

DISPUTAS NORMATIVAS SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SUA ARTICULAÇÃO COM O ESTÁGIO CURRICULAR

NORMATIVE DISPUTES OVER EDUCATIONAL AND SCHOOL MANAGEMENT IN PEDAGOGY TEACHER EDUCATION AND ITS ARTICULATION WITH THE SUPERVISED INTERNSHIP

DISPUTAS NORMATIVAS SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA Y ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO Y SU ARTICULACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA

Camila Maria Bortot¹

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

André Ramos Florentino²

Universidade Estadual do Norte do Paraná/SEED-PR (UENP)

Resumo

O artigo analisa as disputas normativas em torno do lugar da gestão educacional e escolar na formação do pedagogo e suas implicações para a organização e o sentido formativo do Estágio Curricular Supervisionado, à luz da categoria da práxis. O objetivo consiste em compreender de que modo as diretrizes da formação docente reconfiguram a gestão no currículo da Pedagogia e como esse reposicionamento incide sobre o perfil identitário do pedagogo e sobre o estágio na área de Gestão Educacional e Escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que toma como corpus analítico a Lei nº 9.394/1996 e as Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, compreendidas como expressões de projetos formativos em disputa no interior da política de formação docente. Os resultados evidenciam que, embora a gestão educacional constitua dimensão histórica e constitutiva da Pedagogia, sua presença no currículo tem sido progressivamente deslocada e subordinada à racionalidade das competências e da prática profissional, especialmente na resolução de 2019. Nesse movimento, o Estágio Curricular Supervisionado assume centralidade contraditória: amplia-se sua carga horária e inserção institucional, mas restringe-se seu potencial crítico ao ser orientado por uma lógica operacional e adaptativa. Conclui-se que a reinscrição discursiva da práxis e da gestão democrática na normativa de 2024 não rompe com essa arquitetura formativa, mantendo a gestão como dimensão funcional e não como eixo estruturante da formação. Tal reposicionamento pode afetar o perfil identitário do pedagogo e esvaziar o estágio como mediação formativa crítica, reafirmando a necessidade de uma formação orientada pela práxis, que articule indissociavelmente docência, gestão e pesquisa.

¹ Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Pedagoga pela mesma universidade (2015). É professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), vinculada ao Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) - Campus Jacarezinho, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd).

² Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional em Educação Básica - PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor (Pedagogo) do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual do Paraná. Atuou como Diretor Escolar, Assessor Pedagógico e Diretor de Educação na Prefeitura Municipal de Bandeirantes

Palavras-Chave: Formação do pedagogo; Gestão educacional; Gestão escolar; Estágio Curricular Supervisionado; Práxis.

Abstract

Implications for the organization and formative meaning of the Supervised Curricular Internship, in light of the category of praxis. The objective is to understand how teacher education guidelines reconfigure management within the Pedagogy curriculum and how this repositioning affects the identity profile of the pedagogue and the internship in the field of Educational and School Management. Methodologically, this is a qualitative study of bibliographical and documentary nature, whose analytical corpus comprises Law No. 9.394/1996 and Resolutions CNE/CP No. 1/2006, No. 2/2015, No. 2/2019, and No. 4/2024, understood as expressions of competing formative projects within teacher education policy. The findings show that although educational management constitutes a historical and constitutive dimension of Pedagogy, its presence in the curriculum has been progressively displaced and subordinated to the rationality of competencies and professional practice, particularly in the 2019 resolution. Within this movement, the Supervised Curricular Internship assumes a contradictory centrality: its workload and institutional insertion are expanded, yet its critical potential is restricted when guided by an operational and adaptive logic. It is concluded that the discursive reinscription of praxis and democratic management in the 2024 regulation does not break with this formative architecture, maintaining management as a functional dimension rather than a structuring axis of education. Such repositioning may affect the identity profile of the pedagogue and empties the internship of its critical formative mediation, reaffirming the need for an education oriented by praxis, which inseparably articulates teaching, management, and research.

Keywords: Pedagogy teacher education; Educational management; School management; Supervised Internship; Praxis.

Resumen

Implicaciones para la organización y el sentido formativo del Prácticum Curricular Supervisado, a la luz de la categoría de la praxis. El objetivo consiste en comprender de qué manera las directrices de la formación docente reconfiguran la gestión en el currículo de la Pedagogía y cómo este reposicionamiento incide en el perfil identitario del pedagogo y en el prácticum en el área de Gestión Educativa y Escolar. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, cuyo corpus analítico está constituido por la Ley n° 9.394/1996 y las Resoluciones CNE/CP n° 1/2006, n° 2/2015, n° 2/2019 y n° 4/2024, comprendidas como expresiones de proyectos formativos en disputa en el ámbito de la política de formación docente. Los resultados evidencian que, aunque la gestión educativa constituye una dimensión histórica y constitutiva de la Pedagogía, su presencia en el currículo ha sido progresivamente desplazada y subordinada a la racionalidad de las competencias y de la práctica profesional, especialmente en la resolución de 2019. En este movimiento, el Prácticum Curricular Supervisado asume una centralidad contradictoria: se amplía su carga horaria y su inserción institucional, pero se restringe su potencial crítico al orientarse por una lógica operativa y adaptativa. Se concluye que la reinscripción discursiva de la praxis y de la gestión democrática en la normativa de 2024 no rompe con esta arquitectura formativa, manteniendo la gestión como dimensión funcional y no como eje estructurante de la formación. Tal reposicionamiento puede afectar el perfil identitario del pedagogo y vacía el prácticum como mediación formativa crítica, reafirmando la necesidad de una formación orientada por la praxis, que articule de manera indisoluble docencia, gestión e investigación.

Palabras claves: Formación del pedagogo; Gestión educativa; Gestión escolar; Práctica profesional supervisada; Praxis.

INTRODUÇÃO

Desde a institucionalização do curso de Pedagogia, em 1939, os debates em torno de sua identidade profissional têm sido marcados por disputas acerca dos sentidos da docência, da gestão e do trabalho pedagógico. No interior dessas tensões, a gestão educacional e escolar ocupa lugar estratégico: ora é reconhecida como dimensão constitutiva da formação docente, ora é deslocada para percursos formativos posteriores ou tratada de modo instrumental, dissociada da reflexão crítica sobre os sistemas de ensino e



a organização do trabalho educativo. Como assinala Dourado (2016, p. 28), a “formação de profissionais do magistério da educação básica constitui-se, historicamente, como um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos”. Tais disputas incidem diretamente sobre o lugar atribuído ao Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Pedagogia, particularmente no que se refere à sua potencialidade como mediação formativa entre teoria, prática e gestão, que envolve a compreensão da organização dos sistemas de ensino, à formulação, implementação e regulação das políticas educacionais e à organização do trabalho pedagógico no interior da escola, envolvendo o projeto político-pedagógico, os processos de planejamento, decisão e participação coletiva (Vieira, 2007).

Nesse contexto, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente assume centralidade, uma vez que tais normativas não apenas regulam a organização curricular das licenciaturas, mas também produzem sentidos sobre o trabalho docente e sobre a identidade profissional do pedagogo, considerando-se, inclusive, a existência de diretriz específica para o curso, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Diante desse contexto, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo as diretrizes da formação docente organizam a gestão educacional no currículo da Pedagogia e quais são as implicações desse reposicionamento para a organização e para o sentido formativo do Estágio Curricular Supervisionado na área de Gestão Educacional e Escolar?

Assim, este artigo objetiva analisar as disputas normativas em torno do lugar da gestão educacional e escolar na formação do pedagogo e de sua articulação com o Estágio Curricular Supervisionado, tomando como referência as Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, de modo a evidenciar como cada marco normativo reposiciona a formação para a gestão e quais são as implicações desse reposicionamento para o curso de Pedagogia, particularmente no que concerne ao estágio em gestão educacional e escolar.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético e orientada pela categoria da práxis. A análise incide sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e sobre as referidas Resoluções do Conselho Nacional de Educação, compreendidas como produções históricas que expressam projetos formativos em disputa na formação inicial do pedagogo.

O texto está organizado, para além desta introdução e das considerações finais, em três momentos analíticos. Inicialmente, discute-se a categoria da práxis como fundamento teórico da Pedagogia. Em seguida, analisa-se a constituição histórica e normativa da formação do pedagogo, com ênfase no lugar atribuído à gestão educacional e escolar nas



Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia de 2006. Por fim, examinam-se as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, evidenciando continuidades, inflexões e disputas normativas em torno da gestão e do Estágio Curricular Supervisionado.

PRÁXIS COMO CATEGORIA ANALÍTICA PARA A PEDAGOGIA

A categoria práxis, enquanto ação humana, produção do conhecimento e transformação social, assumindo caráter simultaneamente ontológico e epistemológico, foi desenvolvida por Marx de forma mais completa nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* e o expressou de maneira mais vigorosa nas *Teses sobre Feuerbach*. Especificamente desta última, Marx desloca a questão da verdade do plano exclusivamente teórico para o terreno da prática social, ao afirmar que é na práxis que o ser humano comprova a realidade e o caráter terreno de seu pensamento (Marx, 2000). Na Tese 2, o autor afirma:

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica (Marx, 2000, p. 1).

Assim, o conhecimento não se apresenta como reflexo imediato da realidade, mas como resultado de uma prática social historicamente situada, mediada pela unidade indissociável e contraditória entre teoria e prática. Segundo a tese 8 “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis” (Marx, 2000, p. 2). Assim, longe de se confundir com a prática imediata ou com a aplicação instrumental de técnicas, a práxis constitui-se como atividade humana consciente, intencional e historicamente situada, produzida no interior das relações sociais.

Segundo Kosik (1976), uma explicação verdadeiramente crítica da realidade exige que a própria explicação se situe no terreno da práxis revolucionária, compreendida como unidade indissociável entre teoria e prática. Nessa direção, Vázquez (1977) define a práxis como atividade teórico-prática consciente de sua finalidade e das possibilidades objetivas de transformação social, distinguindo-a da “práxis espontânea”, marcada pela ação imediata e acrítica. A práxis humana comporta, simultaneamente, um aspecto intencional, relacionado aos fins perseguidos pelo sujeito, e um aspecto não intencional, na medida em que a ação



individual se integra a outras práxis no plano social, produzindo efeitos que extrapolam a consciência e a vontade do agente (Vázquez, 1977).

No âmbito da educação escolar, essa perspectiva fundamenta a noção de práxis pedagógica, entendida como a forma específica que a práxis assume no interior do trabalho educativo. A escola, nesse sentido, não se configura como instituição neutra, mas como espaço de mediação entre o conhecimento historicamente produzido e os sujeitos em formação, exigindo a consideração de suas determinações históricas, políticas e sociais (Saviani, 2003).

Essa compreensão afasta leituras que reduzem a formação à aplicação isolada de métodos ou técnicas. Como adverte Makarenko (1985, p. 258), “nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente”, evidenciando o caráter coletivo, histórico e organizado da ação pedagógica. No âmbito da formação em Pedagogia, a práxis assume, assim, categoria formativa estruturante, orientando a articulação entre fundamentos teóricos, prática educativa e análise crítica da realidade social.

Compreendida nesses termos, a práxis pedagógica não se restringe ao ato de ensinar em sala de aula, tampouco se esgota na dimensão imediata da prática docente. Ao contrário, ela se realiza no conjunto das mediações institucionais, organizacionais e políticas que estruturam o trabalho educativo e condicionam suas possibilidades concretas de realização. Entre essas mediações, destaca-se a gestão educacional e escolar, entendida não como função meramente administrativa ou técnica, mas como dimensão constitutiva da práxis educativa, na medida em que envolve processos de organização do trabalho pedagógico, tomada de decisões coletivas, planejamento institucional e definição das finalidades sociais da educação.

À luz dessa categoria, a formação do pedagogo pode ser compreendida como um processo histórico, social e institucionalmente mediado, que emerge das determinações da realidade social e escolar. Nesse sentido, ao reconhecer a gestão educacional e escolar como dimensão constitutiva da práxis pedagógica, torna-se possível problematizar as formas pelas quais as diretrizes curriculares organizam uma práxis educativa no âmbito da gestão educacional e do Estágio Curricular Supervisionado.

GESTÃO E ESTÁGIO CURRICULAR NA PEDAGOGIA: DA DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA À PRÁXIS FORMATIVA



A análise da gestão educacional e do Estágio Curricular Supervisionado na formação em Pedagogia exige, inicialmente, a delimitação do que se compreende por trabalho pedagógico e por formação do pedagogo. Nessa direção, Libâneo (2010) concebe a Pedagogia como um campo teórico-prático voltado à organização da prática educativa, entendida como forma específica de trabalho social orientado por ações intencionais de produção e mediação cultural. Tal prática tem como objeto a própria realidade educacional, historicamente situada e permanentemente transformada.

O trabalho do pedagogo, nesse horizonte, não se restringe à docência em sala de aula, mas envolve a organização, a mediação e a gestão dos processos educativos. A formação em Pedagogia, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos operacionais, pois pressupõe a compreensão crítica da educação como prática social atravessada por determinações históricas, políticas e institucionais. A articulação entre teoria e prática constitui, assim, um princípio estruturante da formação, na medida em que o domínio dos fundamentos científicos e pedagógicos é condição para a atuação qualificada na docência e na gestão do trabalho educativo (Pimenta, 2019).

É nesse contexto formativo que o Estágio Curricular Supervisionado se configura como componente obrigatório dos cursos de Pedagogia, assumindo o papel de campo privilegiado de formação inicial do pedagogo em seu meio social e profissional, especialmente a escola. O estágio constitui-se como eixo articulador do currículo de formação, envolvendo ações de observação, planejamento, docência, acompanhamento de estudantes, mediação entre universidade e escola, participação em processos de gestão educacional e escolar, bem como procedimentos avaliativos e autoavaliativos. Para Pimenta e Lima (2017), trata-se de um espaço fundamental para a formação de um “[...] profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas” (Pimenta; Lima, 2017, p. 39).

Entretanto, essa concepção do estágio como espaço de práxis não se consolidou de forma linear na história do curso de Pedagogia no Brasil. Desde sua institucionalização, em 1939, passando pelas reformulações de 1962 e 1969, o curso foi marcado por uma dicotomia estrutural entre teoria e prática, expressa de modo emblemático no modelo 3+1, no qual a formação pedagógica e o estágio eram concentrados ao final do curso, como complemento prático de uma formação predominantemente teórica.

Nesse modelo, houve separação explícita entre disciplinas consideradas teóricas e aquelas identificadas como pedagógicas, como Didática e Metodologia Geral e Especial. Essas disciplinas, juntamente com o estágio, eram acrescentadas ao bacharelado como



exigência final para a obtenção da licenciatura, reforçando a concepção de prática como momento de aplicação de conhecimentos e técnicas previamente adquiridos (Saviani, 2008).

Apesar das reformas universitárias das décadas seguintes, essa lógica fragmentada permaneceu presente ao longo dos anos 1970 e 1980, contribuindo para a consolidação de uma compreensão do estágio como etapa terminal da formação, desvinculada da reflexão crítica sobre a prática educativa. Como resultado, o estágio passou a ser frequentemente identificado como a “parte prática” do curso, em oposição às disciplinas teóricas, reforçando discursos que a formação inicial seria excessivamente teórica e de que a prática profissional se aprenderia apenas no exercício do trabalho.

Para essa articulação teórico-prática, o plano normativo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tem organizado fundamentos da formação docente. No Título VI, que trata da formação dos profissionais da educação, especialmente após as alterações introduzidas pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, apresenta como fundamento “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Brasil, 1996).

É nesse contexto de críticas acumuladas à fragmentação curricular e à dicotomia teoria-prática que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 se apresenta como possibilidade de reorganização da identidade formativa do curso de Pedagogia a partir da docência, a gestão e a pesquisa como estruturantes à formação em espaços escolares e não escolares. Essa concepção rompe com entendimentos restritos de docência como mera aplicação de técnicas didáticas, abrindo espaço para compreender a formação do pedagogo como formação para o trabalho educativo em sua totalidade.

No que se refere especificamente à gestão educacional, a Diretriz de 2006 explicita sua centralidade na formação do pedagogo ao incluir, no perfil do egresso, a atuação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, envolvendo planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas e projetos educativos (Brasil, 2006, art. 4º).

No que se refere especificamente à organização curricular, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 atribui ao Estágio Curricular Supervisionado eixo estruturante na formação inicial. O documento estabelece a obrigatoriedade de 300 horas de estágio e afirma, em seu art. 7º, que o Estágio Curricular Supervisionado, componente obrigatório do curso de Pedagogia, deve ser realizado ao longo do curso, em conformidade com o projeto pedagógico da instituição, assegurando aos estudantes experiências de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares (Brasil, 2006).



Ao fazê-lo, a Diretriz reconhece o Estágio Curricular Supervisionado como componente formativo essencial, articulado ao conjunto das atividades acadêmicas do curso. Para além da definição quantitativa da carga horária, o texto normativo explicita que o estágio deve possibilitar a participação dos estudantes em atividades de planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos, bem como em espaços coletivos do trabalho pedagógico, como as reuniões de formação pedagógica (Brasil, 2006, art. 8º, incs. IV e V). Tal determinação é particularmente relevante, pois evidencia que o Estágio Curricular Supervisionado não se restringe à observação ou à regência em sala de aula, mas abrange, de forma constitutiva, a vivência e a análise das práticas de gestão educacional e escolar, inclusive no âmbito dos sistemas de ensino e das secretarias de educação.

Para evidenciar como a gestão educacional e escolar e o Estágio Curricular Supervisionado são tratados nesse marco normativo, apresenta-se, a seguir, o Quadro 1, que sintetiza os principais eixos de análise e seus respectivos fundamentos legais na Resolução CNE/CP nº 1/2006. O quadro permite visualizar a centralidade atribuída à gestão no projeto formativo da Pedagogia, bem como sua integração à organização curricular e ao estágio, reafirmando a superação da dicotomia teoria-prática em favor de uma concepção de formação orientada pela práxis.

Quadro 1 - Gestão e Estágio Curricular Supervisionado nas DCNs do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006)

EIXO	ORGANIZAÇÃO NORMATIVA
Concepção de formação em Pedagogia	"A formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico e na pesquisa educacional, tendo como base a docência, a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino." (Art. 3º, parágrafo único, inc. III)
Lugar da gestão educacional e escolar	A gestão educacional e escolar integra o núcleo formativo do curso, articulada à docência e à pesquisa, compondo a identidade profissional do pedagogo (Art. 3º).
Relação docência-gestão	"As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação." (Art. 4º)
Gestão democrática	"O curso de Pedagogia deverá respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituindo-se pela aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares." (Art. 6º, inc. I, al. B)
Organização curricular	Núcleo de estudos básicos – Inclui estudos sobre educação, trabalho pedagógico, políticas educacionais, organização da educação nacional e sistemas de ensino, que fundamentam a compreensão da gestão educacional e escolar (Art. 6º, inc. I).
	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos – "Compreende investigações sobre processos educativos e de gestão, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras." (Art. 6º, inc. II, al. A)
	Núcleo de estudos integradores – Destina-se à articulação entre teoria e prática, integrando estudos, práticas pedagógicas, pesquisa e estágio curricular supervisionado (Art. 6º, inc. III).



Conhecimentos que embasam o estágio em gestão	Estudos sobre políticas educacionais, organização dos sistemas de ensino, planejamento educacional, avaliação institucional, gestão democrática e trabalho pedagógico, conforme os núcleos definidos no Art. 6º.
Práxis e relação teoria-prática	A organização por núcleos visa à integração entre teoria e prática, articulando formação teórica, pesquisa e intervenção nos processos educativos (Art. 6º, caput).
Estágio curricular supervisionado	“O estágio curricular supervisionado, componente obrigatório do curso, articula teoria e prática, possibilitando a participação do estudante em atividades de planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.” (Art. 8º, inc. IV)
Estágio ao longo do curso	“O estágio curricular supervisionado será realizado ao longo do curso, envolvendo atividades de docência e de gestão de processos educativos.” (Art. 8º, inc. IV, al. E)
Articulação disciplinas-estágio	O estágio é sustentado pelos núcleos de estudos e pelos componentes curriculares que tratam da organização da educação, da gestão educacional e escolar e das políticas educacionais, garantindo sua realização como momento de síntese da formação (Arts. 6º e 8º).

Fonte: organizado pelos autores, 2025.

A práxis, nesse marco normativo, assume sentido ontológico e político, ainda que não se constitua como objetivo explicitamente enunciado da Resolução. Ela se apresenta na medida em que a formação é concebida como mediação entre conhecimento, ação pedagógica e organização institucional do trabalho educativo, superando a dicotomia entre teoria abstrata e prática imediata. Trata-se de uma concepção ampliada de formação, na qual docência, gestão educacional e Estágio Curricular Supervisionado se articulam como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico, afirmando a indissociabilidade entre docência, gestão e estágio como fundamento da formação em Pedagogia.

Nessa indissociabilidade, destaca-se que a formação para a docência e para a gestão esteja intrinsecamente ligada à pesquisa, como apontam Pamplona, Silva e Damasceno (2025), para que “[...] o exercício da profissão não se baseie no senso comum nem em tecnicismos historicamente consolidados no cotidiano escolar, mas que considere a pesquisa como elemento essencial para orientar a prática docente” (Pamplona; Silva; Damasceno, 2025, p. 9).

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, foram instituídas, em pouco mais de quinze anos, três diretrizes gerais para as licenciaturas, as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024³, que passam a incidir diretamente sobre o conjunto das licenciaturas e, portanto, também sobre o curso de Pedagogia. Essas

3 Ainda que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 permaneça como diretriz específica do curso de Pedagogia, as resoluções posteriores, ao estabelecerem diretrizes gerais para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, passam a incidir sobre o conjunto das licenciaturas, inclusive a Pedagogia. Essa incidência encontra respaldo na Lei nº 9.394/1996, que atribui à União a competência para definir diretrizes nacionais da educação básica (art. 9º, IV) e estabelece que a formação docente deve observar as Diretrizes Curriculares Nacionais (arts. 61 e 62). Do ponto de vista normativo, não se trata de revogação da Diretriz de 2006, mas da constituição de um campo normativo de sobreposição, no qual diretrizes específicas e gerais coexistem e produzem efeitos simultâneos sobre os currículos.



normativas serão analisadas no item a seguir, particularmente no que se refere à gestão educacional e ao Estágio Curricular Supervisionado.

DISPUTAS NORMATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: GESTÃO EDUCACIONAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO E IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA

O primeiro documento em análise envolve a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que resulta de um processo longo e conflituoso de disputas no interior do Conselho Nacional de Educação, fortemente influenciado pela atuação histórica de entidades acadêmico-científicas da área da educação, 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) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR). Essas entidades, em diálogo com a produção acadêmica crítica consolidada no campo da educação brasileira, defenderam uma concepção de formação docente ancorada em sólida base teórica, na articulação orgânica entre teoria e prática e na indissociabilidade entre docência, gestão educacional e trabalho pedagógico, conforme analisado por Kuenzer (2024).

Estruturalmente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 organiza-se em 24 artigos, distribuídos em cinco capítulos, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, em nível superior, dos profissionais do magistério da Educação Básica. Expressa um projeto formativo comprometido com a educação como direito social e com uma concepção ampliada de docência, vinculada à organização dos sistemas de ensino, à gestão democrática e à participação coletiva nos processos educativos, conforme explicitado em seus considerandos e dispositivos normativos (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, a normativa explicita que a atuação profissional docente não se restringe ao ensino em sala de aula, mas envolve também a “gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares” (Brasil, 2015, art. 3º, §4º). Em coerência com essa concepção, estabelece que a formação inicial deve preparar o futuro professor para o exercício simultâneo da docência e da gestão na educação básica (Brasil, 2015, art. 9º, §2º).

Essa orientação materializa-se de forma clara na definição do perfil do egresso, ao estabelecer que o(a) profissional formado(a) deve possuir um repertório de conhecimentos teóricos e práticos resultante do percurso formativo vivenciado, fundamentado em



princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social, ética e sensibilidade estética. Tal formação deve possibilitar, entre outros aspectos, o conhecimento da instituição educativa como organização complexa voltada à promoção da educação para e na cidadania, a atuação profissional tanto no ensino quanto na gestão dos processos educativos e na organização e gestão das instituições de educação básica, bem como a participação nas atividades de planejamento, no projeto pedagógico da escola, nas reuniões pedagógicas e nos órgãos colegiados (Brasil, 2015).

Nesse íterim, os conteúdos sobre gestão educacional na Resolução de 2015 articulam-se à concepção de práxis adotada pelo documento. A formação dos profissionais do magistério tem como fundamento “a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática, mediante o desenvolvimento de atividades formativas orientadas pelas realidades educacionais” (Brasil, 2015, art. 5º). Essa formulação autoriza compreender o Estágio Curricular Supervisionado como espaço privilegiado de inserção crítica nos contextos escolares, não apenas na sala de aula, mas também nos processos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação que caracterizam a gestão educacional e escolar.

A centralidade da gestão e da práxis na Resolução de 2/2015 é evidenciada pela análise lexical do texto normativo, a partir do mapeamento das ocorrências do termo “gestão” e de seus campos semânticos associados. Foram identificadas 29 menções diretas ao termo, distribuídas ao longo dos considerandos, dos artigos conceituais iniciais e dos dispositivos relativos ao perfil do egresso, à organização curricular e à formação prática.

Expressões como “gestão”, “gestão educacional”, “gestão democrática”, “organização e gestão” e “processos de organização e gestão” estão ao centro dos artigos e são tratadas como componente constitutivo do projeto formativo, especialmente na organização dos sistemas e redes de ensino, às instituições de educação básica e aos instrumentos de organização institucional, como o projeto político-pedagógico (PPP).

Outro eixo central refere-se à articulação entre gestão e trabalho docente, associando gestão ao exercício do magistério. Termos como “atividades pedagógicas”, “trabalho docente”, “docência e gestão”, “planejamento”, “coordenação”, “acompanhamento” e “avaliação” são apresentados e reconhecem a complexidade do trabalho docente no interior das instituições educacionais.

Ao incorporar a gestão como dimensão do trabalho pedagógico, a normativa amplia o escopo da formação inicial e impõe às licenciaturas o desafio de preparar o futuro



professor para atuar também nos processos decisórios, organizativos e avaliativos que estruturam a vida escolar. Essa compreensão articula-se, ainda, à centralidade da práxis como fundamento da formação docente, uma vez que a gestão aparece associada a expressões como “práxis”, “articulação teoria-prática”, “formação inicial”, “formação continuada”, “estágio curricular supervisionado” e “vivências pedagógicas”, indicando que a formação é concebida como processo que integra conhecimentos teóricos e experiências práticas orientadas pelas realidades educacionais concretas. Ainda que a Resolução não detalhe a gestão como campo específico do Estágio Curricular Supervisionado, a centralidade atribuída à práxis autoriza compreendê-lo como espaço privilegiado de inserção crítica dos estudantes nos processos de organização e gestão das instituições e dos sistemas de ensino.

Por fim, o campo semântico que articula gestão democrática e sentido político da formação explícita, por sua vez, o horizonte normativo subjacente à Resolução de 2015. Termos como “democratização”, “participação”, “trabalho coletivo”, “regime de colaboração”, “avaliação institucional”, “direitos humanos” e “diversidade” situam a gestão educacional no interior de um projeto comprometido com a construção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

Nesse sentido, trata-se de um marco regulatório que legitima a gestão educacional como componente estruturante da formação inicial, o que fortalece a formação para a Pedagogia, particularmente diante da ampliação das atribuições docentes e da complexificação das exigências de atuação nos sistemas e instituições de ensino.

Entretanto, antes mesmo de sua efetiva consolidação no âmbito das instituições formadoras, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, maiormente conhecida como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em um contexto político de retração dos espaços democráticos e de reconfiguração regressiva das políticas educacionais com reformas iniciadas em 2016. Essa reconfiguração ocorreu no contexto do golpe jurídico-parlamentar-midiático que resultou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff e na ascensão de Michel Temer à presidência da República (2016-2018), processo que redefiniu as bases de atuação do Estado brasileiro e reorientou as políticas sociais sob uma lógica de austeridade fiscal e de subordinação aos interesses do capital.

Conforme analisa Aguiar (2018), é no governo Temer que se consolida a retomada de um projeto político neoliberal, anteriormente tensionado por governos de orientação progressista, projeto este que não apenas se mantém, mas se aprofunda e se radicaliza



durante o governo Bolsonaro (2019-2022). Nesse ínterim, a reorientação da política de formação docente, intensificada a partir da centralidade atribuída à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, à BNC-Formação, consolida uma cultura basista marcada pela padronização curricular e pela lógica das competências. Conforme observa Aguiar (2018), a aprovação da BNCC constituiu prioridade central da agenda do Ministério da Educação, desdobrando-se diretamente na reorganização dos currículos das licenciaturas e na redefinição dos fundamentos formativos, agora orientados pela adequação normativa e pela operacionalização de competências, que toma como referência o modelo do “trabalhador flexível”, ajustado às exigências da nova gestão e à doutrina do capital humano, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sua “empregabilidade”.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresenta 20 artigos, organizados em quatro capítulos, além de Anexo, no qual se explicita a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A centralidade atribuída às competências constitui um dos principais eixos de inflexão da política de formação docente. Já em seu art. 1º, parágrafo único, a normativa estabelece que a formação inicial deve assegurar o desenvolvimento das competências gerais docentes, referenciadas nas competências da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (Brasil, 2019).

A BNC-Formação passa, assim, a organizar a formação docente a partir de conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, que, segundo o art. 4º, orientam de modo integrado o exercício da docência. Essas dimensões articulam o domínio dos objetos de conhecimento e dos processos de aprendizagem, o planejamento, a gestão dos ambientes de aprendizagem e a avaliação do ensino, bem como o comprometimento individual do professor com seu desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com a participação no projeto pedagógico da escola e na relação com as famílias e a comunidade (Brasil, 2019, art. 4º). Tal organização reafirma uma concepção de formação docente centrada na operacionalização da prática e no engajamento individual, subordinando os fundamentos teóricos, institucionais e políticos do trabalho docente à lógica das competências.

Nesse ínterim, o mapeamento das ocorrências do termo “gestão” evidencia sua presença residual no texto normativo, com apenas cinco menções diretas, as quais expressam uma redefinição restritiva dessa categoria. A gestão passa a ser associada, em primeiro lugar, ao termo da “gestão educacional” enquanto conhecimento funcional requerido ao exercício da docência, circunscrito ao trabalho cotidiano no contexto escolar.



Em seguida, vincula-se à “gestão e planejamento do processo de ensino e de aprendizagem”, subordinando a gestão à organização didática da prática docente e afastando-a de sua compreensão como mediação institucional, política e sistêmica dos processos educacionais. Também, a normativa mobiliza o vocabulário da “gestão da sala de aula” e da “gestão dos ambientes de aprendizagem”, deslocando o sentido da gestão para o plano micro da prática pedagógica individual e reforçando sua assimilação à condução técnica do ensino. A quarta menção refere-se à “gestão escolar” para o domínio do projeto pedagógico da escola, o regimento escolar, os planos de trabalho anual, os colegiados, os auxiliares da escola e as relações com as famílias dos estudantes, conforme disposto no art. 8º, inciso VI.

Por fim, a quinta menção direta à “gestão educacional” aparece no Capítulo VII “Da formação para atividades pedagógicas e de gestão”, ao tratar da formação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Paradoxalmente, aponta que, nos termos do art. 64 da LDB, deve ocorrer por meio de cursos de Pedagogia com aprofundamento de estudos nessas áreas, com carga horária mínima de 3.600 horas, ou por meio de cursos de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu (BRASIL, 2019, art. 22). Nesse capítulo, a gestão aparece vinculada à formação específica para essas funções, prevista por meio de cursos de Pedagogia com aprofundamento de estudos ou por meio de cursos de pós-graduação.

Ainda, mapeamento lexical identificou um conjunto que passam a organizar conteúdos e atribuições historicamente vinculados à gestão educacional, ainda que sem utilizar explicitamente esse vocábulo. Termos como “planejamento”, “avaliação”, “organização do trabalho pedagógico”, “governança dos sistemas educacionais” e “estrutura dos sistemas de ensino” aparecem recorrentemente ao longo da Resolução e estruturam os dispositivos relativos às dimensões da formação, mas associadas à lógica das competências e da prática profissional.

Esse conjunto de ocorrências permite afirmar que, em nenhuma delas, a gestão é tratada como mediação política e pedagógica estruturante. Ao contrário, ela é subsumida ao planejamento, à condução e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, das rotinas escolares e da especialização posterior, reforçando a separação entre docência e gestão educacional e esvaziando seu sentido político e coletivo.

Na busca sobre teoria e prática, as expressões “prática profissional”, “articulação entre teoria e prática”, “experiência prática” e “estágio curricular supervisionado” orientam a compreensão da formação como processo prioritariamente voltado à preparação prática



para o exercício da docência. Nesse arranjo, a prática profissional assume função nuclear e articula-se à teoria de modo predominantemente instrumental, uma vez que esta aparece subordinada à aplicação pedagógica e ao desenvolvimento de competências docentes, especialmente no contexto da sala de aula. Tanto que no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece a destinação de 400 horas para sua realização, vinculando-o diretamente à “gestão e ao planejamento do processo de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 6).

A ausência ou marginalidade, no texto normativo, de termos e referências relacionados à gestão democrática, à participação, ao trabalho coletivo e à avaliação institucional participativa reforça esse redirecionamento. À luz da categoria da práxis aqui adotada, o apagamento desses referenciais indica que a Resolução de 2019 promove um deslocamento normativo que esvazia a dimensão política da gestão educacional e, simultaneamente, o sentido de práxis enquanto categoria crítica de formação substituindo-os por competências, governança e responsabilização docente, com uma reconfiguração da gestão educacional e do próprio Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial docente.

Enquanto diversas instituições formadoras, entidades acadêmicas e coletivos da área da educação reivindicavam a revogação da BNC-Formação, bem como a retomada das DCN de 2015, foi aprovada, já no início do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, com a breve participação de diversas secretarias do MEC e entidades educacionais públicas e privadas na sua construção.

Conforme análise do ANDES-SN (2024), a Resolução CNE/CP nº 4/2024 configura-se como uma normativa híbrida, que combina elementos conceituais distintos e, em certos pontos, contraditórios, haja vista que preserva como eixo estruturante a BNCC, inserindo a Base como fundamento normativo para conhecimento do perfil do Egresso, ao mesmo tempo que reinscreve fundamentos ético-políticos historicamente tensionados no período anterior.

A ambivalência manifesta-se na centralidade da formação o desenvolvimento de habilidades práticas, a adaptabilidade profissional e a capacidade de resposta imediata às demandas do mundo do trabalho. Essa orientação manifesta-se, de modo exemplar, no art. 4º, inciso II, ao enfatizar o domínio de competências técnicas e epistemológicas voltadas à prática profissional, ainda que reconheça a necessidade de uma formação que possibilite o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências



da educação e da aprendizagem, bem como o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão sobre as práticas educativas e os processos de aprendizagem (Brasil, 2024).

O mapeamento dessas ocorrências permite identificar um núcleo central de significação composto pelas expressões “gestão”, “gestão educacional”, “gestão democrática”, “processos de organização e gestão” e “organização do trabalho pedagógico”. Esse núcleo manifesta-se, primeiramente, na definição legal dos profissionais do magistério da educação escolar básica, que inclui, entre as atividades pedagógicas do exercício docente, a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares (Brasil, 2024, art. 3º, IV). Além disso, a gestão aparece articulada à dimensão institucional da formação, especialmente por meio das parcerias entre as Instituições de Ensino Superior e as redes/sistemas de ensino, voltadas ao “planejamento, à execução e à avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular supervisionado” (Brasil, 2024, art. 6º, XIX).

A recorrência do termo “gestão” também evidencia sua inscrição como dimensão do trabalho docente, em consonância com a concepção ampliada de docência adotada pela normativa. Essa articulação manifesta-se de forma indireta nos fundamentos da formação, ao exigir o desenvolvimento da capacidade de análise crítica das práticas educativas e de seus fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos (Brasil, 2024, art. 4º, II), e de modo mais explícito na associação entre teorias e práticas pedagógicas vinculadas aos componentes curriculares e ao Estágio Curricular Supervisionado (Brasil, 2024, art. 4º, III).

A gestão educacional passa a ser correlacionada a uma prática formativa construída no interior da escola a partir do campo semântico da gestão democrática, envolvendo os termos “democracia”, “participação”, “trabalho coletivo”, “equidade”, “diversidade” e “emancipação”. Entre os princípios da formação, a Resolução explicita o compromisso com a consolidação de uma nação “soberana, democrática, justa, laica e inclusiva” (Brasil, 2024, art. 5º, X), enquanto, no plano curricular, o Núcleo I - Estudos de Formação Geral, inclui explicitamente a promoção da participação, da inclusão e da gestão democrática (Brasil, 2024, art. 13, I, b).

Além disso, a normativa prevê a participação dos licenciandos “nos órgãos e colegiados de gestão democrática existentes na escola” (BRASIL, 2024, art. 6º, XIX, g), conferindo materialidade formativa à gestão democrática e inscrevendo-a como experiência vivenciada na escola dentro da gestão.

Em relação à práxis, de forma explícita, o documento de 2024 explicita no art. 6º. que formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve ser



organizada “[...] a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2024, art. 6º, II). Esse princípio é reiterado ao afirmar a “articulação indissociável entre a teoria e a prática” e ao reconhecer a Educação Básica como “espaço privilegiado da práxis docente” (Brasil, 2024, art. 5º, IV). Assim, sobre o Estágio, o documento o define como “ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional” e como experiência progressiva de articulação entre teoria e prática (Brasil, 2024, art. 13, IV), incluindo explicitamente a realização de “investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional” (Brasil, 2024, art. 13, §3º, VII).

Embora a normativa busque reinscrever a práxis como princípio formativo, contraditoriamente o termo “prática” aparece com 32 menções ao longo do documento, enquanto referência à “teoria” é significativamente menos frequente, com apenas cinco ocorrências. A centralidade na prática também é evidenciada quando, para o Estágio, com a carga horária mínima de 400 horas, devem ser organizadas de forma longitudinal ao longo do curso, desde o início da formação (Brasil, 2024, art. 13, IV).

Nesse desenho, a gestão educacional é relacionada ao Estágio de maneira indireta e condicionada: o art. 6º, inciso XIX, alínea g, ao prever a participação dos licenciandos nos órgãos e colegiados de gestão democrática existentes na escola; o art. 13, §3º, inciso VII, explicita que o Estágio Curricular Supervisionado poderá incluir a realização de investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional.

Sob a perspectiva da práxis enquanto unidade ontológica entre teoria e prática, essa reinscrição revela-se limitada, pois não altera a arquitetura formativa que mantém a gestão como dimensão funcional e não como eixo estruturante do currículo. Assim, embora as normativas posteriores a 2015 tenham promovido um ganho formal e quantitativo na carga horária do Estágio Curricular (ampliando, em termos legais, as possibilidades de inserção formativa na docência e na gestão educacional) tal movimento não se traduz em fortalecimento substantivo da formação em gestão no interior do curso de Pedagogia, cabendo às IES esse fortalecimento interno ou não.

No plano discursivo e normativo, as referências à práxis, à gestão educacional e à gestão escolar passam a ser progressivamente reconfiguradas pela racionalidade basista e competencial, que desloca o eixo formativo da análise crítica dos sistemas de ensino e da organização do trabalho educativo para a operacionalização da prática profissional. A gestão deixa de ser categoria estruturante da formação inicial do Pedagogo com os



documentos de 2006 e aprofundado em 2015, e passa a ser tratada de modo indireto, funcional e fragmentado às experiências práticas na Educação Básica.

Diferentemente dos marcos de 2006 e 2015, nos quais a gestão educacional integrava organicamente a identidade profissional do pedagogo, articulada à docência, à gestão e à pesquisa, as normativas mais recentes tendem a circunscrevê-la ao plano da adaptação institucional e da prática imediata. Isso demonstra o sentido político, institucional e coletivo da gestão educacional, tensionando a própria possibilidade de uma formação orientada pela práxis pedagógica. É esse descompasso entre ampliação normativa e empobrecimento formativo que será retomado de modo conclusivo, ao se analisar o Estágio Curricular Supervisionado como lócus privilegiado, e contraditório, da formação do pedagogo.

CONCLUSÕES

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais evidenciou que a organização da gestão educacional e escolar no currículo da Pedagogia resulta de um processo historicamente instável e disputado, no qual se confrontam projetos formativos distintos. Ao longo das Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, observou-se um movimento de afirmação, deslocamento e reconfiguração dos sentidos atribuídos à gestão e ao Estágio Curricular Supervisionado. Enquanto os marcos de 2006 e 2015 reconheceram a gestão como dimensão constitutiva da docência e da organização dos sistemas de ensino, articulada à gestão democrática e à práxis pedagógica, a inflexão introduzida pela BNC-Formação de 2019 subordinou a formação docente à lógica das competências e da prática profissional, esvaziando os fundamentos institucionais, políticos e coletivos da gestão educacional.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reinscreve, no plano discursivo, categorias centrais ao campo crítico da formação docente, como práxis e gestão democrática. Contudo, essa reinscrição não configura ruptura estrutural plena com a arquitetura formativa consolidada em 2019, o que representa, portanto, a tensão entre a afirmação normativa da gestão como dimensão da docência e sua efetiva incorporação curricular como campo de reflexão crítica sobre os sistemas de ensino e a organização do trabalho pedagógico.

Se, por um lado, as normativas ampliam as possibilidades de inserção dos licenciandos em processos organizacionais, decisórios e de gestão no interior das escolas, por outro, mantêm o estágio fortemente orientado pela centralidade da prática profissional imediata. Desse modo, percebe-se um paradoxo formativo central, daquilo que é próprio e



constitutivo da atuação do pedagogo, que é a formação para a gestão educacional e escolar enquanto mediação institucional, política e coletiva do trabalho educativo, passa a ser secundarizado quando as normativas das licenciaturas a reconfiguram como mera ação formativa vinculada à prática, ao estágio ou ao domínio de competências. Assim, as diretrizes reconfiguram a gestão no currículo não como eixo estruturante, mas como dimensão funcional, o que impacta diretamente o sentido formativo do Estágio Curricular Supervisionado.

A efetivação de uma formação orientada pela práxis não depende exclusivamente da literalidade dos textos normativos, mas da capacidade política e pedagógica das instituições formadoras de tensionar seus limites, reinscrevendo a gestão educacional como prática coletiva, histórica e institucionalmente situada no interior do curso de Pedagogia. É nesse tensionamento que se decide não apenas o lugar da gestão e do estágio, mas o próprio sentido da formação do pedagogo como intelectual orgânico da realidade contraditória dos diferentes campos de atuação em espaços escolares e não escolares.

REFERÊNCIAS

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

ANDES-SN. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Circular nº 509/2024: envia nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP nº 04/2024**. Brasília, DF, 6 nov. 2024.

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, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a BNC-Formação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de**



29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 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.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-41, jan./jun. 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17282, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAKARENKO, Antón. **Poema pedagógico.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2000. p. 119-123.

PAMPLONA, Emilly Moraes, SILVA, Luisa Raquel da, DAMASCENO, Alberto. A produção historiográfica sobre a educação na amazônia e seus impactos na formação do pedagogo. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Célia Cavalcante (org.). **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado.** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.



Artigo recebido em: 17 de fevereiro de 2026

Aceito para publicação em: 09 de março de 2026

Manuscript received on: February 17th, 2026

Accepted for publication on: March 09th, 2026

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

