

# CURSO DE PEDAGOGIA NA BERLINDA<sup>1</sup>

**Glória Regina Graçano Soares**

Professora-Assistente do Centro Universitário da Cidade

(Univercidade). Mestre em Educação / UFRJ.

E-mail: [gloriagracao@yahoo.com.br](mailto:gloriagracao@yahoo.com.br)

## RESUMO

Esta pesquisa investiga como o novo currículo do curso de Pedagogia incorpora as questões culturais, levando em conta as novas Diretrizes Curriculares traçadas para o curso de Pedagogia, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Primeiramente, apresento como se deu a trajetória do curso de formação de professores das séries iniciais no Brasil, destacando principalmente os embates e tensões, até a publicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura, ocorrida em 2006 (CNE/CP Nº 1). Analiso também, as estratégias discursivas mobilizadas em torno das recentes reformas curriculares do curso de Pedagogia, em meio a lutas hegemônicas pela fixação de determinados sentidos atribuídos a própria interface currículo-cultura.

*Palavras-chave:* Currículo; Curso de formação de professores das séries iniciais; Questões culturais.

## THE PEDAGOGY COURSE IN EVIDENCE

### ABSTRACT

This research investigates how the new curriculum of the Course of Pedagogy embodies the cultural issues, taking into account the new Curriculum Guidelines

---

<sup>1</sup> Neste artigo me concentrarei nos debates em torno da formação de professores das séries iniciais em nível superior, mais precisamente no curso de Pedagogia.

drawn to the course of education, after the promulgation of the Law of Guidelines and Bases (LDB) No 9394/96. Firstly I present how it happened the trajectory of the training course for teachers in the initial series in Brazil, mainly highlighting the tensions and clashes, until the publication of Curriculum Guidelines for the Course of Pedagogy, Graduate, occurred in 2006 (CNE / CP No. 1). I also analyze the discursive strategies deployed around the recent curricular reforms in the Course of Pedagogy, in the midst of struggles for the establishment of certain hegemonic meanings attributed to the interface culture-curriculum.

*Keywords:* Curriculum; training course for teachers of the initial series; Cultural issues.

## CURSO DE PEDAGOGIA NA BERLINDA

Glória Regina Graçano Soares

Durante a última década, muitas pesquisas têm registrado críticas e debates pertinentes sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia. Observando alguns pontos presentes nesses estudos, é possível descrever que a discussão sobre a natureza e perfil do curso de Pedagogia, embora seja atual, não é recente. A pesquisadora Carmem Silvia Bissolli da Silva (1999) aponta três fases dessas discussões: a da ‘identidade questionada’, de 1939 a 1972, na qual as funções que eram atribuídas ao curso de Pedagogia foram questionadas, no decorrer de regulamentações legais sucessivas; a da ‘identidade projetada’, de 1973 a 1978, fase em que, inclusive, a extinção do curso foi amplamente especulada; e a da ‘identidade em discussão’, que teve o início na década de 1980 e se estende até hoje, alimentada pelos debates gerados a partir da LDB 9.394/96 e atos governamentais ulteriores a ela.

Neste artigo, apoiada nas contribuições teóricas do campo do currículo, proponho-me analisar os debates no campo educacional em torno da identidade do curso de formação docente das séries iniciais, que caracterizam a terceira fase mencionada no parágrafo anterior: o da “identidade em discussão”. Interessa-me perceber a presença e a forma como as questões culturais vêm sendo incorporadas nas discussões e implementação dos novos currículos.<sup>2</sup>

Para tal, estruturei este artigo em duas seções. Na primeira, apresento em linhas gerais a emergência e o processo de construção e transformação dos cursos de Pedagogia, como lócus privilegiado da formação docente das séries iniciais, procurando evidenciar os conflitos e tensões que vêm marcando sua trajetória, com ênfase para o período que corresponde às duas últimas décadas. Na segunda seção, procurei identificar – nos diferentes documentos oficiais que foram objetos de minha análise neste artigo – a forma como as questões culturais ou de cultura são articuladas aos sentidos atribuídos à uma

---

<sup>2</sup> Chamo de “novos currículos” de Pedagogia aqueles que estão sendo implementados, a fim de se adequarem às novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, licenciatura, com base na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

formação profissional docente considerada qualificada para as séries iniciais.

### **O curso de Pedagogia no Brasil: trajetória e tensões**

Farei aqui um resgate da história do curso de Pedagogia no Brasil, sem me preocupar, no entanto, com a ordem cronológica dos acontecimentos. Para isso, levarei em conta algumas tensões que perpassaram todo o processo de criação e implementação do curso aqui privilegiado. Darei, assim, destaque, principalmente, a 3 (três) grandes tensões que ainda são centrais nos debates sobre o curso: a primeira tensão gira em torno do lócus de formação dos professores das séries iniciais, ou seja, se essa deve ser feita em nível médio (na escola Normal) ou em nível universitário (por meio da graduação no curso de Pedagogia); a segunda tensão diz respeito ao perfil do egresso do curso de Pedagogia: pedagogo × professor; a terceira tensão coloca em evidência o debate em torno do currículo mais ou menos adequado para a profissionalização do graduando em Pedagogia, que se expressa muitas vezes de forma polarizada entre disciplinas teóricas × disciplinas práticas. Assim, ressaltarei como essas tensões estão na base de emergência desse curso e como elas ainda mobilizam diferentes discursos sobre docência em disputa no campo pedagógico.

Em relação à primeira tensão acima mencionada, e apoiada nos estudos de autores como Brzezinski (1999) e Fonseca (2008), foi possível identificar que o debate sobre o nível de formação para os docentes das séries iniciais é objeto de conflito desde as primeiras décadas do século XX, quando da emergência do que ficou conhecido como movimento escolanovista, responsável pela grande virada na maneira de se pensar e praticar educação no Brasil. Esse movimento, que deu origem ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, nasceu da práxis dos reformadores estaduais e dos movimentos de luta pela organização de educadores, na década de 1930. Aliás, como afirma uma das autoras, “entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público”. (BRZEZINSKI, 1999, p.27).

A partir do Manifesto dos Pioneiros, o pensamento de que a formação de professores deveria acontecer por meio de um curso universitário tornou-se um princípio básico, que visava à unificação, já que esta seria a formação comum e igual para todos. Como destaca Fonseca (2008)

Já o movimento em prol da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior tem sua origem nos anos de 1930, com o ideário dos Pioneiros da Escola Nova, materializado pela criação do Instituto Pedagógico de São Paulo – instituição idealizada por Fernando de Azevedo – e pela Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira. Segundo Mendonça (1997, p. 12), essas instituições se constituíram “na expressão mais acabada da tentativa de estruturar um campo cultural relativamente autônomo face ao Estado”, entendendo a formação docente como uma formação de intelectuais responsáveis por dar direção à sociedade, pois seus idealizadores acreditavam que a disseminação da mentalidade científica e a generalização da democracia se constituiriam nas bases do desenvolvimento nacional. (p.29-30)

Foi enfatizada nesse manifesto a falta de cuidado com que sempre se deu a preparação dos professores, como se a função educacional, uma das mais importantes funções públicas, fosse aquela que não necessitaria de qualquer preparação pedagógica ou educação geral.<sup>3</sup> Todos os professores, então, deveriam formar seus espíritos pedagógicos “nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades”, como citava o texto do Manifesto (1932).

Seguindo esse princípio, então, “toda a formação de professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários” (BRZEZINSKI, 1999, p.31). Igualmente destacava-se que essa formação universitária “não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes” (BRZEZINSKI, 1999, p.31).

Ainda de acordo com Brzezinski (1999), Anísio Teixeira afirmava ter sido a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que foi incorporada à UDF

---

<sup>3</sup> O aligeiramento do curso, de apenas 2 (dois) anos de duração para professores primários e 3 (três) para professores secundários, já demonstrava o desprestígio dos cursos de formação de professores em relação a outros cursos, como Direito e Economia, que tinham duração de 4 (quatro) anos, sendo assim tidos como nobres. E, assim, mais uma vez, o desejo de ter a formação pedagógica em nível superior, em uma instituição especializada, não vingou.

(Universidade do Distrito Federal), a primeira a elevar os estudos pedagógicos para o nível universitário, pelo Decreto nº 5.515/1935. Essa escola tinha o objetivo de formar professores para todos os graus.

A origem e identidade do curso de Pedagogia foram instituídas a partir deste projeto da Escola de Professores, que, como dito acima, visava à formação de professores primários quando foi criado em 1939. Para os defensores desse projeto, a formação de professores em nível secundário reforçava o total despreparo desses profissionais.

Todavia, apesar do grande esforço, o Movimento dos Pioneiros não conseguiu instituir a política tão defendida de formação de professores, já que eles não conseguiram fazer com que fossem cumpridas todas as promessas educacionais. Assim, apesar do grande mérito do manifesto, que conseguiu que algumas reivindicações que nele constavam fossem incorporadas à Constituição de 1934, aquela que destacava o plano de unificação da formação de professores não se consolidou. Com efeito, em 1938, devido a atitudes repressivas do governo autoritário, a fim de combater as ideias comunistas presentes no Movimento dos Pioneiros, a experiência da UDF foi interrompida. “Apesar da breve duração, a Escola de Professores de Teixeira foi a primeira escola formadora de professores **primários** em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário” (BRZEZINSKI, 1999, p.36., grifo meu).

Assim, em 1939, quando foi criado o primeiro curso de Pedagogia, ele se direcionou à formação de **técnicos de educação** e licenciados em Pedagogia em nível superior,<sup>4</sup> enquanto os **professores ‘primários’** ainda continuariam a ser formados em curso Normal, em nível secundário. Isto é, “o bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida” (BRZEZINSKI, 1999, p.44), e, enquanto licenciado em Pedagogia, o egresso do curso poderia dar aulas no curso Normal. Essa configuração do recém-criado curso de Pedagogia já traz, pois, o gérmen da segunda tensão, que será desenvolvida mais adiante.

---

<sup>4</sup> A Universidade do Brasil, criada pela Lei 452/1937, somente se instalou com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto nº 1.190/1939, que era instituída por quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Esse mesmo decreto estabeleceu também, pelo Art. 51, a partir de 1941, o curso de licenciatura como obrigatoriedade para se exercer a profissão de professor.

De acordo com o padrão da universidade federal, três anos seriam necessários para que o curso de conteúdo específico fosse dado, seguido por mais um ano de didática: seria o chamado esquema 3 + 1.

Os bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia e História, Química, Física, Matemática, Letras e Pedagogia acrescentavam mais um curso à sua formação para se tornarem licenciados. Desse modo, foi regulamentado o sistema de formação de professores que se desenvolveria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Foram padronizados os cursos de licenciatura, conforme o ‘disciplinamento’ exigido em lei. Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação ‘esquema 3 + 1’. (BRZEZINSKI, 1999, p.44)

Em suma, de acordo com o esquema acima citado, nos cursos superiores com habilitação em bacharelado e licenciatura, os alunos que optassem pela licenciatura deveriam cursar as disciplinas de formação substantiva nos três (3) primeiros anos e em mais um (+1) ano cursar as disciplinas pedagógicas, que teriam o foco na formação para o magistério, como a didática e a prática de ensino. Assim, até 1961, o curso de Pedagogia permaneceu voltado predominantemente para a formação de técnicos educacionais e sua participação na formação docente não abarcava a formação de professores das séries iniciais, se limitando a ministrar as disciplinas pedagógicas dos cursos secundários de formação de professores (curso Normal), configuração essa reforçada pelo Parecer 251/1962, gerado a partir da LDB 4.024/61.<sup>5</sup> Conforme pode ser ratificado pela pesquisa de Fonseca (2008), quando esta autora afirma que

na redação da legislação de 1961, e em especial, no capítulo que trata da formação do magistério para o ensino primário e médio, percebo forte influência do texto legal da Lei Orgânica do Curso Normal, ao estabelecer, no Art. 52 que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. Já no Art. 55 aparece que “os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau

---

<sup>5</sup> A partir de 1962, foi regulamentado o currículo mínimo de Pedagogia, mas somente consistindo em sete matérias para o bacharelado: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias, que poderiam ser escolhidas pelas IES.

colegial”. Verifico, ainda, que o Parágrafo único do Art. 59 confere aos Institutos de Educação – *lócus* da formação dos docentes para o ensino primário – a possibilidade de formar os professores para o Curso Normal, desde que dentro das normas estabelecidas para o funcionamento dos cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (FONSECA, 2008, p.55-56)

A partir dos anos 1960, começou-se a cogitar e a defender a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, o antigo professor primário, em nível superior. Interessante observar que, paradoxalmente, o mesmo parecer acima citado, que estabelecia para o curso de Pedagogia a função de formar especialistas e professores do curso Normal, previa também a possibilidade de este curso formar professores primários em nível superior.

A década de 1980 chegou trazendo uma nova mudança no cenário político brasileiro: a nova República e as perspectivas de uma democracia. O clima de mudança não ficou de fora do meio educacional e, a partir dessa década, teve início um movimento nacional, que começou a traduzir os reclamos da educação, não somente no que concerne à prática pedagógica. “Na verdade, o I Seminário de Educação Brasileira é um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais” (BRZEZINSKI, 2006, p.99).

Para além das questões relacionadas à legislação, é destaque a movimentação dos profissionais da educação por meio da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que não via coerência nas propostas veiculadas pelo Ministério da Educação.

O resultado dessa movimentação foi o encaminhamento, proposto pela Constituição de 1988, de um fórum de debates. Foi criado, então, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, local reconhecido e legitimado pelas organizações preocupadas com a educação que para lá encaminhavam suas discussões. Todo debate ocorrido sobre educação nessa época, mantido pelas instituições e associações já existentes e pelas novas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), culminou com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

Essa nova LDB, chamada Lei Darcy Ribeiro e sancionada em dezembro de 1996, visava assegurar uma formação docente mais qualificada. No entanto, embora, com essa nova lei, os profissionais de educação tivessem ganhado um capítulo específico para eles



– grosso modo –, além de não enfrentar de forma satisfatória a primeira tensão, a nova LDB trouxe consigo algumas novas tensões.

Com efeito, essa LDB procurou resolver, ou, pelo menos, tentar enfrentar a questão da formação de professores em dois níveis de ensino quando determinou:

**Art. 62** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9.394/96)

Percebe-se nesse artigo que, além das universidades, os institutos superiores também poderiam oferecer a formação de professores para atuarem na educação básica, o que seria uma alternativa para que fossem desenvolvidos processos formativos do professor. Estes institutos objetivariam não só a formação inicial como também a continuada e complementar para o magistério da educação básica. Assim, a LDB de 1996 também traz de volta o curso Normal, que tinha tido a denominação substituída por “habilitação específica de 2º grau”, na Lei 5.602/71, no seu Art. 30.

**Art. 63** Os institutos superiores de educação manterão:

- I.** cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II.** programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III.** programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB 9.394/96).

Essas diretrizes deram origem a um grande embate entre os Institutos Superiores de Educação e as Faculdades de Pedagogia, que também lutavam por esse mercado. Podemos também aqui, ao comparar esses dois artigos, sentir uma ambiguidade das disposições, pois no Art. 62 fica claro que também será admitida a formação em nível médio do curso Normal, enquanto no artigo seguinte é citado o novo curso Normal Superior.

Obviamente, isso foi objeto de crítica entre os especialistas, mas com a promulgação do Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, pelo presidente da República, houve a pretensão de se pôr um fim aos debates. Nesse decreto, entre outros aspectos, foi proposto

que a formação de professores para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental fosse realizada *exclusivamente* em cursos Normais Superiores, pois o curso Normal Médio não seria mais suficiente para formar professores da Educação Básica.

No entanto, novamente, após muitas manifestações contrárias o termo *exclusivamente*, foi substituído por *preferencialmente*, deixando o curso Normal Superior como apenas uma alternativa de formação (CAMARGO & HAGE, 2004). Os cursos de Pedagogia também poderiam continuar formando tais professores.

Já a Resolução CP/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, com fundamento no Parecer CP/CNE nº 5/2005 – incluindo a emenda retificativa constante do parecer CP/CNE nº 3/2006, homologados pelo ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados nos DOUs de 15/5/2006 e de 11/4/2006 –, resolveu que os novos docentes precisariam passar pelas aulas de licenciatura em Pedagogia, em vez do curso Normal Superior. De acordo com o Artigo 11, “as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, 15/05/2006), já vislumbrando, assim, a extinção do curso Normal Superior.

Esse embate ainda continua, pois, apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) sugerir que a formação do professor das séries iniciais seja feita em nível superior, o curso Normal em nível médio ainda habilita esse docente, dando a ele possibilidade de ingresso para lecionar tanto na rede pública quanto privada. Em termos legais, constata-se que ambas as formações (em nível médio e em nível superior) são aceitas para capacitar o professor das séries iniciais.

Importante ainda ressaltar que os debates que se referem a essa primeira tensão se estendem até os dias atuais, estando presentes nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que, como deixa entrever o fragmento abaixo, carrega discursos que, além de se posicionarem favoravelmente à formação dos professores das séries iniciais em cursos de nível superior, mais precisamente, em cursos de graduação de Pedagogia, consideram esse tipo de formação como condição imprescindível para a garantia de uma educação básica de qualidade.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais **ênfatizar que o curso de graduação em Pedagogia**, nos anos 1990, foi se constituindo como **principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País. (PARECER CNE/CP Nº: 5/2005, p.5)

Em relação à segunda tensão apontada e que diz respeito ao perfil do egresso do curso de Pedagogia (pedagogo × professor), ela envolve a própria identidade do curso de Pedagogia, e se configura simultaneamente à institucionalização deste curso, nos anos 30, e desde então tem se manifestado de forma recorrente. No final dos anos 70, devido ao “pacote pedagógico”<sup>6</sup> que pretendia introduzir mudanças nos cursos de formação de recursos humanos da educação, os educadores interpretaram que tantas mudanças constituíam, mais uma vez, ameaça ao curso” (BRZEZINSKI, 2006, pp.81-82), podendo chegar a uma possível extinção do curso de Pedagogia, por falta de uma identidade própria. Quem seria então esse pedagogo? Esse grande embate questionava o perfil do egresso do curso de Pedagogia. Seria ele um pedagogo (técnico em educação) ou um professor?

O Parecer CFE 252/69, que reforçava a função do curso de Pedagogia de formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar, supervisão e planejamento, ou melhor, formação de profissionais não-docentes, pode ser interpretado como um momento, na trajetória desse curso, em que essa segunda tensão se manifestou com força. Nesse mesmo parecer, manifesta-se a célebre orientação “quem pode mais, pode menos”, referindo-se aquele licenciado na habilitação do Ensino Normal que, “logicamente”, também poderia lecionar nas séries iniciais.

Dessa forma, o licenciado em Pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser professor primário, sob argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (p.109) desde que receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola de 1º grau (da 1ª a 4ª série). (BRZENZISKY, 2006, p.74)

---

<sup>6</sup> Essa pacote era composto pelas indicações 67/1975, 70/1976, 68/1975, 71/1976. Essas indicações tratavam sobre os estudos superiores de educação, o preparo de especialistas em educação, a formação pedagógica das licenciaturas e a formação de professores de educação especial, respectivamente (BRZEZINSKI, 2006, p.81).

De acordo com Libâneo (2007), o período do final dos anos 1970 e começo dos anos 1980 marcou o início da campanha pela transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores, reafirmando a ideia de que este seria um curso de formação em licenciatura, tirando dele a característica de um pedagogo *stricto sensu*, ou seja, de um técnico em educação.

Em meados da década de 1980, algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. (LIBÂNEO, 2004, p.46)<sup>7</sup>

Muitos foram os documentos produzidos e enviados ao CNE de 1999 a 2004, com o objetivo de definir os parâmetros orientadores para consolidação do curso de graduação em Pedagogia. Assim, duas teses para o curso de Pedagogia, de acordo com a “Definição das Diretrizes do curso de Pedagogia, foram redigidas pela ANFOPE, ANPED e CEDES. Elas são:

1- A Base do Curso de Pedagogia é a Docência; (...)

2- O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (ANFOPE. ANPED, CEDES, 2004, pp.6-7)

A ideia, a partir dessas duas teses, é ressaltar que o educador deverá ser capaz de exercer não somente a docência, mas tantas outras práticas, na complexidade do mundo da escola. Outros textos como, por exemplo, o Parecer CNE/CP N° 5/2005 e o Art. 4° da Resolução CNE/CP N° 1/2006, do curso de Licenciatura em Pedagogia, ratificam essas teses, como deixam vislumbrar os fragmentos abaixo:

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores,

---

<sup>7</sup> Assim, nesse contexto dos anos 1980, a discussão sobre a sistemática da formação de educadores foi retomada. Com esse objetivo, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira na Unicamp (1978), e algum tempo depois as Comissões Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia, em Goiás, em 1980, e a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que aconteceu em Belo Horizonte, em 1983, que se transformou na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação), em 1990.

assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares (PARECER CNE/CP Nº 5/2005, de 13/12/2005).

(...) destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP Nº 1/2006, p. 2).

A homologação das diretrizes para o curso de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 já expressa um grande avanço no campo, na medida em que define o curso de Pedagogia, enquanto licenciatura, para docentes que objetivam exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa tendência me leva a inferir que o curso de Pedagogia retoma sua vocação inicial que encontra origens na Escola Normal e na Escola de Professores de Anísio Teixeira.

Considerando então as novas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, os seus egressos podem atuar em diversos segmentos, tais como: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), disciplinas pedagógicas do Magistério (em nível Médio), além de situações relacionadas à gestão, coordenação e planejamento, não só em contextos escolares. Isso significa que, ao contrário das legislações anteriores que foram mais restritas ao optarem por privilegiar apenas um perfil de egresso, os textos de lei atuais são mais flexíveis, deixando em aberto a possibilidade de manter-se uma pluralidade de habilitações para os estudantes do curso de Pedagogia.

Por fim, mas não menos importante, a terceira tensão tem se manifestado, ainda que de forma latente, no âmbito da produção de um currículo para o curso de Pedagogia. Trata-se de perceber, em função do perfil privilegiado dos egressos deste curso, quais conhecimentos são considerados mais ou menos válidos para serem ensinados. De uma maneira geral, essa tensão se manifesta no questionamento sobre quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na grade curricular do aluno do curso de Pedagogia, a fim de prepará-lo para a docência. As disputas entre os defensores de disciplinas teóricas e aqueles que preconizam uma formação mais prática emergem de forma recorrente quando se discute a qualidade desse curso, mobilizando diferentes discursos de ciência e docência.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, essa tensão foi reavivada e ganhou destaque em forma de artigo. “Art. 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino** de, no mínimo, trezentas horas” (grifo meu - LDB 9.394/96). Do mesmo modo, a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, estabeleceu que todas as disciplinas pedagógicas teriam sua dimensão prática, que deveria permear todo o período de formação, desde seu início, e transcender o estágio supervisionado, promovendo as diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas.

Essa ênfase na prática também se refletiu na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, em diversos artigos ao longo do texto. Como pode ser ratificado em alguns trechos da Resolução, a seguir:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

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

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

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art.8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

II – práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. (Art.6º, 7º e 8º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, p.4)

As citações dos artigos acima confirmam a preocupação com a preparação prática do docente para a atuação no magistério. Esse debate está ainda aberto e posso ressaltar que ele é recorrente, pois, cada vez que se discute uma reforma curricular, ressurge a discussão, seja pela inclusão ou não de disciplinas práticas que propiciem mais vivências aos futuros professores do cotidiano escolar.

Interessante observar que a segunda e terceira tensão aparecem, cada vez mais, de forma articuladas. Com efeito, uma maior modalidade de habilitações previstas por lei (segunda tensão) interfere diretamente na seleção e organização curricular, realimentando os debates em torno da escolha de disciplinas teóricas e/ou práticas (terceira tensão).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, para a *Revista Nova Escola* (outubro/2008), permitiu perceber essa articulação. Segundo a pesquisa, apenas 28% das disciplinas dos cursos de Pedagogia no Brasil se referem à formação profissional específica, divididos da seguinte forma: 20,5% destinados a metodologias e práticas de ensino e 7,5% destinados a conteúdos. Para dar conta de um número tão grande de formações de diversas modalidades de ensino, o curso (em uma abordagem macro) oferece apenas 11% das disciplinas. Como, por exemplo, para trabalhar com Educação Infantil é oferecido apenas duas disciplinas. Outro exemplo é a preparação para trabalhar com EJA, em que apenas 1,5% das disciplinas se relacionam com essa modalidade.

De uma maneira geral, a maior parte dos conteúdos abordados no curso de Pedagogia – 42% do total – é voltada para o funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da educação (história da educação, psicologia da educação, sociologia da educação etc.). Apesar de uma forte base teórica em ciências humanas ser essencial, de acordo com os depoimentos dados a essa mesma pesquisa, *isso não é suficiente*.

Esse breve sobrevoo na trajetória do curso de Pedagogia apontou algumas de suas principais tensões específicas, que persistem nos dias de hoje e que, em função do foco deste meu estudo, penso ser importante ter como pano de fundo quando me proponho analisar a reforma curricular desse curso em uma determinada instituição. Interessa-me perceber como essas tensões, em particular as duas últimas, são recontextualizadas na instituição objeto de análise dessa pesquisa. Mas não só.

Tendo em vista o recorte deste meu estudo, interessa-me também identificar como essas tensões se articulam ou dialogam com as questões culturais, quando se discute sobre qualidade de formação dos professores das séries iniciais.

Desse modo, procurei, na próxima seção deste artigo, perceber, nos textos oficiais sobre a reforma curricular do curso de Pedagogia dessa última década, se o diálogo acontece e, em caso afirmativo, de que forma ele se estabelece.

### **Formação docente e a questão cultural: que articulação nos textos oficiais são referentes aos cursos de Pedagogia?**

Nesta seção, procuro perceber como os discursos que mobilizam sentidos de cultura e de docência estão presentes tanto nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), quanto naqueles que instituem as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura (CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006).

Uma primeira constatação que merece ser assinalada diz respeito ao fato de, desde a LDB (9.394/96), ser possível perceber traços de uma abertura para a inclusão, nos textos produtores de políticas de currículo, de questões culturais na perspectiva do reconhecimento das diferenças de grupos sociais. Por exemplo, no artigo terceiro:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a **cultura**, o pensamento, a arte e o saber;

III- **pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas;

IV- **respeito à liberdade e apreço à tolerância**. (LDB, Lei 9.394/96, Artigo 3º - grifo meu).



Embora o termo cultura seja empregado no inciso II no singular, deixando transparecer que ele é entendido como sinônimo de conhecimento universal, patrimônio da humanidade a ser divulgado a todos, a lei sugere uma organização escolar aberta para um princípio de pluralidade (incisos III e IV). Importa assinalar, no entanto, que os discursos que reforçam esse princípio de pluralidade, ao serem hibridizados com discursos da igualdade formal, tendem a estabelecer associações discursivas entre os significantes diversidade/diferença e desigualdade, que são vistos como sinônimo e pelos quais a questão da desigualdade social se sobrepõe à questão da diferença cultural.

Essa associação, aliás, não se faz presente apenas nos textos de lei, mas também nos discursos produzidos por alguns de seus intérpretes, como Carneiro (2004), para quem “uma escola com qualidade funcional deve ser permeável às especificidades da população” (p.36), assim qualificando essa especificidade:

A criança de classe social favorecida economicamente não tem problema de permanecer na escola. O problema existe com as crianças de periferias urbanas, de ambientes rurais, populações submetidas a condições de extrema pobreza, populações negras e indígenas, além dos evadidos e excluídos do sistema escolar. **Como garantir a permanência de todos esses desfavorecidos socialmente, de modo que lhes seja assegurado um desenvolvimento pessoal à luz do critério da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem? O princípio da inclusão é o alicerce da ideia de uma só escola para todos, inclusive para aqueles alunos com algum tipo de deficiência.** (CARNEIRO, 2004, p.36, grifo meu)

Ao afirmar que a educação é considerada direito de todos, levando-se em conta o princípio de “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (inciso IV, Lei 9.394/96), a nova LDB abre, sem dúvidas, caminhos para que os textos de lei que a seguem possam reconhecer de forma mais direta a afirmação de políticas de inclusão, fortalecendo, assim, o reconhecimento aos direitos civis de todos, inclusive das minorias.

No entanto, em termos de discursos produzidos pelos e nos documentos oficiais relativos ao curso de Pedagogia, foi preciso esperar quase uma década para que, no âmbito do debate acerca da inclusão, pudessem emergir discursos que, embora reconheçam a articulação entre desigualdade e diferença, tendam a enfrentar essa última como uma questão cultural, com relativa autonomia em relação às questões sociais.

Com efeito, a introdução dessa perspectiva nos discursos sobre currículo produzidos em textos oficiais aparece de forma explícita no Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005, que trata da organização do curso de Pedagogia:

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; **a diversidade sociocultural e regional do país**; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (...). (p.6, grifo meu).

Percebe-se que neste texto, para além do reconhecimento da pluralidade de ideias já presentes no texto da nova LDB/96, esse documento utiliza a expressão “diversidade sociocultural e regional”, abrindo a possibilidade de interpretações que mobilizem outros sentidos de diversidade além da desigualdade social.

Enfatiza-se, no mesmo documento, que essa formação reconheça a diversidade, valorizando as diferentes culturais e suas repercussões na vida em sociedade. No fragmento abaixo, a ideia de igualdade e diversidade aparece diferenciada, na medida em que o discurso em favor da inclusão reconhece não apenas os direitos sociais, econômicos e políticos, mas também os “direitos culturais”. Importante destacar que, nesse mesmo fragmento, fica evidente que os discursos que defendem esses direitos foram produzidos nos contextos dos movimentos sociais e, pouco a pouco, recontextualizados nos contextos de instituições de formação.

Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos **direitos sociais, culturais, econômicos e políticos**. (CNE/CP Nº: 5/2005, p.5, grifo meu)

Um outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de os discursos que defendem os direitos culturais, quando recontextualizados nos textos de lei do campo educacional, tenderem, em um primeiro momento, a valorizar a dimensão étnico/racial entre as diferentes possibilidades de significar esses direitos, como indica a resolução que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação de Pedagogia, licenciatura (2006).

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e

objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre **conhecimentos científicos e culturais**, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, p.1, grifo meu)

Ainda nesse fragmento, é importante observar a presença de discursos que já começam a articular a questão da diferença cultural para além da questão de valores e direitos, incorporando a ideia de “conhecimentos culturais”, que embora apareça diferenciada dos conhecimentos científicos, abre pistas para a discussão sobre o processo de produção de conhecimentos, que circulam nesses espaços de formação. Com efeito, entre conhecimentos científicos e culturais, desafia-se o papel tradicional dos professores como meros transmissores de informação. A compreensão a essas questões fornecerá uma nova lente, para redefinir as faculdades de educação como locais que possibilitem o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica (GIROUX & MCLAREN, 2006).

Mais adiante, no artigo quinto, o mesmo texto das Diretrizes retoma o discurso das diferenças culturais, quando caracteriza o perfil dos egressos desse curso e amplia a ideia de diferença cultural para além das questões étnico-raciais.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - **demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.** (Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, p.2, grifo meu)

Nesse mesmo documento, o discurso das questões culturais é reafirmado quando, no Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006), estabelece-se a estrutura do curso ao utilizar o termo “multiculturalidade” para definir a configuração social brasileira

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a **multiculturalidade** da sociedade brasileira, por meio de estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas. (Art.6º da Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, p.3 – grifo meu)

O discurso que legitima a importância da inclusão dos diferentes, valorizando a marca étnico-racial, é igualmente realimentado nesse texto oficial, quando são citados os professores indígenas, ou que trabalham em escolas indígenas, que, de acordo com as diretrizes, devem, sem excluir todos os outros artigos e parágrafos, atuar de maneira a respeitar a particularidade dessa população.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - **promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena** junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. (Art.5º - Inciso XVI da Resolução CNE/CP Nº1, DE 15 de maio de 2006, p.3 – grifo meu)

O mesmo acontece com o curso de formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que recebam populações de etnias e culturas específicas:

§ 2º **As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.** (Art.5º - Inciso XVI - § 2º da Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, p.3).

Apoiada nas contribuições de Fairclough (2001), para quem:

A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um- para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente

vários significados, e estes são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras embora isso seja um tanto enganoso, porque lexicalizações diferentes mudam o sentido (...) Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio das palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). (FAIRCLOUGH , 2001 p.230)

Percebo, então, a partir da análise dos textos de lei (artigos de lei, resoluções e pareceres) citados no decorrer dessa seção, pelo menos dois sentidos atribuídos ao termo cultura em disputa nesses textos oficiais e cujo investimento em um ou outro trazem implicações políticas e pedagógicas diferenciadas para se pensar o currículo do curso de Pedagogia.

Um primeiro sentido está associado, em geral, aos discursos da afirmação de igualdade no plano formal, que tendeu a ser predominante nos anos 90, se apresentando como hegemônico no texto da nova LDB/96. Esse sentido reafirma os discursos de cultura que reforçam a existência de uma cultura humana, operando com as teses universalistas de cultura no campo da Antropologia, recontextualizadas de forma hegemônica no campo educacional até época recente. Com efeito, nesses discursos, o combate à desigualdade social aparece e se afirma como necessário e suficiente para a afirmação das diferenças culturais.

Um outro sentido atribuído à cultura nesses fragmentos discursivos acima citados faz referência aos discursos que defendem a ideia de que cada cultura é única e representa uma totalidade singular, introduzindo, assim, a questão do relativismo, adequando cada realidade escolar a uma situação específica. Interessa destacar que a introdução das perspectivas relativistas no campo educacional, ao serem recontextualizadas e hibridizadas com os discursos da inclusão social, tendem a abrir pistas para problematizar o sentido formal de igualdade e conseqüentemente enfrentar os desafios de lidar com a diferença cultural reconhecendo a sua certa autonomia nos processos de emancipação social.

Apoiada na intertextualidade de Fairclough (2001), que ressalta que todos os textos são constituídos e povoados de outros, mais ou menos explícitos, percebo que essas diretrizes curriculares, mencionadas em citações ao longo desse estudo, jogam com a ambivalência do termo cultura, e que essa ambivalência é fonte de possíveis

interpretações e posicionamento na disputa pela hegemonia nesse campo de discursividade. Desse modo, e apoiada nas contribuições do campo do currículo (MACEDO 2006a), reforço a potencialidade de minha escolha em significar currículo, nesse caso o currículo de Pedagogia, como híbrido cultural no qual se disputam diferentes leituras de mundo. Afinal, dependendo dos interesses, contextos, trajetórias, posicionamentos dos intérpretes desses textos de lei, é possível que um ou outro sentido de cultura seja investido.

Interessante observar que as recontextualizações das questões culturais nesses documentos estão atravessadas pelas tensões específicas do curso de Pedagogia anteriormente discutidas. Ao retomar, por exemplo, o artigo 5º da Resolução que traça as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, posso perceber uma série de atribuições dadas ao futuro pedagogo que vão além das funções do professor. Neste artigo é mencionado que o egresso de Pedagogia deverá identificar problemas socioculturais e educacionais, contribuir para superação de exclusões e demonstrar consciência da diversidade, entre outras funções. Seriam, então, essas as atribuições tanto do professor das séries iniciais como do “técnico em educação” citado anteriormente?

### **Considerações Finais**

Considero, então, apoiada em Giroux (1995), que, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, os cursos de formação de professores das séries iniciais que incorporarem em seus discursos textos sobre o professor qualificado para lidar com as questões atuais não podem negligenciar as questões de ordem cultural, organizando cursos que alarguem a compreensão que os estudantes possam ter de si mesmos e de outras pessoas.

É tendo em conta esse entendimento que os programas de formação de professores podem se comprometer intransigentemente com questões de emancipação e transformação, questões estas que combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro. (GIROUX & MCLAREN, 2006, p.139)

Fica assim o pressuposto de que os cursos de formação de professores das séries iniciais, ao colocarem em prática as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006), prepararão esses futuros professores para que identifiquem problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa.

Finalizando, então, este artigo, ressalto que, de acordo com os documentos oficiais aqui analisados, existe uma preocupação constante na formação de professores das séries iniciais para o enfrentamento das questões culturais.

### **Referências Bibliográficas**

**ANFOPE / ANPEd / CEDES.** *A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.*

Documento enviado ao CNE visando a elaboração das DCNs para os Cursos de Pedagogia. Disponível em:

[www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc](http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc). Acesso em: 26/07/2008.

**BRASIL.** *Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal.* 1988

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP 1,* de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/ CP N. 5/2005.* Aprovado em 13/12/2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1,* de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

**BRZEZINSKI,** Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.* 6 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2006.

**CAMARGO,** Arlete Maria Monte de & **HAGE,** Salomão Mufarrej. A Política de Formação de Professores e a Reforma da Educação Superior. In: **MANCEBO,**

Deise & **FÁVERO**, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). *Universidade – Políticas, Avaliação e Trabalho Docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

**CARNEIRO**, Moaci Alves. *LDB fácil – Leitura Crítico-Compreensiva Artigo a Artigo*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

**FAIRCLOUGH**, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

**FONSECA**, Maria Verônica Rodrigues. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2008,

**GIROUX**, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: **SILVA**, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na Sala de Aula – Uma introdução aos estudos culturais*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**GIROUX**, Henry A. & **McLAREN**, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: A Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural. In: **MOREIRA**, Antônio Flávio e **SILVA**, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

**LIBÂNEO**, José Carlos. *Pedagogia, Pedagogos, Para Quê?* 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia em Questão: Entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. Disponível em: [www.uepg.br/olhardeprofessor](http://www.uepg.br/olhardeprofessor). Acesso em: 26/07/2008

\_\_\_\_\_. *As Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Campo Epistemológico e Exercício Profissional do Pedagogo*. Disponível em: [www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm](http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm). Acesso em 26/07/2008.

**MACEDO**, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de educação*, v. 11, nº 32. Maio/Agosto, 2006a.

\_\_\_\_\_. Por uma Política da Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº 128, pp. 327-356. Maio/Agosto, 2006b.

**SILVA**, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.