

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROCESSO DE CONCRETIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/MARILIA

Maria Eliza Nogueira Oliveira (Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação. *Campus* de Marília/SP); Graziela Zambão Abdian Maia (Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação. *Campus* de Marília/SP).

Eixo Temático: Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica.

o curso de pedagogia no Brasil: mudanças e permanências

O curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação por meio do Decreto-Lei n. 1.190 no ano de 1939, até os dias atuais, vem passando por sucessivas mudanças que colocam em questionamento a sua identidade.

Neste percurso muitos estudos foram desenvolvidos como os de Rabello e Gadotti (1980), Libâneo (1996), Brzezinsk (1996), Silva (2003), entre outros, todos com o objetivo de compreender a função do pedagogo na sociedade. Muitos desses estudos foram desenvolvidos com base nas várias mudanças impostas aos cursos de pedagogia no decorrer dos anos. É importante destacar que essas mudanças foram foco de discussões e debates entre vários grupos envolvidos diretamente com a questão educacional, e mais especificamente, com a questão da formação de educadores.

Admitidas as divergências entre os vários grupos, as discussões tiveram inicialmente como eixo central a questão da estruturação do curso de Pedagogia e se estenderam até a década de 1990, com a mudança do foco para a questão da formação de educadores como base da identidade profissional. Com a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, de acordo com Silva (2003, p.56), a questão da identidade do pedagogo foi retomada com base em debates anteriores envolvendo, desta vez, novas questões.

A referida lei introduziu os Institutos Superiores de Educação, como local preferencial para a formação dos docentes, e os Cursos Normais Superiores, como formadores exclusivos dos professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, alterando o estatuto normal de nível médio, que era até o momento a instância de formação dos professores das séries iniciais. A função do curso de Pedagogia passa a ser questionada e seu futuro passa a ter novas expectativas.

Em 1997, a Secretaria de Ensino Superior do MEC lançou um edital solicitando às

Instituições de Ensino Superior o encaminhamento de propostas para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos de graduação. Estas propostas, elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino, deveriam substituir os currículos mínimos e, segundo Scheibe (2007), deveriam também

[...] contemplar as áreas de conhecimento a serem consideradas e a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento, explicitando seus objetivos e demandas existentes na sociedade (SCHEIBE, 2007, p.282)

Aberta para o recebimento das propostas, a Comissão de Especialistas para o Curso de Pedagogia¹ recebeu inúmeras contribuições advindas das Instituições de Ensino Superior e entidades ligadas à área, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que desde a década de 1990 já vinha “desenvolvendo idéias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação”. (SILVA, 2003, p.78)

Cabe aqui lembrar que durante o período de elaboração das DCN para o Curso de Pedagogia foram lançados vários decretos, resoluções e pareceres voltados para a estruturação do curso de Pedagogia. Pode-se destacar dentre eles a Resolução do Conselho Nacional da Educação (Conselho Pleno), CP/CNE n.1 de 30/9/99 que regulamentou os Institutos Superiores de Educação (ISEs) com a tendência de expropriar a formação de professores do curso de Pedagogia.

Destaca-se também o Parecer CES n. 970, aprovado em 9/11/1999, através do qual se retirou a possibilidade do curso de Pedagogia se voltar à formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Silva concebe esse Parecer como um erro de lógica considerando os artigos 62, 63 e 64 da LDB que instituem como exigência para atuação na educação básica a formação em nível superior, inclusive em universidades.

A posição anterior foi socorrida pelo Decreto Presidencial n. 3276 de 6/12/99, por meio do qual a formação de docentes para a educação básica passou a ser *exclusiva* dos cursos normais superiores. Este decreto, para Silva, inaugura o período na história do curso de Pedagogia no Brasil, denominado “*período dos decretos*” por representar os documentos firmados no âmbito do poder executivo, por meio dos quais teve sua *identidade outorgada*. (p.84)

O referido Decreto determinou que a formação destinada ao magistério na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, dar-se-iam exclusivamente em cursos normais superiores. Retirada esta função do curso de Pedagogia a comunidade acadêmica resistiu ao cumprimento da determinação do Ato do Executivo que terminou por lançar outro Decreto, o n. 3554, de 7 de agosto de 2000, que substituiu o termo *exclusivamente* do decreto anterior por *preferencialmente*.

O curso de Pedagogia volta então a ter facultada sua função enquanto licenciatura, mas de forma secundarizada e pouco qualificada. Neste contexto a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia elaborou sua *Proposta de Diretrizes Curriculares* “voltada a uma concepção de curso aberto às várias áreas de atuação profissional do pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. (SILVA, 2003, p. 86)

Seguindo às propostas das diversas instituições, em 6 de maio de 1999, a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia lançou o documento denominado “*Propostas de Diretrizes Curriculares*” definindo o perfil do pedagogo:

[...] Profissional habilitado a 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, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais. (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999, *apud*, SILVA, 2003, p.82)

De acordo com Castro (2007), esta primeira versão das Diretrizes Curriculares não foi oficializada pelo Conselho Nacional de Educação tendo por motivo os “acirrados debates em torno da formação de professores para a escola básica no Curso de Pedagogia, paralelamente à sua formação nos Cursos Normais Superiores, previstos na LDB” (CASTRO, 2007, p.212)

Ao descrever a trajetória da luta pelas Diretrizes Curriculares, a autora cita os vários documentos elaborados pelo conjunto de entidades (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR CEDES² e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores), dentre esses o documento intitulado *Posicionamento Conjunto das Entidades*, que serviu de base para a *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, encaminhada ao CNE em abril de 2002, pelas Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia e de Formação de Professores (CASTRO, 2007, p.213)

Depois da elaboração desta Proposta, segundo Castro (2007), o CNE silenciou-se em relação às DCN do curso de Pedagogia, voltando a posicionar-se somente em

março de 2005 por meio da divulgação de um Projeto de Resolução que, além de não levar em consideração as Propostas de Diretrizes Curriculares de maio de 1999 e abril de 2002,

[...] reduzia o Curso de Pedagogia à licenciatura para a formação de professores para a educação infantil e escola básica, tirando dele a competência de formar os profissionais da educação, explicitada no artigo 64 da LDB (CASTRO, 2007, p.216)

Após uma série de negociações das entidades de classes e associações científicas com o CNE, em 13 de dezembro de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 5/2005 que instituiu as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Levada em conta a incoerência do Parecer em relação ao artigo 64 da LDB³, por não referir-se à formação dos profissionais da educação, foi proposta pela Comissão Bicameral do CNE uma emenda retificativa e aprovado em 21 de fevereiro de 2006 o Parecer CNE/ CP n. 3/2006 que foi um reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005.

Em 15 de maio de 2006 aprovou-se a Resolução CNE/CP n. 1 que instituiu as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia. No documento consta que

O Curso de Licenciatura em 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. (BRASIL, 2006).

Nos vários artigos que compõem a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) número 2 do volume 23, voltados para a análise do processo de implantação das DCN do Curso de Pedagogia, percebe-se um consenso entre os autores no que diz respeito à consideração das Diretrizes Curriculares como um resultado das lutas e negociações, portanto, uma conquista dos movimentos dos educadores que compuseram o cenário das discussões das políticas de formação dos profissionais da educação. Para Castro (2007), esta conquista pode ser explicitada, por meio do apontamento de alguns aspectos positivos presentes nas novas DCN e que convergem com as propostas enviadas ao CNE pelas entidades envolvidas. São eles:

- a docência como base da identidade de pedagogo, não se limitando aos anos iniciais da escolarização formal, mas se estendendo ao ensino médio, à educação profissional e às áreas que tenham previsão de conteúdo pedagógico em espaços escolares e não escolares. Afinal, a experiência docente é pré-requisito para exercício profissional das outras funções do magistério;
- eliminação das habilitações, que fragmentavam o curso;
- possibilidade de contemplar a formação para a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino;

- possibilidade de superar a organização curricular por disciplinas fragmentadas e isoladas. (CASTRO, 2007, p.223)

Com o objetivo de contribuir com as pesquisas que pretendem analisar o processo de concretização das novas DCN e também com os estudos que valorizam a realidade em processo e a apreensão dos significados atribuídos pelos integrantes das organizações educativas, propõe-se um estudo tendo como campo de análise a Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília.

Sabe-se até o momento que a referida Universidade foi um local onde se traçaram vários debates entre professores, alunos e representantes de entidades envolvidas no processo de formulação das DCN para o curso de Pedagogia. No decorrer dessas intensas discussões pode-se observar uma significativa resistência em relação a alguns pontos chave propostos nas DCN, como por exemplo, a extinção das habilitações, consideradas por vários membros da instituição uma marca de qualidade do curso de Pedagogia do Campus de Marília.

Considera-se muito cedo para tomar qualquer tipo de posicionamento e, por este motivo, o estudo torna-se relevante ao propor uma análise criteriosa das discussões que foram realizadas durante o processo de concretização das DCN nesta Universidade e os meios escolhidos para enfrentar os novos desafios diante das suas imposições.

O processo de concretização das dcn em análise

Muitos estudos, apoiados nas teorias crítico-reprodutivistas da década de 1970, baseados em autores como Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (s.d), Baudelot e Establet (1971), entre outros, consideraram as instituições educativas como *locus de reprodução* da sociedade. De acordo com essas teorias essa reprodução concretiza-se, muitas vezes, pela obediência às regras formais elaboradas e impostas pelos órgãos administrativos centrais transformando, nos termos de Althusser (s.d, *apud* SAVIANI, 2006), a maioria das instituições em um simples Aparelho Ideológico do Estado.

Reconsiderando essas teorias, o autor português contemporâneo Licínio Lima (2008) vem propor uma análise mais profunda da forma como as instituições se organizam para se adequarem (ou não) às regras advindas do poder central por meio dos documentos oficiais.

De acordo com o modelo de análise proposto por esse autor, cujo foco direciona-se para a análise da escola como organização educativa, o desafio atual dos

pesquisadores que pretendem analisar uma dada instituição é o de tentar compreender a fundo as ações dos atores que compõem o quadro institucional em um *nível mesoanalítico*. O autor propõe um estudo que valorize, não somente os possíveis impactos das orientações normativas sobre as instituições como também as formas como os atores se organizam, reproduzindo e produzindo regras que permitam uma melhor adaptação das instituições às exigências do sistema central. Para ele,

De fato, ao conceptualizar-se a escola como, simultaneamente, *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras, introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das *organizações* educativas/escolares, valorizando o estudo quer do *plano das orientações para a acção*, quer do *plano da acção*, nos seus diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de acção diferentemente localizados e às diferentes categorias de actores envolvidos.[...] E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras. (LIMA, 2008, p.94, grifos do autor)

Ao construir um estudo sob a perspectiva sociológica, Lima (2008) enfatiza a necessidade de privilegiar os aspectos referentes às ações dos sujeitos, o que ele chama de *ação organizada*, na qual os sujeitos participantes da organização educativa encontram formas de se adequarem às exigências dos organismos centrais. Conforme o autor, uma oposição à conformidade burocrática pode se concretizar por meio da *infidelidade normativa*. É justamente a prática desta infidelidade que torna a escola uma instância, não somente reprodutora de regras, mas também um *lôcus de produção*, uma instância “*auto-organizada*” onde os sujeitos agem e articulam-se produzindo regras que atendam aos interesses particulares e também coletivos.

Nesta perspectiva Lima, (1998) propõe um estudo considerando as “quatro faces das organizações educacionais”, tomando como referência o quadro dos quatro modelos organizacionais construído por Ellström (1983) no qual se apresentam os modelos: *racional, político, de sistema social e modelo anárquico*. (ELLSTRÖM, 1983 *apud* LIMA, 1998, p. 16)

Segundo Lima (1998), o primeiro modelo, denominado de *modelo político*, “chama a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos” e que podem gerar conflitos na organização, devidas às margens de liberdade que permitem a esses atores realizar ações com interesses diferenciados.

Em posição contrária a do *modelo político*, o *modelo de sistema social* não

acentua a intencionalidade da ação organizacional, mas sim o caráter adaptativo dos atores diante de objetivos “dados” que se tornam consensuais. Para Lima, esse modelo “privilegia, portanto, o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade” (p.19), características próprias da teoria dos sistemas. Estes dois modelos são considerados por Lima (1998) de difícil aplicação ao estudo da escola pública por ser esta parte de um sistema centralizado.

Os dois modelos seguintes, sob os quais Lima concentra sua atenção, são modelos os *modelos racional/ burocrático* e o *modelo anárquico*. O primeiro, como o próprio nome alude, estuda as organizações como organizações burocráticas. Segundo Lima, este modelo “acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais” pressupondo “a existência de processos e tecnologias claros e transparentes” (p.21). Aplicado ao estudo da escola,

O modelo burocrático [...] acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter *preditivo* das ações organizacionais. É, de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades na própria aplicação do modelo à escola. (LIMA, 2008, p. 25)

Ao transferir para a escola dimensões características das organizações burocráticas (rigidez, delegação de autoridade, departamentalização, e a especialização), o estudo da escola como organização burocrática, segundo Lima (1998, p.28), não considera “a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais”. Lima (1998) destaca que este modelo atualmente está sendo considerado por muitos atores como um “modelo simplista”, por não contemplar a realidade das escolas cujo funcionamento é compreendido como “reflexo” dos padrões normativos.

Para contrapor a este modelo de organização apresenta-se o *modelo anárquico* ou *anarquia organizada*, este último termo proveniente de uma metáfora criada, segundo Lima (1998), pelos autores Cohen, March e Olsen, em 1972. Trata-se de um modelo de estudo que parte do princípio de que qualquer organização, e especialmente as organizações educativas e outras organizações públicas, pode ser entendida, pelo menos parcialmente, como uma organização cujos objetivos são insuficientemente definidos, os processos e tecnologias são pouco claros e compreendidos pelos

membros da organização e a participação é fluida (p.30).

Este modelo, ao contrário do modelo racional, não considera as rupturas com as orientações normativas uma simples disfunção burocrática, mas sim consequências previsíveis da ação organizada dos sujeitos de uma determinada organização diante das imposições dos organismos centrais que, na maioria das vezes não contemplam a realidade em processo.

O estudo proposto por Lima (1998), que tem como referência os modelos organizacionais descritos anteriormente, aproxima-se de um modelo de análise que o próprio autor denomina de *análise multifocalizada*, e pode também ser utilizado por investigadores cujo objetivo não esteja direcionado para o estudo dos modelos organizacionais de escola pública. Trata-se, portanto, de uma proposta de análise cujo objetivo principal é compreender como os atores de uma determinada organização agem e atribuem sentidos à ação.

Tomando como referência o autor, delineia-se uma proposta de pesquisa com o objetivo de analisar como se deu a ação dos integrantes da Universidade Estadual Paulista, do Campus de Marília, envolvidos com o processo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e instituídas em maio de 2006.

A proposta é parte de um projeto de pesquisa integrado que está em construção por alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Unesp/Marília, com o título: *“Formação, função e provimento do cargo do administrador escolar: questões históricas e atuais”*. O objetivo principal do grupo é analisar questões históricas e atuais relacionadas à formação, função e formas do provimento do cargo do administrador escolar e conta com a participação de quatro alunos de Iniciação Científica e três alunos do mestrado integrantes do *Centro de Estudos e Pesquisa em Administração da Educação – CEPAE*.

Em relação à escolha do tema da pesquisa que objetiva analisar o processo de concretização das DCN, pode-se dizer que esta foi fruto do diálogo com vários alunos e professores do Curso de Pedagogia o qual possibilitou perceber o grande impacto causado pelas novas Diretrizes, principalmente no que diz respeito à exigência da extinção das habilitações dos Cursos de Pedagogia. O objetivo principal é analisar como se deu o processo de reformulação e como ficou constituído o curso de Pedagogia. Inclui-se, entre os objetivos específicos, a identificação do espaço da gestão na formação do pedagogo e o resgate da constituição histórica do curso de Pedagogia

deste *campus*;

Atualmente, alguns estudos (CURY, 2001) afirmam a importância de se garantir uma formação ao administrador escolar que considere a especificidade e complexidade desta função, especialmente no atual contexto educacional que privilegia uma administração dentro dos princípios da gestão democrática, onde são necessárias habilidades que ultrapassam os conhecimentos básicos referentes às questões pedagógicas. Embora se admita que os conhecimentos pedagógicos e o domínio das habilidades necessárias para o exercício da profissão docente, são requisitos básicos na função do administrador escolar, sabe-se que esta função exige o desenvolvimento de competências adquiridas por meio de uma formação mais ampla. Para Cury (2001, p.1-6.):

[...] Este conjunto de competências e atribuições deverá ser guiado pelo princípio constitucional para o ensino público que é o da gestão democrática. Deve-se notar que tais competências se dirigem a vários campos da atuação coletiva da unidade escolar e que implicam a figura do dirigente da escola. Assim, há exigências formativas mais amplas, já listadas no art.37 da Constituição que prefiguram um administrador imbuído de caráter público e cidadão. Ele deve ser um exemplo de valores republicanos e democráticos.

Como forma de contribuir com os estudos desenvolvidos pelo CEPAE que integra o presente projeto, lança-se o objetivo de reunir durante a pesquisa um conjunto de informações que permita identificar o espaço da gestão na nova estrutura do Curso de Pedagogia. Acredita-se que após a reunião dessas informações será possível identificar o perfil de administrador que se pretende formar por meio da nova matriz curricular sendo necessário para isso compreender como esta foi instituída após a extinção da habilitação em administração escolar.

Nesse momento é importante enfatizar que a pesquisa não tratará a questão da elevação ou do rebaixamento do nível da qualidade do Curso de Pedagogia após a implementação das DCN, mas buscará compreender, sobretudo, como essas mudanças foram realizadas diante das reais possibilidades colocadas aos membros da instituição responsáveis pela adequação do Curso de Pedagogia às novas exigências.

Retomando a idéia defendida por Lima (2008), considera-se que cada instituição utiliza-se de sua *autonomia relativa* para realizar as mudanças impostas pela administração central, criando formas de se adequar à nova realidade sem deixar de defender os interesses gerais de todos os membros que a compõe.

Nessa perspectiva, os autores Silva Júnior e Ferretti (2004) tecem o seguinte comentário:

[...] a instituição escolar não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente instituídos, constrói sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto [...]. (SILVA JÚNIOR e FERRETTI, 2004, p. 45).

Por ser um fato ainda recente, a concretização das novas DCN nos Cursos de Pedagogia merece uma análise mais aprofundada e talvez este seja um dos motivos para justificar a relevância da pesquisa proposta.

material e método DA pESQUISA

A pesquisa está sendo realizada em uma perspectiva qualitativa. Serão utilizados como instrumentos para a coleta das informações que nos permitirão construir a realidade em estudo, os documentos da instituição referentes ao curso de Pedagogia e as entrevistas que serão realizadas com os membros da mesma que estiveram envolvidos de forma mais direta no processo de reestruturação do referido curso.

Em relação ao primeiro instrumento – os documentos – serão analisados os Projetos Políticos Pedagógicos do curso anterior e do curso atual. Já o segundo instrumento – as entrevistas – será baseado na entrevista semi-estruturada que, de acordo com Maia (2007), oferece ao entrevistado uma maior liberdade para direcionar sua resposta da forma que considere ser a mais adequada.

Em um primeiro momento, será proposta a realização de entrevistas com todos os docentes e alunos que integraram a Comissão de reestruturação do Curso. Durante as entrevistas serão privilegiadas algumas temáticas como: a) como foi construída a comissão; como foi o processo; quais foram os maiores problemas; pontos positivos do processo; qual é o pedagogo formado com o atual projeto político pedagógico pela UNESP de Marília.

Propõe-se também uma entrevista com o Coordenador do Conselho de Curso de Pedagogia, do período da reestruturação, para identificar os problemas e êxitos da atual matriz curricular.

Após serem gravadas e transcritas, as entrevistas passarão por uma análise criteriosa, com base nos referenciais explicitados no projeto de pesquisa. A realização da análise será feita com o uso da técnica de *análise de conteúdos*. Enquanto técnica

de análise das comunicações, a análise de conteúdos visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição e de categorização dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam chegar ao conhecimento das condições de produção e de recepção do material analisado (FRANCO, 2003).

O enfoque qualitativo que a análise de conteúdo permite é importante, pois, seu objetivo não é fazer generalizações do tipo estatístico, mas propor uma análise interpretativa e crítica do material coletado. A pesquisa qualitativa permite certa flexibilidade do investigador, de sorte que alguns ajustes e/ou aprofundamentos de natureza teórica e metodológica podem emergir do próprio processo da pesquisa.

Como destacado anteriormente, a pesquisa está em desenvolvimento e seria precipitado emitir conclusões, entretanto, do realizado até o momento, é possível indicar algumas categorias que serão aprofundadas de acordo com o referencial teórico explicitado, como, por exemplo, o *conflito* e o *poder* no interior da organização escolar. Além disso, destaca-se que as DCN valorizaram as questões pedagógicas, de disciplinas relacionadas mais diretamente à prática pedagógica, em detrimento das disciplinas de fundamentos da educação e/ou de política e administração da educação. O que, possivelmente, foi um dos principais fatores responsáveis por lançar os debates e/ou conflitos no interior do curso que é o objeto de estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissional na escola. *Ande*. São Paulo, ano 13, n. 20, p. 21-29.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE / CP n.1/2006, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 23, n.2. p. 199-227. mai./ago. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Formação em Política e Administração da Educação no Brasil. In: ESTEVÃO, C. V.; AFONSO, A. J.; LIMA, Licínio C. (Orgs.) II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: 2001. CD Rom.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora,

2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Análise de conteúdo e análise documental. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian.; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. (Orgs.). *Pesquisa em educação: passo a passo*. 1 ed. Marília: Marília Edições M3T, 2007, v. 2, p. 117-126.

RABELLO, O e GADOTTI, M. (coordenadores). *Redefinição do curso de Pedagogia*. Brasília, 1980. INEP (Série Estudos e Pesquisas, 4).

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 23, n.2. p. 199-227. mai./ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 23, n.2. p. 277-292. mai./ago. 2007.

SCHEIBE, Leda. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

GUIMARÃES, V.S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006, p. 175-191.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

SILVA JR., João dos Reis e FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

WEBER, Silke. *Professorado e papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.

Notas:

¹ Comissão nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998,

composta pelos professores: Celestino Alves da Silva (UNESP/Marília); Leda Scheibe (Presidente – UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Mileo Pavão (PUC/PR).

² ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

³ Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.