

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O IMPASSE ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

São Paulo – SP – abril 2013

Norinês Panicacci Bahia
Universidade Metodista de São Paulo – norines.bahia@metodista.br

Categoria: A

Setor Educacional: 3

Classificação das Áreas de Pesquisa em EAD
Macro: A / Meso: J / Micro: O

Natureza: A

Classe: I

RESUMO

As discussões apresentadas neste artigo provêm de investigações que vêm sendo desenvolvidas pelo GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância, especialmente voltadas para a formação inicial de professores na modalidade a distância. A formação de docentes para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, especificamente nos cursos de pedagogia a distância, vem enfrentando a contradição entre a aprovação/reconhecimento destes cursos pelo MEC e a deliberação contrária à modalidade, como observado na última CONAE – Conferência Nacional de Educação/2010, que recomenda que esta formação deve ocorrer em cursos presenciais e, excepcionalmente, na modalidade a distância. Alguns estudos e pesquisas apontam para a preocupação sobre a fragilização e/ou aligeiramento da formação destes profissionais, porém, pouco se discute sobre a atuação dos egressos desta modalidade. Assim, as reflexões expressas neste artigo se aportam numa breve recuperação histórica sobre a formação de professores (presencial e a distância), pontuando alguns desdobramentos e, também, na discussão sobre a necessidade de pesquisas que investigam o cotidiano profissional dos egressos da modalidade a distância.

Palavras-chave: formação de professores; curso de pedagogia presencial e a distância; cotidiano profissional de egressos.

Introdução

As **investigações realizadas** pelo GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância⁽¹⁾, **vêm** aprofundando estudos e desenvolvendo pesquisas sobre a formação inicial de professores na modalidade a distância, especialmente a que forma os professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental – no caso, o Curso de Pedagogia. A partir dos resultados alcançados nas pesquisas realizadas, outras indagações foram surgindo, como por exemplo, a necessidade de retomarmos, mesmo que brevemente, o contexto histórico da proposição dos cursos de Pedagogia, para ampliarmos nossos olhares acerca dos impasses que vemos surgindo, especialmente em torno da modalidade a distância, perpassando pelas discussões que vêm tomando contornos contraditórios, e até conflituosos, quer pela aprovação e reconhecimento destes pelo MEC, quer pelas críticas de estudos e pesquisas (Gatti, Barreto e André, 2011^[1]; Sommer, 2010^[2]; Gatti e Barreto, 2009^[3]; Scheibe, 2006^[4]), assim como a recomendação da última CONAE – Conferência Nacional de Educação/2010 (BRASIL, 2010^[5]) para que a formação de professores ocorra presencialmente e, excepcionalmente, a distância.

Isso significa que começamos a observar três questões importantes, e que se relacionam entre si: a primeira se refere à maior aceitabilidade da proposição de políticas que visam a *formação continuada* de professores na modalidade a distância e, uma menor, na *formação inicial* nesta mesma modalidade (conf. SOMMER, 2010^[2]). A segunda questão, podemos entendê-la como uma consequência das críticas e discussões sobre a formação inicial de professores ocorrer a distância, que se refletem nos sentimentos de preconceito percebidos pelos alunos que frequentam cursos de pedagogia na modalidade a distância (BAHIA e DURAN, 2011^[6]). E, a terceira questão, se situa na ausência de estudos e pesquisas sobre o cotidiano profissional de egressos de cursos de pedagogia a distância – investigações que são emergentes tendo em vista não só o aumento da oferta destes cursos, como também pela necessidade de analisarmos os impactos desta formação para o nosso contexto educacional.

Com base nestas questões iniciais, vamos realizar uma breve recuperação histórica sobre a formação de professores no Brasil para visualizarmos o contexto

mais atual das duas modalidades de oferecimento do Curso de Pedagogia – presencial e a distância – para, posteriormente, aprofundarmos as nossas reflexões sobre os desdobramentos e significados destas discussões para a área.

Breve histórico sobre a formação de professores no Brasil: em foco, o Curso de Pedagogia presencial

O Curso de Pedagogia foi criado a partir de 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Possuía um "padrão federal", o que significou a adaptação dos currículos de outras Instituições que propunham o curso (SILVA, 1999^[7]). Destinava-se à formação de bacharéis (técnicos em educação que não tinham função explícita) e licenciados (professores de Escolas Normais) caracterizando certa indefinição em relação à própria formação do pedagogo – ele poderia ser professor na Escola Normal e também Técnico em Educação.

Em 1969, com o Parecer CFE nº 252/69, o Curso de Pedagogia passa a formar professores para o ensino normal e, especialistas, para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Criam-se, assim, as habilitações que fragmentaram a formação do pedagogo (cf. SILVA, 1999^[7]) além de colocar a formação do professor num segundo plano, tendo em vista a ênfase dada aos especialistas por conta da regulamentação da atuação destes nas escolas dos antigos 1º e 2º graus (Lei 5692/71), hoje, ensinos fundamental e médio.

Ao final da década de 1970 surge o debate sobre a reformulação do Curso de Pedagogia configurado por discussões acerca de sua especificidade, ou seja, a Pedagogia como ciência. O Curso de Pedagogia tomou rumos de área profissionalizante em detrimento da produção de conhecimento, com ênfase nas técnicas e metodologias.

Assim, a década de 1980 transforma-se no palco das grandes e significativas discussões sobre os cursos de formação de educadores através da mobilização de professores e estudantes universitários organizados em movimentos que permanecem até hoje. Esta mobilização teve seu início em 1978 no "I Seminário de Educação Brasileira", na Unicamp e, em 1980, na "I Conferência Brasileira de Educação", na PUC/SP, é criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Na essência das discussões, o que se define é "a idéia mestra de formar o professor, enquanto

educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também da docência como a base da identidade profissional de todo o educador”. (SILVA, 1999^[7], p. 79)

Na década de 1990, ficam explícitas as discussões acerca de uma política de formação do Pedagogo atrelada a uma política de valorização do magistério. A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em 1998, estabelece que as áreas de atuação seriam: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), a educação profissional, a educação não-formal, a educação indígena e educação a distância. Em relação aos eixos norteadores da Base Comum Nacional, são definidos: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada (cf. SILVA, 1999^[7]).

Neste contexto de idas e vindas, de indefinições e definições acerca do Curso de Pedagogia, surge a LDBN 9394/96 trazendo indicadores sobre a formação de profissionais para a Educação Básica e propondo os Institutos Superiores de Educação como *locus* para a formação de docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta LDBN, o Curso de Pedagogia tem a função de formar profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, além do professor para o ensino normal.

Instalam-se, novamente, as contradições acerca do papel do pedagogo e, porque não, do próprio Curso de Pedagogia, retrocedendo-se na discussão matriz sobre a formação superior de professores para as séries iniciais, **atrelada** a um curso de dimensões mais abrangentes em termos de sua própria atuação, com ênfase na docência, em contraposição à ideia de formação de um especialista:

[] é importante recolocar o papel da universidade na formação de professores. Entender o curso de pedagogia desvinculado da formação de professores, num entendimento que vem sendo assumido por acadêmicos e por representantes do Conselho Nacional de Educação, é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país. A trajetória peculiar que assumiu o curso de pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional. (SCHEIBE e AGUIAR, 1999^[8], p. 236)

Para complicar ainda mais esta situação, é assinado, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 3276 de 6 de dezembro de 1999, determinando no § 2º do Art. 3º que “A formação em nível superior de

professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores” (grifo nosso).

Esse decreto provocou reações imediatas de indignação e repúdio, das diversas instâncias representativas como o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum em Defesa da Formação de Professores que, mobilizadas, manifestaram-se através de documentos procurando alertar contra o retrocesso que tal medida provocaria. O Conselho Nacional de Educação (CNE) em documento de 8/12/1999 considerou “inoportuna a publicação do Ato do Executivo, que interrompe, assim, uma discussão em curso e corre o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências exitosas de formação de professores em inúmeras Universidades” e, finalmente, em agosto de 2000, foi homologada a alteração do termo "exclusivamente" para "preferencialmente".

Em meio a este contexto, apenas em 16 de maio de 2006 é publicada, no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006^[9]), apresentando em seu Art. 2º que estas diretrizes:

[] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Chama a atenção o fato de que estas diretrizes priorizam a formação do docente, trazendo as funções dos especialistas incorporadas à função docente:

É forçoso reconhecer que as Diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambigüidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formado segundo as Novas Diretrizes. (SAVIANI, 2008^[10], p. 65)

Outra questão, não menos importante e que talvez esteja sendo a responsável pela perda de foco em relação a uma formação sólida e essencial ao desenvolvimento da prática profissional docente, refere-se ao extensivo elenco de temas, tarefas e estímulos apresentados nas Diretrizes, por meio de três núcleos: de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos; de estudos integradores para enriquecimento curricular:

[] as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao

essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade; contextualização; democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais []. (SAVIANI, 2008^[10], p. 67).

Assim, devemos considerar as dificuldades que muitas instituições de ensino superior podem estar encontrando para ajustarem todas as recomendações feitas, à matriz curricular do curso. E, quem sabe, isso poderá contribuir ainda mais com a ideia da redução da pedagogia à formação apenas do docente, tendo em vista a ênfase no elenco dos temas em detrimento das questões mais pontuais e específicas referentes aos conteúdos fundamentais a serem ensinados e apreendidos pelos alunos.

O Curso de Pedagogia na modalidade a distância

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996^[11]), em seu Art. 80, é estabelecido que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, e isso significou a possibilidade do oferecimento de licenciaturas a distância (regularizadas pelos Decretos Presidenciais nºs 5.622/05; 5.773/06 e 6.303/07). Scheibe (2006^[4]) realiza observações importantes sobre isso, alertando sobre os efeitos de uma formação que indica muito mais um “aligeiramento” formativo, para atender a demanda do país em termos da formação de professores no ensino superior, em detrimento de uma formação aprofundada, mais pontual e cautelosa. A autora alerta ainda para a tendência que vem sendo observada **acerca da ênfase sobre a dimensão técnico-profissionalizante** e o impacto disso na profissionalização docente:

De acordo com a lógica instrumental das políticas governamentais, o campo da formação para o trabalho acentua, cada vez mais, suas dimensões técnico-profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador. São os saberes práticos que assumem o papel central nas políticas de formação, nas quais a teoria passa a constituir-se em elemento secundário. É nesse contexto, que certificação de competências e validação de experiências práticas passam a constituir-se em formas de acesso primordiais ao processo de profissionalização.

A meta de formação superior para todos os docentes é uma reivindicação cara aos educadores brasileiros, mas perde o seu sentido essencial quando adquire um significado predominantemente técnico-profissionalizante, descaracterizando sua dimensão intelectual crítica, que possibilita ao profissional da educação (...) interferir

na transformação das atuais condições da escola, da educação e da sociedade.
(idem, p. 201)

A autora, expressando suas preocupações em torno da modalidade, enfatiza as questões sobre a formação inicial de professores:

Em seu sentido de educação aberta, de acesso livre às informações e de sua utilização ao longo da vida, a educação à distância não é uma modalidade de ensino que possa substituir uma formação inicial presencial, onde os sujeitos em formação iniciam a sua vida acadêmica, precisando de contatos mais permanentes e diretos, de trocas com os professores e com os seus pares. O seu uso na substituição aos cursos presenciais e não como complementar a estes não atende aos princípios de formação construídos pelos educadores brasileiros. Mais grave ainda é o fato de que no Brasil a educação à distância é utilizada tendencialmente para suprir a ausência de oferta de cursos de formação inicial a uma determinada "clientela", apresentando-se dessa forma como uma política compensatória, dirigida aos segmentos populacionais já historicamente prejudicados e que apresentam defasagem em relação ao sistema formal de educação. (idem, p. 207)

Em um estudo recente (BAHIA e DURAN, 2011^[6]), que investigou as percepções de 241 alunos sobre o próprio curso (um curso de pedagogia a distância, de uma instituição de ensino superior, particular, de São Paulo), revela que, se por um lado, os alunos avaliam positivamente o curso e sentem uma grande satisfação e realização por estarem num curso superior, por outro lado, a modalidade vem suscitando sentimentos de discriminação, além de insegurança sobre a validade do curso que freqüentam – emergem sentimentos negativos, percebidos pelos alunos, de não aceitação e de preconceito por parte dos familiares e dos amigos, e isso parece denotar que a modalidade seja considerada de menor prestígio.

Apesar destas considerações, não podemos deixar de mencionar a positividade que tem significado o acesso ao ensino superior, via educação a distância, de boa parte da população brasileira, antes excluída deste nível de ensino – quer pela facilitação em termos do acesso a uma instituição de ensino superior em regiões que não a possuíam; quer pela facilitação em termos financeiros, considerando que um curso, quando na modalidade a distância, normalmente custa a metade do valor, do mesmo curso, na modalidade presencial – e, sem dúvida, somente por estas razões, podemos entender o significativo aumento do número de matrículas nos cursos a distância.

A modalidade importa?

A nossa realidade se descortina, num cenário marcado pelos índices nada satisfatórios sobre o desempenho de nossos estudantes; sobre a implementação de muitos e variados projetos oficiais de formação continuada de professores;

sobre as inúmeras idas-e-vindas acerca do currículo de formação de professores; sobre os intensos e efetivos investimentos em projetos que buscam a valorização do magistério. Nesse contexto soma-se a discussão dos cursos de formação inicial ocorrerem a distância – e as críticas tornam-se acaloradas, e precisamos tomar cuidado para não entendê-las como se tivessem encontrado a grande vilã deste cenário. Ora, as mazelas do nosso contexto educacional são muito anteriores à modalidade a distância e, podemos anunciar as questões: Os cursos de pedagogia, presenciais, formam adequadamente? Como questionar uma modalidade que nem ao menos foi investigada em relação à atuação dos egressos⁽²⁾ que se formaram nela? Qual o dano aos alunos e à escola pública como um todo? O que de pior pode acontecer além do que já observamos?

Não contamos, ainda, com a divulgação de estudos e pesquisas que comprovem, ou não, a deficiência na formação e/ou na atuação de egressos de cursos de pedagogia na modalidade a distância – e isso, por si só, já aponta uma contradição. Não há dúvida sobre a importância dos estudos e pesquisas sobre a formação e a profissionalidade docente, como também sobre o cotidiano profissional, que nos remetem às discussões sobre como se forma o professor, como ele atua em diferentes contextos, como são os seus “fazeres” (o que ele faz, como faz e porque faz); como vivencia seus processos formativo e profissional; como interage com seus alunos e seus pares; quais os desafios postos aos professores frente à sua profissionalização e ao seu cotidiano.

No nosso entender, questões sobre cotidiano, profissionalização, desempenho de alunos e formação de professores, se interpenetram, porque grandes são os esforços que buscam a compreensão da complexidade do contexto educacional mais amplo como também pelas idas e vindas das políticas públicas na proposição de projetos e ações que pretendem a qualidade, não só da formação dos professores, mas do ensino como um todo.

E, quem sabe, só a partir disto – de pesquisas sobre o cotidiano profissional de egressos de cursos de pedagogia a distância –, poderemos responder à questão formulada no título deste item: a modalidade importa?

Considerações finais

A carreira docente vem sofrendo um grande desgaste, haja vista a atual crise nas licenciaturas e, por consequência, duas questões que vêm chamando a

atenção pela importância e preocupação que desencadeiam, e que se referem à pouca atratividade pela carreira docente e sobre o atual perfil dos alunos que buscam a docência como profissão – questões tão bem colocadas em dois estudos recentes: “Atratividade da carreira docente” (FCC, 2009^[12]) e “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI e BARRETO, 2009^[3]).

São evidentes os desdobramentos disto para o nosso contexto, e que repercutem diretamente nas relações que se estabelecem entre os formadores e os alunos do curso de pedagogia – seja presencial ou a distância. A prioridade deveria ser a de proposição de cursos comprometidos em atender o atual perfil de aluno e, mais ainda, em prepará-lo adequadamente para uma atuação que atenda, e transforme, as condições atuais das nossas escolas públicas em termos do cotidiano efetivo (com suas limitações, carências e violências). Mas não podemos enfatizar apenas as mazelas – sabemos que muitas experiências positivas ocorrem em muitas escolas, com uma gestão escolar articulada com o coletivo dos professores e com a comunidade escolar como um todo.

São muitas questões e muitos problemas que se descortinam, tanto para os professores que já atuam, quanto para os que estão em formação, mas há que continuarmos na luta por uma formação mais sólida, seja ela presencial ou a distância, e mais comprometida para o enfrentamento dos problemas e para a transformação da realidade da escola pública:

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado. Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI e BARRETO, 2009^[3], p. 256)

Estas considerações, cada vez mais, precisam fazer parte das discussões e investigações na área da formação inicial e continuada de professores, se quisermos estabelecer as intervenções necessárias no enfrentamento das dificuldades próprias de um curso de formação profissional, como também para revertermos o sentimento de desvalorização que permanece nos discursos ou representações de alunos, professores e da sociedade de modo geral.

Discussões e pesquisas mais aprofundadas são urgentes e necessárias no sentido de contribuir como subsídios para a reorganização dos cursos e

avaliação das relações entre as instituições, alunos e professores que, de algum modo, estão construindo esta história.

Notas:

(1) O GEPEAD – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância, se insere no contexto do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, e é um grupo devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq, desde 2006. Já concluiu pesquisas e publicou os seguintes artigos: “Formação de professores em cursos a distância: mapeando o tema” (2009); “Formação de professores em cursos a distância: um estudo a partir do curso de pedagogia da Metodista”, 2011; “Carrera de Pedagogía a Distancia: obstáculos en la proposición de la carrera como formación inicial”, 2011; “A informática educacional e a educação a distância: apropriação ou resignação”, 2012; “Curso de Pedagogia a Distância e Representações Sociais: sentidos e significados expressos pelos alunos”, 2013 (no prelo).

(2) O GEPEAD está desenvolvendo a pesquisa “O cotidiano profissional de egressos de um curso de Pedagogia a Distância” (período 2012 a 2015), aprovada e financiada pelo CNPq/Universal.

Referências

[1] GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

[2] SOMMER, Luís Henrique. *Apresentação e Formação inicial de professores: questões para debate*. In: Em Aberto, v. 23, n. 84, nov.2010. p. 11-14 e 17-30.

[3] GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

[4] SCHEIBE, Leda. *Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância*. In: Educere Et Educare. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 199-212.

[5] BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONAE/2010. Conferência Nacional de Educação. *Documento Final*. Brasília, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?Itemid=59&catid=38:documentos&id=360:documento-final&option=com_content&view=article - Acesso: abril/2013.

[6] BAHIA, Norinês P.; DURAN, Marília Claret G. *Carrera de Pedagogía a Distancia: obstáculos en la proposición de la carrera como formación inicial*. In: RIED – Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia, v. 14, n. 2, Diciembre, 2011, p. 121-148.

[7] SILVA, Carmem S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*, Campinas/SP: Autores Associados, 1999 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66)

[8] SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. In: Educação e Sociedade - Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências, Campinas/SP: Cedes, nº 68, 1999, p.220-238.

[9] BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006* (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura), Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf - Acesso: abril/2013.

[10] SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil – história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação).

[11] BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional (LDBEN)*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm - Acesso: abril/2013.

[12] FCC – Fundação Carlos Chagas. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório Preliminar. out/2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> - Acesso: abril/2013.