

# Curso de Pedagogia no Rio de Janeiro após as Diretrizes Curriculares Nacionais: formação docente e gestão educacional<sup>1</sup>

*Inês Ferreira de Souza Bragança*  
UNESA- UERJ - inesbraganca@uol.com.br

## Resumo

O presente artigo focaliza o Curso de Pedagogia no Estado do Rio de Janeiro, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A proposta da pesquisa envolveu diferentes dimensões, espaços e tempos, em um olhar sobre os atravessamentos entre micro e macropolíticas. Apresentaremos uma das etapas do trabalho que consistiu na análise da configuração assumida pelos Cursos, ao incorporarem as modificações indicadas pela política educacional, especialmente a perspectiva identitária do pedagogo proposta pelas Diretrizes que articula docência e gestão educacional. Tomando como referência uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, realizamos revisão da literatura e estudo de sete propostas pedagógicas e 15 matrizes curriculares de instituições públicas e particulares. No olhar dirigido à literatura, reencontramos antigos debates que trazem perspectivas epistemológicas e configuram diferentes análises sobre o documento que reorganiza o Curso de Pedagogia. A análise nos permitiu perceber que as Diretrizes trouxeram o impacto esperado da força de uma política educacional na reorganização dos cursos que constituíram o objeto da pesquisa. Entretanto, a particularidade da configuração de cada curso traz indícios de que as instituições se apropriaram das Diretrizes cumprindo exigências, mas mantendo delineamentos da proposta específica de formação da instituição em diálogo, também, com as demandas dos estudantes e da sociedade. Quanto à articulação entre docência e gestão educacional, é possível afirmar que os cursos atendem a esse indicativo, mas a análise do quantitativo de disciplinas voltadas para cada um dos campos torna visível a centralidade da docência e o pouco espaço de estudos voltados para gestão educacional.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação Docente. Gestão Educacional.

## **Pedagogy course in the state of Rio de Janeiro after the National Curricular Guidelines: formation of teachers and educational management**

## Abstract

The present article has its focus on Pedagogy Course in the State of Rio de Janeiro after the publication of Diretrizes Curriculares Nacionais (“The National Curricular Guidelines”). The research proposal involved different dimensions, spaces and times under a look on the overpassing between micro and macro policies. We will present one of the stages that involved the work which consisted of the analysis of the configuration assumed by the Courses when they incorporated the changes determined by the educational policy, especially on the identitary perspective of the pedagogue suggested by the guidelines which articulates, in an indissociable way, teaching and educational management. Considering as reference a qualitative approach of the research in education, we carried out a review of the literature and the studies of seven pedagogical proposals and of fifteen curricular matrixes from public and private institutions. Concerning literature, we

---

1 A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro(FAPERJ).

found old discussions that bring forward epistemological perspectives and, as from them, configured different analysis on the document that reorganizes de Pedagogy Course. The analysis allowed us to notice that the guidelines brought the expected impact of the force of an educational policy in the reorganization of courses that were the object of the research. Nevertheless, the configuration particularity of each course shows indications that the institutions have appropriated the guidelines not only fulfilling the demands but also keeping the outlining of the specific proposal of the institution formation considering the demands from students and society. On what concerns the articulation between teaching and educational management, one can say that the courses fulfill this mark, but the analysis of the quantitative of subjects applied in each field turns visible the teaching centrality and the little space of studies directed to educational management.

**Keywords:** Pedagogy Course. The National Curricular Guidelines (Diretrizes Curriculares Nacionais). Formation of Teacher. Educational Management.

## 1 Introdução

O presente artigo focaliza o Curso de Pedagogia no Estado do Rio de Janeiro, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A proposta da pesquisa envolveu diferentes dimensões, espaços e tempos, em um olhar sobre os atravessamentos entre micro e macropolíticas. Neste texto, apresentaremos uma das etapas realizadas, que consistiu na análise da configuração assumida pelos Cursos, ao incorporarem as modificações indicadas pela política educacional, especialmente a perspectiva identitária do pedagogo proposta pelas Diretrizes que articulam, de forma indissociável, docência e gestão educacional.

Contamos, ao longo de todas as etapas, com a participação ativa de estudantes da graduação em Pedagogia e de mestrandos da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá<sup>2</sup>. Os encontros de Prática de Pesquisa<sup>3</sup>, realizados semanalmente, favoreceram um processo contínuo de estudo, planejamento e avaliação em um contexto de interação coletiva. Assim, a realização da pesquisa perspectivou formação e autodesenvolvimento para todos os envolvidos, em um movimento de construção e de partilha ao longo do caminho percorrido.

Tomando como referência uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, realizamos revisão da literatura, análise de propostas pedagógicas e matrizes curriculares de cursos em instituições públicas e privadas e entrevistas com coordenadores de três cursos. Ao longo do texto, apresentamos uma síntese do estudo da literatura, os dados coletados, bem como reflexão sobre os resultados da pesquisa.

---

2 Participaram, de diferentes etapas da pesquisa, os estudantes da graduação em Pedagogia: Amanda de Oliveira Jardim, Eliana F. da Paz, Érica Lima Kinha, Fernanda Porciuncula Peixoto, Flávia Pergameni, Lidiane Tracera e Sandra Lima e os mestrandos: Eduardo Seccatto Caliman, Julieta de Macedo Moreira, Leticia Piedade de Medeiros, Roberta Moore, Simone Chaves Dias e Zélia Dias Lubão.

3 Componente curricular do Mestrado em Educação que visa a participação dos mestrandos na pesquisa desenvolvida pelo professor orientador.

## **2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – debate epistemológico e configuração da formação**

A revisão de literatura, realizada por meio de levantamento no site do Scielo, assumiu centralidade no trabalho desenvolvido. É interessante registrar que, entre os autores, reencontramos clássicos do debate no campo da Pedagogia, na acepção de Cruz (2009), pedagogos primordiais, mas encontramos, também, uma fértil e pulsante discussão entre os novos pesquisadores, bem como entre os estudantes e professores envolvidos no contexto histórico de produção e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nesse estudo, inicialmente revisitamos a trajetória do Curso e, a seguir, o debate sobre as Diretrizes, buscando tematizar o passado no sentido de favorecer a análise das complexidades atuais.

No olhar dirigido à literatura, reencontramos antigos debates que trazem diferentes perspectivas epistemológicas e, a partir delas, configuram, também, diferentes análises sobre o Curso de Pedagogia. Tomamos, assim, a configuração identitária e o debate epistemológico como fios condutores dessa reflexão.

O Curso de Pedagogia no Brasil completou setenta anos de fundação em 2009. Sua criação data de 1939, no Rio de Janeiro, e a análise histórica aponta, desde sua origem, para “impasses” relativos à identidade da formação proposta. O curso estruturava-se em bacharelado e licenciatura, sinalizando seu caráter dual e a atuação profissional acabava por se destinar apenas à atividade docente no Curso Normal ou a alguma atividade técnica ligada à orientação pedagógica e educacional/profissional. (SILVA, 1999)

Com o regime militar, a partir de 1964, busca-se adequação de todo sistema educacional à perspectiva de enfoque especializado e tecnocrático. Em 1962 (CFE n 251/62) foram feitas algumas alterações no Curso, que foi reestruturado em 1969 pelo parecer CFE nº 252/69, com a criação das “habilitações” em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares.

O final da década de 1970, entretanto, sinaliza as limitações do enfoque restritivo das políticas educacionais da ditadura militar e, gradativamente, a problemática educacional passa a ser analisada a partir de determinantes históricos e políticos que os condicionam. No ambiente de abertura democrática, registra-se a emergência do movimento dos educadores e estudantes que culminou, em 1990, na criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Os debates construídos no interior dessa associação foram, então, indicando outros caminhos para a formação de professores, nomeadamente a elevação ao nível superior, no âmbito da graduação em Pedagogia, bem como a reorganização curricular, buscando a formação do professor e a formação do especialista no professor, ou seja, uma abordagem ampla que rompesse com as especializações técnicas previstas na estrutura curricular do Curso de Pedagogia e impostas às escolas como divisão do fazer educativo.

A década de 1990 colocou a formação de professores em debate e, após longa caminhada, foi promulgada a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (9.394/96), que, quanto à formação de professores, propõe a elevação ao nível superior. As discussões, contudo, continuaram e, considerando as definições da LDB, bem como as demandas da sociedade e dos movimentos organizados, em 2003, foi instituída uma comissão para definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia” e em maio de 2006, foi, então, emitida resolução hoje em vigor (BRASIL, 2006).

A referida resolução determina, no artigo 4º, que o Curso de Pedagogia 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”, destacando que as atividades docentes incluem a “[...] participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, em âmbito escolar e não escolar (BRASIL, 2006).

Observamos, dessa forma, um longo processo que culminou com o encontro entre muitas das reivindicações do movimento dos educadores e as definições propostas pelas Diretrizes, em uma compreensão ampliada da docência, integrando o fazer educativo à gestão educacional e retomando as reivindicações da ANFOPE no sentido de formar o professor e o especialista no professor.

Retomando os anos de 1980, observamos grandes mobilizações quanto a uma nova perspectiva para formação de professores e pedagogos e, desse contexto, destacamos o delineamento de duas abordagens epistemológicas. De um lado, a defesa da centralidade da docência na formação do pedagogo e o encaminhamento de uma proposta de formação ampla, articulando docência e gestão educacional e, de outro, a afirmação da especificidade da Pedagogia frente à docência e, portanto, a indicação uma formação superior em Pedagogia que pudesse abranger tanto a formação de especialistas, quanto a de professores para a educação básica. Tendo em vista a centralidade do tema, propomos um diálogo com a literatura, buscando realçar as

referidas abordagens, bem como as propostas dirigidas ao Curso de Pedagogia. Consideramos como fundamental apresentar esse debate, não apenas para dar visibilidade a diferentes posicionamentos frente às DCN, mas, especialmente, para mobilizar uma reflexão crítica que favoreça o permanente repensar-refazer do Curso de Pedagogia no Brasil e da formação de professores-pedagogos-gestores-pesquisadores tal como buscamos perspectivar.

No artigo “Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia” (2007), os autores tematizam a importante discussão sobre a natureza da Pedagogia como campo científico. O tema, apesar de presente nos primórdios da discussão pedagógica, não é isento de controvérsias e os referidos autores se posicionam afirmando a Pedagogia como teoria e prática da educação, ciência que investiga teoricamente o fenômeno educativo. Destacam, também, o papel essencialmente transformador, o compromisso sociohistórico da Pedagogia em uma profunda relação teoria e prática que conjuga arte e ciência na prática educativa. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.1)

Quanto à posição epistemológica, os autores retomam a discussão sobre o estatuto da Pedagogia e sistematizam quatro posições sobre o tema. Na *primeira* a Pedagogia se coloca como única ciência da Educação, as demais são chamadas de “auxiliares”; a *segunda* intitula o estudo científico da educação de “Ciência da Educação” e não Pedagogia, fundamentada em abordagem positivista ligada à experimentação e à tecnologia educacional. Nas duas há um isolamento da ciência pedagógica e uma visão cientificista que minimiza a dimensão ético-normativa do campo. A *terceira* toma a denominação Ciências da Educação (excluindo a Pedagogia), considerando que a educação é foco de estudo de diferentes campos do saber. Nesse sentido, essa abordagem favorece uma dispersão pluri e não interdisciplinar, possibilitando reducionismos sociológicos, psicológicos e outros. A *quarta* posição, que é a assumida pelos autores, também adere à denominação Ciências da Educação, incluindo, entretanto, a Pedagogia como uma delas.

Tomando como base esse pressuposto e a complexidade da Pedagogia, os autores destacam três dimensões da mesma, a saber: campo conceitual, disciplinar e de saberes. Na dimensão epistemológica, a Pedagogia designa um campo de conhecimento, no disciplinar um Curso Superior contemplando diferentes áreas e na dimensão dos saberes “congrega os fazeres práticos das ações educacionais cotidianas”. Segundo os autores, a primeira dimensão vive um longo processo de fragilização e destacam como fator principal o movimento que, a partir dos anos 1980, passou a postular a centralidade da docência, deixando secundarizadas as habilitações específicas da Pedagogia, registrando-se, assim, “o privilegiamento das dimensões metodológica e organizacional

em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.6).

E, nesse ponto, delineiam o núcleo da crítica às DCN de 2006, no propósito de “[...] explicitar a inadequação da legislação referente às diretrizes curriculares, que não fundamentou nem definiu o campo conceitual da Pedagogia, fragmentou sua articulação disciplinar e desprezou os saberes historicamente construídos”. Denunciam ainda a identificação do campo de estudos pedagógicos como espaço exclusivo da docência para as séries iniciais, implicando na desarticulação entre as referidas dimensões. Para os citados autores,

Epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia, disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.6)

A partir da apresentação dos autores das três dimensões da Pedagogia, a análise caminha no sentido de uma avaliação crítica das DCN. Destaca-se um postulado comum ao que também é defendido pelas associações dos educadores – o reconhecimento da necessidade primordial de formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível superior. Assim afirmam a LDBEN como uma conquista, fortalecendo a Universidade como locus privilegiado e a crítica à constituição de outro espaço para essa formação, ou seja, os Institutos Superiores de Educação. “Não seria, pois necessário inventar nova instituição, embora seja preciso reinventar o Curso de Pedagogia para dar conta também dessa formação”. (*ibid.*, p. 13)

Considerando o posicionamento epistemológico apresentado anteriormente a principal crítica dirigida às DCN consiste nos pontos que destacamos a seguir. Quanto à docência afirmam que a mesma é uma “modalidade da atividade pedagógica” e, nesse sentido, não pode ser a base do Curso de Pedagogia tal como proposto pela ANFOPE e demais associações.

Libâneo (2006), em artigo que efetiva análise crítica das DCN, postula também que há uma redução da Pedagogia à docência, visão estreita de ciência pedagógica e defende uma necessária divisão técnica do trabalho em qualquer âmbito científico e profissional.

Observamos, assim, que o posicionamento epistemológico leva os autores a definição de uma abordagem conceitual quanto à docência, a saber:

Nesse sentido e com base na natureza epistemológica da Pedagogia, reafirmamos que a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica, o que nos leva a realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Ou seja, acreditamos que a docência se faz pela Pedagogia e não consideramos correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência. A inversão requerida não é meramente formal, ela expressa a articulação entre dimensões da Pedagogia que

analisamos: a epistemológica, a disciplinar e a prática. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA; 2007, p.8)

Dessa forma, entendem que a organização do curso não deveria ser colocada como licenciatura para formação de professores, mas na formação dos profissionais da educação voltados para estudos teóricos. Destacam dois pontos centrais do que consideram como equívocos teóricos e operacionais das DCN: a fragilização dos estudos no âmbito da ciência pedagógica “com a conseqüente subsunção do especialista ao docente e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos com uma licenciatura”. (*ibid.*, p.14)

Tecendo um diálogo, apresentamos a posição de associações como a ANFOPE, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), representando um movimento amplo de educadores que marcou o período de abertura nos anos 1980 e que caminha no sentido de afirmar princípios da formação docente nas configurações legais. Tomando como base o questionamento da divisão técnica do trabalho pedagógico - sistematizada no Curso de Pedagogia, especialmente por meio do Parecer CFE/CP n. 262/1969 que consagrou as habilitações e a formação dos especialistas em educação, bem como a defesa da formação superior dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, o referido movimento postula a centralidade da docência na formação do Pedagogo. E, assim, costurou uma proposta de formação em Pedagogia que articula docência, gestão educacional e produção do conhecimento na área de educação.

A perspectiva, entretanto, não postula a redução da Pedagogia à docência, mas parte de uma visão ampliada em que a docência se afirma pelo processo dirigido à formação humana em seu sentido ontológico. Movimentos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados definem o sentido do fazer pedagógico vivido em espaços-tempos escolares e não escolares. Da mesma forma a gestão enquanto planejamento, desenvolvimento, avaliação partilhada de projetos educativos também integra a docência, tanto a vivida em sala de aula, quanto a coordenação pedagógica do cotidiano escolar, de espaços não escolares e de sistemas.

Tomando como referência o parecer CNE/CP n. 05/2005, Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006) afirmam não a redução da Pedagogia e de sua dimensão científica, mas uma perspectiva ampliada de educação, escola, Pedagogia, docência e licenciatura situadas no contexto das práticas histórico-sociais. Advertem, também, que ao se definir o curso como licenciatura

[...] não se pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino

fundamental, no curso da modalidade normal no ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área da educação que começam a se fazer presentes em nossa realidade. Até mesmo porque, como já se destacou, também, em outros momentos, o *exercício da docência* desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto. (AGUIAR; BRZEZINSKI; FREITAS; SILVA; PINO, 2006, p.832)

A organização do Curso proposta pelas Diretrizes por meio de três núcleos – *de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores* – visa à articulação interdisciplinar de múltiplos saberes que contemplam a complexidade da Pedagogia e, fazendo diálogo com Franco, Libâneo e Pimenta (2007), abre canais para que as dimensões fundamentais da Pedagogia – epistemológica, disciplinar e de saberes, sejam contempladas nos projetos dos Cursos.

Como fizemos referência ao longo da discussão, de forma articulada à presença do conceito de docência, encontramos também, na literatura, a discussão da forma assumida pela gestão educacional a partir da reformulação proposta pelas Diretrizes. Segundo Saviani (2007, p. 125) “as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes”. O autor questiona, assim, a não presença da formação dos especialistas na configuração do Curso com a incorporação das funções da gestão à docência. Libâneo (2006, p.2) afirma que a dimensão da gestão aparece na expressão “participação” o que, segundo o autor, não deixa claro “[...] se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor participar da organização e da gestão ou prepará-lo para assumir funções na gestão e organização da escola”.

Ao longo do movimento da ANFOPE e diversas associações de educadores o princípio da gestão democrática sempre foi uma significativa luta, enfatizando-se um processo partilhado e coletivo de condução do projeto político pedagógico das escolas. Na Constituição Cidadã, de 1988, tivemos o princípio assegurado para as escolas públicas e reafirmado pela LDB de 1996. Hoje continua marcando forte presença no documento final da CONAE e também no projeto de Plano Nacional de Educação.

Mas qual a perspectiva de gestão é defendida pelo movimento dos educadores? A proposta se define pela busca de uma gestão coletiva e democrática. O docente de qualquer nível escolar – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – pode e deve participar da gestão da escola, seja por meio de sua atuação como professor em sala de aula, seja na coordenação de grupos, projetos, de áreas do conhecimento, seja na direção, em sentido estrito, da escola.

A abordagem democrática atribuída à gestão encontra larga discussão acadêmica no campo educacional e significativas experiências vividas por escolas e sistemas de ensino e se articula à busca de uma nova configuração na formação docente e de pedagogos. Uma formação em que todos tivessem acesso, na graduação, à discussão teórico-metodológica dos processos de gestão escolar e que pudessem, também, ter a possibilidade de cursos de Pós-Graduação específicos para aprofundamento.

Em um texto sobre a gestão como germen da formação, Ferreira (2009) destaca o sentido amplo apresentado nas Diretrizes.

Vale lembrar que participação do (latim *participationis*) significa "fazer parte de", "tomar parte em", "fazer saber, informar, anunciar" (Cunha, 1994, p. 584). É fazer parte de uma ação, portanto agindo com, em uma ação que é coletiva. Significa ação conjunta. A de "um fazer" que também é conjunto e que se destina a todos, significa ação conjunta de "um fazer" que exercita e "ensina a ser". A participação tem, portanto, um caráter instrumental. Isto é, porque, ao se participar, exercita-se um direito de cidadania, responsabiliza-se quem o faz, sobre o que faz e o que necessita ser feito; neste "fazer conjunto" aprende a colaborar com outras pessoas e, portanto, aperfeiçoa-se na convivência com os demais. A participação, portanto, não é somente um processo de atuação de caráter técnico. Possui um caráter e um compromisso social arraigados em valores humanos que são públicos, democráticos, solidários e não podem nem devem refletir interesses individualistas. (FERREIRA, 2009, p.1)

No texto de Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006), após análise das Diretrizes, os autores apontam para a realização de encontros, seminários e congressos "com a disposição renovada de firmar, reafirmar e propor, coletivamente, princípios e encaminhamentos que orientarão suas ações concretas". Reafirmamos, junto aos referidos autores, a necessidade de que a análise crítica, bem como o encaminhamento de possíveis revisões estejam presentes no cotidiano dos sujeitos que dia a dia fazem a formação de professores no Brasil e, no nosso caso, especificamente no Rio de Janeiro. Já nos distanciamos há seis anos da implantação das DCNs de Pedagogia, tempo suficiente para formação das primeiras turmas. É fundamental, portanto, o desenvolvimento de pesquisas e ações de avaliação e revisão, em um movimento que, muito além da anúnciação de princípios epistemológicos e políticos, possa de forma efetivamente crítica, ouvindo professores, estudantes, gestores e pesquisadores, caminhar no sentido da revisão permanente de nossas ações visando a formação de qualidade que almejamos.

### **3 Configuração dos Cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais**

Visando uma análise ampla da organização dos Cursos de Pedagogia no Rio de Janeiro, desenvolvemos estudo documental das propostas curriculares que constituíram amostra selecionada para a pesquisa. Para definição da amostra foi realizado, em 2011, levantamento no site do MEC de todos os Cursos reconhecidos no referido Estado, registrando-se a informação de que 56 municípios contam com um total de 76 instituições que oferecem Curso de Pedagogia, incluindo cursos presenciais e a distância. Considerando que a pesquisa propôs um estudo que contemplasse todo Estado, bem como a necessidade de delimitação da amostra, definimos os seguintes critérios: focalizar os cursos presenciais, contemplar todas as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e incluir instituições públicas e particulares.

A partir desses critérios, definimos as instituições que fizeram parte do estudo. Tendo em vista a documentação necessária para análise realizamos uma busca da disponibilização dos mesmos nas páginas das instituições e, quando necessário, entramos em contato por e-mail com a coordenação dos cursos para solicitação do material. Com o resultado das buscas pela Internet e também dos retornos recebidos por e-mail foi possível realizar a análise de sete propostas pedagógicas, 4 de instituições públicas e 3 de particulares e 15 matrizes curriculares, sendo 5 de instituições públicas e 10 de particulares. A seguir apresentaremos as análises realizadas.

Segundo Kramer (1994) “[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta”. Essa é a forma como perspectivamos uma proposta pedagógica – não como um “lugar”, mas como um “caminho”. Assim, entendemos que o documento, o texto escrito é uma tentativa sempre frágil de apreender os movimentos do real, no nosso caso, de apreender a vida que pulsa na produção cotidiana dos Cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro que se dá nas salas de aula, nos corredores, nas coordenações, nos Seminários, reuniões, enfim, nos espaços-tempos de construção do conhecimento e da formação.

Debruçamo-nos sobre a materialização da política educacional encaminhada pelas DCN-Pedagogia de 2006 na proposta de organização dos cursos presente nos documentos oficiais de quinze Cursos. Nesses textos procuramos indícios de princípios e concepções de docência, gestão educacional e pesquisa, bem como sentidos atribuídos à Licenciatura em Pedagogia, a aposta que foi feita, os desejos. Sabemos, entretanto, que se tivemos acesso nesse estudo a uma possibilidade importante de leitura, essa é a leitura de apenas alguns fios de uma trama muito mais ampla, pois,

como lembra Kramer (1994), a proposta pedagógica se faz no caminhar. E esse caminho é a própria vivência da política e do currículo no dia a dia da construção de professores, pesquisadores e estudantes.

Dos documentos analisados, 7 foram propostas pedagógicas e 15 matrizes curriculares. Os primeiros são textos mais densos, apontando para uma contextualização histórica, epistemológica e curricular, favorecendo uma compreensão das disciplinas e da distribuição da carga horária nos diferentes núcleos do Curso, apresentadas nas matrizes. A análise isolada das matrizes, deslocada das respectivas propostas, não é tão rica, mas possibilitou a visualização da tendência de configuração dos Cursos no Rio de Janeiro.

Após delimitação da amostra e levantamento da documentação, elaboramos o roteiro de análise, tomando como referência as categorias trabalhadas por Gatti e Nunes (2008), no relatório da pesquisa “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”. Nesse estudo, as autoras realizam análise das disciplinas formadoras presentes nos Cursos de Pedagogia e em Licenciaturas, as expectativas expressas em editais de concursos públicos para o magistério e, ainda, uma análise comparativa com as políticas de formação na Argentina. Tomamos, assim, como base para elaboração do roteiro de estudo das propostas e matrizes curriculares a significativa contribuição das categorias de análise que fundamentaram o trabalho de Gatti e Nunes (2008).

Nas propostas pedagógicas priorizamos os seguintes eixos temáticos: áreas de formação, concepções sobre professor-pedagogo-gestor-pesquisador, de gestão escolar e educacional e a presença da pesquisa como dimensão da formação. Quanto às matrizes curriculares, seguimos o roteiro trabalhado por Gatti e Nunes (2008), a saber: 1) disciplinas de fundamentos teóricos da educação, 2) de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, 3) conhecimentos relativos à formação profissional específica, 4) conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, 5) outros saberes, 6) pesquisa e trabalho de conclusão de curso, 7) atividades complementares e 8) estágios.

A seguir, então, apresentamos as análises desenvolvidas a partir das referidas categorias, perseguindo uma das questões mobilizadoras da pesquisa: como os cursos analisados contemplam a perspectiva identitária do pedagogo proposta pelas Diretrizes Curriculares que articula, de forma indissociável, docência e gestão educacional?

Considerando que as DCN-Pedagogia de 2006 indicaram o período de um ano para realização das reformulações curriculares, todos os quinze cursos analisados já atenderam a

definição legal e reorganizaram seus cursos conforme proposto pelo referido documento. Nesse sentido, quanto às áreas de formação todos indicam, seja na Proposta Pedagógica, em informações coletadas nas páginas dos cursos ou em suas matrizes curriculares, uma formação que engloba a possibilidade de atuação na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na educação profissional e na gestão em espaços escolares e não escolares.

Registramos, assim, que todos incluem docência e gestão educacional como áreas de formação do Curso. A expressão “gestão educacional” em referência a espaços escolares e não escolares aparece em 13 Cursos. O Curso de um Instituto Superior público faz referência ao cumprimento no disposto pelo Art. 64 da Lei nº. 9394/1996, ou seja, administração, orientação e supervisão escolar e o Curso de uma Universidade particular também manteve as expressões orientação educacional, supervisão pedagógica, administração escolar, fazendo, entretanto, o registro de que o currículo foi adequado às DCN.

Observamos, nos fragmentos abaixo, indícios de concepções de gestão educacional, envolvendo a atuação em diferentes espaços sociais.

Todas funções que integram as diversas ações e procedimentos do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (Instituto de Educação Superior privado)

O trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas político-pedagógicas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem, por meio de contínuo exercício de transformação da realidade de espaços educativos escolares e não escolares. (Universidade pública)

Construir uma proposta educacional e de formação marcada pela lógica da desespecialização, pela multiqualificação, pela visão crítica e a compreensão integrada do ensino, da pesquisa e da gestão educacional; direcionada para a intervenção transformadora da realidade e comprometida com a construção da justiça social, da promoção da democracia e da universalização do acesso a direitos, com a inclusão social, o atendimento às necessidades educacionais especiais, respeito ao meio ambiente, às diferenças culturais. (Universidade pública)

No inciso II, do artigo 2, ao descrever o *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, as DCN indicam a possibilidade de que cada instituição priorize áreas de atuação profissional em seu projeto pedagógico. Entendemos essa perspectiva como um caminho potente no sentido de garantir uma base comum nacional, mas facultar a adequação dos projetos à história de formação anterior de cada instituição, bem como o campo de atuação do corpo docente e as demandas dos estudantes e da sociedade. Das análises realizadas, observamos que um Instituto Superior público incluiu, além das áreas propostas pelas Diretrizes, uma formação específica na

educação bilíngue - Língua Brasileira de Sinais, tendo como missão “propiciar uma qualificada formação profissional para licenciandos surdos e não surdos” e um Curso ministrado em uma Universidade particular destaca a Educação Especial, como uma área específica do projeto da instituição. Os demais cursos analisados focalizaram o conjunto das áreas propostas pelas Diretrizes, não destacando áreas específicas em seus projetos de formação.

As sete propostas pedagógicas analisadas indicam uma perspectiva de indissociabilidade na formação do professor-pedagogo-gestor-pesquisador. Destacam a centralidade da docência, articulada à gestão educacional e à pesquisa, bem como o necessário atravessamento entre teorias e práticas. Nas propostas das 5 instituições públicas, observamos, ainda, a ênfase em uma formação teórica sólida e no compromisso político.

A pesquisa aparece com especial destaque nas propostas pedagógicas das instituições públicas e particulares analisadas. Observamos a incorporação de contribuições do debate do campo educacional quanto à formação de profissionais críticos, reflexivos e pesquisadores de sua própria prática.

O estudante que pretende realizar o curso deve estar interessado no aprofundamento dos estudos que tomem a docência como centralidade de sua formação, habilitando-o para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, *assumindo o papel de professor pesquisador*, de intelectual que cria e recria sua prática. (Universidade pública)

Desenvolver, no futuro profissional da educação, uma consciência crítica, a nível pessoal, social, educacional e ético, fundamentada através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, cuja articulação o levará a desenvolver *um olhar investigador sobre a realidade educacional*. (Universidade particular)

...A pesquisa constitui-se na base da formação do Pedagogo. (Universidade pública)

O pedagogo que se pretende formar deverá ser um profissional da educação, intelectual investigador, capaz de intervir, de forma crítica, criativa, construtiva e responsável, nas práticas educativas que ocorrem na escola e em outros contextos. (Universidade pública)

Nessa trajetória de formação, a pesquisa e a reflexão sobre a própria prática fazem-se presentes ao longo de todo o curso, traduzidas nas múltiplas disciplinas que se destinam à preparação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Universidade pública)

A pesquisa, como princípio educativo e transversal as duas dimensões anteriores, trata de questões que emergem da vivência e da reflexão, articulando teoria e prática, dialogando com os diferentes conhecimentos e áreas de conhecimentos, configurando-se como um exercício de organização e produção de conhecimentos aprendidos e permanentemente reelaborados. Buscando analisar e compreender a realidade na qual ocorrem processos educativos e, conseqüentemente, da produção de conhecimento sobre os mesmos, ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão sobre a própria prática profissional, referenciada na perspectiva anterior e a tomada de decisões que permitam articular os níveis da teoria e da prática. (Universidade particular)

Percebemos, no estudo das sete propostas pedagógicas, a incorporação da perspectiva de formação indicada pelas Diretrizes, bem como das discussões do campo da formação de professores no Brasil. Uma abordagem que traz a centralidade da docência, articulada à atuação no campo da gestão educacional, com um princípio de permanente investigação sobre a prática. A seguir vamos nos debruçar sobre a análise das matrizes curriculares, no sentido de perceber em que medida materializam os princípios expressos nas Diretrizes e nos projetos dos Cursos.

Dos 15 cursos analisados, 12 ultrapassam a carga horária prevista de 3.200h, o que pode indicar a dificuldade de organizar o currículo, contemplando a ampla formação proposta pelas Diretrizes na carga horária estabelecida. O currículo dos cursos contempla uma média de 53 disciplinas, registrando-se que a instituição com maior número de disciplinas apresenta 82 e a que tem menor 42. Tal como no estudo realizado por Gatti e Nunes (2008), o grande número de disciplinas aponta para possibilidade de dispersão e fragmentação do curricular.

Os três primeiros eixos analisados – 1) disciplinas de fundamentos teóricos da educação, 2) de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e 3) conhecimentos relativos à formação profissional específica – representam, cada um, 18,8% do total das disciplinas oferecidas no currículo, sinalizando equilíbrio na proposta de formação entre teorias e práticas. Já o quantitativo de disciplinas agrupadas nos eixos 4) conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos e 5) outros saberes, correspondem a 9% e 11%, respectivamente do total de disciplinas que compõem o currículo dos cursos.

O segundo eixo inclui o subitem gestão escolar, conforme roteiro de Gatti e Nunes (2008), e acrescentamos, em nosso quadro de análise, um item relativo à gestão em espaços não escolares. Das 15 matrizes analisadas, 14 apresentam disciplinas ligadas ao campo da gestão escolar, dessas, 11 utilizam a terminologia gestão e apenas três mantêm títulos ligados à administração, supervisão e orientação educacional. É muito significativo registrar que as cinco instituições públicas que fizeram parte da amostra não apresentam disciplinas relativas à gestão em espaços não escolares, ao passo que das 10 particulares, 9 incluem disciplinas desse campo no currículo. Essa configuração traz indícios de que as instituições se apropriaram das Diretrizes, cumprindo exigências quanto às áreas de formação e carga horária, mas mantendo nuances que delineiam uma proposta específica de formação em diálogo com a trajetória do curso em cada *locus* específico e com demandas externas.

Todos os 15 cursos apresentam disciplinas ligadas à pesquisa o que indica uma significativa apropriação da luta do movimento dos educadores e do debate do campo educacional, no sentido de ter a pesquisa como princípio educativo e de formação do educador.

Quanto ao Estágio, 9 dos 15 cursos incluem a gestão escolar e desses 4 cursos de instituições particulares apresentam estágio específico de gestão em espaços não escolares.

### **3.1 Entrevistas com coordenadores de cursos de Pedagogia**

Tendo em vista uma maior aproximação da dinâmica dos Cursos de Pedagogia, realizamos entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras de 03 (três) instituições, sendo um Centro Universitário, uma Faculdade e um Instituto Superior de Educação, os dois primeiros privados e o terceiro público. Considerando a confidencialidade dos nomes das entrevistadas e das instituições, utilizamos pseudônimos no desenvolvimento do texto.<sup>4</sup>

O Curso de Pedagogia do Centro Universitário foi fundado em 1971, localiza-se no interior do Rio de Janeiro, contando com 4 turmas e 140 alunos. A Faculdade oferece o curso desde 1977, localiza-se na Zona Oeste do Rio de Janeiro, com 820 alunos matriculados, em 14 turmas e o Instituto Superior teve sua primeira turma em 2006, localiza-se na Zona Sul do Rio de Janeiro e tem 200 alunos. (DIAS, 2012)

Destacamos a seguir o posicionamento das coordenadoras quanto à articulação entre docência e gestão na proposta dos cursos:

Os nossos alunos vão trabalhar docência em todos os períodos e a gestão no sétimo período. O estágio são 300 horas, aí ele tem 100 horas de planejamento, 100 horas de participação e 100 horas de regência. A gestão eles só fazem no estágio de participação. (Relato oral, Magnólia, Coordenadora do Centro Universitário)

Articulação na formação entre a docência e a gestão, bom ... tudo também pra cumprir. O curso tem um enfoque maior para a docência mesmo, a gente compreende que esse é o enfoque maior da diretriz. Nós temos disciplina de treinamento de desenvolvimento de pessoal, são as disciplinas que vão trabalhar mesmo o lado gestor, não só na escola, mas nas outras instituições. (Relato oral, Gardênia, Coordenadora da Faculdade)

Insistiram tanto nessas disciplinas da área da linguística que não sobrou espaço pra gestão. A gente tem um estágio que é o último que é um estágio que prepara pra gestão. Temos um grande enfoque da formação na docência. (Relato oral, Íris, Coordenadora do Instituto)

Observamos, assim, que nos três cursos a centralidade do projeto formativo recai sobre a docência. A presença da gestão, segundo avaliação das coordenadoras, não é significativa. A pesquisa assume importância no texto das Diretrizes e, como vimos item anterior, também está presente nos projetos pedagógicos dos cursos, entretanto, no depoimento das coordenadoras, percebemos o esvaziamento da pesquisa enquanto eixo da formação.

Essa palavra pesquisa é proibida de dizer na faculdade. Somos uma faculdade e faculdade não tem pesquisa. Então a pesquisa é aluno pesquisar, estudar. Essa articulação ensino, pesquisa e extensão, a gente busca a extensão em parceria com a pós. E quanto à pesquisa, a gente não visa isso. A pesquisa que ele faz é pesquisa comum na disciplina que manda

4 A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada pela mestranda Simone Chaves Dias.

pesquisar um assunto ou outro e no TCC que é uma pesquisa muito simples. A exigência é só mesmo documental e bibliográfica. (Relato oral, Gardênia, Coordenadora da Faculdade)

A pesquisa que é feita na monografia é obrigatória do currículo. São 200 horas de atividades complementares, o aluno vai fazer uma resenha e vai ganhar quatro horas. Então ele fez uma atividade de pesquisa, ele fez uma resenha. Pode fazer uma pesquisa de campo, uma pesquisa técnica também. (Relato oral, Magnólia, Coordenadora do Centro Universitário)

Eles só vão começar a preparar o projeto no sétimo período e aí no oitavo eles vão desenvolver a monografia. (Relato oral, Íris, Coordenadora do Instituto)

Na avaliação geral das Diretrizes pelas coordenadoras, registramos a potencialidade que percebem na visão “holística do curso”, mas o reconhecimento da dificuldade de contemplar as diferentes áreas de formação propostas em um curso de 3.200h.

Então eu acho que essa nova diretriz ela contemplou um pedagogo com mais capacidade de ter um olhar holístico mesmo pra escola, pra direção. Quando veio a nova diretriz eu gostei porque aí realmente estava preparando o professor. Apesar de ser uma formação generalista. (Relato oral, Magnólia, Coordenadora do Centro Universitário)

É uma coisa muito rápida essa formação, e não dá conta de formar esse pedagogo gestor e professor. De fazê-lo compreender que ele precisa pesquisar, é muito complicado. O curso é uma licenciatura e a base maior é a docência, ele pode atuar em outras áreas, mas na verdade essa atuação é de assessoramento. (Relato oral, Gardênia, Coordenadora da Faculdade)

Eu acho que a gente precisava ter um curso de dez períodos pra começar dar conta de alguma coisa. Eu acho que o curso acaba dando uma pincelada muito superficial em todas as áreas. A docência está um pouco mais contemplada que a gestão, mas eu acho que ele ainda dá uma pincelada muito inicial em todas as áreas. (Relato oral, Íris, Coordenadora do Instituto)

#### **4 Reflexões**

A análise realizada nos permitiu perceber que as Diretrizes trouxeram o impacto esperado da força de uma política educacional na reorganização dos cursos que constituíram a amostra da pesquisa. As propostas e matrizes curriculares dos 15 cursos, bem como o depoimento das coordenadoras, indicam apropriação dos princípios do texto legal quanto à presença da docência, da gestão educacional e da pesquisa no processo formativo.

É interessante observar, entretanto, como a particularidade da configuração de cada curso traz indícios de que as instituições se apropriaram das Diretrizes, cumprindo exigências quanto às áreas de formação e carga horária, mas mantendo delineamentos da proposta específica de formação da instituição, considerando também as demandas externas. Nesse movimento, identificamos atravessamentos entre macro e micropolíticas nos encaminhamentos das DCN e na organização dada a cada curso.

Observamos essas especificidades em diferentes dimensões da análise. Quando colocamos de um lado as instituições públicas e do outro as particulares, percebemos, nas propostas pedagógicas das primeiras, ênfase no compromisso social e político, especialmente com a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise se concretiza pela significativa presença de disciplinas ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica e aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino. Nas instituições privadas, no conjunto de disciplinas, ressalta-se o relevo dado à gestão, especialmente nas organizações não escolares. Relacionamos esse cenário à histórica defesa da formação docente em nível superior pelas instituições públicas e, pela própria natureza das instituições particulares, a presença, antes das Diretrizes, de habilitações voltadas para a área empresarial e que, agora, consubstanciam o campo de atuação do pedagogo em organizações não escolares.

Voltando ao cerne da pesquisa quanto à articulação entre docência e gestão educacional, é possível afirmar que os cursos contemplam esse *indicativo*, mas a análise do quantitativo de disciplinas voltadas para cada um dos campos torna flagrante a significativa presença da docência e o pouco espaço de estudos voltados para gestão educacional. Observa-se que a gestão voltada para o ambiente escolar está presente em todos os cursos analisados, contando, entretanto, com um número reduzido de disciplinas. Registram-se, nesse aspecto, configurações em que o único Curso que não apresenta disciplina diretamente voltada para gestão educacional, conta com Estágio em Gestão de Processos Educacionais e, por outro lado, dos 14 Cursos que contemplam disciplinas na área, 5 não dispõem de estágio específico.

Como apresentado anteriormente, é possível observar um longo movimento de tessitura de uma proposta de formação para Pedagogia no Brasil que culmina com a LDB e, posteriormente com as DCN. Esse movimento aponta para a complexidade das políticas de conhecimento e formação. A publicação das Diretrizes indica o fechamento de um ciclo, mas o movimento continua nas polêmicas de defesa e de crítica do texto legal e, especialmente, na vivência cotidiana, na reinvenção/reconstrução da política que se dá no dia a dia dos cursos de graduação.

## 5 Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ANFOPE. Documento final do X Encontro Nacional. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996.

BRASIL. Parecer nº. CNE/CP n. 5/2005 de 13 de Dezembro de 2005.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

CRUZ, Giseli Barreto. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. Educação & Sociedade, Campinas, v.30, n.109, set./dez. 2009.

DIAS, Simone Chaves. Docência, gestão e pesquisa na formação do pedagogo: uma análise de três cursos de Pedagogia no Rio de Janeiro. RJ: Mestrado em Educação, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação como germen da formação. Portal da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7440/diretrizes-curriculares-para-o-curso-de-pedagogia-no-brasil>. Acesso em: março de 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Garrido Pimenta. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. Cadernos Pesquisa, São Paulo, v.37, n.130, jan./abr. 2007.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Mariana Muniz Rossa. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

KRAMER, Sonia. A Formação do Professor como Leitor e Construtor do Saber. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). Conhecimento e Formação do Professor. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. Cadernos de Pesquisa, v. 90, p.36-44, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: sobre Diretrizes Curriculares*. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pedagogia, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007

SHEIBE, Leda. *Formação e identidade do Pedagogo no Brasil*. In: CANDAU, Vera (Ed.), *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SHEIBE, Leda; AGUIAR, Márica Ângela. *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão*. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, 1999.

SILVA, Carmen Sílvia Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. SP: Autores Associados, 1999.

TANURI, Leonor Maria. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação, 14, 61-88, 2000.