
 Grupo Interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a Educação - Kadjót/UFG/IFG
 Grupo Interinstitucional de Pesquisa formação Polifonia - FE/UNICAMP e FFP/UERJ
 Grupo Lecturi – FE/UFU
 Grupo Rede de Pesquisa Currículo e Tecnologia- REPERCUTE / UFSC
 Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde - UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz

Laboratório de Cultura Digital - L@bCult/CEAD/UDESC
 Laboratório de Didática e Formação Docente - Faed/UDESC
 Laboratório de Direitos Humanos – LABDH/CEAD/UDESC
 Laboratório de Educação e Infância – LABOREI/UDESC
 Laboratório de Educação, Linguagem e Arte - LELA/UDESC
 Laboratório de Ensino de Filosofia Gerd Bornheim - LEFGB UFRJ
 Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer no meio do mundo - LEPEL Amapá
 Laboratório de Estudos da Vegetação da Universidade Federal da Bahia – LEV/UFBA
 Laboratório de Estudos de Jogos Didáticos – LEJD/ UERJ
 Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - LEPEDI/UFRRJ
 Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE/UEA
 Laboratório de Geografia e Educação - LAGE/UFV
 Laboratório de Inteligência Artificial da Universidade Rural – AIRLAB/UFRRJ
 Laboratório de Investigação Estado, Poder e Educação - UFRRJ
 Laboratório de Investigações em Ensino de Ciências Naturais - IQSC/USP
 Laboratório de Linguagem, Argumentação e Avaliação na Educação Científica – LAAEC
 Laboratório de Observação e estudos descritivos - LOED/Unesp Rio Claro
 Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia – LaPEFil - UFABC
 Laboratório de Pedagogia Social – LAPSU/Unicentro PR
 Laboratório de Pesquisa em Educação em Ciências e representações sociais – EDUCIRS/PPCTE CEFET-RJ
 Laboratório de Pesquisa em Ensino e Divulgação da Ciência - LAPED-UFF
 Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Diversidade e a participação em Educação - UFRJ
 Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão – LAMEPE/UFRRJ
 Minilaboratório Nova Cartografia Social da Amazônia – UEA

Núcleo de Agroecologia do IFPA, Campus Rural de Marabá
 Núcleo de Antropologia - Cosmopolíticas – UFF
 Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - UFES
 Núcleo de Educação e Cidadania - NUC/UFF RJ
 Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa em Educação - Universidade Federal Fluminense
 Núcleo de Ensino e Estudos em Linguagens, Alfabetização e Letramento – EDU/UERJ
 Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da UERJ - NEPHE/UERJ



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação – NEPFE/UFU
 Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Sociedade – NEPES/CCECA/UESPI
 Núcleo de Estudos e Pesquisa em Formação e Trabalho Docente: Práticas e Políticas – NuForP/UFU
 Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos – NEPIEC/UFG
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Antropologia Visual, da Imagem e do Som, Linguagens, Memória e Identidades - NAIME/UNIFAP
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer - NEPEFEL/UNIFAP - Amapá
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NuFiPE/UFF
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - NEPE/UFES
 Núcleo de Estudos e Pesquisas VIDA – UFF/INFES
 Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras nas Amazônias - NUCFOR/Amapá
 Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e Instâncias de Socialização - POLIS/UFF
 Núcleo de Estudos, Documentação e Dados em Trabalho-Educação - Neddate/UFF
 Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Educação (DGP/CNPq) - PGEd PUC Minas
 Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/IFRN
 Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo do IFPA/Campus Rural de Marabá
 Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP/UTP
 Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NuPET/UnB
 Núcleo Interdisciplinar de Educação em Direitos Humanos – NIEDiH-UFT
 Núcleo Interdisciplinar de Formação de Professores de Espanhol – NIFPE/UFF
 Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância – NIPHEI - FFP/UERJ

Observatório da Juventude da UFMG
 Observatório da Laicidade na Educação da UFF
 Observatório das Práticas Musicais / UFJF
 Observatório dos Vales e do Semiárido Mineiro - UFVJM
 Quo Vadis? Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – UEL
 Rede de Docentes que narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE – FFP/UERJ

childhood & philosophy

Educação em Revista
 Revista Balbúrdia - Revista de Divulgação Científica dos Discentes do PIEC-USP
 Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE
 Revista Brasileira de História da Educação-RBHE
 Revista Brasileira de Pesquisa em Política e Administração da Educação – RBP AE
 Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores - Formação Docente
 Revista Colloquium Humanarum
 Revista Formação em Movimento - ANFOPE
 Revista Interinstitucional Artes de Educar – UERJ/UFRRJ/UNIRIO
 Revista Teias – UERJ
 Revista Trabalho Necessário – UFF
 Revista Trabalho, Política e Sociedade – RTPS
 Revista Vagalumear

Sessões sindicais, entidades estudantis e coletivos docentes

Associação dos Docentes da UEPB - ADUEPB
 Associação dos Docentes da UFF - ADUFF Sessão Sindical do ANDES-SN
 Associação dos Docentes da UFMS – ADUFMS
 Associação dos Docentes da UFRRJ - ADUR Sessão Sindical do ANDES-SN



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Associação dos Docentes da UNIR - ADUNIR Seção Sindical do ANDES-SN.
 Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco - ADUFERPE
 Associação dos Professores da PUC Goiás - APUC
 Seção Sindical dos(as) Docentes da Universidade Federal de Uberlândia - ADUFU
 Seção Sindical dos Docentes da UEM - SESDUEM - Sessão Sindical do ANDES-SN
 Seção Sindical dos Docentes do CEFET-MG - SINDCEFET-MG
 Seção Sindical dos docentes da Universidade Federal de Viçosa - ASPUV Sessão Sindical
 Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Ceará – SINDUECE – Sessão sindical do Andes SN
 Sindicato dos docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – AdUnioeste
 Sindicato dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior dos Mun. de São Carlos, Araras, Sorocaba e Buri - ADUFSCar
 Sindicato de Professores do Município do Rio de Janeiro e Região – SINPRO-Rio
 Sindicato dos Professores – SINPRO de Nova Friburgo e Região
 Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia – APUB Sindicato
 Sindicato dos Servidores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica do IFMG - Seção Sindical do SINASEFE-SN
 Sindicato dos Servidores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica do IFBaiano - SSindical do SINASEFE-SN
 Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica do IFES – SINASEFE-SSindical
 Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Aperibé RJ
 Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro - SEPE Núcleo Japeri-RJ

Associação de Pós-Graduandas e Pós-Graduandos da UFMG – APG/UFMG
 Centro Acadêmico de Enfermagem da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
 Centro Acadêmico de Geografia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
 Centro Acadêmico de História gestão Txai Suruí da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
 Centro Acadêmico de Jornalismo Mirian Penha Franco da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/PVH
 Centro Acadêmico de Matemática – CAMAT/FEBF/FEBF
 Centro Acadêmico de Pedagogia Anita Garibaldi da UFFS - Laranjeiras do Sul - PR
 Centro Acadêmico de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ – CAPED/FFP/UERJ
 Centro Acadêmico de Pedagogia da PUC-RIO – CAPED/PUC-RIO
 Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras -UFLA
 Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Centro Acadêmico de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar Patronos do Esperançar - UFRRJ
 Centro Acadêmico de Pedagogia Fabiany Cássia Tavares da Silva – UFMS
 Centro Acadêmico de Pedagogia gestão Avante Juventude - UEM/PR
 Centro Acadêmico de Pedagogia Professor Renato Natan da Universidade Federal de Rondônia – UNIR
 Centro Acadêmico de Psicologia gestão Ignácio Martín Baró da Universidade Federal de Rondônia - UNIR
 Centro Acadêmico Henrique Souza Filho – Curso de Pedagogia – CAPED/FEBF/UERJ
 Centro Acadêmico José Leite Lopes- Curso de Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
 Centro Acadêmico Maria Eduarda – CAME Pedagogia UFRJ
 Centro Acadêmico Paulo Freire – Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ
 Centro Acadêmico Paulo Freire da Universidade Federal do Ceará - CAPF/FACED/UFC
 Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido da Universidade de Brasília - UnB
 Centro Acadêmico Resistência Pedagógica do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação da UFRRJ
 Centro Acadêmico Sueli do Nascimento – Curso de Geografia – CAGEO/FEBF/UERJ
 Centro Estudantil da Pedagogia da USP Ribeirão Preto - CEPED/USP Ribeirão Preto SP
 Diretório Acadêmico de Pedagogia Anísio Teixeira - UFF/GRAGOATÁ
 Diretório Acadêmico Maria Tereza Scotton da Universidade Federal Fluminense – UFF/Santo Antônio de Pádua RJ
 Diretório Acadêmico Walkiria Afonso Costa, Gestão Esperançar a FaE, Transformar a Educação – DAFaE/UFMG
 Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Maringá - DCE/UEM



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Rondônia - DCE/UNIR
 Diretório Central Estudantil Romana Barros da Universidade Federal do Semi-Árido UFERSA- RN
 Executiva Estadual de Estudantes de Pedagogia de São Paulo - EEEPe-SP
 Executiva Fluminense de Estudantes de Pedagogia - ExFEPe
 Executiva Mineira de Estudantes de Pedagogia - ExMEPe
 Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia do Estado do Pará - ExNEPe Pará
 Executiva Paranaense de Estudantes de Pedagogia - ExPEPe
 Executiva Rondoniense de Estudantes de Pedagogia - ExROEPe

Centro de Direitos Humanos e Memória Popular de Foz do Iguaçu
 Centro de Estudos Bíblicos – CEBl/Espírito Santo
 Coletivo ELA - Educação Liberdade para Aprender - São Gonçalo-RJ
 Espaço Transformando- -Espaço Cultural - Santa Catarina - SC
 Movimento KIZOMBA Capixaba - ES
 Núcleo Educação Manoel Congo e Mariana Crioula - RJ
 Rede de Educadores Ambientais da Baixada de Jacarepaguá - RJ
 Rede de Educadores Ambientais do Grande Méier -RJ

Apoiam este movimento e subscrevem, **individualmente**, este Manifesto:

A

1. Adair Mendes Nacarato – Professor - Universidade São Francisco - São Paulo – SP
2. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar - Docente do Ensino Superior – UFG - Goiás – GO
3. Adeizete Gomes Silveira - Pedagogia – IFNMG - Minas Gerais – MG
4. Adelaide Lemos Pereira – Professora - Pedagogia - -Amapá – AP
5. Adelaide Pereira da Silva - -RESAB / Paraíba – PB
6. Adelice Sueli Braga Delgado – Professora Pedagogia/UFPA Pará – PA
7. Adilmar Veloso de Oliveira – Professor SED – São Paulo – SP
8. Adriana Cabral Pereira de Araújo – professora/doutoranda PPGEDU/UERJ
9. Adriana Maria Paulo da Silva – Professora - UFPE CFDL/UFPE) - Pernambuco - PE
10. Adriana Maria Paulo da Silva – Professora – UFPE - Pernambuco - PE
11. Adriana Mohr - Professora UFSC- Santa Catarina - SC
12. Adriana Ramos dos Santos - Professora – Ufac - Acre – AC
13. Adriana Tiago dos Santos Albino – Estudante - Licenciatura Pedagogia UFMS CPTL - Mato Grosso do Sul – MS
14. Adriana Valadão, professora - Educação física - Mato Grosso do Sul - MS
15. Adriana Varani, professora - Faculdade de Educação da UNICAMP - São Paulo – SP
16. Adriano Fonseca, professor - Licenciatura em Matemática da UFNT - Tocantins - TO
17. Afonso de Alencastro Graça Filho – professor - História – UFSJ - Minas Gerais - MG
18. Aghata Ludymilla Sodré Alves- estudante - Pedagogia-IFPT- Paraná - PR
19. Agnes Cruz de Souza – professora - Ciências Sociais - IFSP Campus Boituva - SP
20. Agnes Cruz de Souza - Licenciatura em Pedagogia - IFSP Campus Boituva - SP
21. Agustina Rosa Echeverría; Docente do Ensino Superior; Inst. de Química. Universidade Federal de Goiás - GO
22. Airton Fernandes de Matos Filho - professor - História/UFBA - Bahia - BA
23. Alaécio Santos Ribeiro – professor – IFBAIANO - Bahia - BA
24. Alba Lima - professora Ifes- Espírito Santo – ES
25. Alberto Vitorino Bonomi Oliveira - UFPR- Paraná - PR
26. Alcina Maria Testa Braz da Silva – professora CEFET-RJ



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

27. Alcione Torres Ribeiro; Docente do Ensino Superior; Licenciatura em Química – UESB; Bahia – BA
28. Aldenira Ribeiro Piedade – estudante - Pedagogia. Uniprojeção - Maranhão - MA
29. Aldir dos Santos Farias – professor - Pedagogia- Unifap - -Amapá - AP
30. Alejandro Javier Alegre Reyes- Estudante; Doutorando Bioquímica-Unipampa; Rio Grande do Sul – RS
31. Alessandra carmona Paranhos dos Santos - Pedagogia UFAP- -Amapá - AP
32. Alessandra Gurgel Pontes – Doutoranda em Educação/UFPEL – Pelotas – RS
33. Alessandra Peternella – professora - Pedagogia/UFRR- Roraima - RR
34. Alessandro Borges Cordeiro – professor - UnB Música- Distrito Federal - DF
35. Alexandra Epoglou – professora – FS - Sergipe – SE
36. ALEXANDRE ELIAS DA SILVA – professor - História - IFF campus Macaé- RJ
37. Alexandre Saul – professor – Unisantos – SP
38. Alexandre Vitor de Melo – estudante de Pedagogia - UNIR
39. Alécia Pádua Franco – professor - Pedagogia – UFU- MG
40. Alice de Araujo Nascimento Pereira – professor – IFFluminense- Rio de Janeiro – RJ
41. Aline Daiane Mascarenhas – professora - UNEB
42. Alvanize Valente Fernandes Ferenc - professora Pedagogia- UFV - Minas Gerais - MG
43. Álvaro Moreira Hypolito- professor - Faculdade de Educação – UFPel- RS
44. Alzira Ribeiro de Sousa Mendes - professora - Mestrado em Educação – UFU- MG
45. Amália Catharina Santos Cruz- professora - Educação Física/UNEB - Bahia - BA
46. Amélia André – professora - Pedagogia . Universidade estadual vale do Acaraú - CE
47. Ana Carolina Capuzzo de Melo – professora – IFB - Distrito Federal - DF
48. Ana Carolina Galati Barbosa - professora - Ciência Biológicas- São Paulo - SP
49. Ana Cláudia da Silva Rodrigues – professora – Ufpb - Paraíba - PB
50. Ana Cláudia Hebling Meira, professora, Universidade Federal do Espírito Santo / ES
51. Ana Claudia Tasinaffo Alves; Docente do Ensino Superior; IFMT – Lic. em Ciências da Natureza; Mato Grosso
52. Ana Claudia Paula do Carmo- professora - Universidade Federal de Roraima - RR
53. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, professora, Universidade Federal de Alfenas/MG
54. Ana Débora Lima Chaves – estudante - Letras – Univ. Federal do Norte do Tocantins -TO
55. Ana Karoline Gonçalves Gomes - estudante - Pedagogia – UVA - Ceará - CE
56. Ana Karoline Silva dos Santos - estudante – Pedagogia- Unifap - -Amapá - AP
57. Ana Katia Alves dos Santos; Docente do Ensino Superior; UFBA - licenciaturas diversas; Bahia – BA
58. Analice Czyzewski; Docente do Ensino Superior; Pedagogia UEM; Paraná – PR
59. Ana Luiza Branco Dias – estudante - Biologia - Distrito Federal - DF
60. Ana Maria Alonso Kriskche; Docente do Ensino Superior; Licenciatura em Dança UFG; Goiás – GO
61. ANA MARIA DANTAS SOARES – professora – UFRJ- Rio de Janeiro - RJ
62. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro- professora – faculdade de Educação - UFRJ- RJ
63. Ana Maria Marques Santos – professora – Instituto Multidisciplinar- UFRJ- RJ
64. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira - professora - Cedu – Ufal - Alagoas - AL
65. Ana Olga da Silva Dias – professora - Pedagogia/UNIFAP- -Amapá - AP
66. Ana Paula de Freitas – professora - Pedagogia USF- São Paulo - SP
67. ANA PAULA LIMA BARBOSA – professora - Pedagogia - Faculdade Ari de Sá - Ceará - CE
68. Ana Rosa Peixoto de Brito – professora - Curso de Pedagogia. UFPA- Pará - PA
69. ANDERSON JESUS DA SILVA; Docente do Ensino Superior; Lic. em Química do IFG campus Luziânia; Goiás – GC
70. André Cibien Savernini – professor - Matemática - Rede Pública - Cariacica e Vila Velha/ES
71. André Lins de Melo – professor - Pedagogia: Universidade do Estado do Amapá - AP
72. André Picanço Costa – estudante - Pedagogia – UNIFAP - -Amapá - AP
73. André Rodrigues Guimarães - professora - Unifap - -Amapá - AP
74. Andréa Giordanna Araujo da Silva – professora - Universidade Federal da Paraíba - PB
75. ANDRÉA HORTA MACHADO; Professor(a) da Educação Básica; COLTEC/UFMG; Minas Gerais – MG
76. Andréa King de Abreu Yamaguchi – professora Niterói/RJ; mestranda UERJ



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

77. Andrea Ramires Alves – estudante - Universidade São Francisco - São Paulo - SP
78. Andréa Rosana Fetzner – professora – UNIRIO - Rio de Janeiro - RJ
79. Andreia Santos; Docente do Ensino Superior; Pedagogia; Bahia – BA
80. Andréa Silva Gino – professora – UEMG - Minas Gerais - MG
81. Andréia Silva Abbiati – professora – IFSP câmpus São João da Boa Vista - SP
82. Ângela Cristina Alves Albino – professora – UFPB – Licenciaturas - Paraíba - PB
83. Angela do ceu ubaiara brito – professora – Pedagogia -Amapá - AP
84. ANIELLI FABIULA GAVIOLI LEMES; Docente do Ensino Superior; UFMG; Minas Gerais – MG
85. Anna Paula Fonseca de Oliveira – estudante - Pedagogia – UFPR- Paraná - PR
86. Anna Rachel Gontijo Mazoni; Docente do Ensino Superior; Puc Minas; Minas Gerais – MG
87. Antonia Silva Santos – estudante - Licenciatura em pedagogia - Amapá – AP
88. Antonia Alves Pereira Silva; Docente do Ensino Superior; UESPI; Piauí – PI
89. Antonio Carlos Duarte Camacho; Professor(a) da Educação Básica; SEE/SP; São Paulo – SP
90. Antonio Carlos de Sousa – professor- Secretaria de educação de Russas - Ceará - CE
91. Antonio José Melo de Queiroz - professor - Química-UECE Ceará - CE
92. Aparecida Garcia Serrano – professora Tanguá/RJ; mestranda PPGEDU/UERJ
93. Arielma Galvão dos Santos – professora – Pedagogia Ufba - Bahia – BA
94. Arionaldo de Sousa Carvalho – estudante - Pedagogia- UESPI - Piauí - PI
95. Arliane Cruz da Silva, professora – Pedagogia -Amapá - AP
96. Arlete Cristina Motovani Ziliani; Professor(a) da Educação Básica; UFMS - mestranda; São Paulo – SP
97. AROLDON NASCIMENTO SILVA; Docente do Ensino Superior; UFPR/LIC. EM CIÊNCIAS EXATAS; Paraná - PR
98. Arrovani Luiz Fonseca, professor – SEE-SP - São Paulo - SP
99. Arthane Menezes Figueirêdo, professora – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)- AP
100. Augusto Fagundes dos Santos – estudante - Pedagogia, Universidade São Francisco – SP

B

101. Bárbara Lima Giardin, professora, Curso de Pedagogia – UFV - Minas Gerais – MG
102. Beatriz Moretes – estudante – Pedagogia – Faculdade de Educação – UERJ – Rio de Janeiro - RJ
103. Benilda Silva, professora, Pedagogia / UNIFAP -Amapá – AP
104. Bianca Santos Chisté; Professora; Pedagogia, Univ. Federal de Rondônia, Campus Rolim de Moura; RO
105. Blenda Cavalcante de Oliveira, professora, Pedagogia IFB - Distrito Federal - DF
106. Brenna Honório Dos Anjos Da Silva, estudante, Letras – IFB - Distrito Federal - DF
107. Bruna Ramos Marinho, professora, IFPR - Paraná – PR
108. Bruna Luíza Martini Quost; Estudante; Licenciatura em química UFSC Blumenau; Santa Catarina – SC
109. Bruno Donizete Gaspar Elias; Estudante; Ensino médio, IEEL; Paraná - PR
110. Bruno de Castro Trajano, professor, Matemática- UERN - Rio Grande do Norte – RN

C

111. Caê Garcia Carvalho-Docente do Ensino Superior-Lic. em Geografia - UFRR-Roraima – RR
112. Cairo Borges Duarte -Professor Educação Básica-Química – Col. ESI Santa Teresa-Minas Gerais - MG
113. Camila Lima Coimbra, docente do ensino superior, UFU, Minas Gerais – MG
114. Camila Silveira da Silva- Docente Ensino Superior-Lic. em Química - Universidade Federal do Paraná- PR
115. Camila Tenório Cunha, professora da educação básica, IFB, Campus São Sebastião, - DF
116. Cárita da Silva Sampaio, Professor(a) da Educação Básica, Geografia- Sec. de Educação DF
117. Carla Cristiane da Silva Nogueira, estudante, licenciatura em pedagogia, Amapá-AP
118. Carla Daniela Rocha da Costa, estudante, ciências contábeis-FESAM, Amapá-AP
119. Carla Ferretti Santiago-Docente do Ensino Superior-História / Puc-Minas – Minas Gerais - MG
120. Carla Sofia Dias Brasil, Professora da Educação Básica, IFC, Santa Catarina- SC
121. Carla Tais da Silva Lemos, Estudante, licenciatura em pedagogia, Amapá-AP
122. Carlos Eduardo Moreira de Araújo, professor, História Pontal – UFU, Minas Gerais – MG
123. Carlos Mário Paes Camacho, professor, Instituto de Laticínios Cândido Tostes, Minas Gerais- MG



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

124. Carlos Rochester Ferreira de Lima, professor, Pedagogia UECE/FAFIDAM, Ceará – CE
125. Carmem Suez Silva Miranda, professora, Engenharia Agrícola e Ambiental/UNIVAS, Bahia – BA
126. Carolina Costa Resende-Docente do Ensino Superior-PUCMINAS - Minas Gerais – MG
127. Carolina Faria Alvarenga-Docente Ensino Superior-Pedagogia - Universidade Federal de Lavras- MG
128. Caroline Mendes dos Passos, professora, Licenciatura em Matemática/ UFV, Minas Gerais – MG
129. Catiane Mazocco Paniz, professora, IFFAR, Rio Grande do Sul – RS
130. Célia Weigert, professora, Ciências Biológicas - Universidade Federal de Alfenas – MG
131. Celina Amélia da Silva, professora, Lic. em Matemática - PROFMAT-UEMA, Maranhão-MA
132. Christian Lindberg Lopes do Nascimento, professora, Filosofia (UFS), Sergipe – SE
133. Cintia Santos, Professora da Educação Básica, Mestrado em educação básica, Pernambuco – PE
134. Cirilo Jose dall Costa, Professor da Educação Básica, Educação básica verzer, Rio Grande do Sul – RS
135. Claudete Milczarek, Estudante, Mestrado em educação FURG, Rio Grande do Sul – RS
136. Claudia Anastácia de Sousa-Outro-Pedagogia IFG Campus Goiânia Oeste-Goiás - Go
137. Claudia da Silva Kryszczun, Professora da Educação Básica, Col. Aplicação Pedagógica UEL, Paraná – PR
138. Cláudia Lino Piccinini, professora, Faculdade de Educação UFRJ, Rio de Janeiro – RJ
139. Claudia paulino de lanis patricio, professora, letras UFES, Espírito Santo – ES
140. Cláudio José Guillarduci, professor, Lic. em Teatro - Universidade Federal de São João del-Rei-UFSJ, MG
141. Claudio Pinto Nunes, professor, Licenciaturas - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), BA
142. Cleberson Pereira Arruda-Docente do Ensino Superior-IFG - Goiânia Oeste - Pedagogia-Goiás – GO
143. Cleide Araújo Machado, Professora, Instituto federal de educação de Goiás IFG, Goiás – GO
144. Cleonice Elias da Silva, professora, UENP, Paraná – PR
145. Crislane da Costa Borges, Estudante, Lic. em Pedagogia Universidade Federal do Amapá UNIFAP -AP
146. Cristian Ribeiro de Oliveira, Professor da Educação Básica, Filosofia UFSCar, São Paulo – SP
147. Cristiana Fonseca de Castro Oliveira, professora, Pedagogia / BH UEMG, Minas Gerais – MG
148. Cristiane Borges Braga- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-Ceará – CE
149. Cristiane Dias Martins da Costa, professora, Pedagogia - Universidade Federal do Maranhão, Codó-MA
150. Cristiane Ferreira de Souza França, professora, Geografia/Univ. Estadual Vale do Acaraú-UVA, Ceará CE
151. Cristiane Mello de Miranda silva, Docente do Ensino Superior, Unisantos, São Paulo – SP
152. Cristiano das Neves Bodart, Docente do Ensino Superior, Universidade Federal de Alagoas, UFAL
153. Crsitiano Nicolini-Docente do Ensino Superior-Faculdade de História UFG-Goiás - GO
154. Cristina Cibelly Carvalho de Sousa, Professora Educação Básica, Escola Mun. Paulo Freire, Goiás – GO

D

155. Dailza Araújo Lopes; Docente do Ensino Superior; Pedagogia - UESB; Bahia - BA
156. Dainane Aparecida Tonaco, Professor(a) da Educação Básica, IFG, Goiás – GO
157. Daiane do Rosário da Cruz, Licenciatura em física IFB-campus Taguatinga, Distrito Federal - DF
158. Daisy de Brito Rezende; Docente do Ensino Superior; Instituto de Química/ USP – São Paulo
159. Damião Rocha, Docente do Ensino Superior, Gepce/minorias, Tocantins – TO
160. Daniel Drummond Marques Porto, Professor(a) da Educação Básica, História – UNEB, Bahia - BA
161. Daniele Alves Ferreira, Docente do Ensino Superior, Química/Cecitec/UECE, Ceará - CE
162. Daniele dos Santos Reis, Professor(a) da Educação Básica, Geografia-UFS, Sergipe – SE
163. Daniele Farias freire Raic; Docente do Ensino Superior; Pedagogia-uesb; Bahia – BA
164. Danielle Rodrigues Monteiro da Costa; ; Licenciatura em Química - UEPA; Pará - PA
165. Danimar Francisco Bavaresco, Estudante, Mestrado em educação UFFS, Santa Catarina - SC
166. Darley picanço costa, Estudante, Pedagogia, -Amapá – AP
167. Darlio Inácio Alves Teixeira; Docente do Ensino Superior; UFRN; Rio Grande do Norte - RN
168. Débora Suassuna, Professor(a) da Educação Básica, Letras – UNICAP, Pernambuco – PE
169. Deividi Marcio Marques - Docente do Ensino Superior; Lic. em Química: Minas Gerais - MG
170. Delcique Alexandre da Silva Sobrinho, Estudante, Licenciatura em Geografia IFB, Distrito Federal – DF
171. Denise Aparecida Lima Pereira; Docente do Ensino Superior; UFPR LITORAL – Paraná – PR
172. Denise Leal de Castro- Docente do Ensino Superior - Licenciatura em Química - IFRJ; Rio de Janeiro
173. Denise Silva Araújo - Docente do Ensino Superior; Pedagogia UFG; Goiás - GO
174. Denize Sepulveda, FFP - UERJ, Rio de Janeiro – RJ,



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

175. Diana Paula Salomão de Freitas, Docente do Ensino Superior, Univ. Federal de Pelotas, UFPel - RS
176. Dildo Pereira Brasil, Docente do Ensino Superior, Licenciatura em Matemática – IFSP, São Paulo – SP
177. Dilene Kátia Costa da Silva, Docente do Ensino Superior, Licenc.em Pedagogia/UNIFAP, -Amapá – AP
178. Dilian da Rocha Cordeiro, Docente do Ensino Superior, Pedagogia/UFPE, Pernambuco - PE
179. Dinei dos santos Machado, Estudante, Pedagogia Universidade federal do Amapá Unifap, -Amapá – AP
180. Diomara Nack Bariviera, Pedagogia, UNICENTRO, Paraná – PR
181. Dirce Gonzaga de Arruda Rocha, Professor(a) da Educação Básica, Filosofia, Mato Grosso - MT
182. Dirce Zan, Docente do Ensino Superior, Faculdade de Educação/Unicamp, São Paulo – SP
183. Diva Souza Silva; Docente do Ensino Superior; Faced/UFU; Minas Gerais -MG

E

184. Edaniele Cristine Machado Do Nascimento, Docente do Ensino Superior, Pedagogia, Paraná - PR
185. Edilânea Alves da Silva, Estudante, Ufrb, Bahia - BA
186. Edinalva dos Santos-Professor(a) da Educação Básica-Pedagogia UNEB-Bahia- BA
187. Edinele Mendes Ferreira, Professor(a) da Educação Básica, Educação física, -Amapá - AP
188. Edivaldo José Bortoleto, Docente Ensino Superior, Centro de Educação UFES- Goiabeiras -ES
189. Edlauva Oliveira dos Santos, Docente do Ensino Superior, Pedagogia/UFRR, Roraima - RR
190. Edna Castro de Oliveira, Docente do Ensino Superior, Universidade Federal do Espírito Santo, ES
191. Edson Barreto Lima, Professor(a) da Educação Básica, Colégio Estadual de Barrocas, Bahia - BA
192. Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior, Docente do Ensino Superior, Pedagogia – UFC, Ceará – CE
193. Eduardo de Souza Meirelles, Estudante, Letras – UNITAU, São Paulo – SP
194. Eduardo Gomes Neto, Estudante, Doutorado em Educação UERJ, Rio de Janeiro - RJ
195. Eduardo Marques Brasil, Estudante, Iesap, -Amapá – AP
196. Eduardo Quintana, Docente do Ensino Superior, Pedagogia – UFF, Rio de Janeiro - RJ
197. Eduardo Sabel, Estudante, Doutorado - Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Santa Catarina – SC
198. Eduardo Silveira Netto Nunes, Docente do Ensino Superior, Docente do Ensino Superior, Acre – AC
199. Eduardo Simões Silva, Docente do Ensino Superior, Filosofia – UFT, Tocantins - TO
200. Elda Silva do Nascimento Melo, Docente do Ensino Superior, Pedagogia /UFRN, Rio Grande do Norte
201. Elenice Belcholina da Serra-Professor(a) Educação Básica- Itaberaí GO – Doutoranda FE/UFG – GO
202. Elenildo Teles Santana-Professor(a) Educação Básica - Química - Uneb-Bahia - BA
203. Elenize Cristina Oliveira da Silva, Docente do Ensino Superior, Letras – UFRR - Roraima – RR
204. Eleta de Carvalho Freire, Docente do Ensino Superior, Pedagogia/UFPE, Pernambuco - PE
205. Eliacir Neves França, Docente do Ensino Superior, Pedagogia – Univ. Est. de Londrina, Paraná PR
206. Eliana Ruth Silva Sousa, Docente do Ensino Superior, Lic. intercultural Indígena/ UEPA - Pará - PA
207. Eliane Matesco Cristóvão, Docente do Ensino Superior, Lic. Matemática- Unifei, Minas Gerais - MG
208. Eliane Miranda Costa, Pedagogia/UFPA, Pará - PA
209. Eliani Jordana da Silva Moreira - Estudante- Doutorado Ensino de Ciências/USP- RN
210. Eliel Santos Melo – Estudante - Pedagogia- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB BA
211. Eliildo Iobato Brasil, Docente do Ensino Superior, Pedagogia/ IESAP, -Amapá – AP
212. Elieser Toretta Zen, Professor(a) da Educação Básica, Ifes, Espírito Santo – ES
213. ELISA RODRIGUES, Docente do Ensino Superior, CIÊNCIA DA RELIGIÃO / UFJF, Minas Gerais – MG
214. Elisandra Maria Pereira Gonçalves, Docente do Ensino Superior, Pedagogia, Amapá-AP
215. Elisandra Tamanho de Oliveira, Estudante, UFFS; Pedagogia, Santa Catarina – SC
216. Eliza Bartolozzi Ferreira, Docente do Ensino Superior, Educação/ Ufes, Espírito Santo – ES
217. Eliza marcia oliveira lippe, Docente do Ensino Superior, Lic. Ed. Especial – UFRRJ, Rio de Janeiro – RJ
218. Eloiza Dias Neves, Docente do Ensino Superior, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro RJ
219. Eloy Manoel Camargo Santos-Estudante-Matemática licenciatura-Mato Grosso do Sul - MS
220. Elton da Silva Santana, Estudante, Filosofia. UFABC, São Paulo - SP
221. Elvis Rezende Messias, Docente do Ensino Superior, Filosofia, Univ. do Estado de Minas Gerais– MG
222. Emanuel José Reis de Oliveira, Professor da Educação Básica, IFES - Espírito Santo – ES
223. Emerson Silva de Sousa, Docente Ensino Superior, Univ. Federal do Oeste do Pará (Ufopa), PA
224. Emille Gabrielle Gomes Aguiar, Estudante, pedagogia, UFMA, Maranhão - MA



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

- 225. Emilly Pereira Silva, Professor(a) da Educação Básica, Universidade Católica de Santos, SP
- 226. Enio Gomes Araujo, Docente do Ensino Superior, licenciatura matemática- IFS , Sergipe – SE
- 227. Eniz Conceição Oliveira-Docente do Ensino Superior-Univates-Rio Grande do Sul- RS
- 228. Erenice Pizetta, Professor(a) da Educação Básica, Lic. em Filosofia - Estado do Espírito Santo, ES
- 229. Érika Pinto de Azevedo, Docente do Ensino Superior, Letras UNIFAP, -Amapá - AP
- 230. Erika Priscila Evangelista, Professor(a) da Educação Básica, Biologia, São Paulo - SP
- 231. Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Docente Ensino Superior, Lic. Educação Física – UFRPE, PE
- 232. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente do Ensino Superior, Univ. Fed. de Rondonópolis, MT
- 233. Ester Maria Dreher Heuser, Docente do Ensino Superior, Filosofia UNIOESTE, Paraná - PR
- 234. ESTER MARQUES MIRANDA, Docente do Ensino Superior, UFES - Espírito Santo – ES
- 235. Everaldo Silveira, Docente do Ensino Superior, UFSC, Santa Catarina – SC
- 236. Everton Vieira Ribeiro-Professor(a) da Educação Básica-Licenciatura em Pedagogia-Maranhão MA
- 237. Evson Malaquias de Moraes Santos-Docente do Ensino Superior-UFPE-Pernambuco - PE

F

- 238. Fabiana Reis, Estudante, Doutorado – USF, São Paulo – SP
- 239. Fabiane Falci – professora Educação básica – SEEDUC / mestranda PPGEDU/FFP/UERJ RJ
- 240. Fabiane Sassi Caio, Professor(a) da Educação Básica, Ucs, Rio Grande do Sul - RS
- 241. Fabiele Cristiane Dias Broietti-Docente do Ensino Superior- Univ. Estadual de Londrina (UEL)-Paraná
- 242. Fábio André Sangiogo-Docente do Ensino Superior-Lic. em Química, UFPel-Rio Grande do Sul – RS
- 243. Fabio Favarsani, Docente do Ensino Superior, História, UFOP, Minas Gerais – MG
- 244. Fábio Santos da Silva, Professor Educação Básica, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, – BA
- 245. Fátima Lobato Fernandes, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UERJ, Rio de Janeiro – RJ
- 246. Fátima Pacheco de Santana Inácio, Docente do Ensino Superior, Educ. do Campo -UFCAT, Goiás GO
- 247. Feiruque de Jesus dos Santos, Professor(a) da Educação Básica, Mestrado em Educação, UFFS, SC
- 248. Felipe Arneiro de Almeida Pedrosa, Estudante, História – UNITAU, São Paulo – SP
- 249. Felipe Tavares de Moraes, Docente Ensino Superior, Univ. Fed. do Oeste do Pará (UFOPA), Pará – PA
- 250. Fernanda Biss Ferreira, Instituto Federal do Paraná, Paraná - PR
- 251. Fernanda Lopes Braga – mestranda – PPGEDU/FFP/UERJ Rio de Janeiro RJ
- 252. Fernanda Mokdessi Auada, Professora de Preservação de Patrimônio Cultural - São Paulo – SP
- 253. Fernanda Pâmela do Nascimento, Estudante, Doutoranda em Educação- UFC , Ceará – CE
- 254. Fernando Carneiro Machado Ennes-Docente Ensino Superior- Ed. Física – PUC Minas Gerais-MG
- 255. Fernando César Gouveia, Professor(a) da Educação Básica, História UEL, Paraná – PR
- 256. Fernando Lucas Proença Melo, Mestrando em Direito - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG
- 257. Fernando Pereira dos Santos, Estudante, Licenciatura em Pedagogia – IFPR, Paraná – PR
- 258. Flávia Dias Silveira, Estudante, Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande – FURG – RS
- 259. Flávia Maria de Menezes - Docente do Ensino Superior - Pedagogia FFP- UERJ
- 260. Flávia Pansini - Docente do Ensino Superior-Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia-RO
- 261. Flávia Spinelli Braga-Docente do Ensino Superior-Geografia – UERN -Rio Grande do Norte – RN
- 262. Flávio Antonio Maximiano-Docente do Ensino Superior-Química – USP -São Paulo - SP
- 263. Flávio Massami Martins Ruckstadter - Docente Ensino Superior, Univ. Est. do Norte do Paraná, PR
- 264. Flavio Corsini Lirio, professor, Pedagogia, Roraima – RR
- 265. Franciane Dutra de Souza – Professora Educação Básica – Instituto Federal de Santa Catarina – SC
- 266. Franciellen Rodrigueus da Silva – Docente Ensino Superior – UFSC – Santa Catarina - SC
- 267. Francisca Alexandre de Lima, professora, Pedagogia - Educação do campo, Paraíba – PB
- 268. Francisco Bernardo Rodrigues Braga – Estudante – Lic. Química – UECE – Ceará - CE
- 269. Francisco Egberto de Melo, professor, História, Ceará-CE
- 270. Francisco Gerber Lima de Oliveira – Estudante - Lic. Química – FACEDI - UECE – Ceará - CE
- 271. Francisco Thiago Silva, professor, FE/UnB, Distrito Federal – DF

G

- 272. Gabriel Ester Tenório, História faculdade Estácio, -Amapá – AP
- 273. Gabriela da Silva Pires --Docente do Ensino Superior- Letras - Universidade Federal de Viçosa-



Fronte Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

274. Gabriela Ferreira Lima, Estudante, História – UNISAGRADO, São Paulo – SP
275. Gabriela Gallucci Toloi, professor, Educação física / Centro Univ. de Adamantina, São Paulo – SP
276. Gabriela Kolibaba Mendes Campos, Estudante, Pedagogia – UFPR - Paraná – PR
277. Gabriela Sypczuk dos Santos, Estudante, Pedagogia UFPR, Paraná – PR
278. Geandra Claudia Silva Santos, professora, Pedagogia, UECE, Ceará - CE
279. Geida Fonseca Pontes, Professor(a) da Educação Básica, Pedagogia – UNIFAP, -Amapá - AP
280. Genilson Do Nascimento Carvalho, Química, UECE, Ceará – CE
281. Geovana Ferreira Melo, professora, Pedagogia UFU, Minas Gerais – MG
282. Georgyanna Andréa Silva Morais-Docente do Ensino Superior-Pedagogia/UEMA-Maranhão - MA
283. Geraldo Sant'Ana Albuquerque, Professor(a) da Educação Básica, Unifal, Minas Gerais - MG
284. Gesa Corrêa, Núcleo Educação Manoel Congo e Mariana Crioula, Rio de Janeiro – RJ
285. Gilmar Pereira de Souza-Docente Ensino Superior -Química, Univ. Federal de Ouro Preto-MG
286. Gilson Walmor Dahmer-Docente Ensino Superior-Lic. Educ. do Campo- UFPR-Paraná - PR
287. Gilvan Dionísio da Silva, Estudante, Licenciatura em Educação Especial, Rio de Janeiro - RJ
288. Gisela Silva Suppo, Professor(a) da Educação Básica, IFMS, Mato Grosso do Sul – MS
289. Gisele Adriana Bassi, Estudante, Doutorado em Educação - Universidade São Francisco, SP
290. Giselly Lima de Moraes-Docente do Ensino Superior-Universidade Federal da Bahia-Bahia – BA
291. Giulia Cristina Schroder Bernardo, Professor(a) da Educação Básica, UFMS, Mato Grosso do Sul
292. Giuliana Castro Brossi, professora, Letras Universidade Estadual de Goiás, Goiás - GO
293. Gladys Maria Bezerra de Souza-Docente Ensino Superior-Lic. Educação do Campo- UFRR -Roraima
294. Gonçalo José Machado Jr-Professor(a) da Educação Básica-Ciências Sociais (UEL)-Paraná – PR
295. Gorete Miranda dos Santos-Professor(a) da Educação Básica-Letras-Bahia -BA
296. Graça Viviane Pereira Santos Pereira, Professor(a) da Educação Básica, SEE Bahia, BA
297. Grace Gotelip Cabral, professora, Pedagogia Ufac, Acre – AC
298. Graciane Volotão, Estudante, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro – RJ
299. Guilherme Andrade Marson-Docente do Ensino Superior-Lic. Química - USP-São Paulo
300. Guilherme do Val Toledo Prado-Docente do Ensino Superior-Pedagogia/Unicamp -SP
301. Guilherme Rodrigues Alves, Estudante, licenciatura em física, Distrito Federal – DF
302. Guilherme Wagner, professor, Matemática – UFSC, Santa Catarina – SC
303. Gumercindo Lima Araújo Filho, Professor(a) da Educação Básica, Letras -UFMT, Mato Grosso

H

304. Helena Costa Lopes de Freitas – professora aposentada – UNICAMP - SP
305. Helena Maria dos Santos Felício, professora, UNIFAL – MG, Minas Gerais - MG
306. Helena Rosa, Pedagogia UFES, Espírito Santo – ES
307. Hellen Cassia Cruz dos Santos, Professor(a) da Educação Básica, São Paulo - SP
308. Heloisa Raimunda Herneck, professor, Pedagogia - Universidade Federal de Viçosa, – MG
309. Hemerson de Moura Silva, Professor Educação Básica, Sociologia – IFMA, Maranhão - MA
310. Henri Luiz Fuchs, professor, IFRS, Rio Grande do Sul - RS
311. Herlon Alves Bezerra, professor, Lic. Música - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, PE
312. Horiacei de Albertina Felizardo dos Santos – estudante – Química – UFSC – Santa Catarina
313. Hugo Heleno Camilo Costa, professor, Geografia, Rio de Janeiro - RJ
314. Hyan Aguiar Janegitz, Professor da Educação Básica, história, São Paulo - SP

I

315. Iara Maria Mora Longhini, professora, Faculdade de Educação/UFU, Minas Gerais – MG
316. Iara Terra de Oliveira-Professor(a) Educação Básica- Química – UFAL – Arapiraca – MG
317. Iasmym oliveira de Sousa, Estudante, Pedagogia IFB, Distrito Federal - DF
318. Idalina Souza Mascarenhas Borghi, professor, UFRB, Bahia – BA
319. Ilka Lima Hostensky, Professora da Educação Básica, Seedf geografia, Distrito Federal – DF
320. Ilka Meyre Alves da Silva, Estudante, Pós graduanda - UNEB, Bahia – BA
321. Indman Ruana Lima Queiroz-Docente do Ensino Superior – Química – UESC – Bahia - BA
322. Iran Araujo Cabral, Estudante, Licenciatura em Ciências Sociais – UFPB, Paraíba – PB



Fronte Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

323. Irene Silva de Sousa Silva, Professora da Educação Básica, Ensino médio, Amazonas – AM
324. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz, professora, Educação Física/UFMG, Minas Gerais – MG
325. Isabela Porto Cavalcante, professora, Física, UFMS, Mato Grosso do Sul - MS
326. Isabelle de Luna Alencar Noronha, professora, Pedagogia -URCA, Ceará – CE
327. Ismael Laurindo Costa Junior-Docente do Ensino Superior-Lic. em Química - UTFPR-Paraná – PR
328. Ítalo Viana da Costa, Professor(a) da Educação Básica, UESB, Bahia – BA
329. Itamar Mendes da Silva, professor, Pedagogia - Ufes, Espírito Santo - ES
330. Ivana Cristina Lovo, professora, Licenciatura em Educação do Campo/UFVJM, Minas Gerais – MG
331. Ivânia Paula Freitas de Souza Sena, professora, Pedagogia UNEB, Bahia - BA
332. Ivone Garcia Barbosa, professora, PPGE-FE-UFG, Goiás – GO
333. Ivone Nilma Santos, IFNMG, Minas Gerais – MG
334. Ivone Regina Porto Martins, professora, Pedagogia – Um. Fed. do Rio Grande – FURG, RS
335. Ivonete Maria da Silva, Mestrando em Educação UFG, Goiás – GO
336. Izabel Cristina Marçal Gonçalves – professora da Educação Básica – PMCRJ – Rio de Janeiro – RJ

J

337. Jackson Gois da Silva-Docente Ensino Superior- Química - UNESP São José do Rio Preto – SP
338. Jacqueline de Oliveira Duarte Ferreira – professora Educação básica – SME S. João de Meriti RJ
339. Jacqueline Magalhães Alves, professora, UFLA, Minas Gerais - MG
340. Jacqueline Rodrigues Paiva - Educação Profissional e Tecnológica IEPTEC-Acre -AC
341. Jailda Maria Muniz, professora, Lic. Química/ IFTM - campus Uberaba, Minas Gerais – MG
342. Jailson José dos Santos, Docente Ensino Superior, UERN-Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte
343. Jane Aparecida Cabral, Estudante, Ciências biológicas, Goiás – GO
344. Jane Kelly de Freitas Santos, professora, IFRS CAMPUS SERTÃO, Rio Grande do Sul - RS
345. Jane Paiva, professora, Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação UERJ,
346. Janete Aparecida Coelho – estudante - Mestrado em Educação - UFMS-Mato Grosso do Sul
347. Janete Leiko Tanno, professora, História/ Uenp, Paraná – PR
348. Janete Magalhães Carvalho, professora, PPGE/UFES, Espírito Santo – ES
349. Jarbiane Sucupira Alves de Castro- Instituto Federal do Ceará – CE
350. Jasmine Gomes dos Santos-Estudante-Geografia PUC Minas- Minas Gerais - MG
351. Jean Carlos Moreno, professor, História UENP, Paraná – PR
352. Jeane Costa, SEPE Núcleo Japeri, Rio de Janeiro - RJ
353. Jeanes Martins Larchert-Docente do Ensino Superior-Pedagogia EaD da Uesc-Bahia – BA
354. Jeferson da Silva Borges, Estudante, Licenciatura em Matemática – UFU, Minas Gerais - MG
355. Jeonice werle techio, professora, Ciências Biológicas- IFRS campus Sertão, Rio Grande do Sul - RS
356. Jhenifer Campelo Cavalcante, Estudante, Letras- Universidade Federal do Norte do Tocantins, TO
357. Joana Darc Germano Hollerbach-Docente Ensino Superior-Pedagogia Univ. Fed. De Viçosa – MG
358. João Henrique da Silva, professor, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ
359. João Nascimento Borges Filho, professor, pedagogia, Amapá-AP
360. João Paulo Stadler-Docente do Ensino Superior-Química - Instituto Federal do Paraná-PR
361. Jocelaine Silva dos Santos-Estudante-PEDAGOGIA UFMS/CPTL-Mato Grosso do Sul – MS
362. Jocilene Menezes Ester, professora, Pedagogia Universidade Federal do Amapá, AP
363. Jocivana Silva Costa, Professor(a) da Educação Básica, Professora (E.M.C.V), -Amapá – AP
364. Joelson Alves Onofre-Docente do Ensino Superior-Pedagogia Uesc-Bahia - BA
365. Joice do Nascimento Santos, Estudante, Letras, Distrito Federal - DF
366. Joice do Nascimento Santos, Estudante, Letras, IFB- São Sebastião-Df, Distrito Federal - DF
367. Joliane Silva da Silva, Estudante, Pedagogia (UNIFAP), -Amapá - AP
368. Jorge Lucas de Oliveira Dias, professor, Pedagogia / Universidade Federal do Amapá, - AP
369. Jose Adil Blanco de Lima, professor, Licenciatura em história, Paraná – PR
370. José Afonso Medeiros Souza, professor, Artes Visuais, UFPA, Pará – PA
371. José Airton Chaves Cavalcanti Junior – docente Ensino Superior – IM/UFRRJ – Rio de Janeiro RJ
372. José Carlos Lima de Souza – professor – UERJ – RJ
373. Jose Carlos Saraiva da Silva, Estudante, Lic. em Geografia, IFB, Distrito Federal – DF



Fronte Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

374. José dos Santos Filho, professor, Filosofia Unimontes, Minas Gerais - MG
375. José Ernesto Moura Knust, professor, Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro - RJ
376. José Euclides Chacon Neto-Professor(a) da Educação Básica-SEEDF-Distrito Federal – DF
377. José Lucas Pedreira Bueno, professor, Licenciaturas da UFTM, Minas Gerais – MG,
378. José Luis de Paula Barros Silva - Docente Ensino Superior- UFBA/UEFS
379. José Osmar Vasconcelos Filho, professor, Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA, Ceará – CE
380. José Roberto dos Santos Politi-Docente do Ensino Superior-Química UnB-Distrito Federal – DF
381. José Rubens Lima Jardimino - Docente Ensino Superior-Univ. Federal de Ouro Preto - UFOP- MG
382. José Wally Mendonça Menezes-Professor(a) da Educação Básica-Instituto Federal do Ceará - CE
383. Josiane Freitas David, Professor Educação Básica, Rio Grande/RS, Rio Grande do Sul - RS
384. Josiel Moraes dos Santos-Professor Educação Básica-Etnodesenvolvimento - UFPA-Pará
385. Josileide Menezes Ester, Estudante, -Amapá – AP
386. Josué Antunes de Macêdo, professor, Matemática – Inst. Fed. do Norte de Minas Gerais –MG,
387. Judite Scherer Wenzel-Docente do Ensino Superior-Química - UFFS-Santa Catarina – SC
388. Júlia Calvo - Docente do Ensino Superior-Curso de História - PUC Minas-Minas Gerais – MG
389. Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro, Professor(a) Educação Básica, SME Dário Meira, Bahia – BA
390. Julia Clara Roque de Brito, Estudante, Pedagogia – UFRS, Rio Grande do Norte – RN
391. Juliana Alves Assis - Docente do Ensino Superior-PUC Minas-Minas Gerais – MG
392. Juliana de Lima Caputo - Docente do Ensino Superior-Geografia PUC Minas-Minas Gerais – MG
393. Juliana Domingos Novais Medrado Novelli - Estudante- UNESP – Araraquara – São Paulo – SP
394. Juliana Maria Sampaio Furlani - Docente Ensino Superior-Univ. Federal de Itajubá – Unifei- MG
395. Juliana Pimentel Ajala, Estudante, Universidade São Francisco, São Paulo – SP
396. Julienni Danielli Penaves Ferreira Bronze-Estudante-Química-Santa Catarina – SC
397. Julio César Ferreira, Estudante, IFB Química, Distrito Federal - DF
398. Julio Cesar Oliveira da Silva-Professor Educação Básica-Química-SEEC – Rio Grande do Norte
399. Juracy Machado Pacífico, Docente Ensino Superior, Pedagogia/Univ. Federal de Rondônia, RO
400. Jussara Ferreira de Souza Guedes-Estudante-Mestrado, Universidade Federal de Goiás - GO

K

401. Karina Elizabeth Serrazes, professora, Pedagogia UEMG-Passos, Minas Gerais - MG
402. Karina Pinheiro Zaratim - Professor(a) da Educação Básica-PPGE- UFMT-Mato Grosso – MT
403. Karina Rousseng Dal Pont, professora, Setor de Educação, UFPR, Paraná – PR
404. Karine Vichiott Morgan – docente Ensino Superior – FEBF/UERJ UNESA – Rio de Janeiro - RJ
405. Karla Raphaella Costa Pereira, professora, Lic. em Física/UFERSA, Rio Grande do Norte – RN
406. Karla Ribeiro de Assis Cezarino, UFES , Espírito Santo – ES
407. Karlíene Araújo e Silva, Professor(a) da Educação Básica, Artes - Goiânia, Goiás - GO
408. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva - Docente Ensino Superior – UNB - DF
409. Katia Caiado, professora- PPGE - UFSCar campus Sorocaba, São Paulo – SP
410. Kátia de Nazaré Santos Fonsêca, professora, Pedagogia/UNIFAP, -Amapá – AP
411. Keila Alves Neri- Estudante, Pedagogia, Distrito Federal – DF
412. Kelania Freire Martins- professora, UERN, Rio Grande do Norte – RN
413. Keysy Nogueira - Docente Ensino Superior – Lic. Química – UFSC – Santa Catarina – SC
414. Keven Douglas Paga Gomes- Estudante, Licenciatura em geografia – IFB, Distrito Federal - DF
415. Kissila Valadares Souza, Professor(a) Educação Básica, História - SEE MG, Minas Gerais – MG

L

416. Lais Oliveira, Estudante, Pedagogia – FURG, Rio Grande do Sul – RS
417. Leandro Carvalho Nogueira, Estudante, Lic. em Matemática – Inst. Federal de Brasília, DF
418. Leandro Duso, Docente do Ensino Superior, Lic. Ciências biológicas – UFSC, Santa Catarina – SC
419. Leda Scheibe, Docente do Ensino Superior, Pedagogia - Ufsc, Santa Catarina - SC
420. Leila do Socorro Rodrigues Feio, Docente do Ensino Superior, -Amapá – AP
421. Leila Maria Gumushian Felipini, Docente do Ensino Superior, Letras, São Paulo - SP
422. Leila Pio Mororo, Docente do Ensino Superior, Educação Uesb – Bahia – BA
423. Léila Cordeiro Freire Bezzan-Professor(a) da Educação Básica- Minas Gerais – MG



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

424. Lenir Basso Zanon-Docente do Ensino Superior-Licenciaturas da Unijui-Rio Grande do Sul -RS
425. Lenice Maria Ribeiro Ortega-Docente do Ensino Superior-PUC Minas – Minas Gerais – MG
426. Leonardo Dangelo Professor(a) da Educação Básica-Colégio de Aplicação UFRJ-Rio de Janeiro
427. Leonardo dos Santos Gedraite, Professor Educação Básica, Biologia/ SEE Minas Gerais – MG
428. Letícia Cirqueira da Silva, Estudante, ABI-LETRAS UFNT, Tocantins – TO
429. Letícia Damasceno Barreto-Docente do Ensino Superior-Lic. Dança – UFPE – Pernambuco – PE
430. Letícia Pereira de Sousa, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais - MG
431. Leuda Evangelista de Oliveira-Docente do Ensino Superior-UFRR-Roraima – RR
432. Lia Tiriba, Docente do Ensino Superior, Rio de Janeiro – RJ
433. Liberato Silva dos Santos, Professor Educação Básica, Instituto Federal de Goiás – IFG, GO
434. Lidiane Freitas Rodrigues, Professor(a) da Educação Básica, Pedagogia Unifap, -Amapá - AP
435. Lidiane de Lemos Soares Pereira- Professora Ensino Básico, IF de Goiás – Anápolis GO.
436. Lilliane Braga Arruda, Estudante, Doutorado em Educação/PPGE/UFG, Goiás – GO
437. Lineia Soares da Silva - Professor(a) da Educação Básica-QUIMICA--Amapá – AP
438. Lisaura Beltrame, Docente do Ensino Superior, Pedagogia, Santa Catarina - SC
439. Lisete Jahen - Docente do Ensino Superior-Pedagogia e licenciaturas/UFRJ-Rio de Janeiro – RJ
440. Livia Simões de Paula, Professor(a) da Educação Básica, Rede municipal Itatiba, São Paulo – SP
441. Livia Souza de Cerqueira Silva, Estudante, Licenciatura em química (IFB), Distrito Federal – DF
442. Lizandra Nascimento Lima, Estudante, Educação física, UFES, Espírito Santo – ES
443. Lorena Gomes Ferreira, Docente do Ensino Superior, Letras Ueg, Goiás – GO
444. Lorena Martins Nunes - Estudante-PEDAGOGIA UFMS-Mato Grosso do Sul – MS
445. Lorraine Rodrigues de abreu, Estudante, Universidade Federal Rural do rio de janeiro, RJ
446. Luana Alves Luterman, Docente do Ensino Superior, UEG – Letras, Goiás – GO
447. Lucas Ferreira Costa - Docente do Ensino Superior-Química - UNEAL-Alagoas -AL
448. Luciana Barreto Nascimento-Docente do Ensino Superior-Ciências Biológicas, PUC Minas-MG
449. Luciana Leite da Silva, Docente do Ensino Superior, Goiás – GO
450. Luciana Maria Almeida de Freitas, Docente do Ensino Superior, Letras / UFF, Rio de Janeiro – RJ
451. Luciana Maria Dal Bo de Moraes, Professor(a) da Educação Básica, Geografia, São Paulo - SP
452. Luciana rodrigues Leite - Docente do Ensino Superior- Lic. Química – UECE – Ceará - CE
453. Luciana Zenha, Docente do Ensino Superior, Pedagogia/UEMG, Minas Gerais - MG
454. Lucicleia Pereira da Silva-Docente do Ensino Superior-Licenciatura em Química/UEPA-Pará PA
455. Luciene Hiromi Akahoshi-Outro-GEPEQ-Instituto de Química da USP-São Paulo SP
456. Lucielio Marinho, Docente do Ensino Superior, Pedagogia Educação do Campo, Paraíba - PB
457. Luciemire da Silva Marques Basso-Professor(a) da Educação Básica-Pedagogia-São Paulo – SP
458. Lucília Augusta Lino – docente Ensino Superior – Faculdade de Educação – UERJ - RJ
459. Lucimery Barboza Freitas, Professor(a) da Educação Básica, Filosofia Prof- filo, Paraíba – PB
460. Lucio Alvaro Marques, Docente do Ensino Superior, Filosofia / UFTM, Minas Gerais – MG
461. Luiz Antonio N Souza-Docente do Ensino Superior-UFAM-Amazonas -AM
462. Luiz Eduardo Lima da Silva-Professor(a) da Educação Básica-SEDUC-Amazonas – Am
463. Luiz Eduardo Neves dos Santos-Docente do Ensino Superior-UFMA-Maranhão – MA
464. Luís Ernesto Barnabé, Docente do Ensino Superior, Uenp, Paraná – PR
465. Luiz Fernando Cerri, Docente do Ensino Superior, História – UEPG, Paraná – PR
466. Luiz Fernando Soares da Silveira-Estudante-UFMS-CPTL Licenciatura em História - MS
467. Luiz Antonio Sabeh, Docente do Ensino Superior, História, UNIFAL-MG, Minas Gerais – MG
468. Luiz Felipe Gomes Castro, Estudante, Licenciatura em química, Distrito Federal – DF
469. Luiz Felipe Guimarães Bon, Docente do Ensino Superior, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – RJ
470. Luzilene Alves da Cruz, Docente Ensino Superior, Pedagogia- Unifap, -Amapá – AP

M

471. Magali Aparecida Silvestre - Docente do Ensino Superior – UNIFESP – São Paulo - SP
472. Magali dos Reis, Docente do Ensino Superior, Pedagogia PUC Minas, Minas Gerais - MG
473. Magda marly Fernandes, Docente do Ensino Superior, Univ. Cruzeiro do sul, São Paulo - SP
474. Magda Martins Macedo - Docente Ensino Superior-Pedagogia UNIMONTES-Minas Gerais MG



Fronte Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

475. Maglia Gouveia Farias, Estudante, Mestrado em Educação (PPGEd/ UFCG), Paraíba – PB
476. Magna do Carmo Silva, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UFPE, Pernambuco - PE
477. Maicon Fernando Guarese, Professor(a) da Educação Básica, Santa Catarina – SC
478. Mailane Lopes da Silva, Docente do Ensino Superior, Pedagogia Unifap-Amapá AP
479. Maísa Aparecida de Oliveira, Docente Ensino Superior, Pedagogia, Univ. Fed. de Viçosa, MG
480. Maitê Kulesza, Docente do Ensino Superior, Matemática – UFRPE - Pernambuco – PE
481. Mara Aparecida Alves da Silva - Docente Ensino Superior-Univ. Fed. do Recôncavo da Bahia BA
482. Mara Regina do Nascimento, Docente Ensino Superior, Univ. Federal de Uberlândia, MG
483. Marcela Cristina Pereira L. Siqueira Maravilha, Estudante, química – IFB Distrito Federal - DF
484. Marcello Lucas de Araújo Brito, Professor Educação Básica, Distrito Federal - DF
485. Marcelo Delatoura Barbosa, História IFF, Rio de Janeiro – RJ
486. Marcelo Gonçalves Rosmaninho-Docente do Ensino Superior-UFOP-Minas Gerais -MG
487. Marcel Thiago Damasceno Ribeiro-Docente do Ensino Superior-UFMT – Mato Grosso - MT
488. Márcia Aparecida Jacomini, Docente do Ensino Superior, Unifesp, São Paulo - SP
489. Márcia Baersdorf, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UFPR, Paraná - PR
490. Márcia Cristina Baltazar, Docente do Ensino Superior, Lic. em Teatro -UFS, Sergipe – SE
491. Marcia Cristina Vaz Bento, Estudante, Pedagogia, -Amapá – AP
492. Marcia da Silva Nascimento, Estudante, pedagogia – Univ. Federal do Amapá, AP
493. Marcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas-Docente Ensino Superior- UFBA – Bahia BA
494. Márcia Elisa Teté Ramos, Docente do Ensino Superior, História UEM, Paraná - PR
495. Márcia Jardim Rodrigues, Docente do Ensino Superior, Pedagogia. Univ. Fed. do Amapá, - AP
496. Marcia Machado de Lima-Docente Ensino Superior-Pedagogia-Univ. Fed. de Rondônia - RO
497. Marcia Maria Menendes Motta (INCT PROPRIETAS), História UFF, Rio de Janeiro - RJ
498. Márcia Mariana Bittencourt Brito, Docente do Ensino Superior, UFPA – Pará – PA
499. Marcia Maria Rodrigues Uchôa-Docente Ensino Superior-Pedagogia – Univ. Fed. Rondônia - RO
500. Marcia Regina da Silva Ramos Carneiro, Docente Ensino Superior, HISTÓRIA/UFF- RJ
501. Márcia Rosa da Silva-Docente do Ensino Superior-Universidade Estadual de Goiás-Goiás - GO
502. Marcia Tiemi Saito, Docente Ensino Superior, Lic. Física – IFPR - Foz do Iguaçu, Paraná – PR
503. Marciane da Silva Oliveira, Docente do Ensino Superior, UEMG-unidade, Minas Gerais – MG
504. Márcio Abondanza Vitiello, Docente Ensino Superior, Geografia UNIFAL, Minas Gerais - MG
505. Marcio Magalhaes da Silva, Docente Ensino Superior, Pedagogia/UFLA, Minas Gerais - MG
506. Márcio Romerito da Silva Arcoverde, Professor Educação Básica, UFRPE, Pernambuco - PE
507. Marco Vinícius Moreira Lamarao, Docente Ensino Superior, IFF HISTÓRIA, Rio de Janeiro - RJ
508. Marcos Martinelli, Docente do Ensino Superior, Centro Univ. de Adamantina, São Paulo – SP
509. Marcos Antonio Soares - Docente Ensino Superior-Lic. Artes Visuais/ UFG – Goiás GO
510. Marcos de Oliveira Soares- Lic. Geografia - Universidade Federal de São Carlos -UFSCar SP
511. Margareth Diniz, Docente Ensino Superior, Pedagogia – Univ. Federal de Ouro Preto, MG
512. Margarita Victoria Rodríguez, Docente Ensino Superior, Pedagogia/UFMS, - MS
513. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Docente do Ensino Superior, UFPB, Paraíba – PB
514. Maria Andréa Angelotti Carmo, Docente do Ensino Superior, História/UFU, MG
515. Maria Alves de Azerêdo -Curso de Pedagogia - CE UFPB-Paraíba -
516. Maria Angélica Vago Soares, Docente Ensino Superior, Artes Visuais e Pedagogia UFES -ES
517. Maria Antonia Do Nascimento Castro, estudante - Mestrado na UNIFAP, -Amapá - AP
518. Maria Aparecida de Carvalho, Docente do Ensino Superior, UFES - Espírito Santo – ES
519. Maria Aparecida Santos de Aguiar-Docente do Ensino Superior-Pedagogia / UESC-Bahia BA
520. Maria Beatriz da Costa Monteiro, Pedagogia UFERSA, Rio Grande do Norte – RN
521. Maria Célia Borges - Docente do Ensino Superior-Ufu-Minas Gerais – MG
522. Maria Clara Botelho - Estudante-IFSC-SJ-Santa Catarina – SC
523. Maria da Conceição Calmon Arruda – docente ensino Superior – FFP/UERJ - RJ
524. Maria da Penha Dias, Estudante, Lic. em Educação do Campo, (UFES), Espírito Santo - ES
525. Maria de Fátima Sousa Lima, Docente do Ensino Superior, UFOPA, Pará - PA
526. Maria de Fátima Lopes Duarte, Professor(a) da Educação Básica, SEEDUC, Rio de Janeiro - RJ
527. Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida, Docente do Ensino Superior, UFMS, MS
528. Maria de Lourdes Rangel Tura, Docente do Ensino Superior, PROPEd/UERJ, Rio de Janeiro RJ
529. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, Docente do Ensino Superior, IFTM, Minas Gerais - MG



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

530. Maria de Lurdes Nazário, Docente do Ensino Superior, Letras UEG, Goiás - GO
531. Maria de Nazaré Saldanha da Luz dos Reis, IPREMEAR e IPAM, -Amapá - AP
532. Maria de Nazaré Saldanha da Luz dos Reis, IPREMEAR e IPAM, -Amapá - AP
533. Maria del Pilar Tobar Acosta, Docente do Ensino Superior, IFB - São Sebastião, DF
534. Maria do Carmo Couto Teixeira, Docente Ensino Superior, Pedagogia, UFV, Minas Gerais, MG
535. Maria do Carmo Moraes Pinheiro, Docente Ensino Superior, Catalão (UFCAT), Goiás - GO
536. Maria do Céu de Lima, Docente do Ensino Superior, Pedagogia- UFC, Ceará - CE
537. Maria do Rosário Gomes Germano Maciel, Docente Ensino Superior, UEPB Paraíba - PB
538. Maria do Socorro Xavier Batista, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UFPB, Paraíba - PB
539. Maria Elizabeth Alves de Sousa, Estudante, Lic. em Química - CECITEC/UECE, Ceará - CE
540. Maria Emília Lins e Silva, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UFPE, Pernambuco - PE
541. Maria Eneida da Silva, Docente do Ensino Superior, Pedagogia – UEG - Goiás - GO
542. Maria Fernanda Teles Coelho, Estudante, Lic. Letras - IFB São Sebastião, DF
543. Maria Flávia Pereira Barbosa, Professor(a) Educação Básica, IFNMG, Minas Gerais - MG
544. Maria Gildacy Araújo Lôbo Gomes, Professor(a) Educação Básica, CEMEI Freguesia do Ó, SP
545. Maria Gorete Andrade de Almeida-Estudante-PPGECFP-Bahia - BA
546. Maria Helena Oliveira da Costa Carvalho - Unicap (aposentada), Pernambuco – PE
547. Maria Heloísa Aguiar da Silva, Docente Ensino Superior, PEDAGOGIA- UNICID, São Paulo - SP
548. Maria Isabel Silva Bezerra Linhares, Docente Ensino Superior, Univ. Est. Vale do Acaraú -Ceará
549. Maria José Soares da Silva, Estudante, Pedagogia ifb-são sebastião, Distrito Federal - DF
550. Maria Kalliny Pereira de Azevedo, Estudante, UFNT, Tocantins - TO
551. Maria Leopoldina Lima Cardoso, Professor(a) da Educação Básica, IFPB – Arte, Paraíba - PB
552. Maria Manuela Alves Garcia, Docente do Ensino Superior, Univ. Federal de Pelotas – UFPel RS
553. Maria Nazaré do Nascimento Guimarães, Docente do Ensino Superior, UNIFAP, -Amapá – AP
554. Maria Nildes Batista Silva, IFPA, Pará – PA
555. Maria Onete Lopes Ferreira, Docente do Ensino Superior, Pedagogia Uff, Rio de Janeiro - RJ
556. Maria Simone Ferraz Pereira, Docente do Ensino Superior, UFU, Minas Gerais - MG
557. Maria Talita Rabelo Pinheiro, Professor(a) Educação Básica, IFBaiano, Bahia - BA
558. Maria Tereza Carneiro Soares, Docente do Ensino Superior, Matemática UFPR, Paraná – PR
559. Mariana Cunha Pereira-Docente do Ensino Superior-História – Roraima - RR
560. Mariana Garcia Araújo, Professor(a) da Educação Básica, Artes, -Amapá – AP
561. Mariana Pellatieri, Professor(a) Educação Básica, SME Campinas, São Paulo – SP
562. Mariana Veríssimo - Docente do Ensino Superior-Pedagogia-Minas Gerais - MG
563. Marieli de Souza Nubank, Docente Ensino Superior, Centro Univ. Sagrado Coração, – SP
564. Marilde Queiroz Guedes, Docente do Ensino Superior, Bahia - BA
565. MARILENE OLIVEIRA ALMEIDA, Docente do Ensino Superior, UEMG, Minas Gerais – MG
566. Marilene Santos, Docente do Ensino Superior, Universidade Federal de Sergipe -UFS, SE
567. Marília Villela de Oliveira, Docente do Ensino Superior, Pedagogia -Ufu, Minas Gerais – MG
568. Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Docente do Ensino Superior, UEPG - Paraná – PR
569. Marina Battistetti Festozo, Docente do Ensino Superior, Lic Ciências Biológicas - UFLA
570. Marina Graziela Feldmann, Docente do Ensino Superior, Minas Gerais – MG
571. Marina Helena Chaves Silva-Docente Ensino Superior-UESB – Bahia – BA
572. Marina Rodrigues Martins-Docente Ensino Superior-Univ. Federal do Recôncavo da Bahia - BA
573. Marina Telles Marques da Silva, Docente do Ensino Superior, PUC – SP - São Paulo - SP
574. Mário Ruela Filho, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UEMG, Minas Gerais – MG
575. Marisa Pinheiro Mourão, Docente Ensino Superior, Univ. Fed. de Uberlândia, - MG
576. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa, Docente Ensino Superior, UFMA, Maranhão – MA
577. Mariuse Campos de Moraes-Docente Ensino Superior-Lic. Química UFMT – Mato Grosso MT
578. Mark Clark Assen de Carvalho, Docente do Ensino Superior, Pedagogia/ufac, Acre-AC
579. Marli Duffles Donato Moreira, Docente Ensino Superior, Univ. Fed. Viçosa, MG
580. Marlize Dressler, Professor(a) Educação Básica, SEE do RS- Rio Grande do Sul - RS
581. Mateus Silva Ferreira, LETRAS UFJF, Espírito Santo - ES
582. Matheus da Silva Bravo, Estudante, Pedagogia – FURG, Rio Grande do Sul - RS
583. Maurício de Aquino, Docente Ensino Superior, História – Univ. Est. Norte do Paraná, - PR
584. Mayara karoline de Queiroz da Silva, Professor(a) da Educação Básica, Unifap, -Amapá - AP



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

- 585. Mayara Lima dos Reis, Professor(a) da Educação Básica, SEDF, Distrito Federal – DF
- 586. Mayra da Silva Cutruneo Ceschini - Doutoranda /Unipampa-Rio Grande do Sul - RS
- 587. Michelle Andrade Araújo, Mestranda - Universidade Federal do Ceará, Ceará – CE
- 588. Michele Waltz Comarú- Professor(a) Educação Básica- IFRJ- Rio de Janeiro - RJ
- 589. Michellia Pereira Soares, Professor(a) da Educação Básica, IFNMG -Minas Gerais - MG
- 590. Miguel Zioli, UENP, Paraná – PR
- 591. Milene Gonzalez Lopez Bandeira, Mestranda em Educação – FURG Rio Grande do Sul - RS
- 592. Milesmarcos Gomes Pereira, Estudante, UFES/LEDOC , Espírito Santo – ES
- 593. Miriam Batista dos Santos Carvalho- Mestranda em Educação- UFMS- Mato Grosso do Sul MS
- 594. Miriam Morelli Lima de Mello, Docente do Ensino Superior, UFRRJ, Rio de Janeiro - RJ
- 595. Mirna Susana Viera de Martinez, Docente do Ensino Superior, UERGS Rio Grande do Sul - RS
- 596. Moacir Avila de Matos Junior, Docente do Ensino Superior, UEPG, Paraná - PR
- 597. Mônica Maria Lins Santiago, Docente do Ensino Superior- UFRPE, Pernambuco – PE
- 598. Mônica Moreira de Oliveira Torres-Docente do Ensino Superior-Pedagogia – UNEB – Bahia - BA
- 599. Mylene Cristina Santiago, Docente do Ensino Superior, UFJF, Minas Gerais - MG
- 600. Myrna Wolff Brachmann dos Santos, Docente Ensino Superior, Pedagogia, FAED/UFMS, MS

N

- 601. Natália Cortes Veloso Théophilou – professora – rede municipal Niterói – RJ
- 602. Natálie de Aquino Borges Queiroz - Professor(a) da Educação Básica – IFG – Goiás – GO
- 603. Nathalia Cortes Espirito Santo Santos – doutoranda – PPGEDUC/UFRRJ – Rio de Janeiro
- 604. Nayara Sá Cavalcante, Estudante, SEAMA, -Amapá - AP
- 605. Neide Paula da Silveira, Docente Ensino Superior, IFTM, Minas Gerais - MG
- 606. Neimar de Freitas Duarte, Professor(a) da Educação Básica, Tecnico, Minas Gerais - MG
- 607. Nelio Vieira de Melo, Docente Ensino Superior, Lic. em Pedagogia - UFPE/CAA, Pernambuco - PE
- 608. Nelsi Kistemacher Welter, Docente do Ensino Superior, Filosofia – UNIOESTE, Paraná - PR
- 609. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, Docente Ensino Superior, CEFD/ UFES, Espírito Santo - ES
- 610. Nely Damasceno de Araújo-Professor(a) da Educação Básica-NEPIEC-Goiás - GO
- 611. Newton Moreno Sanches, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais - MG
- 612. Nicole Louise Macedo Teles de Pontes, Sociologia - UAST – Ufrpe, Pernambuco - PE
- 613. Nicoly de Souza de Moura, Pedagogia – UFES, Espírito Santo - ES
- 614. Niédja Maria Ferreira de Lima, UFCG, Paraíba - PB
- 615. Nilda da Silva Pereira, Educação Ibiass-CO, Mato Grosso do Sul – MS
- 616. Nilda da Silva Nogueira – mestranda – PPGEDU/FFP/UERJ - RJ
- 617. Nilton Ferreira Brandão - Professor(a) da Educação Básica-Matematica / IFPR-Paraná - PR
- 618. Nilvana Moreti Ferreira Rosa, Pedagogia, Matemática, Minas Gerais - MG
- 619. Nilza Bernardes Santiago-Docente do Ensino Superior-Pedagogia PUC Minas-Minas Gerais MG
- 620. Nivaldo Manoel dos Santos Junior- Força aérea brasileira-São Paulo -SP
- 621. Noeli Prestes Padilha Rivas, Pedagogia, Pós-Graduação em Educação/FFCLRP/USP, São Paulo - SP
- 622. Norberto Farias, Educação Física UFLA, Minas Gerais - MG
- 623. Norma Iracema de Barros Ferreira, Pedagogia/UNIFAP, -Amapá – AP

O

- 624. Ociane Bento Alves, Professor(a) da Educação Básica, Pedagogia UNIFAP, -Amapá - AP
- 625. Odisseia Pinto de Carvalho, SEPE, Rio de Janeiro - RJ
- 626. Ofélia Maria Marcondes, Docente do Ensino Superior, Licenciatura em Pedagogia – IFSP
- 627. Olívia Maria Bastos Costa-Docente do Ensino Superior-Química / UEFS-Bahia - BA
- 628. Omar Nogueira de Almeida, Professor(a) da Educação Básica, História – SME, Rio de Janeiro - RJ
- 629. Oseias Teixeira da Silva, Professor(a) da Educação Básica, Geografia – IFF, Rio de Janeiro - RJ
- 630. Ozanildo Pinto Lucas, Docente Ensino Superior, Univ. do Estado do Amazonas – UEA, AM

P

- 631. Pâmella Fernandes Araújo- estudante - IFG - Mestrado-Goiás - GO
- 632. Pascoal Eron Santos de Souza-Docente do Ensino Superior-Pedagogia/UNEB – Bahia – BA
- 633. Patrícia Coutinho - Professor(a) da Educação Básica-If Sul de Minas-Minas Gerais - MG



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

634. Patrícia Teixeira de Sá, História Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro - RJ
635. Paula Alves de Aguiar, Professor(a) da Educação Básica, IFSC, Santa Catarina - SC
636. Paula Francisca da Silva, IFNMG, Minas Gerais - MG
637. Paula Sibbele Souza Santos, Docente do Ensino Superior, -Amapá – AP
638. Paulo Alexandre Panarra F. Gomes das Neves-Professor Educação Básica- SEDUC-AM-Amazonas
639. Paulo Barivieira Filho, Professor(a) da Educação Básica, História, Paraná – PR
640. Paulo Alves Porto-Docente do Ensino Superior-Lic. em Química – USP - São Paulo – SP
641. Paulo Henrique dos Anjos- Tecnologia da informação - IFC-Paraná -PR
642. Paulo Marcelo Marini Teixeira, Docente do Ensino Superior, UESB, Bahia - BA
643. Paulo Roberto de Sousa Silva, Docente Ensino Superior, Lic. Educ. do Campo- UFMA, Maranhão
644. Paulo Rogerio Garcez de Moura-Docente Ensino Superior- Química - UFES - Espírito Santo -ES
645. Paulo Sergio Batista – Doutorando - Educação em Ciências da Química Vida e Saúde – UFRGS -
646. Paulo Vítor Nack Bariviera, Professor Educação Básica, C.E. Prof. Reni C. Gamper, Paraná - PR
647. Pedro Augusto Hercks Menin, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UFRR, Roraima – RR
648. Pedro Ganzeli - Docente do Ensino Superior-FE/UNICAMP-São Paulo - SP
649. Pedro Henrique Macerani, Professor(a) da Educação Básica, Arte, São Paulo – SP
650. Petrólio Augusto Simão de Souza-Docente Ensino Superior- UECE – Ceará - CE
651. Piedade Lopes da Costa, Docente do Ensino Superior, -Amapá – AP
652. Pítias Alves Lobo-Professor Educação Básica- CEPAE - Universidade Federal de Goiás - GO
653. Polyanna Alves Simmer dos Santos, Professor(a) Educação Básica, UFES, Espírito Santo – ES
654. Pollyanna Rosa Ribeiro-Docente do Ensino Superior-Pedagogia PUC Goiás-Goiás – GO
655. Priscila Costa Couto – professora educação básica / SEEDUC; doutoranda – PPGEDU/FFP/UERJ RJ

Q

656. Quéteri Figueiredo Paiva - professora Educação básica – SME Resende – Rio de Janeiro - RJ

R

657. Rafael Martins Mendes-Docente Ensino Superior- Lic. Química - Univ. Federal de Uberlândia MG
658. Rafaella Paixão Borges, Estudante, Artes Visuais (UEM), Paraná - PR
659. Raimunda Silva Holanda Neta, Professor(a) da Educação Básica, Ceará - CE
660. Raimundo Helio Lopes, Instituto Federal Fluminense, Rio de Janeiro - RJ
661. Raimundo Nonato de Oliveira, Professor(a) da Educação Básica, Filosofia -UFPI, Piauí - PI
662. Raquel Azevedo de Moraes, Estudante, IFB pedagogia, Distrito Federal - DF
663. Rayan de Oliveira Gardim Monteiro, Estudante, História UNITAU, São Paulo - SP
664. Regina Celia Grando, Docente do Ensino Superior, Educação, UFSC, Santa Catarina - SC
665. Regina Magna Bonifácio de Araújo, Docente Ensino Superior, Univ. Fed. Ouro Preto, MG
666. Reginaldo Tadeu Soeiro de Faria, Docente do Ensino Superior, ADS IFSP, São Paulo – SP
667. Reinaldo de Souza Marchesi-Docente Ensino Superior-Universidade Federal do Pará -PA
668. Reinaldo Gabriel de Souza, Estudante, Geografia – IFB, Distrito Federal - DF
669. Rejane Corrêa da Rocha, Docente do Ensino Superior, NEAD/UFSJ, Minas Gerais - MG
670. Rejane Maria de Almeida Amorim, Docente Ensino Superior, UFRJ – Pedagogia, Rio de Janeiro
671. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria, Docente Ensino Superior, Univ. Fed. de Viçosa- MG
672. Renan Amabile Boscariol, Docente Ensino Superior, Lic. em Geografia – IFB, Distrito Federal - DF
673. Renata Augusta dos Santos Silva, Professor(a) da Educação Básica, Cp II, Rio de Janeiro – RJ
674. Renata Ferman, pedagogia/FOPERJ, Rio de Janeiro- RJ
675. Renato Barros de Almeida, Docente do Ensino Superior, PPGE UEG E PUC GOIÁS, Goiás - GO
676. Renato Chaves Souza, Docente do Ensino Superior, IFSP licenciatura em física, São Paulo – SP
677. Renato Olegário - Professor Educação Básica- Lic. em Química - UNISUL-Santa Catarina - SC
678. Renato Passos de Barros, Professor Educação Básica, Letras – UnB, Distrito Federal - DF
679. Renato Rodrigues da Silva, Docente Ensino Superior, História UFF/Campos dos Goytacazes, RJ
680. Rennie Alexsander Conceição Bicudo, Professor Educação Básica, Pedagogia UNOPAR, ES
681. Revelino Sebastião Neto Freitas- AEFARO-Rondônia – RO
682. Rineide Martins da Silva-Professor(a) da Educação Básica-Pedagogia - UNEB-Bahia - BA
683. Ricardo Rodrigues da Silva, Docente Ensino Superior, Lic. Ciências Biológicas - UECE, Ceará – CE
684. Rita de Cássia Pacheco Gonçalves-Docente Ensino Superior- aposentada -Santa Catarina - SC



Fronte Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

685. Roberta Bellillo Jardim, IFB Técnica em Assuntos Educacionais, Distrito Federal - DF
686. Roberta Cardoso Silva, IFNMG, Minas Gerais - MG
687. Roberta Guimarães Teixeira, Professora Educação Básica, Semed Nilópolis, Rio de Janeiro - RJ
688. Roberto Ananias Ribeiro, Docente Ensino Superior, IFNMG Salinas, Minas Gerais - MG
689. Roberto Cunha Alves de Lima, Docente do Ensino Superior, UFS, Sergipe - SE
690. Roberto Marques Silva, Professor(a) da Educação Básica, IFNMG, Minas Gerais - MG
691. Roberto Valmorbida de Aguiar, Professor(a) da Educação Básica, IFRS, Rio Grande do Sul - RS
692. Robson Marinho Alves-Professor Educação Básica-Lic. Ciências Biológicas - IFAP - Amapá - AP
693. Rodrigo da Silva, Estudante, Licenciatura em matemática, Distrito Federal - DF
694. Rodrigo de Oliveira Santos, Estudante, Historia UNITAU, São Paulo - SP
695. Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra-Professor Educação Básica-CAp-UFSC-Santa Catarina
696. Rosa Maria Pinheiro Mosna, Conselheira do Conselho Estadual de Educação do RS, - RS
697. Rosa Maria Silva Braga-Professor(a) da Educação Básica-Rede Estadual de Ensino-Acre - AC
698. Rosana da Silva - Professor(a) Educação Básica-Secretaria Municipal de educação-Bahia - BA
699. Rosângela de Souza Soares, SECCTEL de Arraial do Cabo, Rio de Janeiro - RJ
700. Rosângela Romano, Professor(a) da Educação Básica, Mestrado Proffhistoria UEM, São Paulo - SP
701. Roseli da Silva Fernandes, Professor(a) Educação Básica, Fundação Santo André, São Paulo - SP
702. Rosemeire Dutra dos Santos, Professor(a) Educação Básica, SME de Praia Grande, São Paulo - SP
703. Rubens Barbosa de Camargo-Docente Ensino Superior-Pedagogia - USP - São Paulo - SP
704. Ruth Pavan, Docente do Ensino Superior, PPGE, Mato Grosso do Sul - MS
705. Ruti Rodrigues Albuquerque, Docente do Ensino Superior, UFRR, Roraima - RR

S

706. Sabrina Gabrielle Nack Bariviera, estudante, Artes Visuais, UEM, Paraná - PR
707. Sandra Cristina Marquez- Professor(a) da Educação Básica-Química/IF Goiano-Goiás - GO
708. Sandra de Castro de Azevedo, Docente do Ensino Superior, UNIFAL-MG, Minas Gerais - MG
709. Sandra Faria Fernandes, Docente do Ensino Superior, Unisantos, São Paulo - SP
710. Sandra Maria Fontenele Magalhães, Docente Ensino Superior, Univ. Est. Vale do Acaraú, Ceará CE
711. Sandra Maria Silva Cavalcante-Docente do Ensino Superior-PUC MINAS-Minas Gerais - MG
712. Sandra Maria Xavier Beiju, Professor(a) Educação Básica, Pedagogia, Sergipe - SE
713. Sandra Regina Guerrero Siqueira, EE Monsenhor Heládio Corrêa Laurini, São Paulo - SP
714. Sandra Regina Mendes, Docente Ensino Superior, História/ UNEB - Bahia - BA
715. Sandra Terezinha Urbanetz, Professor(a) da Educação Básica, Pedagogia, Ifpr, Paraná - PR
716. Sandro Adrián Baraldi, Docente do Ensino Superior, São Paulo - SP
717. Séphora Edite Nogueira do Couto Borges- História - UERN-Rio Grande do Norte
718. Sergio Costa de Oliveira, Professor(a) da Educação Básica, Matemática, Rio de Janeiro - RJ
719. Sérgio Inácio Nunes, Docente Ensino Superior, Educação Física/UFU, Minas Gerais - MG
720. Sheyla Maria de Oliveira Vasconcelos, Professor(a) da Educação Básica, UFPE, Pernambuco - PE
721. Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes-Docente Ensino Superior-Pedagogia- PUC MINAS- MG
722. Siland Meiry França Dib - Professor(a) da Educação Básica-SeDF-Distrito Federal - DF
723. Silmar Leila dos Santos, Professor(a) Educação Básica, Pref. Mun, de São Paulo- São Paulo - SP
724. Silvana Aparecida Bretas, Docente Ensino Superior, Pedagogia - Univ. Federal de Sergipe, SE
725. Silvana Lazzarotto Schmitt, Docente do Ensino Superior, IFPR, Paraná - PR
726. Silvana Maria Belle Zasso-Docente Ensino Superior-Pedagogia - FURG - Rio Grande do Sul - RS
727. Silvanete Pereira dos Santos, Docente Ensino Superior, Univ. Federal do Espírito Santo, ES
728. Silvano da Conceição, Docente do Ensino Superior, Ciências Sociais, Bahia - BA
729. Sílvia Caetano Feldkircher-Estudante-Lic. em Química - IFSC Campus SÃO JOSÉ-Santa Catarina SC
730. Sílvia Diener Cavalcanti, Professor(a) da Educação Básica, SEEDF, Distrito Federal - DF
731. Sílvia Maria Medeiros Caporale, Licenciatura em Matemática - UFLA, Minas Gerais - MG
732. Sílvia Regina da Silva Cassimiro-Professor(a) da Educação Básica-SEMED-Mato Grosso do Sul MS
733. Simone Alves Pedersen, Docente do Ensino Superior, UFABC, São Paulo - SP
734. Simone Ferreira de Souza Wanderley-Docente do Ensino Superior-Pedagogia UNEB-Bahia
735. Simone Grace de Paula, Docente do Ensino Superior, Pedagogia - EaD, Minas Gerais - MG
736. Sirleyde Dias de Almeida, Pedagogia UERN, Rio Grande do Norte - RN
737. Sirliane da Costa Viana, Docente do Ensino Superior, Pedagogia/UNIFAP, -Amapá - AP



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

- 738. Sirneto Vicente da Silva, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UECE, Ceará – CE
- 739. Solange Faria Prafo- Professora Aposentada- Espírito Santo – ES
- 740. Solar Mazzocante Morgado- pedagogo - UFG-Goiás - GO
- 741. Sônia Aparecida Siquelli, Docente Ensino Superior, Pedagogia/ Univ. São Francisco, São Paulo - SP
- 742. Sônia Maria Lira Ferreira, Docente do Ensino Superior, Univ. Fed. Campina Grande -Paraíba - PB
- 743. Soraya rocha melo, Pedagoga, Minas Gerais - MG
- 744. Stephany Costa De Oliveira, Estudante, Lic. Geografia, IFB Riacho Fundo I, Distrito Federal - DF
- 745. Sudelmar Dias Fernandes, Professor(a) da Educação Básica, Ibaiano, Bahia - BA
- 746. Suelem Oliveira dos Santos, Estudante, Pedagogia- UNIFAP, -Amapá - AP
- 747. Suzane da Rocha Vieira Gomçalves, Docente do Ensino Superior, Rio Grande do Sul - RS
- 748. Suzete Terezinha Orzechowski, Docente do Ensino Superior, pedagogia, Paraná – PR

T

- 749. Tabitha Molina, Professor(a) da Educação Básica, História, Mato Grosso do Sul - MS
- 750. Tainá de Lima, Estudante, Letras - UNITAU (Universidade de Taubaté), São Paulo - SP
- 751. Tainá Lobato Ribeiro, Estudante, Artes Visuais – Unifap, -Amapá - AP
- 752. Taís Silva Pereira, Professor(a) da Educação Básica, Filosofia - CEFET-RJ, Rio de Janeiro - RJ
- 753. Taíse Ferreira da Conceição Nishikawa, Docente Ensino Superior, História, UENP, Paraná – PR
- 754. Talamira Taita Rodrigues Brito-Docente do Ensino Superior- PPG-ECFP – UESB – Bahia – BA
- 755. Talita Bordignon-Docente do Ensino Superior-FE UFG-Goiás - GO
- 756. Talita Valadares, IFMG - Ouro Preto, Minas Gerais - MG
- 757. Talita Vidal Pereira, Docente do Ensino Superior, Pedagogia FEBF-UERJ, Rio de Janeiro-RJ
- 758. Talles Viana Demos-Docente do Ensino Superior-Lic. em Química IFSC-SJE-Santa Catarina - SC
- 759. Tamara de Lima, Docente do Ensino Superior, Pedagogia – IFSP, São Paulo - SP
- 760. Tamara Fresia Mantovani de Oliveira, Docente Ensino Superior, Pedagogia, UFMA, Maranhão
- 761. Tamires Souto Silva-Docente do Ensino Superior-Pedagogia UFV-Minas Gerais - MG
- 762. Tania Denise Miskinis Salgado-Docente Ensino Superior-Lic. em Química - UFRGS- RS
- 763. Tânia Regina Lobato dos Santos, Docente do Ensino Superior, Uepa, Pará - PA
- 764. Tatiana Bezerra Fagundes, Docente do Ensino Superior, UERJ, Rio de Janeiro - RJ
- 765. Tatiana Cristina dos Santos de Araújo, Docente do Ensino Superior, Pernambuco - PE
- 766. Tatiana de Santana Vieira, Docente do Ensino Superior, UFES, Espírito Santo – ES
- 767. Teodoro Adriano Costa Zanardi-Docente do Ensino Superior-PUC Minas-Minas Gerais - MG
- 768. Teresa Cristina Martins Kobayashi, Docente do Ensino Superior, Pedagogia UEAP, -Amapá – AP
- 769. Terezinha Iolanda Ayres Pereira- Doutoranda em Ensino de Química – USP – São Paulo – SP
- 770. Terezinha Ribeiro Alvim - Professor(a) Educação Básica-Univ. Fed. de Ouro Preto-Minas Gerais
- 771. Thaiany Guedes da Silva, Docente do Ensino Superior, UFAM/PEDAGOGIA, Amazonas - AM
- 772. Thainara Bezerra Vidal, Estudante, Letras, Tocantins - TO
- 773. Thaís Furtado Vaz, Estudante, Pedagogia, Unifap-Universidade Federal do Amapá, -Amapá – AP
- 774. Thalia Clara de Jesus, Estudante, Pedagogia IFSP-Registro, São Paulo - SP
- 775. Thiago de Jesus Esteves, Docente do Ensino Superior, CEFET Celso Suckow da Fonseca, - RJ
- 776. Tuca Henrique Verçosa Carneiro de Andrade, Professor Educação Básica, UFPE, Pernambuco PE

U

- 777. Ubilina Maria da Conceição Maia, Docente Ensino Superior, UERN, Rio Grande do Norte - RN
- 778. Uilma Santana Santos, Professor(a) Educação Básica, São Paulo - SP
- 779. Uiran Gebara da Silva, Docente do Ensino Superior, Lic. em História – UFRPE, Pernambuco - PE
- 780. Ulysses Pinheiro, Docente do Ensino Superior, Filosofia – UFRJ, Rio de Janeiro – RJ

V

- 781. Vagner Nunes Pereira, Professor Educação Básica, Filosofia – Col. Villa Lobos, São Paulo – SP
- 782. Valdréia Aparecida de Camargo-Estudante-Pedagogia UFMS CPTL-Mato Grosso do Sul - MS
- 783. Valéria Cristina Lopes Wilke, Docente Ensino Superior, Filosofia – UNIRIO, Rio de Janeiro - RJ
- 784. Valéria Pereira Soares, Ciências Naturais – SEDF, Distrito Federal - DF
- 785. Vanda Aparecida Fávero Pino, Professor(a) da Educação Básica, IFRS, Rio Grande do Sul - RS
- 786. Vanessa Bueno Campos, Docente Ensino Superior, Universidade Federal de Uberlândia – MG



Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

- 787. Vanessa de Carvalho Sales, Estudante, Pedagogia – UFMA, Maranhão - MA
- 788. Vanessa Pâmela Tonelin, Professor(a) da Educação Básica, Doutorado em Educação / Udesc - SC
- 789. Vanêssa Xavier Silva Sousa, Professor(a) da Educação Básica, Educação Física, Piauí - PI
- 790. Vera Maria Jarcovis Fernandes, Docente do Ensino Superior, Univ. Cruzeiro do Sul, São Paulo SP
- 791. Victor Pereira do Prado, Técnico Administrativo na UFMS, Mato Grosso do Sul - MS
- 792. Victória Régia Basílio Martins, Estudante, PEDAGOGIA- CECITEC/UECE, Ceará - CE
- 793. Vinicius Fernandes Ormelesi, Docente do Ensino Superior, Direito – UEMG, Minas Gerais - MG
- 794. Vinicius Xavier da Silva, Docente Ensino Superior, Ciências Biológicas - Unifal- Alfenas – MG
- 795. Vitor Bemvindo-Docente do Ensino Superior-Pedagogia (Noturno) UFBA-Bahia – BA
- 796. Viviane Alves de Lima - Docente do Ensino Superior-Lic. Química / UFU -Minas Gerais - MG
- 797. Viviane Brás dos Santos-Docente do Ensino Superior-Pedagogia UNEB CAMPUS VII-Bahia – BA
- 798. Viviane de Almeida Lima-Docente Ensino Superior- Educação do Campo - UFFS-Rio Grande do Sul
- 799. Viviane de Araújo Cardoso-Docente do Ensino Superior-UFRR-Roraima – RR
- 800. Viviane Gomes Teixeira -Docente do Ensino Superior- Instituto de Química - UFRJ-Rio de Janeiro
- 801. Vlademir Marim, Docente do Ensino Superior, Pedagogia _ UFU, Minas Gerais – MG

W

- 802. Walter Dimas Brito Soares, IFNMG, Minas Gerais - MG
- 803. Wanderléa Pereira Damásio Maurício, Docente Ensino Superior, Pedagogia/FMPSC, SC
- 804. Wanderson Diogo Andrade da Silva-Docente Ensino Superior-Lic. em Química - UECE-Ceará CE
- 805. Wanessa Cristiane Gonçalves Fialho, Docente Ensino Superior, UEG, Goiás - GO
- 806. Wellington Araújo Silva, Docente Ensino Superior, Educação Física – UEFS - Feira de Santana, BA
- 807. Wendel de Alvarenga Silva Conceição, Estudante, Pedagogia/UFES, Espírito Santo - ES
- 808. Wesley Pereira de Souza, Professor(a) da Educação Básica, UFT, Tocantins - TO
- 809. Wiama de Jesus Freitas Lopes, Docente do Ensino Superior, Pedagogia – UFCG, Paraíba – PB
- 810. Wildma Mesquita Silva - Pedagogia - Universidade Vale do Rio Doce-Minas Gerais - MG
- 811. Wilson Roberto Batista, Docente do Ensino Superior, Ifsp Birigui _ Matemática, São Paulo - SP
- 812. Wolney Vianna Malafaia, Professor(a) Educação Básica, História – Col. Pedro II, Rio de Janeiro RJ
- 813. Wyrna Davila Olavo, Estudante, Letras - Centro de Estudos Sup. de Tabatinga, Amazonas AM

Y

- 814. Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato, Docente Ensino Superior, UDESC, Santa Catarina
- 815. Yuri Florencio Da Cruz, Estudante, Letras português IFB São Sebastião, Distrito Federal - DF
- 816. Yuri Márcio e Silva Lopes, Professor(a) da Educação Básica, Ifes, Espírito Santo – ES

Z

- 817. Zionice Garbelini Martos Rodrigues, Docente do Ensino Superior, IFSP, São Paulo - SP

ATENÇÃO: Para mais adesões (**individuais ou coletivas**) ao Manifesto, subscrevendo-o e apoiando este movimento, de forma **individual ou coletivamente**, preencha o formulário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSFYtSovfngC-E4z7c59nKxTK_NyX9RZB890d1FnqD8z1jZ-Eg/viewform?usp=pp_url

Anexo C – Comissão Bicameral responsável pela elaboração da Resolução CNE/CP n.º**4/2024**

A Comissão foi composta por 17 integrantes:

- **Amáble Aparecida Pacios (Presidente):** Professora e empresária, possui graduação em Matemática Bacharelado e Licenciatura pela Faculdade Paulista de Ciências e Letras e graduação em Física Licenciatura. Esteve no quadro de Professores da Universidade Católica de Brasília onde exerceu cargo de Professora da graduação, pós-graduação e outros cargos de direção por 27 anos. Atualmente preside o Grupo Educacional Dromos. Tem experiência na área de administração, com ênfase em Estabelecimentos de Ensino. Presidiu o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino em Brasília por 8 anos, presidiu a Federação Nacional das Escolas Particulares por 4 anos e hoje ocupa o cargo de vice-presidente da mesma Federação. É autora de livros didáticos de Matemática e Física. Atualmente vice-presidente educacional de linhas de pesquisa, CEBRASSE. Palestrante e Conferencista. Membro do Conselho Nacional de Educação, ocupando o cargo de Conselheira.
- **Luiz Roberto Liza Curi (Relator):** Sociólogo e Doutor em Economia, ambos pela Unicamp. É Conselheiro e atual presidente do Conselho Nacional de Educação, desde 2012 tendo interrompido o mandato em fevereiro de 2016 e indicado para novo mandato em julho de 2016, sendo assim reconduzido para novo mandato em 2020. Foi Presidente da Câmara de Educação Superior por dois mandatos, de agosto de 2016 a agosto de 2018 e Presidente do Conselho Nacional de Educação de outubro de 2018 a julho de 2020 e novamente desde novembro de 2023. É membro do Conselho Superior da CAPES e da Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG/CAPES.
- **Márcia Teixeira Sebastiani (Relatora):** Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Fez doutorado-sanduíche na Università Statale di Milano (1994-95) e curso do método Montessori em Chicago, (certificado pela American Montessori Society - 1982-83). Atualmente é sócia-administradora da empresa "MAIS consultoria em educação". Atuou como Secretária Adjunta da Secretaria de Educação Básica do MEC, Consultora da UNESCO, Pró-Reitora Acadêmica, Diretora de Centro de Inovação Pedagógica e também como Diretora do

Centro de Educação à Distância. Foi Diretora de Projetos em instituição de produção de material didático e Vice-Diretora de colégio particular. Atuou como Coordenadora Pedagógica tanto na rede pública como na rede privada de ensino e foi pesquisadora do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba).

- **Anderson Luiz Bezerra da Silveira (Membro):** Doutor em Fisiologia pelo Programa de Pós-graduação Multicêntrico em Ciências Fisiológicas (SBFis/UFRRJ). Mestre em Educação Física (Área de Concentração em Fisiologia do exercício) pela Universidade Gama Filho (UGF). Especialista em Ciência da Performance Humana em Academia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduado Pleno em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente é professor e chefe do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DEFD/UFRRJ), e responsável pelas disciplinas Fisiologia e Nutrição Aplicada à Atividade Física. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE-MEC). Membro do comitê interno PIBIC-CNPq/UFRRJ. Membro da Sociedade Brasileira de Fisiologia (SBFis) e da American Physiological Society (APS).
- **Elizabeth Regina Nunes Guedes (Membra):** é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979). Toda a experiência profissional relevante está centrada em carreira executiva, primeiro no governo federal e depois no ensino superior privado, sempre em posições de liderança de projetos de grande porte, incluindo a gestão de grandes projetos acadêmicos e administrativos.
- **Fernando Cesar Capovilla (Membro):** Psicólogo. Mestre em Psicologia de Aprendizagem e Desenvolvimento, Univ. Brasília (1984). Ph.D.: Experimental Psychology, Temple University of Philadelphia (1989) (Outstanding Achievement Award, Pennsylvania Psychological Association). Livre Docente: Neuropsicologia Clínica, USP (2001), tese: Lexicografia-Lexicologia Libras. Professor Titular (MS-6): Instituto Psicologia USP (IPUSP). Membro titular Conselho Nacional Educação (2022-2024). Membro Academia Brasileira Neuropsicologia. Doutor Honoris Causa Educação. Chefe Lab. Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (Lance), Lab. Tecnol. e Reabilit. Cognitiva, Centro Clínico Distúrbios de Comunicação e Linguagem do IPUSP. Coordenador nacional inclusão e alfabetização Capes. Presidente Comissão Alfabetização, Conselho Nacional Educação. Coautor RENABE: Relatório Nacional Alfabetização Baseada Evidências, e PNA: Política Nacional Alfabetização MEC.

- **Henrique Sartori de Almeida Prado (Membro):** Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ). Mestre em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Especialista em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (IREL-UNB) e Bacharel em Direito pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Foi Ministro da Educação Substituto (MEC), Secretário-Executivo do Ministério da Educação (SE/MEC), Secretário Nacional de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) e Secretário-Executivo do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC).
- **Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa (Membra):** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestra em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Estuda e atua profissionalmente com desenho e implementação de políticas educacionais comparadas, em particular, nos aspectos curriculares e de gestão. Coordenou a elaboração da versão final do currículo de LP e Mat. para o Município de Sobral, CE desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, anos finais. Dezesesseis anos de experiência na direção de entidades sem fins lucrativos com projetos no setor de educação para diferentes públicos-alvo.
- **José Barroso Filho (Membro):** Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, doutorando em Direito (Universidade Presbiteriana Mackenzie e UniCuritiba), Doutor H.C. (Universidade Castelo Branco), Mestre em Direito (Universidade Federal da Bahia, UFBA). Possui Diploma de Estudos Avançados em Administração Pública (Universidad Complutense de Madrid, Espanha), é Especialista em Direito Público pela Universidade Salvador (UNIFACS/BA) e pós-graduado-graduado pela Escola Judicial Edésio Fernandes/MG, pela Escola de Formação de Magistrados/BA e pela Escola Superior de Guerra/RJ. Ministro do Superior Tribunal Militar, já ocupou as funções de Vice-Presidente e Corregedor da Justiça Militar da União (2019/2021), Diretor-Geral da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados da Justiça Militar da União ENAJUM (2016/2018) e Ministro Ouvidor do Superior Tribunal Militar (2015). Atual Membro do Conselho Nacional de Educação.
- **Leila Soares de Souza Perussolo (Membra):** Licenciatura Plena em História pela

Universidade Federal de Roraima - UFRR (1993), Bacharela em Direito pela Faculdade Cathedral de Ensino Superior (2008) e Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil - FACETEN (2011). Mestra em Ciências de La Educación Superior pela Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos - CUBA (2001), título reconhecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - UAA/PY (2013). Atuou como Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação de Roraima - CEE/RR (2013). No período de 12/2018 a 05/2022 exerceu a função de Secretária de Estado da Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEED/RR. Experiência na Educação Básica e Superior. Pesquisadora com ênfase em Avaliação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Prática Docente, Legislação, Educação Inclusiva, Formação de Professores e Atendimento Educacional Especializado. Professora efetiva do quadro da união, atualmente exercendo a função de Reitora do Instituto de Educação de Roraima - IERR; Conselheira no Conselho Nacional de Educação - CNE e Conselheira no Conselho Estadual de Educação de Roraima - CEE/RR.

- **Mauro Luiz Rabelo, Paulo Fossatti (Membro):** foi Reitor da Universidade La Salle, onde liderou iniciativas voltadas à inovação acadêmica, à pesquisa com impacto social e ao fortalecimento da missão lassalista. Atualmente, à frente da UBEC, segue promovendo ações voltadas à excelência no ensino e à formação integral de lideranças em todo o Brasil.
- **Suely Melo de Castro Menezes (Membra):** Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Desenvolvimento Regional pela UNITAU. Diretora da COFENEN (Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino). Conselheira do Conselho Nacional de Educação (2016-2024). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2020-2021). Membro da Comissão de Estudos das Relações Étnico-Raciais (CEB/CNE). Presidente da Comissão de Educação Especial (CNE). Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (1999, 2015 e 2016). Membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará – SINEPE.
- **Valseni José Pereira Braga (Membro):** CEO (Diretor Geral) da Rede Batista de Educação, Conselheiro do Conselho Nacional de Educação-CNE, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais-CEE/MG e do Conselho Superior da Associação Brasileira das Instituições Educacionais Evangélicas. Mestre em Administração pela

FPL, Graduado em Engenharia Elétrica/eletrônica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Licenciado em Pedagogia; MBA Executivo Internacional em Gestão de Pessoas (FGV e OHIO University), Especialização em Análise de Sistemas (FUMEC-MG), Curso Gestão para Altos Executivos (FIA-SP) e Formação em Psicanálise. Experiência na docência de ensino superior e na área da Gestão Estratégica, com ênfase em Administração Escolar - Níveis Básico e Superior e também na Gestão Aeroportuária, onde atuou por 24 anos. É ainda voluntário de Governança em diversas causas ligadas à educação e à proteção da criança.

- **Walter Eustáquio Ribeiro (Membro):** Graduação em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (1980), MBA Controller pela FIPECAFI/Universidade de São Paulo (1997), Especialista em Marketing e Recursos Humanos pela Universidade de Brasília (1991), Mestre em Administração pela Universidade de Brasília (1993), Doutorando em Administração (Inovação em Instituições de Ensino Superior em Contexto de Isomorfismo), Pós-Graduação Lato Sensu - Gestão Educacional, pela Universidade Católica de Brasília (2012) e Diretor Geral do Mackenzie em Brasília (Faculdade e Colégio); Conselheiro do Conselho de Educação do Distrito Federal e Presidente da Câmara de Educação Básica. Foi Vice-presidente do SINEPE-DF; Coordenador e Professor do Curso de Administração do INESC/CNEC; Professor da Universidade de Brasília; gestor na Direção Geral do Banco do Brasil; Consultor, Professor e Palestrante no Brasil e no Exterior, com ênfase em: Administração (geral e de empresas), Gestão Organizacional, Empreendedorismo, Gestão de Pessoas, Marketing e Endomarketing, Criação de Negócios, Negociação, Mediação, Liderança, Estratégia Organizacional e Escolar e Inovação. Coordenador do PEA/UNESCO, Consultor da UNESCO; Professor de Pós-Graduação no IESB, na UDF, na Universidade Católica e na FIPECAFI/USP. Integrante de diversas Missões Técnicas (França, Finlândia, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia, Canadá). Orientação e participação em diversas bancas de Graduação e de Pós-Graduação.
- **William Ferreira da Cunha (Membro):** Doutor em Física pela Universidade de Brasília (2009) e realizou Pós-Doutorado (2016) no Quantum Theory Project (QTP), da Universidade da Florida, EUA. É Professor Titular do Instituto de Física da Universidade de Brasília e Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo. Foi membro do Conselho Nacional de Educação e Diretor do Ministério da Educação.

Dos 17 integrantes nomeados, sete já haviam participado da Comissão Bicameral

durante o governo de Jair Bolsonaro. Ademais, a própria presidência da Comissão está vinculada ao setor privado, visto que a atual presidente é dirigente da Federação Interestadual das Escolas Particulares (FENEP). Soma-se a isso a presença de Elizabeth Regina Nunes Guedes, irmã de Paulo Guedes, ex-ministro da Economia no governo Bolsonaro. Nesse contexto, evidencia-se que houve poucas mudanças na composição da Comissão, permanecendo, em grande parte, membros alinhados ao governo anterior.