

# AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

SANTOS, Silvia Alves dos<sup>1</sup> - UEL  
[sasilyn@yahoo.com.br](mailto:sasilyn@yahoo.com.br)

SANTANA, Paulo Emílio de Assis<sup>2</sup> - UEL  
[prpauloemilio@hotmail.com](mailto:prpauloemilio@hotmail.com)

Área temática: Educação: Profissionalização Docente e Formação  
Agência Financiadora: Mestrado em Educação Universidade Estadual de Londrina

## Resumo

O momento histórico atual tem mostrado que o movimento reformista na educação e a efetivação das políticas educacionais estão vinculados com o ajustamento econômico do Brasil à forma de reestruturação do capital. A estes ajustes seguem a implementação de políticas de caráter neoliberal que avigora o capital, trazendo como consequência a redução de financiamentos na esfera da educação em diversos setores, até mesmo na formação de professores. Propomos-nos, neste artigo analisar as repercussões das políticas educacionais nos cursos de Pedagogia pós 1990. Buscamos apresentar os discursos que ficaram implícitos pelos órgãos oficiais da educação, e que proporcionaram a introdução de novos espaços de formação de professores paralelos à universidade pública. Entendemos que este artigo tem relevância no cenário educacional brasileiro, uma vez que a formação de professores nos cursos de Pedagogia pós 1990 tem sido um dos cursos mais afetados pelo aligeiramento dessa etapa. A metodologia para a construção deste consistiu em pesquisa bibliográfica e documental. Tentamos mostrar como a formação de professores foi espaço de embates políticos entre os interesses da classe dominante no país desde a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96. Entendendo as dinâmicas em que se insere nosso objeto, discutimos o papel do movimento dos educadores representados pela ANFOPE no que diz respeito às orientações para a formação de professores bem como as implicações das políticas educacionais para os novos contornos dessa formação em nível superior. Com o enxugamento das despesas com a educação por meio dos processos de descentralização e privatizações, a formação de professores passou a ser vista como uma mercadoria rentável que pode ser comprada ou vendida em qualquer “vitrine” do mercado educacional.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Formação de Professores; Ensino Superior.

## Introdução

O momento histórico atual tem mostrado que o movimento reformista na educação e a efetivação das políticas educacionais estão vinculados com o ajustamento econômico do

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação – Universidade Estadual de Londrina.

<sup>2</sup> Mestre em Educação – Universidade Estadual de Londrina.

Brasil à forma de reestruturação do capital. A estes ajustes seguem a implementação de políticas de caráter neoliberal que avigora o capital, trazendo como consequência a redução de financiamentos na esfera da educação em diversos setores, até mesmo na formação de professores.

Num primeiro momento apresentaremos o contexto das políticas educacionais, no sentido de esclarecer quais os mecanismos que se encontram implícitos na elaboração das políticas de formação de professores. A seguir discutiremos especificamente o campo da formação de professores nos cursos de pedagogia, mostrando as investidas do modelo neoliberal de educação na formação dos profissionais pedagogos.

### ***Contexto das políticas para a educação no Brasil a partir da década de 1990***

Ao longo da década de 1990, as políticas educacionais conduziram a educação como um meio de integrar os países em desenvolvimento e estabelecendo metas a serem desenvolvidas localmente por seus governantes.

As repercussões dessas políticas materializaram-se no campo da formação de professores sob o viés economicista, redefinindo-se o papel do Estado a partir das recomendações acordadas, no Consenso de Washington e reforçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos. É mister lembrar que os projetos educativos apresentados pelos organismos multilaterais apontam iniciativas flexíveis para a formação dos novos quadros profissionais.

Um fator importante que legitimou essas políticas foi a movimentação pela aprovação de uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que só veio a efetivar-se em 1996. A promulgação da LDB 9.394/96, na década de noventa, gerou impactos substanciais nos cursos de Pedagogia que, por sua vez, se articularam numa ampla movimentação, em contraposição a alguns artigos dessa lei, entre eles, o artigo 62, 63 e 64, que descaracterizavam os cursos de Pedagogia de sua histórica função de formar professores.

O artigo 62 da LDB 9.394/96 por incluir os institutos superiores de educação, paralelos às universidades com vistas à formação de professores para atuar na educação básica, o artigo 63 do Inciso I porque institui o curso Normal Superior como espaço *exclusivo* para formação de professores direcionadas à educação básica<sup>3</sup> e, por último, o artigo 64 que

---

<sup>3</sup> No ano de 2000 foi revogada essa redação substituindo-a pelo decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, já referido em notas nesta pesquisa.

introduz dois campos alternativos para a formação professores que atuarão na gestão e organização do trabalho pedagógico, que são os cursos de Pedagogia e/ou o nível de pós-graduação (SILVA, 2001).

A movimentação de educadores e estudantes das universidades públicas, com base nesses artigos mostrou-se importante pelo fato de se posicionarem frente às investidas do projeto neoliberal que poderia extinguir gradualmente a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Considerando este contexto, percebemos a expansão desenfreada de instituições de ensino superior que se dispunha a formar professores nos Cursos Normais Superiores, nos Institutos Superiores de Educação.

A regulamentação dos ISE pela Resolução CP-CNE nº 1, de 30/09/1999, negligencia as experiências sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere á formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, oferecidas em cursos de pedagogia, visando alterar, substantivamente, a política de formação de professores. A criação dos ISE consubstanciada em políticas deliberadas de intervenção na organização institucional e nos processos formativos, redirecionam, portanto, a formação dos professores (DOURADO; PARO, 2001, p. 52-53).

Com a aprovação da nova LDB, passa a ser exigida a formação em nível superior para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, admitem-se profissionais habilitados em nível médio, amparados pela legislação anterior, desde que participem de programas de graduação ou que busque programas disponíveis para obtenção do diploma superior (BRASIL, 1996).

Essa LDB (n. 9.394/96) ao separar inicialmente o *locus* onde se efetivaria essa etapa, passando das universidades para os Institutos Superiores de Educação, acelerou cursos com duração de dois a três anos, resultando no desmantelamento de uma luta pela valorização do profissional da educação, que já vinha ocorrendo no movimento da ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação), desde os anos de 1980, significando mais uma vez a legitimação do projeto neoliberal no tocante à formação de professores, nos cursos de pedagogia (ANFOPE, 1998).

O normal superior apresenta um projeto pedagógico com 3200 horas, utilizando adequadamente os dispositivos legais do aproveitamento de estudos. Nesse sentido, ao egresso do curso de magistério, em nível médio, atribui-se 800 horas, como aproveitamento de estudos correlatos. A prática de ensino de 800 horas pode também ser efetuada no próprio local em que o professor trabalha. Logo, são mais 800 horas que são atribuídas ao aluno. Sobram 1600 horas, que podem ser cursadas em dois anos. O normal superior restringe-se, em síntese, a um curso de 1600 horas (KISHIMOTO, 1999, p. 72).

Para a criação desta modalidade de ensino, além da justificativa acima apresentada, fazem-se poucas exigências, como, por exemplo, a contratação de corpo docente especializado com mestrado e doutorado, de apenas 10%, quando nas universidades esse percentual sobe para 50%. Isso significa uma redução na qualidade da oferta de ensino nos cursos de formação de professores (KISHIMOTO, 1999).

A implementação do curso normal superior dissocia pesquisa de prática de ensino. O ensino fixou-se na graduação sob a forma instrumental de construção e disseminação do conhecimento, destinando-se a pesquisa para os programas de pós-graduação. Esse encaminhamento desvincula e fragmenta o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na formação de professores.

O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem (KISHIMOTO, 1999, p. 74).

A materialização desse modo de ofertar a formação de professores, a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, retirou da universidade o espaço privilegiado de formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que apresenta em suas finalidades a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006 refletiu nos cursos normais superiores, modificando-os substancialmente. As Diretrizes determinaram 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/CNE, 2006).

*Sendo assim, deixa de efetivar-se a formação de professores nos cursos normais superiores, uma vez que a Resolução do CNE n. 1/2006 exige que todos os cursos do ensino normal superior se adaptem para curso de Pedagogia, mediante a complementação de carga horária nos projetos político-pedagógicos.*

*A celeuma, seja pela extinção seja pela continuação do curso normal superior, existiu porque em nenhum momento a Resolução deixa clara a sua extinção, antes, viabiliza às instituições readequarem-se às novas exigências no prazo de um ano a contar pela data de publicação das Diretrizes. Para mostrar a dubiedade das Diretrizes vejamos o que diz o Art. 11 da Resolução:*

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que **pretenderem** a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução (BRASIL/CNE, 2006, grifo nosso).

Percebemos que a transformação dos cursos normais superiores em cursos de Pedagogia fica a critério de cada instituição. Isso nos leva a deduzir que, no âmbito da rede privada de ensino, o curso poderá continuar sendo oferecido, caso seus responsáveis não optarem pelo curso de Pedagogia.

A indefinição de uma política global para a formação de professores permite que outros meios paralelos continuem a existir no Brasil, ameaçando uma luta de longa data, sustentada pela ANFOPE e por outros movimentos sociais, em favor da formação dos profissionais da educação que garanta um curso centrado na concepção sócio-histórica da educação em oposição a iniciativas que optam por uma formação rápida e superficial.

Mais uma vez, o curso de Pedagogia sofre com a definição de políticas ambíguas e de caráter dúbio, que não define com clareza o lócus prioritário de sua formação e por isso mesmo tende a continuar na busca histórica por identidade e reconhecimento.

### *O curso de Pedagogia e as inferências da política educacional brasileira*

Percebemos que a formação de professores nos cursos de Pedagogia é expressão dos embates e acordos políticos e econômicos que o campo da educação tem sido alvo historicamente. Essa etapa, nas condições atuais, mostra um processo de deturpação do magistério, por causa dos mecanismos de certificação que foram surgindo para acompanhar as exigências do mercado.

O caráter de aproveitamento da experiência, que é válido e importante, tem se prestado a um aligeiramento na formação, aumentando assim o número de professores com o diploma de nível superior, diminuindo o custo da formação e alterando as estatísticas, exibidas como se o país tivesse priorizado a educação e a formação de professores (MAUÉS, 2003, p. 103).

Como continua em vigor o controle ideológico, historicamente construído nas escolas e universidades por meio de políticas que reduzem a responsabilidade do Estado, a formação de professores, em nível superior, não escapou a essa condição, tornando-se um espaço estratégico de consolidação de objetivos políticos e econômicos firmados entre governantes.

Os princípios que fundamentam as políticas educacionais para a formação de professores são fortemente direcionados por uma política neoliberal. A formação com base nesse paradigma é entendida como um rápido processo formativo, por meio de cursos que não se sustentam em sólida teoria pedagógica e em amplas relações do processo educativo.

Uma outra maneira praticada na formação de professores, nos cursos de Pedagogia, foram os mecanismos de facilitação da etapa por meio da educação à distância ou via satélite, recentemente reconhecida como Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>4</sup>:

A expansão dos pólos da UAB se fez a partir do entendimento de que seria a via privilegiada e quase exclusiva para equacionar o problema da formação inicial da juventude egressa do ensino médio, nos cursos de formação de professores – em substituição às atuais licenciaturas e pedagogia (FREITAS, 2007, p. 1216).

---

4 O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros (<http://www.uab.mec.gov.br>).

A educação a distância tornou-se conhecida inicialmente no Brasil por correspondência, com o uso de apostilas, para formação em cursos técnicos. A partir da segunda metade da década de 1990, com o advento de novas tecnologias informacionais, mais acessíveis no mercado, como a internet, vídeos educacionais especializados, canais de televisão educativos, é que essa modalidade atingiu um número maior de pessoas (RIVERO; GALLO, 2004).

A relevância dessa modalidade de ensino, na visão de seus defensores, está em proporcionar a milhares de pessoas, ao mesmo tempo, a possibilidade de obter diploma de nível superior, com vistas à rápida entrada para o mercado de trabalho.

O movimento dos educadores, por exemplo, representados pela ANFOPE, não descarta o uso das novas tecnologias na formação de professores, desde que eles sejam utilizados como recursos complementares à formação científica. Freitas (2007) apresenta a posição da ANFOPE:

A ANFOPE tem assumido uma posição clara em defesa da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada, por considerar que as novas tecnologias não se constituem em propriedade privada de nenhum segmento, ao contrário, pertencem ao conjunto da sociedade e são meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material é um desafio que está posto para todos os educadores (FREITAS, 2007, p. 1213).

Percebe-se a justificativa das diversas propostas de educação à distância junto aos órgãos credenciadores no país. Entretanto, alguns autores (SILVA JÚNIOR, 2003, SCHEIBE, 2006) alertam para os encaminhamentos políticos e metodológicos em que se pauta essa modalidade e pelas quais se passa aos indivíduos a responsabilidade pela sua profissionalização, além da quebra do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos cursos presenciais em universidades públicas.

A educação a distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem, num contexto tal em que a objetividade social apresenta um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil produzida pela mudança nas estruturas sociais, resultado do processo de reformas que se assistiu no país na segunda metade da década de 1990, especialmente as do Estado e as da educação (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 92).

Os objetivos dessa política de formação de professores consistem em dar-lhes o nível superior apenas como um meio de profissionalizar-se para poderem concorrer com mais chances no mercado de trabalho. Dessa forma, os instrumentos materiais desta proposta solidificam-se em validação de experiências, aptidões e desenvoltura (SCHEIBE, 2006).

Há uma relação muito estreita entre a proposta pedagógica que foi delineada para a Educação Básica e as diretrizes que deverão orientar daqui para frente a formação de professores. A formação para as competências, por exemplo, é dimensão que perpassa todo o conjunto de diretrizes, indicando uma compreensão epistemológica e pedagógica que entende a formação como um processo de preparação com base no saber fazer, subentendendo um caráter ideológico mais conformador que construtor (SCHEIBE, 2006, p. 203).

As políticas de facilitação da formação de professores nos cursos de Pedagogia têm contribuído para o enfraquecimento dos cursos de formação ofertados nas universidades públicas. Os *locus* paralelos às universidades inflaram no cenário brasileiro oferecendo cursos aligeirados de formação de professores, para atender os objetivos dos organismos financiadores em reduzir gastos com as universidades públicas.

O caráter pragmático e instrumentalista, contraposto a uma formação sólida em teoria pedagógica, é responsável por profissionais mal-preparados para trabalhar com as amplas interferências em que o campo da educação se insere.

Concordamos com Silva (1999), quanto à necessidade de um estudo que desvele as subjetividades criadas por essas iniciativas que procuram aligeirar a etapa de formação pedagógica quando diz:

Não se pode pretender que o profissional resultante de tal estrutura possua compreensão da educação e possa atuar como educador, considerando que justamente os estudos relativos ao campo da educação estão sendo omitidos em sua formação (SILVA, 1999, p. 59).

As dificuldades para profissionalizar-se nessas condições são inúmeras e se apresentam sob diversas formas. Muitas pessoas desconfiam dessas novas tecnologias em seu processo de formação profissional e resistem à sua introdução. Outras não aderem a esse modelo, por falta de condições materiais, por exemplo, a falta de um computador e de condições financeiras. Outras, ainda, questionam a qualidade dessa modalidade por não



proporcionar um contato direto entre professor e aluno. Intimidam-se por não saberem quem está do outro lado da tela do computador.

Por tais razões, a educação à distância, ao mesmo tempo em que proporciona um avanço significativo no desenvolvimento de habilidades informacionais e comunicativas, também gera inseguranças e incertezas quanto à qualidade do ensino que está sendo passado e da formação ofertada.

No âmbito pedagógico, as novas tecnologias educacionais trazem consigo a limitação de opções para a formação, além de tornar rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e, conseqüentemente, mais rígida a ação dos professores cursistas. A base tecnológica orienta o campo de alternativas da prática formativa ancorada nas relações sociais. Quando a prática se realiza de forma presencial, o campo de alternativas se faz na relação entre a objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar. Através da educação a distância torna-se impossível a transferência da objetividade social entre os especialistas e os professores em formação no exercício da profissão. Essa parece ser uma das razões para as reformas estarem embasadas no império do cognitivismo, da adaptação e da instrumentalidade, como mostram os pressupostos da reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990 (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 84).

Na verdade, em vez de contribuir para a formação do educador, essas modalidades facilitadoras demonstram uma concepção mecanicista, responsável por uma formação de caráter duvidoso. Porquanto os professores frutos desse sistema, na maioria das vezes, preocupam-se apenas com certificação, como meio para assegurar o emprego, no caso daqueles que já estão em serviço e, ou, como forma de atender as premências do mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1996).

O proponente oficial dessa política de formação de professores, o Ministério da Educação, espera um profissional voltado para a competitividade no mundo economicamente globalizado, como têm difundido também os adeptos da ideologia neoliberal, sem a necessária reflexão e debate acerca das experiências pedagógicas construídas, presencialmente, no cotidiano das escolas e das instituições formadoras de professores.

O caráter das propostas atuais de cursos à distância, nos quais os encontros presenciais acontecem apenas uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial, está em sintonia com o sentido de responsabilização que se imprime às políticas atuais (FREITAS, 2007, p. 1213).

A condição que se exige para a outorga de diplomas de nível superior reforça a cada dia a necessidade de resistência dos movimentos organizados de educadores, que visam sempre uma formação fundamentada nas discussões coletivas de um currículo que privilegie conhecimentos consistentes, cientificamente elaborados e em relação coerente e contínua com as escolas.

No processo de formação de professores, é preciso compreender que as atividades desenvolvidas na etapa de formação necessitam de uma articulação dinâmica e mais ampla com a sociedade. Expõe Veiga (2001):

Uma formação do professor que pretende desenvolver uma visão crítica da educação e do ensino não pode ficar restritas **apenas** a transmitir teórica e praticamente ao futuro profissional da educação um conjunto de princípios, concepções, técnicas pedagógicas etc., com a finalidade de prepará-lo para um exercício profissional competente e democrático (VEIGA, 2001, p. 41, grifos nossos).

A valorização da experiência foi outro impacto na formação de professores, pois ela privilegiou iniciativas que enalteciam o caráter instrumental, desta forma percebe-se que a teoria foi sendo entendida como um conhecimento complementar à formação de professores e não como essencial. Essa desvirtualização, ou mudança de foco se deu com o discurso de que o professor precisa estar em contato com o meio em que atuará. Esse discurso desconsidera as modalidades consistentes de formação de professores, solidificadas no conhecimento científico produzido historicamente.

Pode-se constatar a difusão de um processo de ‘desqualificação’ da formação docente, por não empregar tempo suficiente na preparação de professores que sejam aptos a trabalhar no processo educativo de crianças, jovens e adultos. Diante de tal contexto restou aos cursos de Pedagogia, tentar o resgate de sua identidade, que gradualmente foi sendo descaracterizada ao emergir quadros paralelos à universidade.

### **Considerações finais**

Percebemos que os modelos adotados para a formação de professores, em razão da redefinição do papel do Estado para atender às exigências de reestruturação do capital desencadeou ofertas de cursos pautados nos princípios da eficiência, da competitividade e da

flexibilidade. A forma de oferta desses cursos foi justificada a princípio para atender rapidamente as exigências da nova LDB 9.394/96, além das demandas do mercado.

A nova LDB exigia que os professores, para atuar na docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, possuísem ensino superior. Para cumprir com essa exigência, os órgãos governamentais (Estados e municípios) não importaram com a forma da oferta e, nesse sentido, foram surgindo *lócus* que não privilegiavam uma formação que assegurava o princípio da pesquisa. Com essa orientação e essa prática, foram formando profissionais professores preocupados apenas com o aspecto instrumental de sua função. A necessidade de amplas relações do fenômeno educativo foi descartada desses cursos, configurados pelo aligeiramento.

A situação acima descrita nos leva a perceber que nos encontramos num espaço tempo em que se delineiam modificações na maneira de ofertar a formação de professores, quando a opção passa pela probabilidade de coroar a política educacional sugerida inclusive pelo próprio Ministério da Educação ao apoiar iniciativas de aligeiramento para a formação de professores.

O aspecto mais preocupante nesse quadro é a tendência de retirar das universidades públicas a responsabilidade pela formação de professores pedagogos, e confiá-la a outras instâncias que descartam a formação fundamentada em ensino, pesquisa e extensão, investindo em outras formas de ensino não próprias de um curso acadêmico.

Com o enxugamento das despesas com a educação por meio dos processos de descentralização e privatizações, a formação de professores passou a ser vista como uma mercadoria rentável que pode ser comprada ou vendida em qualquer “vitrine” do mercado educacional.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

DOURADO, Luiz F.; PARO Vitor. H. (Orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília-DF: CNTE, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

RIVERO, Cléia M. L.; GALLO, Silvio (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil**: um tema vulnerável às investidas ideológicas. Caxambu, 24<sup>a</sup> Reunião da ANPED, 2001.

\_\_\_\_\_. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. Rio de Janeiro, 2003.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere Et Educare, Revista de Educação**. v.1, n. 2, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas e utopias. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papyrus, 2001.