

ESPECIALISTAS, PROFESSORES E PEDAGOGOS: Afinal, o que nós somos ou deveríamos ser?

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis¹
Maria Eugênia Castanho²

RESUMO

O presente texto faz uma reflexão sobre a formação atual do pedagogo, que acaba contemplando diversas vertentes por não possuir diretrizes definidas. Desta forma, o sistema educacional recebe, cotidianamente, educadores com as mais diversas características: aqueles que podem apenas lecionar nas séries iniciais, subdividindo-se em dois grupos, os responsáveis pelo 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, e os responsáveis pela Educação Infantil; os chamados especialistas da educação, que tiveram formação para supervisionar, orientar, dirigir e/ou coordenar, sem licença para lecionar; e ainda aqueles que possuem formação plena, isto é, possuem habilitação para trabalhar em todas as áreas citadas. Procura-se discutir o problema sob uma ótica normativa, recorrendo às leis, principalmente a LDBEN, considerando as propostas da ANFOPE e estudiosos da área.

Palavras-chave: Profissionais da educação; Tipos de formação; Legislação.

INTRODUÇÃO

Para falar sobre a dicotomia existente entre a formação de professores de séries iniciais e a formação de especialistas da educação, é necessário, em primeiro lugar, compreender quais atividades competem a cada uma destas formações e as legislações pertinentes à condução da sua organização estrutural.

A princípio vejamos o que dizem os artigos 62, 63 e 64, do título VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que dispõem sobre os profissionais da educação :

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

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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. (SAVIANI, 2003, p. 181).

¹ Pedagoga, formada na PUC-Campinas, mestranda do curso de pós-graduação em Educação e do curso de bacharelado em Direito da mesma instituição.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da PUC-Campinas.

É claro que, para lidar com a Lei, é necessário compreendermos que esta nada mais é do que a manifestação formal imediata da norma, da regra de conduta, a qual teve como fonte a União, supostamente representante – ou assim deveria ser – da população. Além disto, deve-se considerar também que, ainda que não haja jurista e/ou doutrinador tratando do assunto, as interpretações serão realizadas de forma literal, considerando o conjunto orgânico das normas - e reconhecendo o momento histórico no qual elas estão inseridas; inclusive com o objetivo de instigar outras pessoas a se especializarem, pesquisarem e propagarem o direito educacional, área carente de autores.

O que temos como base inicial de trabalho é a LDBEN 9394/96, mas, dado que muitas resoluções, pareceres e portarias foram publicados desde então, é de se considerar que várias formulações foram executadas, sejam elas de acréscimo ou subtração de texto da e na lei, o que é de extrema relevância já que, segundo a Lei de Introdução ao Código Civil (LICCC), em seu artigo 2º e parágrafo 1º, temos:

Art. 2º Não se destinando à vigência temporária, a lei terá vigor até que outra a modifique ou revogue.

§ 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior . (AQUAVIVA, 2005, p. 111).

No caso da Educação, dificilmente se prorrogaria uma lei com vigência temporária. Normalmente portarias, pareceres e decretos delimitam seu próprio tempo e, mesmo assim, tal prática não é corriqueira, pois se trataria, em sua grande maioria, de questões de estado de emergência, o que acarretaria a suspensão, por tempo indeterminado, ou não, de aulas, por exemplo – o que, no nosso país, não obedece constância; ou ainda de pedidos para regulamentação de documentação ou questões relacionadas à estrutura e organização.

Sendo assim, apenas o § 1º do artigo 2º da LICCC é que nos interessa e que, diferentemente do já exposto acima, ocorre com grande frequência, prejudicando, em demasia, o trabalho, não apenas ligado à formação de formadores e especialistas, mas no circuito educacional como um todo. Talvez isto ocorra justamente pelo fato de haver poucas pessoas com competência jurídica, legisladores de fato, na área educacional, como ocorre com a área do direito.

A LDBEN é organizada de acordo com a lógica normativa, porém os constantes adendos que a ela são feitos não obedecem tal raciocínio, o que nos faz pensar sobre a forma como esses documentos são elaborados, questionando se há, de fato, preocupação com a ordem normativa,

necessária para garantir a tão falada “*base comum nacional*”, da qual trataremos com mais detalhes no decorrer do texto.

A importância da lógica normativa na educação faz com que sejam relevantes inúmeras emendas normativas executadas sobre a lei base, LDBEN, em específico àquelas voltadas para o campo da formação de professores e especialistas da educação, as quais, veremos em seguida, colaboram para o desentendimento, tanto institucional, quanto profissional.

FORMAR A PARTIR DE UMA ESTRUTURA DEFORMADA...

Quando falamos em professores de séries iniciais nos referimos a duas áreas de atuação docente: aquela ligada à Educação Infantil e a outra relativa ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries Ensino Fundamental – dependerá da nomenclatura utilizada por cada escola). A formação destes profissionais, hoje, se dá através do Magistério, do Normal Superior, de cursos Universitários, ou ainda por programas de formação pedagógica em casos especiais, assim como dispõe a LDBEN.

Os cursos de Magistério, modalidade educacional a ser oferecida em nível Médio, estão apenas terminando de formar suas últimas turmas para então serem dados como extintos, devido à resolução CNE/CP 1/2002 do então Ministro da Educação e da Cultura, Cristóvam Buarque, que dispõe sobre a reformulação e, portanto, revogação como explicitado anteriormente, do artigo 62, do Título VI da LDBEN 9394/96, pois, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, esta sendo exclusivamente obtida em nível superior, nos cursos de licenciatura ou de graduação plena, retirando a possibilidade de ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal – ou Magistério -.

Por conta desta resolução as Instituições de Ensino Superior (IES) e Universidades, as últimas, as quais anteriormente optavam por oferecer o curso de Pedagogia, com duração de, no mínimo, quatro anos, e com habilitações variadas – o que trataremos a seguir -, começaram a promover os cursos Normais Superiores, com duração de três anos divididos em duas grandes vertentes: Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Formação de Professores para Educação Infantil.

Tais cursos, em alguns institutos e universidades, acrescidos de uma especialização na área de administração escolar, proporcionam habilitação para coordenação, orientação, supervisão e/ou direção educacionais; ou ainda o caso dos programas de formação pedagógica,

voltados para aqueles que têm diploma de Ensino Superior e gostariam de se dedicar à Educação Básica (Art. 63, inciso II, LDBEN 9394/96).

Os programas normalmente são oferecidos pelas Universidades públicas, pois se trata de manobra governamental com o intuito de suprir a carência de operadores da educação (diretores e coordenadores apenas, pois quando falamos do Estado de São Paulo, pois a existência do cargo de orientador educacional não é exigida no estado) os quais devem ter, por lei (Art. 67, § único da LDBEN 9394/96) algumas horas de trabalho dentro de sala de aula para se candidatarem aos cargos administrativos existentes no sistema estadual e municipal de ensino.

Reconhecendo a importância do assunto e do fato de nos dispormos a discutir um pouco mais sobre esta postura não apenas normativa, mas também estrutural, vejamos o que está disposto, na íntegra, na LDBEN, ainda no título VI quando trata do artigo 67º:

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (SAVIANI, 2003, p. 182).

O que nos interessa deste artigo é o texto inicial o inciso IV e o parágrafo único, pois são eles que delimitam a necessidade de se ter a docência como pré-requisito para atuar profissionalmente em qualquer outra área pedagógica administrativa seja ela por concurso (parágrafo único) ou ainda por progressão funcional (inciso IV).

Ora, soa-nos um tanto quanto contraditório exigir um certo período de experiência docente para ocupar um cargo pedagógico administrativo se, em concomitância, é possível formar o especialista em educação – aquele que tem habilitação para dirigir, coordenar, supervisionar e orientar – sem licença para lecionar.

Um dos aspectos a serem levantados por conta desta contradição, é resgatar o que foi considerado acima sobre a carência de profissionais da área administrativa na rede, pois os

formados em Pedagogia sem habilitação para docência não terão a possibilidade de ingressar na carreira pública, a não ser que se proponham a realizar outro curso, no caso, o normal superior.

Desta forma, profissionais formados em outras áreas, que não apenas as de docência em séries iniciais, acabam participando de especializações ou programas pedagógicos para ganharem a habilitação para trabalhar com as áreas administrativas do especialista em educação e poderem concorrer às vagas do estado.

Os cursos de Pedagogia, ficam, então, como última instância, tanto para a formação de docentes para séries iniciais e educação infantil, quanto para formação do profissional de educação, já que os IESs tentam dar conta da formação do especialista e do docente com cursos e programas de formação rápida.

As Instituições Universitárias, diante de todas estas emendas normativas institucionais, começam a sofrer, com constância, reformulações curriculares e estruturais, com o objetivo de atender a pouca parcela de alunos que, desinformados, buscam a formação plena do pedagogo (docente e especialista), ou então apenas a formação docente, mas se decepcionam ao saber que poderiam concluí-la não em quatro, mas em três anos nos ISEs.

Cada Universidade montou o curso de Pedagogia que melhor lhe aprouve e esta atitude, causada pelo próprio Estado, vai contra uma de suas propostas no final do artigo 64 da LDBEN, que é manter uma “*base comum nacional*” de formação.

Desta forma, o curso de Pedagogia, apenas oferecido por Universidades e não por Institutos de Ensino Superior, por se tratar, historicamente, de uma licenciatura, acaba sendo reduzido a um curso de bacharelado, sem sucesso, pois não há procura por um curso de quatro anos, que habilita para tratar de questões administrativas pedagógicas sem práticas docentes. Competências administrativas as quais poderiam ser obtidas em uma especialização ou num programa pedagógico, caso o/a interessada houvesse concluído o Curso Normal Superior, em qualquer uma das áreas de docência – séries iniciais ou educação infantil - ou ainda tivesse um curso superior qualquer.

REFORMAR A FORMAÇÃO...

Diante disto, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), lançou em agosto de 2004 um documento final de seu XII Encontro Nacional, que trata das Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação questionando exatamente

esta descaracterização do Curso de Pedagogia: *O que se questiona é a descaracterização do Curso de Pedagogia enquanto licenciatura, tentando colocá-lo como um bacharelado, uma vez que a atual legislação determina que todos os professores para a Educação Básica sejam formados nos ISEs.* (ANFOPE, 2004, p.25).

Desta forma temos uma dicotomização da formação do profissional da educação - e aqui entende-se por profissional da educação aquele que tem formação docente e administrativa na área em questão - a qual acaba dando vazão para a existência, como afirma a ANFOPE, de três grandes vertentes formativas desconexas: Licenciaturas (ISEs e Universidades que optaram por oferecê-las), Bacharelado Profissionalizante (complementação em Cursos de Especialização e Programas de Formação Pedagógica para aqueles concluintes dos Normais nos ISEs e Universidades), e o Bacharelado Acadêmico (Curso de Pedagogia).

Além da compartimentalização formativa do pedagogo, vemos que uma área, citada na LDBEN no artigo 62, não se faz presente no meio destas vertentes, que seria a graduação plena, a qual daria subsídios para formar o pedagogo enquanto docente e administrador escolar. Esta formação plena acaba desaparecendo do meio acadêmico por inúmeros fatores envolvidos na dinâmica da formação retalhada do profissional da educação diretamente relacionada às novas exigências do mercado de trabalho e às orientações do Ministério da Educação.

Uma delas seria pelo fator “*tempo*”. Não há procura por um curso pleno já que o aluno pode cursar um Normal Superior, obter um diploma de graduação e seguir adiante procurando uma especialização na área de administração escolar, obtendo assim, em quatro anos, um diploma universitário mais um título de especialista; enquanto que, num curso de graduação plena ele obteria apenas o diploma com, no mínimo, quatro anos de estudo.

Outra seria com relação à lucratividade das universidades e instituições superiores de ensino particulares, responsáveis por grande parte da oferta de Cursos Normais Superiores e especializações nas áreas de administração escolar.

Os ISEs ficam encarregados de oferecer o Normal Superior com duração de três anos e podem abrir um curso de especialização na área de administração escolar. Isto lhes proporciona uma vantagem financeira sobre as universidades, pois oferecem em menos tempo, pelo mesmo, ou até menor preço, o diploma de docente para o aluno interessado, devido às mudanças no mundo do trabalho, em se formar cada vez mais rápido (KUENZER, 2001).

Sendo assim, as universidades podem optar por oferecer, também, o Normal Superior ao invés do curso de Pedagogia, pois estariam aptos a competir com os ISEs em questões financeiras, sem grandes preocupações formativas.

Os alunos vivem a necessidade de enfrentar o mercado de trabalho cada vez mais cedo, que exige agora, não mais uma formação padronizada, mas sim uma dinamicidade e pluralidade de conteúdos e habilidades. Desta forma, sem muito o que refletir, tomam a decisão por cursar os normais e realizar, depois, uma especialização, seja ela na área de psicopedagogia, administração escolar, educação infantil – caso tenha optado por séries iniciais na graduação -, alfabetização, educação de jovens e adultos,... sendo condizente com a necessidade de formação a curto prazo e diferenciada – com a especialização.

Estas manobras financeiras e temporais é claro, não se dão apenas ao bel prazer das instituições, mas têm apoio do Estado que a cada momento, usa de seu poder normativo legislativo para confundir a formação. Percebemos isto com mais clareza quando Kuenzer nos diz:

O Edital 04/97 da Secretaria de Ensino Superior do MEC, que convocou as instituições de ensino superior (IES) a apresentarem propostas para as Diretrizes Curriculares que seriam sistematizadas pelas Comissões de Especialistas, contempla estas e outras dimensões, estimulando a formação geral como estratégia para enfrentar a dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho; ao mesmo tempo propôs a flexibilização dos percursos com estratégias de empregabilidade, defendendo, no limite, a possibilidade de ‘cada curso ser um percurso’, ou seja, nenhuma uniformidade. Essa flexibilização livra as instituições de ensino superior do engessamento decorrente dos currículos mínimos, de modo a assegurar ‘ampla liberdade’ na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização de cada curso. Ou seja, a fixação de conteúdos e carga horária é evitada ao máximo. Se ainda assim a carga horária tiver que ser fixada, ela não poderá exceder a 50% da carga horária total. Ao mesmo tempo, a orientação do MEC contempla um enxugamento dos cursos, devendo-se evitar o seu ‘prolongamento desnecessário’ (KUENZER, 2001, p. 20).

Desta citação tiramos quatro pontos relevantes para abordar a precariedade da formação do profissional de educação em específico.

O primeiro deles diz respeito à “*formação geral como estratégia para enfrentar a dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho*” (KUENZER, 2001, p.20). Não seria esta “formação geral” algo completamente contrário ao que se faz com a fragmentação das áreas de atuação do pedagogo?

Seria muito mais vantajoso, em se tratando de questões educacionais, termos profissionais com formação plena em que o docente compreenderia o trabalho do especialista e vice versa, já que se fala tanto em organização de Projeto Político Pedagógico em conjunto, incluindo toda a

comunidade escolar. Neste caso, falar em formação geral é equivocado, pois, trata-se de pincelar assuntos e não recorrer às questões epistemológicas que os envolvem, como deve ser a formação do formador.

Em segundo lugar: “*cada curso ser um percurso*’, ou seja, *nenhuma uniformidade*” (KUENZER, 2001, p.20), e o que demanda o artigo 64 quando chama a atenção para uma “base comum nacional” de formação? Se há a possibilidade de cada curso organizar, da maneira que acredita ser melhor – lembrando que este “*melhor*” inclui pensar em recursos financeiros, materiais e humanos, dificilmente será atingida uma base comum nacional. Na verdade, dependendo do local de formação de cada aluno, este será compreendido com um tipo de profissional determinado, o que já está ocorrendo quando se fala em dois tipos de bacharelado e uma licenciatura descontextualizada.

Num resgate histórico acerca do surgimento da “*base comum nacional*”, vemos que a idéia veio justamente para contrapor a formação do pedagogo como especialista sem habilitação docente e também para criticar a idéia de um currículo mínimo. Isso ocorreu em 1983, em Belo Horizonte, no I Encontro da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador:

A base Comum Nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental e (...) a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (BRZEZINSKI, 1996, p. 172).

Considerando que vinte e dois anos se passaram, ainda continuamos lutando pelos mesmos motivos, pois apesar de muitas vitórias terem sido conquistadas, ainda assim aqueles que são responsáveis pelo ordenamento nacional, portanto, com poder político e jurídico de decisão, continuam criando artifícios para cercear a possibilidade de construirmos uma educação forte, com formadores de qualidade. Ter o conhecimento é ter também poder e não interessa para um governo de minorias, com bases neoliberais, ter um povo consciente e informado.

Além da fragmentação formativa, das características muito particulares de cada curso – não para a originalidade emancipatória, mas para a adversidade negativa, isto é, cada curso enfatiza o que acredita ser mais importante em detrimento da universalidade do conhecimento – há ainda uma flexibilidade exagerada na carga horária fixada (“*a fixação de conteúdos e carga horária é evitada ao máximo. Se ainda assim a carga horária tiver que ser fixada, ela não poderá exceder a 50% da carga horária total*” (KUENZER,2001, p.20), a qual poderá ser

reposta por atividades extra-curriculares nem sempre de qualidade e realmente relevantes para a formação do aluno em questão.

E como se não bastasse, considerar que, numa era onde o conhecimento tem avançado de forma descontrolada, dinâmica, veloz, acumulando-se nas estantes de bibliotecas e mega-bookstores, é necessário evitar “*prolongamento desnecessário*” da formação profissional, se, hoje em dia, um dos maiores desafios dos professores universitários é dar conta de uma imensidade de conteúdos em um tempo curtíssimo, fazendo com que informação transforme-se em conteúdo formativo de qualidade (BONDIA,2001).

Os Cursos de Pedagogia estão correndo o risco de exclusão, fragmentação, descaracterização e até de extinção, por conta desta banalização da formação do pedagogo.

É preciso reconhecer, no meio acadêmico e, principalmente, em meio às políticas públicas voltadas para a organização das Diretrizes do Curso de Pedagogia – (que ainda não saíram, aguardando discussão no Conselho Estadual de Educação, no caso do Estado de São Paulo) – que, a formação do pedagogo envolve todas as três dimensões citadas durante o texto, e que cabe ao profissional decidir-se, após formação na graduação, por qual área pretende dar maior relevância em sua vida profissional.

A ANFOPE sempre defendeu que:

para se tornar pedagogo, este profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém que a pedagogia não se esgota na formação docente. Vai além em termos de referencial e profundidade teórica” e ainda: “Cabe-nos, portanto, ressaltar que, se o Curso Normal Superior também forma professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia forma o pedagogo, profissional da Educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas. (ANFOPE,2004, p.25).

E assim, recorrendo novamente às ferramentas jurídicas e às vias pelas quais o direito educacional nos aparece, afirmamos que nos esquecemos de pequenos princípios que poderiam nos auxiliar em nossa jornada normativa, legislativa e, principalmente, executiva.

O que o documento da ANFOPE realiza nada mais é do que recorrer a uma verdade jurídica evidente: “*in eo quod plus est semper inest et minus*” (quem pode o mais, pode o menos (VENOSA ,2005)).

Logo, se é permitido à Universidade oferecer o Curso de Pedagogia que forma, no entendimento atual, coordenadores, diretores, supervisores e orientadores de professores de séries iniciais e educação infantil, pode também e deve habilitá-los para a docência nos mesmos níveis educacionais, descaracterizando-o como um curso de Bacharelado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta dualidade na formação do profissional de educação, acabam sendo prejudicados, não apenas ele, mas também as estruturas escolares, os alunos e seus companheiros de trabalho (professores de outras disciplinas) pois são coordenados por profissionais que não passaram pela experiência da prática docente (BONDIA, 2001), e conduzidos por professores que não compreendem a totalidade do processo educativo dentro e fora de sala de aula.

Desta forma, diante deste quadro crítico, é necessário que se faça uma nova proposta de base comum para a formação do profissional de educação, ou que se retome aquela proposta pela ANFOPE, trabalhando a coerência dos atos educativos, sem dicotomizar o trabalho em sala de aula com a prática administrativa, reconhecendo a importância de se saber do trabalho do outro para poder coordená-lo de forma consciente e concisa.

É preciso fazer com que os profissionais da educação compreendam o diferencial de seu trabalho, que vai além do processo educativo, pois permeia processos de transformação da realidade. Para tanto precisam ser conhecedores das teorias e idéias já produzidas pela humanidade, construindo consciência crítica sobre elas a ponto de não as aceitar como paradigma, sabendo unir os pontos positivos de uma e de outra a fim de construir a sua própria síntese e sua própria prática.

Giroux e McLaren (CASTELLS,1996, p.226), defensores da pedagogia radical crítica, afirmam:

Um currículo para formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tomar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea .

É preciso que o professor reconheça sua totalidade, sua rede universal, seu contexto planetário, existente dentro e fora de si mesmo, mas que mesmo em âmbitos diferentes e diversos estão conectados, e esta formação deve ser proporcionada a todos os profissionais da educação, através de uma base comum, nada além nem tampouco diferente do disposto em lei, mas coerente.

Apesar de tratarmos especificamente dos profissionais da educação, isto não significa que os professores envolvidos com outras áreas de conhecimento não devam ter participação numa nova proposta curricular e organizacional. Ao contrário, devem ser contemplados para que sua prática se torne cada vez melhor visando sua própria emancipação e de seus educandos. Esta é uma proposta para futuras pesquisas.

Inicialmente tenta-se progredir no curso que envolve pedagogos e professores de séries iniciais, para então, levar contribuições para outras áreas; afinal, de que vale defender um

professor pleno que compreenda todas as suas teias de relações, fortalecidas pela interdisciplinaridade, se não se divide o conhecimento? É este o propósito de toda e qualquer pesquisa: proporcionar troca e estabelecer pontes para que haja aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas Públicas de Formação dos profissionais da Educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior – Documento final do XII Encontro Nacional.** Brasília – Distrito Federal, agosto de 2004, 37 p.

AQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Vademecum Universitário de Direito 2005.** São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2005.

BONDIA, Jorge Larrosa. “Nota sobre a experiência e o saber da experiência”. In: **Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec.** Campinas: SP, Julho, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

GIROUX, Henry A., MCLAREN, Peter. “Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural”. In: CASTELLS, M. Flechar et al. **Novas perspectivas críticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. “O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?” In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito Civil: parte geral.** São Paulo, SP: Atlas, 2005.