

## O CURSO DE PEDAGOGIA E A SUA RELAÇÃO COM O CURSO NORMAL SUPERIOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS.

Ana Teresa Silva Sousa (Base de Pesquisa Formar/UFPI)

GT 02 - Formação de Professores.

### 1 – PROFISSÃO DO PEDAGOGO – UM CENÁRIO DE DESAFIOS

As discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores inserem-se no contexto da reorganização do Ensino Superior, que confere às universidades autonomia no que se refere a criar, organizar, extinguir cursos e programas de Educação superior e fixar os currículos dos seus cursos e programas (BRZEZINSKI, 1997, art.53).

Assim, o curso de Pedagogia, sendo destinado à formação dos profissionais da Educação, há que considerar toda a discussão historicamente construída pelas várias entidades educacionais, associações de educadores na definição dos currículos de seus cursos.

Com a aprovação da LDB, Lei nº 9.394, em dezembro de 1996, desencadeou, novamente, ações do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério, segundo as novas possibilidades colocadas pelo texto legal.

Essa Lei, no seu título IV, que trata sobre os profissionais da Educação, aborda especificamente o curso de Pedagogia nos artigos 62 e 64. O artigo 62 legisla sobre:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, na universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Esse artigo traz implicações para o curso de Pedagogia, pois, recaindo sobre a criação dos Institutos Superiores responsáveis pela oferta dos cursos Normais Superiores, pelas Licenciaturas e todas as tarefas ligadas à formação dos professores, duplicavam uma tarefa que esses cursos vinham cumprindo (CASTRO, 2001).

A Lei prevê também a possibilidade de formação pedagógica para os portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar ao magistério na Educação Básica (art. 63, Inciso II). O art. 63 introduz os “Institutos Superiores de Educação”, destinados ao oferecimento de “cursos formadores de profissionais para a Educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental” (BRZEZINSKI, 1997, p. 222).

O artigo 64 mantém a formação tradicional dos especialistas feitas no curso de Pedagogia. Esse artigo quando faz referência a esse curso estabelece que:

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. (Ibid., p. 222).

Conforme se percebe, a lei não extinguiu o curso de Pedagogia, mas colocou-o em uma situação de desconforto, visto que este curso, desde as últimas décadas do século XX, vem formando o professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação infantil.

Neste particular, a lei é contraditória, pois no seu Art. 67, parágrafo único, está prescrito que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Colocar a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério é a indicação clara de que a formação de especialistas para funções pedagógicas deve assentar-se na formação docente, base da formação do educador (SCHEIBE, 2000, p.18).

Feitas essas considerações sobre o que a lei prescreve sobre a formação dos profissionais da Educação, é necessário reafirmar que apesar de todas as discussões, divergências acirradas, nos encontros nacionais sobre a identidade da pedagogia e em relação a profissão do pedagogo e o seu campo de atuação, “a identidade do pedagogo precisa ser definida, uma vez que desde sua origem o curso de Pedagogia mantém-se ambíguo, polêmico e controvertido” (BRZEZINSKI, 1996, p.183).

O decreto presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 contrariava veementemente a proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) para o curso de Pedagogia, ao estabelecer que a “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (art. 3º § 2º).

Sob este aspecto, esse decreto constitui-se uma arbitrariedade do poder central, por desconsiderar todas as discussões e consultas que já vinham sendo desenvolvidas em âmbito nacional pela CEEP. As suas conseqüências fizeram com que fosse criado imediatamente o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, composta por onze entidades representativas da Área da Educação (ANDES – SN, ANFOPE, ANPEDE, ANPAE e FORUMDIR,<sup>1</sup> entre outros).

A proposta articulada pela CEEP assumiu a tese de que o curso de pedagogia destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Assim, este pedagogo poderá atuar na docência, na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógicas do nível médio. E, ainda: na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional; nas áreas emergente do campo educacional. (SCHEIBE, 2000, p.13).

Com a legislação desse decreto, a ANFOPE em concomitância com as organizações que compunha o FORUM mobilizaram-se no sentido de lutar contra as

---

<sup>1</sup> ANDES – SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior  
ANPEDE – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

determinações contidas neste. Esta mobilização culminou com inúmeros protestos e manifestações realizadas em todo o País pelos educadores.

Neste sentido, foi elaborada uma proposta de alteração do Decreto 3276 e encaminhado pelo Conselho Nacional de Educação ao Presidente da República em 9 de maio de 2000. Sendo que, em 7 de agosto desse mesmo ano, o Decreto 3554/00 deu nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º do decreto supracitado, substituindo a palavra “exclusivamente” pela palavra “preferencialmente”.

Com este Decreto, os Institutos Superiores de Educação, com seus cursos normais superiores deixam de ser as instâncias exclusivas de formação de professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental e fica garantido aos cursos de Pedagogia o direito de formarem os professores para a Educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, ainda que sejam os cursos normais superiores as instâncias preferenciais dessa formação. (CASTRO, 2001, p. 175).

Não obstante a mudança na redação do artigo, essa alteração não satisfaz aos profissionais da Educação, que continuaram lutando contra o Decreto 3276. Finalmente, em 14 de dezembro de 2000, foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados o PDL 385, que susta a aplicabilidade do referido Decreto (CASTRO, 2001).

As Diretrizes ao indicar um *locus* de formação para o bacharelado (universidades e outro para as licenciaturas – Institutos Superiores) restringem a atuação dos licenciados apenas para lecionar, ou seja, “dar aulas”. Assim, todos os professores licenciados passam a executar tarefas sem uma reflexão que a pesquisa e extensão podem lhes proporcionar. Por outro lado, os cursos de bacharelado passam a ocorrer em centro de excelência, ditando, assim, “as normas” para os ISE.

Para cumprir às exigências dos organismos internacionais, a estratégia adotada pelo governo brasileiro, como sendo a segunda etapa da reforma no campo da formação de professores, foi a criação de novos cursos e instituições – como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior (FREITAS, 1999).

Nesse sentido, a ANFOPE tem anunciado e denunciado sua posição contrária nos diversos fóruns em que é discutida a criação dos Institutos Superiores de Educação, como um lugar de formação de professores, separado da universidade. A respeito dessa temática, nos diferentes documentos dos Encontros Nacionais e seminários realizados no período de 1996 a 1999, promovidos pela ANFOPE e pelo Fórum de diretores das faculdades/centros de Educação das universidades brasileiras, são reiteradas as denúncias de que:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (FREITAS, 1999, p. 23).

É importante explicitar que o movimento dos educadores e a ANFOPE vêm construindo ao longo de sua história concepções avançadas para superar as dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas e entre pedagogia e demais licenciaturas. Um exemplo dessas concepções já citado

anteriormente é a base comum nacional, que já vem sendo implantadas nas propostas de organização curricular em diferentes Instituições de Ensino Superior do País.

Desse modo, o contexto em que se desestruturam e reestruturam a identidade e a formação do pedagogo no Brasil como também as reformas que ocorreram no sistema educacional nos últimos anos foram articuladas a partir da chamada agenda neoliberal “orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma, a qualidade dos serviços educacionais” (Gentili, 1996, p. 18). Com base nesses critérios, foram inauguradas novas formas de gestão, ocorrendo um reordenamento dos mecanismos de controle e regulação das práticas educativas e escolares.

Por sua vez, o conjunto de reformas proposto pelo governo neoliberal afeta em parte a estrutura do sistema educacional. “As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas, isto é, devem ser julgados seus resultados, como se fossem empresas produtivas” (Ibid, p.25). Assim, ocorre a mudança da estrutura curricular dos sistemas escolares, onde são estabelecidos os parâmetros e conteúdos básicos de um currículo nacional, em que a formação dos professores é pensada segundo um plano curricular estabelecido nacionalmente.

Por outro lado, toda produção educacional deve passar antes de tudo pelas necessidades que são estabelecidas pelo mercado de trabalho. Nessa lógica, funciona o sistema de prêmios e castigos, sobressaindo, nesse mercado competitivo, os indivíduos que melhor produzirem, os demais serão punidos. A Educação funciona apenas como mecanismos de acesso a esse mercado. É o mercado empresarial penetrando nos sistemas escolares.

O modelo neoliberal torna as instituições escolares mais competitivas assemelhando-as aos *Mc Donald's*, nos quais quem ganha maior gorjeta é quem mais produz. Na escola, são avaliadas, de forma rigorosa, todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, ou seja, professor, alunos, funcionários. São visíveis os efeitos dos *Mc Donaldização* penetrando na escola, no campo do currículo e na formação dos professores.

Neste contexto de *McDonaldização* do conhecimento escolar, Gentili (op. cit., p. 34) afirma que

as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, experts e até consultores de empresa) planejados de forma centralizada sem a participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta transferibilidade (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações).

Kuenzer (1999) diz que, em tempo de acumulação flexível, a Educação delineada pela nova LDB sobre a atuação e a formação de professores tem como principal mudança a autonomia didática no Ensino Superior, sendo assim,

[...] o velho modelo de graduação tem morte decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termo de pessoal e cada vez mais diversificada em termo de formação. As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialista, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfase e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da

flexibilização que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mais de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior. (Ibid., p.179).

As mudanças que a política do governo vem propondo, no âmbito governamental, para a formação dos professores, orientam-se por medidas que acabam comprometendo a sua qualidade. Podem ser citados como exemplo os cursos realizados de forma aligeirada, sem uma sólida fundamentação de conhecimentos e saberes particularmente pedagógicos. Uma formação de professores mais rápida e centrada no planejamento de técnicos competente”, um ensino fundado na eficiência e na produtividade, objetivando adaptar o indivíduo às demandas do mercado.

Para atender a tais demandas, na versão neoliberal, os sistemas escolares vêm enfrentando uma profunda crise, que se tem agravado conforme a expansão dos serviços oferecidos na escola, isto é, justificado, sobretudo, pela incompetência dos profissionais que trabalham na escola. Na verdade, são apontados como principais responsáveis pela crise educacional “os próprios sindicatos dos professores e todas aquelas organizações que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade” (GENTILI, 1996 p.21).

Em razão disso, a crise nos sistemas escolares refletiu no sistema federal de Ensino Superior por não absorver toda a demanda e por não preparar adequadamente os alunos para enfrentar o mercado de trabalho (SCHEIBE, 2000).

Sob este aspecto, as atuais políticas educacionais, na visão neoliberal, têm contribuído para tornar os indivíduos mais competitivos e individualistas; nessas, triunfam os melhores, sendo que cada um é responsável por seu próprio fracasso. A culpa recai na escola que funciona mal, na falta de atualização dos professores e nos alunos que fingem que estudam. “O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive, também, o êxito e o fracasso social” (GENTILI, 1996 p. 22).

Gentili (1996) faz uma árdua crítica a esta perspectiva neoliberal e mercantilizadora da Educação, argumentando que a subordinação da produção educacional às necessidades do mercado de trabalho e a regularização do funcionamento dos sistemas educacionais sob os moldes empresariais vêm somente configurar a exclusão e a discriminação social. O que se constata hoje é que “o setor empresarial moderno passa a precisar crescentemente da educação para o seu próprio desenvolvimento” (DOWBOR, 1994, p. 123).

O novo modelo de formação proposto pelo governo neoliberal se justifica exatamente sobre o argumento de que os professores precisam receber uma qualificação adequada à nova exigência imposta à escola. Diante desses argumentos, podemos dizer que tem havido um certo investimento em propostas de mudanças no projeto de formação dos professores.

Essas mudanças foram introduzidas no cenário das universidades brasileiras, principalmente, a partir da aprovação do Parecer nº 009 de 08 maio de 2001, que institui oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de licenciaturas em graduação plena. Desde então, as Instituições de Ensino Superior vêm mobilizando esforços no sentido de adequar seus projetos de formação de professores às exigências legais apresentadas por esse documento.

Após essa discussão que tem sido travada nos fóruns apropriados, ainda permanece o dilema da dicotomização entre a formação do professor de marketing, segundo o modelo neoliberal, e a formação do educador que a sociedade persegue incessantemente.

## **2 – INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO – UMA NOVA MODALIDADE DE FORMAR PROFESSORES**

É importante mencionar que, com o advento da LDB 9.394/96, as discussões em torno da formação dos professores ocupam um lugar central nos encontros, seminários, nos fóruns de diretores de universidades, dentre outros. E é nesse contexto que se cria um novo estabelecimento de ensino, os Institutos Superiores de Educação (ISE) que, paralelamente às universidades, de acordo com a lei, se encarregam da formação dos professores.

Em estudos referentes à formação dos profissionais da Educação, Freitas (1992) explicita claramente as iniciativas que pretendiam descaracterizar a Faculdade de Educação como um local de formação desses profissionais. Brzezinski (1994) alerta sobre a necessidade de manter a vigilância no Estado, para evitar que as políticas educacionais sejam definidas, nos gabinetes, sem a participação dos educadores.

Por sua vez, Aguiar (1994) questiona se os institutos teriam condições de constituir-se em espaço de produção de conhecimento científico tecnológico de cultura, capaz de gerar uma formação competente ao professor. Esta preocupação se deu com as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, a partir do “Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003”, que visava a criação de Institutos Superiores de formação de professores.

Pudemos perceber que a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e a sua implantação, votada no Conselho Nacional de Educação (CNE), têm instituído uma bandeira de luta dos movimentos sociais organizados em torno da formação dos profissionais da Educação, representados principalmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), quando critica a proposta que desagrega a formação, pois, de um lado, propõe a estruturação dos cursos de Pedagogia como formadores de Especialistas em Educação (supervisores, orientadores educacionais, administradores) e, de outro, a implantação dos ISE, responsável pela formação com eixo central na docência.

Em síntese, essa proposta parece retomar um ponto considerado superado, por esse movimento, isto é, o de que os cursos de Pedagogia deveriam formar especialistas na área de Educação, sem formá-los como professores. Os ISE também ficariam responsáveis pelos programas especiais de formação pedagógica, oferecidos aos graduandos em nível superior que quisessem se dedicar à Educação básica.

Por outro lado, não é difícil imaginar que, em decorrência dessas medidas, em breve as universidades tenderão ao esvaziamento, haja vista que os candidatos aos seus cursos de formação de professores poderão optar por um bacharelado na universidade, e, em seguida, por uma licenciatura rápida, via programas especiais, nos ISE.

Os pretendentes à licenciatura deverão cursar cinco disciplinas denominada parte teórica do curso, com a duração de 240 horas (art. 3º), podendo ser ministradas na modalidade à distância ou na modalidade semipresencial (art. 5º). Para a parte prática com duração de trezentas horas, entendida como estágio a ser supervisionado pela escola campo, é garantido o direito de o licenciado realizá-lo na forma de treinamento em serviço (art. 2º). (BRZEZINSKI, 1997, p.149).

Deste modo, há um distanciamento entre o que é produzido na universidade e o que é proposto nos ISE, visto que estes se encarregarão apenas da atividade de ensino, ficando à margem do diálogo que se estabelece entre os diversos saberes produzidos pela pesquisa e entre as práticas culturais muito próprias do ambiente universitário.

Nesses Institutos, são enfatizados a articulação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências profissionais anteriores, mas a pesquisa é omitida. Nesse sentido, o descompromisso com a pesquisa empobrece a formação do professor que, em princípio, deverá ser também um pesquisador.

Com a criação e regulamentação dos Institutos como instâncias formadoras de professores, esses se legitimam como responsáveis pela formação inicial, continuada e complementar do professorado. Esse fato gerou polêmicas e atropelou toda a discussão em torno dos cursos de Pedagogia, uma vez que, desde os anos 1980, eles vêm formando professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa situação criou, no interior da universidade, um conjunto de problemas relacionados a concepções e a práticas divergentes sobre a formação do professor, tendo em vista que a formação de professores para atuar no magistério fica a cargo dos ISE, e, segundo a LDB, estes não deverão desenvolver atividades de pesquisa. Porém, o fato é que os ISE e o curso Normal Superior já existem e estão funcionando em diversas regiões do País, constituindo um evidente caso de superposição com os cursos de Pedagogia das universidades que formam professores da Educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa ótica, entendemos que a universidade é o *locus* privilegiado para formar profissionais produtores de ciência, de cultura e de tecnologia, através da atividade de pesquisa, uma vez que esta agrega diferentes saberes, em áreas diversas. Caberia, então, indagar se a criação dos ISE respondeu aos pressupostos teóricos e epistemológicos propostos nas universidades para formar professores. Ao invés de o governo federal investir em programas já existentes, procura superar as deficiências, apostando na criação de uma outra instância de formação de professores, esvaziando significativamente as atividades de formação docente desenvolvidas nas universidades.

Assistimos ao retorno da concepção tecnicista do educador, com ênfase nos aspectos pragmatistas de formação. Esse modelo atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das Instituições de Ensino Superior, faculdades, centros de Educação, a experiência de formação de professores e de produção de conhecimento, na área educacional sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões (FREITAS, 1999).

Ressaltamos que, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP/28/2001, aprovado em 02/10/2001, a formação dos professores deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais e a conclusão do curso terá um tempo mínimo, não podendo ser realizado em menos de três anos, isso tanto para os cursos de licenciatura quanto para o curso Normal Superior.

Nesta perspectiva, porque canalizar a formação dos professores da Educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental para o curso Normal Superior, com

duração mínima de 2.800 horas já que corresponderá também, à carga horária dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, dos cursos de Pedagogia.

Na intenção de o governo conduzir os cursos de Pedagogia para formar os professores especialistas em Educação, resolveria o seu histórico problema de identidade. Contudo, assumindo esse discurso, não estaria fazendo um retrocesso ao modelo de formação proposto nos anos 1970, que priorizava a especialização?

É preciso mencionar que o saber dos professores, no que tange a sua formação, precisa, antes de tudo, estar articulado com a realidade e o projeto educativo a ser desenvolvido e deve comprometer-se com a transformação da sociedade. Sob este aspecto, o professor não exercerá o papel de mero executor de diretrizes emanadas do poder, mas terá uma formação pautada em uma concepção de Educação para uma sociedade em constante mutação e desejada pela maioria, democrática e com justiça social.

Nesse entendimento, para que a questão da formação dos licenciandos em Pedagogia seja vista em toda a sua dimensão sociopolítica e cultural, faz-se necessário que sejam realizadas discussões, ultrapassando o ambiente universitário. O que implica afirmar que a problemática de formação dos professores e os rumos do curso de Pedagogia são um assunto que diz respeito a toda a sociedade,<sup>2</sup> principalmente aos educadores que trabalham nas Instituições de Ensino Superior. Esses profissionais precisariam desenvolver sua ação docente com maior competência técnica e ética, compromisso político, humano, constantemente refletidos e atualizados, para permitir o enfrentamento aos múltiplos desafios impostos pela sociedade.

### 3 – UMA BREVE CONCLUSÃO

Essa breve discussão sobre o curso de Pedagogia e a sua relação com o curso Normal Superior, evidenciou que nos vários momentos que as reformas, pareceres, regulamentações, estabelecimentos de grades curriculares e a definição das disciplinas e seus conteúdos não foram suficientes para resolver os dilemas enfrentados ao longo dos anos em torno da especificidade da Pedagogia. O impasse continua, pois apesar de esforços dos educadores no sentido de definir a identidade do pedagogo, o curso de Pedagogia continua ainda com muitas imprecisões.

### 4 – BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de formação de professores: novo modismo na educação nacional? In: **Anais VII ENDIPE**, Goiânia: UFG/UCG, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999.**

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP27/2001 de 02/10/2001.**

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002.**

---

<sup>2</sup> Como, por exemplo, ao Governo, ao Sistema Educacional (Público e Privado), às diferentes Agências Formadoras, ao Sindicatos e Associações de Professores e outros.



\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP009/2001 de 8/5/2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Maio/2000.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNE/CP/21/2001 de 6/8/2001.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LDB.** Câmara Dos Deputados. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações, 2001.

BRZEZINSKI, Íria (org.). **LDB interpretada; diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Professor para o Início da Escolarização.** Goiânia: UCG, 1997. (série: teses universitária)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Busca e movimento. 1994. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 1994.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações, 2001.

CASTRO, Magali. **Curso de Pedagogia: Novos Questionamentos em torno de Uma Velha Identidade.** *Ensaio Oral Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, vº 9, nº 31, 2001.

DOWBOR, L. O Espaço do Conhecimento. In: **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade.** Belo Horizonte / São Paulo: Oficina do Livro / IPSO, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.** Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: Cedes, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, Luis Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992a.

FORUMDIR-NE. **Encontro regional.** Salvador, 15-17/05/2002.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo? Brasília: CNTE, 1996. p. 09-49.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Revista quadrimestral de ciências da educação. Campinas: Cedes, n. 68, dez.1999.

SCHEIBE, Leda. **Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. *Ensinar e Aprender*.** Sujeitos, Saberes e Pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.