

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288
v. 2, n.4, 2017

DOCÊNCIA, GESTÃO E PESQUISA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Olinda Evangelista

Professora no Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora CNPq. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO. www.gepeto.ced.ufsc.br. (olindaevangelista35@hotmail.com)

Jocemara Triches

Professora no Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO. www.gepeto.ced.ufsc.br. (jtriches.ufsc@gmail.com)

Artigo publicado na **Revista brasileira de formação de professores** – RBFP -ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.178-203, Setembro/2009.

Introdução

La lucha contra el olvido es actualización no conmemoración.
(Pablo Imen, 2008)

Discutir a configuração legal do Curso de Pedagogia após a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/06 (BRASIL, 2006b) – que deu nova organização ao Curso no Brasil – é o objetivo central deste trabalho¹. Certamente não é possível empreender qualquer esforço desta natureza sem aludir a alguns elementos necessariamente constitutivos da problemática em tela. Em primeiro lugar, deve-se tratar a educação nas condições históricas em que é produzida, internacionais e nacionais. Significa dizer que para apreendê-la é preciso apreender suas múltiplas determinações, suas condições políticas de produção e suas relações orgânicas com o capitalismo. De outro lado, refletir sobre as funções do curso de Pedagogia, hoje, no Brasil, supõe pensá-lo articulando Educação Básica e Ensino Superior no âmbito das políticas do Ministério da Educação. O curso opera como elo entre a formação em nível superior e a atuação na Educação Infantil e nos ensinos Fundamental e Médio. Única licenciatura portadora desta característica é ela que lhe confere profunda complexidade, tanto do ponto de vista da sua implementação quanto de seu estudo. Tais colocações têm o sentido de indicar os limites da presente abordagem, posto que o instrumento legal ainda não gerou possibilidades de análise mais amplas, seja de seu conteúdo, seja dos cursos de pedagogia que com base nele estão sendo reorganizados.

Um percurso conflitivo

A trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil desde sua criação, em 1939, até a Resolução CNE/CP nº 1/06 foi conturbada. Retomemos, brevemente, três de seus momentos mais tensos: década de 1930; década de 1960; década de 1980 e início

¹ Versão anterior deste texto foi apresentada na VII ANPEd Sul, 2008, em Itajaí/SC.

dos anos 2000². O primeiro deles localiza-se no Estado Novo, governo de Getúlio Vargas, iniciado em 1937, e no âmbito das dissensões entre modelos de formação docente diferentes. Nos anos 30 do século XX intelectuais renovadores elaboraram projetos de formação docente e de técnicos em educação em nível superior que se concretizaram parcialmente nas duas universidades criadas após o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, Estatutos da Universidade Brasileira (BRASIL, 1931)³, no ministério de Francisco Campos. Por essa legislação exigiam-se para a criação de universidades pelo menos três unidades, entre as quais a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, considerada por inúmeros intelectuais o coração da universidade, lugar de produção de saber desinteressado⁴. Sua regulamentação posterior previa que poderia ser criada ou incorporada unidade específica para a Educação. Desse modo, as duas universidades criadas a seguir – Universidade de São Paulo, em 1934, e Universidade do Distrito Federal, em 1935 – incorporaram em sua organização escolas superiores de formação docente existentes. No primeiro caso, modelo de Fernando de Azevedo, foi incorporado o Instituto de Educação, que manteve a mesma denominação. No segundo, modelo de Anísio Teixeira, o Instituto de Educação, cujo nome foi alterado para Escola de Educação. Em ambas foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL e a Escola de Filosofia, respectivamente.

Essas instituições foram responsáveis pela implementação dos dois primeiros projetos de preparo docente em nível universitário. No caso da USP, a formação na área específica era feita na FFCL, em bacharelado de três anos, e a

² Não há aqui interesse em propor qualquer espécie de periodização para uma História do curso de Pedagogia no Brasil. Essa ordenação temporal cumpre objetivos diretamente relacionados ao objetivo do presente texto.

³ Os projetos referidos expressaram o debate que se verificou, particularmente, nos anos de 1920 e que, de algum modo, se concretizaram em reformas das escolas normais de alguns estados brasileiros bem como na criação de instituições como a Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais, em 1929, o Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico de São Paulo, em 1931, a Escola de Professores do Instituto de Educação de São Paulo, de 1933, e a Escola de Professores do Instituto de Educação do DF, em 1932 (EVANGELISTA, 2002).

⁴ O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), rezava que para se criar uma universidade seriam necessárias três das seguintes unidades: Faculdades de Educação, Ciências e Letras, de Direito, de Medicina e Escola de Engenharia. A regulamentação do Decreto admitiu a incorporação de unidades já existentes, assim como a constituição de unidades específicas para Educação e para Ciências e Letras. Saber desinteressado significa não vinculado à profissionalização estrita.

licença era concedida mediante formação de um ano no IEUSP⁵. Ademais, o IEUSP oferecia formação para o “técnico em educação” em Cursos de Administradores Escolares cujo objetivo era o preparo de diretores escolares, para egressos do sistema de ensino, e técnicos para o sistema de ensino, entre eles o inspetor. Por motivos políticos tanto o IEUSP quanto a UDF foram extintos, no mesmo mês de junho de 1938, encerrando-se arbitrariamente dois modelos de formação escolanovistas.

Essa digressão tem o objetivo de esclarecer que antes da criação do Curso de Pedagogia, em 1939, não havia, entre os renovadores, nenhum projeto desta natureza. Havia, sim, cursos de formação em nível superior do professor secundário para o preparo pedagógico dos futuros docentes e cursos de formação de técnicos. O modelo que se seguiu resultou de variados fatores, entre eles das disputas entre intelectuais vinculados ao aparelho de Estado – nesse momento expresso na pessoa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação –, intelectuais vinculados à Igreja Católica, com destaque para Alceu Amoroso Lima, e intelectuais escolanovistas, Azevedo e Teixeira à frente. As duas modalidades de formação – professores e técnicos – foram substituídas pelo Curso de Pedagogia (para formação de técnicos) e de Didática (para formação de docentes, após um curso de bacharelado em área específica de conhecimento) (EVANGELISTA, 2002). O Decreto-lei nº 1.190, de quatro de abril de 1939 (BRASIL, 1939), ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, modelo para a formação docente no país, rezava que esta deveria contar com uma Seção de Pedagogia. Isto é, o antigo Instituto de Educação da USP ao deixar de existir cedeu lugar à Seção de Educação e após o decreto-lei à Seção de Pedagogia (ao lado das de Filosofia, Ciências e Letras), na qual se alocou o Bacharelado em Pedagogia, em três anos. A Seção Especial, de Didática, oferecia o Curso de Didática, em um ano, para concessão da licença para o magistério. Inaugurava-se o sistema 3+1, isto é, três anos de bacharelado e um de licenciatura. O Bacharel em Pedagogia que tivesse interesse em tornar-se professor nas Escolas Normais deveria concluir o Curso de Didática.

⁵ Ressalte-se que nessa experiência ocorria a formação do professor primário.

Pelo exposto percebe-se que o nascimento do Curso de Pedagogia foi um acontecimento eivado de conflitos políticos, relativos não apenas às concepções de formação de docentes e técnicos, mas à ocupação de cargos na administração do Estado, à apropriação do mercado universitário e à adequação da escola a um modelo econômico em que o ideário industrializante encontrava-se em fortalecimento.

Esse modelo perdurou até o final dos anos de 1960 quando se verificou a reforma do ensino superior, Lei nº 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968). Novamente, as transformações operadas no curso ocorreram em pleno conflito, decorrente do golpe de Estado e do advento da ditadura militar no Brasil e sua perspectiva educacional tecnicista. Tal lei validou a lógica 3+1 e o curso manteve atribuições anteriores e ampliou o leque de especializações. O Artigo 30 da lei rezava que

A formação de [...] especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968)

Tal formação seria feita “nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos”. (BRASIL, 1968, art. 30, § 1º) Formava, ademais, para as disciplinas pedagógicas do antigo Curso Normal depois Habilitação Magistério, inovação deletéria da Lei 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Após a lei, o Curso de Pedagogia foi regulamentado pelo Parecer 252/69, de autoria de Valnir Chagas, então membro do Conselho Federal de Educação. O Art. 1º do parecer indicava que

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (BRASIL, CFE, 1969).

Desse modo, se em 1939 o Curso de Pedagogia era um bacharelado para formação de técnicos de ensino, permitindo a docência no Curso Normal se

agregada uma licença, em 1968 e 1969 se constituiu como uma licenciatura a qual se agregava uma especialização sob forma de habilitação. A tarefa de formação docente foi incorporada entre suas funções⁶, mas em nível médio.

A reforma dos anos de 1960 e 1970 não passou incólume entre os educadores. Foi criticada em praticamente todos os seus aspectos, ressaltando-se, no caso do Ensino Superior, a imposição de um modelo produtivista, articulado a interesses norte-americanos e à demanda do mercado. A crítica nesse caso recaiu, particularmente, sobre a divisão de tarefas no Ensino de Primeiro e Segundo Graus, dada como fator de fragmentação e hierarquização da prática pedagógica. A esse ideário o Curso atenderia formando o administrador, supervisor e inspetor escolar e o orientador educacional. Frutificou nessa esteira propostas alternativas de formação do pedagogo, como o coordenador pedagógico ou a unificação da formação de orientadores e supervisores. Para Saviani (2004, p. 15-16),

Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação nas escolas⁷.

Nos anos de 1980 dois acontecimentos importantes afetaram o curso: a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador⁸ – CONARCFE e a experiência de Goiás de formação docente para os anos iniciais do Ensino de Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental. A tendência de formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental tornou-se hegemônica (SCHEIBE E AGUIAR, 1999),

⁶ Assinale-se que nos anos de 1950 e 1960 o Pedagogo possuía habilitação para lecionar Matemática posto que não existiam professores suficientes formados (WARDE, 1993).

⁷ O autor assinala que denomina essa perspectiva de “concepção produtivista de educação” que, impulsionada pela ‘teoria do capital humano’ formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960 permanecendo hegemônica até os dias de hoje”. (SAVIANI, 2004, p. 16).

⁸ Foi criado em abril de 1980 na I Conferência Brasileira de Educação, PUC/SP. Em novembro de 1983, Belo Horizonte, no I Encontro Nacional Pró-formação de educadores, promovido pelo SESu/MEC o Comitê transforma-se em Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE (CONARCFE, 1990), que em 1990 passou a se chamar Associação Nacional pela Formação de Educadores – ANFOPE (SAVIANI, 2007).

acentuando-se na década seguinte (BREZINSKI, 1997). Nesse período, o curso configurou-se como espaço de formação docente, particularmente de professores da Educação Infantil e da Educação Especial – sob a forma de habilitações equiparáveis às habilitações técnicas – e de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O acúmulo de críticas ao Curso de Pedagogia criado pela ditadura militar favoreceu a elaboração pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE de um projeto de formação. Embora hegemônico, não logrou unanimidade entre intelectuais da área.

A última década do século XX e a primeira do XXI conviveram com inúmeros tipos de curso de Pedagogia: com habilitações técnicas, com uma habilitação, com várias habilitações, com habilitações para a docência na Educação Infantil e Educação Especial, com formação para o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E aqui chegamos ao quarto momento, iniciado na segunda metade dos anos de 1990 quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Na ocasião foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com alguns Fóruns estaduais, que discutiu esta lei intensamente. O neoliberalismo vigente desde o Governo Collor, em 1990, agora recrudescido, marcou a lei com os princípios da flexibilização e descentralização, entre outros, que atingiriam, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006b). O texto final, no que se refere ao tema em tela, reza em seu Artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

De outro lado, a LDBEN definia a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental como atribuição dos Cursos Normais Superiores em Institutos Superiores de Educação – ISEs (BRASIL, 1996). Essa legislação produziu uma fragmentação das agências de formação docente,

multiplicando-as em termos de níveis e tipos: em nível superior temos o Curso Normal Superior e o Curso de Pedagogia e em nível médio temos o Curso Normal.

A imensa maioria das universidades públicas não incorporaram essas indicações, sem transformar suas unidades de educação em ISE e sem criar Cursos Normais Superiores, mantendo os Cursos de Pedagogia⁹. O comprometimento da lei com os interesses privatistas favoreceu a proliferação de ISEs e Cursos Normais Superiores Brasil afora¹⁰, mas não a conquista do mesmo *status* do Curso de Pedagogia. Com essa situação de fragmentação e descompromisso por parte do Estado em relação à formação de profissionais para a área chegamos ao ano de 2005, momento em que eclodem novos conflitos entre intelectuais e entre estes e o Estado.

A trajetória do Curso evidencia que aumentaram paulatinamente suas funções, perdendo-se sua identidade inicial – de 1939 – de formador de técnicos para a educação e agregando-se a ele a característica de Licenciatura. Na minuta apresentada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – em março de 2005 (BRASIL, 2005a) o curso é constituído como licenciatura para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desnecessário referir que na área da educação efervesceu um intenso debate, particularmente no âmbito das universidades públicas e associações da área. Entre as objeções feitas, a principal referia-se ao fato de que o curso restringia-se à formação docente, contrariando a LDBEN (BRASIL, 1996). Entre o momento dessa minuta – março de 2005 – até a Resolução nº 1/06 do CNE – maio de 2006 – ocorreram mudanças substantivas. Na base dessas mudanças está a compreensão, hegemônica, mas não única, de que a formação básica do pedagogo seria a docência. Sobre a formação do docente viria a do gestor e a do pesquisador. O pedagogo foi obrigado a ceder passagem ao docente.

⁹ A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Dourados, criou um Curso Normal Superior, por exemplo. Também foi criado um Curso Normal Superior na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis-To.

¹⁰ Segundo Campos (2004), em 2004 existiam 1372 Cursos de Pedagogia e 716 Cursos Normais Superiores.

O recrudescimento do debate

Das discussões em torno do Curso de Pedagogia após a apresentação pelo CNE da minuta de DCNP, em 2005¹¹, participaram interlocutores de extrações variadas – universidades, associações, governo, intelectuais – e de diferentes posições. Houve, nesse debate, pelo menos, três projetos de Curso de Pedagogia que alcançaram visibilidade no cenário educacional do país: o ANFOPE (ANFOPE, 1998, 2004, 2005a, 2005b) e entidades apoiadoras, particularmente o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR (FORUMDIR, 2005a, 2005b, 2005c), o dos educadores que assinaram o *Manifesto dos Educadores*¹² (MANIFESTO, 2005), liderados por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (LIBÂNEO, 1998, 2002, 2006; LIBÂNEO E PIMENTA, 2002; PIMENTA, 2002), e o apresentado pelo CNE no início de 2005¹³ (BRASIL, 2005a, 2005b, 2005c). Registra-se que suas trajetórias não foram livres de dissensões e de acordos, assim como suas elaborações não foram simultâneas.

Tratava-se de um terreno de contendas conceituais no qual o vencedor portaria o direito supostamente legítimo de definir o que seria o “pedagogo” no Brasil. Não se examina aqui, pois, simples proposições em debate, mas um litígio em que está em causa a formação de um sujeito que não possui atualmente, sequer, unanimidade em sua designação: pedagogo, docente, educador, profissional da educação, gestor, intelectual¹⁴. De definições conceituais de “pedagogo” decorrem ordenações particulares para o Curso de Pedagogia. Porém,

¹¹ O processo que se seguiu gerou inúmeras versões da referida minuta – pelo menos 22 circularam pela *internet* – até que em dezembro de 2005 o CNE apresentou o Parecer CNE/CP 5/05 (BRASIL, 2005c). Devido a necessárias alterações legais no seu artigo 14 foi alterado, sendo aprovado em 21 de fevereiro de 2006 a versão final das DCNP, Parecer CNE/CP nº 3/2006 (BRASIL, 2006a). A alteração deveu-se às pressões da Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais – FENERSE. Em maio do mesmo ano a homologação pelo Ministro de Educação gerou a Resolução CNE/CP nº 1/06 (BRASIL, 2006b) que apresenta a proposta do Estado negociada para a formação do Licenciado em Pedagogia.

¹² Esse manifesto foi divulgado na *internet* no final de 2005 e contou com mais de 150 assinaturas de educadores, pesquisadores, estudantes, especialistas e simpatizantes.

¹³ Importante referir que outras posições estavam presentes, como as da Associação Nacional de Administradores Educacionais, das organizações estudantis ligadas ao Curso de Pedagogia, entre outros (ANFOPE *et alli*, 2005a).

¹⁴ Assinale-se que na Resolução CNE/CP 1/06 do CNE a palavra “professor” raramente aparece; “pedagogo” não aparece. O conceito mais presente é o de “docência”.

não é o que está em causa neste momento, não obstante a importância dessa definição, pois dela dependerá a formação das próximas gerações desse sujeito genericamente denominado “pedagogo”, a qual se encontra inelutavelmente ligada à formação das próximas gerações de brasileiros por meio da escola. Podemos afirmar que essa é a grande disputa presente no debate: a formação de consciências. O Banco Mundial, por exemplo, tem no projeto de controle das mentes a esperança de controlar a pobreza no mundo, considerada um risco social e caldo de cultura para eventuais rebeliões populares. (EVANGELISTA, 2005; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002).

Os três projetos de pedagogo posicionados na arena no início dos debates – março de 2005 –, entre outros de menor visibilidade, tinham a convicção de que o pedagogo é um “profissional da educação”. Entretanto, muitos eram os dissensos. Para o CNE, na versão preliminar do que seriam as DNCP, o pedagogo seria um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar. Conquanto sua formação fosse para a docência, o pedagogo não seria apenas professor, razão pela qual foi também designado, pelo CNE, de “docente/educador”. Seu espaço de atuação abrangeria instituições escolares e não escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Para o CNE, a Pedagogia é uma “ciência” e um “campo de formação” de educadores – docentes e não docentes. É uma ciência que produz um saber acadêmico, passível de dar sustentação à prática docente e ao trabalho pedagógico, escolar e não escolar; é um campo teórico-investigativo sobre a educação e o ensino. Explicita-se aqui sua dupla configuração: a Pedagogia é campo de estudos e campo de formação profissional – do docente e do gestor.

No caso da ANFOPE e entidades apoiadoras, o “pedagogo” era um “Profissional da Educação que atuaria na Educação Básica”. Nesse caso, havia uma delimitação explícita do que se entendia por pedagogo, concebido como aquele que lidaria diretamente com a formação humana, produziria conhecimentos e organizaria o trabalho pedagógico escolar e não escolar, ao nível da Educação

Básica¹⁵. Tendo a docência como fundamento, na ação do pedagogo a produção de conhecimento aparecia como uma de suas atribuições. O Curso de Pedagogia deveria ser um espaço acadêmico para a) estudos sistemáticos e avançados na educação, *lócus* de pesquisa e produção de conhecimento; b) formação do docente e c) formação do gestor, cuja soma resulta no educador. Desse modo, o “profissional da educação” deveria atender o ensino, a organização e a gestão de unidades escolares, sistemas de ensino e projetos, ademais de atuar na produção e difusão conhecimento. A docência tem uma dimensão sócio-histórica na qual se relaciona teoria e prática, cujas determinações são históricas, sociais e produtivas.

No que tange ao *Manifesto*, o pedagogo era concebido como “profissional da educação não docente”. O pedagogo, bacharel, deveria exercer atividades pedagógicas em diversos campos, aprofundar a teoria pedagógica e realizar pesquisa. A Pedagogia era, pois, compreendida como um campo científico e investigativo. Designada como ciência da educação, teria como objeto de estudo a educação como uma práxis social, complexa, cujo objetivo seria o de construir uma sociedade justa e igualitária. Seria, portanto, uma ciência que pensa a teoria e a prática educativas, revestindo-se de um “caráter explicativo, praxiológico e normativo”. Ao definir os âmbitos de atuação do pedagogo a proposição do *Manifesto* ficava clara: formulação e gestão de políticas educacionais; avaliação e formulação de currículos e políticas de currículo; organização e gestão de sistemas e unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de projetos e programas; formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria a professores e alunos nas relações ensino-aprendizagem; coordenação de estágios; formulação e avaliação de políticas de avaliação em diferentes contextos; produção e difusão do conhecimento; formulação e coordenação de programas de formação contínua e de desenvolvimento profissional de professores; produção e otimização de projetos de educação a distância, desenvolvimento cultural e artístico, entre outros.

¹⁵ Lembre-se aqui que a Educação Básica, segundo a LDB nº 9.396/96 (BRASIL, 1996), inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Desses projetos de Curso de Pedagogia, a hegemonia coube ao da ANFOPE, que conjugou suas proposições às do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR e demais entidades apoiadoras. O CNE viu-se instado a negociar seu projeto inicial em função das pressões que recebeu durante o ano de 2005¹⁶, das entidades e de instituições de ensino, resultando na Resolução CNE/CP nº 1/06, de maio de 2006 (BRASIL, 2006b).

Algumas indagações

A formação docente

Embora no ano de 2005 uma unanimidade tenha marcado o debate – o Curso de Pedagogia não deveria reduzir-se à docência –, tudo indica que foi o que efetivamente preponderou. Essa é, portanto, uma das questões vitais a ser pensada quando se trata de discutir a proposta final expressa na Resolução 1/06 do CNE. A ANFOPE defendeu a formação docente como base da formação do pedagogo; o FORUMDIR não discordava dessa idéia, mas acentuava a formação do gestor como tarefa do curso. As duas entidades – com outras – fundiram suas propostas defendendo a formação docente como base comum nacional do preparo do pedagogo e a formação do gestor (FORUMDIR, 2005a; ANFOPE, 2005b). Diferentemente, os assinantes do *Manifesto* defendiam a idéia de que o curso deveria formar o estudioso da educação e o especialista, cabendo a um curso específico de licenciatura a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. (LIBÂNEO, 1998, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2006; LIBÂNEO E PIMENTA, 2002; PIMENTA, 1995, 2002) A posição do CNE, por sua vez, era complexa, pois no seu interior se verificava um embate entre entendimentos derivados de forças políticas díspares, como era o caso dos representantes das escolas privadas, da ANPEd, da ANFOPE, do Estado. Do

¹⁶ O art 2º do projeto de diretrizes apresentado pelo CNE, em 2005, em sua primeira versão, rezava: “O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para: a - Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil; b - Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2005a)

conflito entre as forças internas e externas ao CNE resultou uma proposta de curso na qual se priorizou a formação de professores, relegando-se a formação do especialista em educação e do estudioso para um segundo plano, ainda que no âmbito da graduação. Dessa composição de forças e dessas orientações políticas nasceu, em 2006, o novo Curso de Pedagogia, a ser implantado até um ano após a publicação das DCNP em Diário Oficial¹⁷. No artigo segundo fica definido o escopo do Pedagogo:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de 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, 2006b)

Evidencia-se no excerto a vocação do curso para a docência, incluindo a modalidade de Educação Profissional em nível médio como nova atribuição, bem como a indicação de sua formação para outros trabalhos de natureza educativa. Este artigo só pode ser compreendido quando articulado ao Artigo 4º, Parágrafo único:

Artigo 4º, 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, 2006b, p. 2)

¹⁷ Esse prazo não foi obedecido pelas instituições de ensino e não há um balanço sobre as que já realizaram a reforma. Também não há um balanço dos Cursos Normais Superiores que foram transformados em Curso de Pedagogia, abertura permitida pelas DCNP.

Aqui se observa o fenômeno do “alargamento” do conceito de docência que, para além das atividades propriamente de ensino-aprendizagem, envolve as práticas de gestão escolar e não-escolar e as de produção de conhecimento.

A formação do gestor

Convivemos com a diuturna construção, pelas elites, de um ideário que atesta a má qualidade do ensino e a incompetência docente na rede pública. Nos *rankings* mundiais os países da periferia do capital aparecem no final da lista e a explicação oferecida, pelas agências internacionais e pelo Estado, é a de que falta educação e de boa qualidade. Esse discurso construído no projeto hegemônico, capitalista, oferece duas soluções para o problema: reconverter o professor via formação inicial e continuada e inserir uma nova racionalidade nos sistemas de ensino.

Esta construção discursiva encaminha uma conclusão lógica: o problema central da educação brasileira é o de racionalização do sistema, da escola e da formação dos profissionais da educação. Segundo essa perspectiva, torna-se evidente que a solução para tal situação é a formação de gestores, que solucionarão os outros problemas. No campo da formação, os gestores do sistema implementarão políticas de formação docente, inicial e contínua, a distância, que atendam as “reais necessidades das escolas e da região”, razão pela qual a formação docente se fragmenta em um sem número de exigências, ademais de conter em seus conteúdos o respeito às diversidades, tolerância, paz, trânsito, ecologia, sexo, drogas.

A construção do quadro de “crise educacional” – para o qual o campo crítico colaborou – do ponto de vista do Estado e das agências internacionais compõe o solo fértil para que as soluções racionalizadoras entrem em ação. Não podemos esquecer que a Reforma do Estado no Brasil, empreendida no governo FHC pelo então ministro Bresser Pereira, apoiava-se na idéia de racionalizar o Estado, de profissionalizar seus funcionários, ou seja, tratava-se da implementação do novo gerencialismo, que teve repercussões na educação. O problema não era, portanto, de incorreção das políticas do Estado, mas de qualificação de técnicos.

Uma das conseqüências dessa forma de pensar foi a descentralização administrativa que se verificou na área educacional. De certo modo, passou-se do nível macro para o chão da escola. Incorretamente colocada como democratização das decisões, o processo descentralizador acirrou problemas existentes nas redes públicas e induziu soluções que apelavam para o “companheirismo social”, caso do trabalho voluntário, da escola aberta e da conquista de parceiros pela escola tendo em vista seu financiamento. Tais encaminhamentos vieram unguídos pela “responsabilidade social” e pelo “compromisso” com a comunidade, cujo invólucro é o projeto político-pedagógico, nas unidades escolares, e o projeto pedagógico institucional, nas universidades. Parece não haver dúvidas quanto ao papel do Estado relativamente aos conflitos sociais. Ao administrar os conflitos, incorpora elementos do pensamento de seus opositores, ressignificando-os segundo seus interesses.

Muitos documentos nacionais e internacionais da área aludem à criação da cultura do “gerencialismo” que tem na figura do “gestor educacional” seu modelo preferencial. O gestor é tomado como um líder que seria capaz de inovar a escola, de sensibilizar a comunidade, de captar recursos, de eliminar gargalos no fluxo escolar e de melhorar o desempenho escolar. A atual reforma educacional estrutura-se em dois eixos fundamentais: formação docente e gestão. Desse modo, podemos levantar a hipótese que há uma articulação orgânica entre profissionalização docente e gestão do magistério. Há aqui uma perspectiva que tem em vista profissionalizar o professor como estratégia de gestão do magistério. Nesse cenário, a gestão não se refere apenas à conquista de qualidade e excelência, mas ao exercício de uma liderança cujo resultado seria uma nova cultura de obediência e performance. Poderíamos agregar, que o gerencialismo em voga refere-se mais à ação do que à reflexão. De outro lado, a liderança proposta pelo gerencialismo escolar centra-se na idéia de que a direção política permanecerá centralizada, enquanto se descentralizará a responsabilidade cotidiana pela vida escolar.

É relevante mencionar, no que tange à independência que os profissionais da educação deveriam ter em relação ao Estado, que nossa história tem exemplos

de sobra demonstrando que estes se comprazem mais em dividir com o Estado a proposição e execução de políticas do que em pensar e atuar a contrapelo do que lhes é imposto sob o nome de autonomia ou de influência junto ao poder.

As novas formas de gestão são tão imperativas que o conceito gestor estende-se ao professor. Este vem sendo pensado como professor-gestor, agregando-se ao professor o empreendedor. Nesse âmbito, faz sentido pensar o professor como gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, entre outros.

A formação do pesquisador

A idéia de gestor de conhecimento é complexa, pois não se esclarece qual conhecimento está sendo gerido e nem quem o produziu. Não é possível afirmar que esta abordagem esteja totalmente presente nas três propostas de curso de pedagogia. Contudo, não se pode dizer que essas questões não componham o contexto. Poder-se-ia perguntar: é possível propor a formação do professor, do gestor e do estudioso sem considerar esses condicionantes? Pensando em termos de conhecimento, as propostas da ANFOPE e apoiadores e do CNE indicam sua secundarização, seja porque se enfatiza a formação docente, seja porque se enfatiza a formação do gestor.

Para o CNE, a ciência “Pedagogia” configura-se mais como um campo de práticas –docentes e de gestão – e menos como um campo de teorias, reflexões e pensamento educacional, tomados como possibilidades de produção de saber sem que, necessariamente, apresentem vinculação direta a uma prática educativa escolar. No caso da ANFOPE *et alli*, a forte ênfase sobre a formação docente faz com que a formação do pesquisador a ela se subordine. Ademais, o complemento “que atua na Educação Básica” à “profissional da educação” pode restringir o campo de investigação a esse nível de ensino, constringendo o campo do conhecimento às questões postas pela prática educacional desse nível.

No *Manifesto*, ao contrário, fica patente o peso que se dá às funções de formulação, gestão e avaliação de processos pedagógicos e de políticas educacionais, seja ao nível das escolas seja ao nível do sistema ou de outras

iniciativas particulares. Nesse caso, o bacharelado dedicar-se-ia mais à formação daquele que poderíamos chamar genericamente de formulador e gestor de políticas. Nesse sentido, tal formação traz um viés fortemente pragmático, adequado à esfera da prática educativa, ademais de produzir uma confusa relação entre a formação do intelectual com independência relativamente ao Estado e a formação de um intelectual que tem na esfera estatal um de seus campos privilegiados de atuação¹⁸.

Pensando para além do mercado, a formação de pensadores e de intelectuais na esfera educativa é algo desejável? É possível delimitar ou definir previamente seu campo de estudo ou seu objeto de investigação, afirmando a prática pedagógica ou, mesmo, a Educação Básica como seu foco privilegiado? Pensar a educação para além da escola não pode ser tarefa apenas de pedagogos e professores assim como pensar a educação deve ser sua tarefa por excelência.

Por outro lado, é importante indagarmos até que ponto a difusão do conhecimento é mais importante que a sua produção. Cremos que aqui está presente a discussão em torno dos programas de pós-graduação, posto que se a graduação se constitui com contornos fortemente profissionalizantes e pragmáticos, os estudos verticalizados sobre a educação caberiam a quem? Entretanto, é preciso pensar que em outras áreas de conhecimento o intelectual inicia sua formação intelectual na graduação. E no caso do intelectual da educação? Como se operará essa formação?

Impossível concluir

Faz-se necessário destacar que a definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia faz parte de um conjunto de reformas educacionais no governo Lula que demonstra a centralidade do professor nesse processo. Esse movimento não está distante das reformas e mudanças que devem atender às novas exigências do mundo do trabalho e da lógica do mercado, indo ao encontro de indicações de

¹⁸ Retomamos o Artigo 4º, 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; [...]” (BRASIL, 2006b)

diferentes organismos internacionais (UNESCO-OREALC, 2005; UNESCO, 2005; OEI, 2003).

Exemplo disso é a profusão de políticas para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2008), no qual constatamos, em relação ao professor, a existência de cinco programas específicos para formação docente, dois programas de preparo de material e estudo pelo professor, um programa de estímulo à iniciação à docência em nível superior, duas redes, um sistema nacional de formação articulado a CAPES, um prêmio, Professores do Brasil, o piso salarial nacional e a política nacional de formação docente (BRASIL, 2009).

Contudo, as discussões em torno do curso não terminaram. Críticas recentes vêm sendo feitas aos cursos de Pedagogia decorrentes da reforma por pesquisadores que não se mostraram presentes ao longo da definição das DCNP. Por exemplo, a pesquisa publicada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Victor Civita, coordenado pela pesquisadora Bernadete Gatti – apresentada em trechos na Revista Nova Escola (GURGEL, 2008) –, pretende demonstrar com dados numéricos a fragilidade da formação no curso de Pedagogia, enfatizando seu caráter predominantemente teórico.

Essa mesma crítica está presente na entrevista de Eunice Durhan à *Revista Nova Escola* (2008) em que afirma¹⁹:

Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar

e

Chegam aos cursos de pedagogia com deficiências pedrestres e saem de lá sem ter se livrado delas. Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática.

¹⁹ A autora assinala que fez “uma análise detalhada das diretrizes oficiais para os cursos de pedagogia”, constatando que, “entre catorze artigos, catorze parágrafos e 38 incisos, apenas dois itens se referem ao trabalho do professor em sala de aula. Esse parece um assunto secundário, menos relevante do que a ideologia atrasada que domina as faculdades de pedagogia.” Essa posição é partilhada por outros intelectuais ligados ao Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e ao Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB.

Tais considerações demonstram que o campo de disputa sobre o curso de Pedagogia e sobre a formação docente continua colocado.

Apesar das DCNP continuarem em processo de implementação no Brasil, é quase impossível não levantar dúvidas sobre as relações entre os projetos em tela e um processo que pode conduzir à desqualificação da formação do pedagogo e do docente. Seja qual for o resultado da atual contenda, o que está colocado como cenário possível é o risco de uma política de formação que, por enfatizar a formação de docentes e gestores, venha a concorrer para a desintelectualização do profissional do magistério. Some-se a isso o fenômeno do alargamento do campo de formação, no mesmo curso, para atuação em diferentes funções – sem a correspondente verticalização teórica.

Ademais, devemos pensar também que a política educacional no Brasil não se faz por fora e ao largo da interferência das grandes agências internacionais e que as suas agendas interferem na nossa agenda. A proposta de formação do gestor e a secundarização da formação do intelectual da educação atende perfeitamente aos desideratos dessas agências e demonstra nosso pouco conhecimento tanto de suas formas de funcionamento, quanto dos tópicos que insere na agenda educacional brasileira.

De outro lado, essa escolha pode revelar – ainda que não esteja claro – que o Estado e o capital são, de fato, os sujeitos históricos determinantes de nosso trabalho educativo.

Referências

ANFOPE *et alli*. *Documento das entidades sobre a Resolução do CNE*. ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Brasília, abril de 2005b. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/anfope. Acesso em: 10.10.2005.

ANFOPE *et alli*. *Considerações das entidades nacionais de educação – ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR – sobre a proposta de resolução do CNE que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 14 de abril de 2005. 2005a. Mimeo.

ANFOPE *et alli*. *A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia*. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>. Acesso em: 01/05/07.

ANFOPE. *Proposta da ANFOPE para a minuta de resolução sobre diretrizes da Pedagogia*. Campinas, 2005c. Mimeo.

ANFOPE. *I – 1998 – 15 anos de movimento*. A trajetória da ANFOPE. 1998. Disponível: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/cap1.html#princ>. Acesso em: 09/04/07

BRASIL. *Decreto Federal de Regulamentação do art. 3º do Decreto nº. 19851, de 11 de abril de 1931*. Decretos Federais e Estaduais. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1931.

BRASIL. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag_1.pdf. Acesso em: 18.05.2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer (versão 18)*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Setembro de 2005b. Mimeo.

BRASIL. CFE. *Parecer n. 252/69. Documenta*, n. 100, p.101-117, 1969.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Projeto de Minuta de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer CNE/CP n. 5/2005*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005c.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Parecer CNE/CP n 3/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado pelo MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. 1939.

BRASIL. *Lei Federal n. 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. Brasília: MEC, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 21/06/2006.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 21/06/2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 17/07/2003.

BRZEZINSKI, Iria. Perplexidades na formação de profissionais de Educação frente à LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo. In: *20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu/MG, 1997.

CAMPOS, R. F. O cenário da formação de professores no Brasil. In: *XII Encontro Nacional da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação*, 2004, Brasília. www.lite.fae.unicamp.br/anfope, 2004. p. 1-45.

CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador). *V Encontro Nacional. Documento Final*. Belo Horizonte, julho de 1990. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/comiss%E3o%20nacional%20de%20reformula%E7%E3.htm>. Acesso em: 20/11/06.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. *Revista Veja*, 26/11/2008. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo/404816.shtml>.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor*. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934–1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. *Curso de pedagogia: propostas em disputa*. Exposição realizada no 1º Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia. Mesa-Redonda

com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). 29.10.2005/UFSC, 2005. Mimeo.

FORUMDIR. *Projeto de Resolução*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Pedagogia. 2005b. Mimeo.

FORUMDIR. *Proposta reformulada pelo FORUMDIR, a partir de seu Fórum Nacional realizado em Maceió, sobre a Minuta do Projeto de Resolução do CNE*. 2005c. Mimeo.

FORUMDIR. *Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia*. 2005a. Mimeo.

GURGEL, Thais. Ao mesmo tempo, tão perto e tão longe. *Revista Nova Escola*, nº. 216, 10/2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/ao-mesmo-tempo-tao-perto-tao-longe-423173.shtml>. Acesso em: 18.05.2009.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo*. 2005a. Mimeo.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v.27, n.96, out. 2006. p. 843-876.

LIBÂNEO, J. C. *Entrevista*. Goiânia, 2005b. Mimeo.

LIBÂNEO, J. C. *O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação?* 2005c. Mimeo.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação. In: *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANIFESTO de educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia. Setembro de 2005. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne1.asp. Acesso em: 10.10.2005.

OEI. XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Plan de Cooperación. *Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente*. Bolívia, setembro de 2003. Disponível em: www.oei.es. Acesso em: 20.5.2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. *O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica*. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/saviani%20pedagogia%202004.pdf>. Acesso em: 23.07.2008.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Caderno de Pesquisa*. SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan/abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, no. 68, p. 17, dez, 1999.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 – (Coleção o que você precisa saber sobre ...)

UNESCO. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina e Caribe. *Proyecto regional de educación para América Latina e Caribe*. Cuba, novembro de 2002. Disponível em: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf. Acesso em: 20.5.2005.

UNESCO-OREALC. Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe. Kipus, Red Docente de América Latina y el Caribe. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Tensiones en la formación docente*. Santiago; Colômbia, 2005.

WARDE, M. J. A estrutura universitária e a formação de professores. *Perspectiva*, ano 11, nº 20, ago./dez. 1993. p. 127-148.