



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
A Formação Crítica de Professores nas “Marés” do Estado: do embarque à deriva			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Cláudia Lino Piccinini	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Professora
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>O objetivo central deste trabalho é apresentar reflexões acerca de uma proposta curricular para a formação de professores em um curso de Pedagogia que, submersa nas tumultuadas e interesseiras manobras do Estado se mostrou avessa ao processo de manutenção das condições de precarização do ensino superior ainda em curso na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC. Tal proposta, baseada na concepção de professores como intelectuais críticos e fundamentada nos eixos estruturantes trabalho – política – cultura – história, mostrou-se por demais ameaçadora aos interesses voltados para a manutenção da ordem instituída e dos poderes em disputa. O trabalho analisa documentos utilizados na elaboração da proposta curricular, relatórios de seminários e de pesquisa acadêmica, bem como dados empíricos. Tal análise foi subsidiada pelo pensamento de Karl Marx e Antonio Gramsci, bem como por autores que se dedicam a produção sobre marxismo e educação. A partir da análise conclui-se que a proposta curricular, baseada na possibilidade de “propiciar condições de reconhecimento da consciência de classe e da categoria profissional do professor”, cai por terra e é substituída pelo currículo das competências técnicas que objetiva uma determinada formação para a humanidade circunscrita a uma determinada sociedade, cujo modo de produção deve motivar sua própria perpetuação e ocultar as disputas no seio da sociedade, perpetuando o mudar para nada transformar.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Política de formação docente – Currículo			
ABSTRACT			
<p>The goal of this paper is to present reflections on a curriculum for formation teachers in a course of education which, submerged in the tumultuous and self-serving maneuvers of the State is disinclined to the process of maintaining the precarious conditions of higher education still in progress in FAETEC- Rio de Janeiro. This proposal, based on the concept of teachers as critical intellectuals and structural axes based on work - politics - culture - history, proved to be too threatening to the interests focused on the maintenance of the established order and the powers in dispute. The paper analyzes documents used in preparing the curriculum, seminar reports and academic research as well as empirical data. This analysis was supported by the thought of Karl Marx and Antonio Gramsci as well as authors who engage in production on Marxism and education. From the analysis concludes that the proposed curriculum, based on the possibility of 'creating conditions for recognition of class consciousness and the professional category of the teacher ', collapses and is replaced by the curriculum of technical skills training for a specific objective humanity confined to a particular society, whose mode of production should motivate their own perpetuation and hide the disputes in society, perpetuating the switch to change anything.</p>			
KEYWORDS			
Teacher-Formation Policy, Curriculum			

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. (Vygostsky, 1930 - A transformação socialista do homem)

A epígrafe aponta uma formulação central para o campo da educação: seu papel transformador do

homem e da sociedade. Supõe o papel educativo a partir de e para uma ‘outra’ sociedade, uma sociedade sem classes. Adversamente, a escola e a universidade na atual sociedade capitalista cumprem o papel de *mudar para nada transformar*, isto é, são mantenedoras da diferença de classes.

O professor, agente do processo educativo, em todos os níveis de ensino, possui papel fundamental nesta engrenagem. Formado a partir de um modelo arcaico, competitivo e insuficiente para a compreensão das relações de produção, permanecem alienados, pelo mundo do trabalho, de sua condição de classe.

Haveria possibilidade de, através da formação inicial do docente, reverter esse quadro de alienação e, conseqüentemente, caminhar rumo a uma educação para a transformação social?

Nossa hipótese inicial de pesquisa e de ação política¹ apontava para a possibilidade de que a renovação do processo formativo contribuiria para mudanças importantes na atuação docente. Alimentados por essa hipótese partimos para a construção de uma proposta curricular que pudesse superar, ou pelo menos, caminhar rumo a uma nova formação de professores das séries iniciais. Tal proposta, alinhada com o referencial marxista, foi construída e proposta ao longo de dois anos de trabalho. Os problemas, as contradições e os caminhos trilhados para sua elaboração até o golpe que a exclui do cenário institucional serão expostos a seguir.

A FORMAÇÃO NAS MARÉS DA HISTÓRIA

A Lei 9394/1996 mantém a proposta da LDB/1961 de formar o antigo ‘professor primário’ em nível superior. Tal regulamentação iniciou o declínio das “tradicionais” escolas normais de nível médio. Na contramão, muitas escolas mantiveram-se aptas a formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, a citada lei abriu caminho para a manutenção e extensão de diferenciações tanto salariais entre os profissionais da docência, quanto estabeleceu uma política de hierarquização de diplomas, isto é, de maior ou menor *status* profissional.

A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISES) decorreu de distintos momentos históricos, interessa-nos seu reaparecimento em 1996². Os ISES surgem para formar professores para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental e para a organização de programas de formação continuada, além de lhes ser facultada a oferta das licenciaturas em Pedagogia e em outros institutos de formação de professores, em áreas como História e Matemática (NUNES,

¹ Importante destacar que reconhecemos os limites históricos da educação para a transformação das relações de produção, das relações de classe. Antes de tudo, o propósito da educação tem sido não só *"fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes"* (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

² A criação dos ISES aparece inicialmente na legislação de 1926. Os cursos de Pedagogia remetem a 1939.

2002).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) atribuía aos ISES a “*exclusividade*” na formação docente. Em 04 de agosto de 2000, tal exclusividade é reduzida pela expressão “*preferencialmente*”, isto é, saem perdendo nas disputas políticas os institutos. Argumentos como o de superposição de funções institutos/universidades, de disputas orçamentárias e de rebaixamento da formação entraram no jogo das decisões políticas. Para Nunes (2000), haveria uma tradição histórica que conjuga *avanços legais e recuos pragmáticos* em relação à formação de professores no país.

Claro está que permanecem disputas sobre o modelo formativo. Contrapõem-se as idéias de professor ora como trabalhador manual ora como intelectual; ora como licenciado ora como bacharel; ora como replicador do conhecimento ora como pesquisador e produtor do conhecimento. Em 2006, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), faria publicar novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Corroborando com as propostas apresentadas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de fevereiro de 2001, esta resolução de 2006 apresenta a seguinte prerrogativa:

“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”.

Importantes críticas formuladas pelas entidades classistas (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, ANDIFES, 2004) apontavam para o fator ‘*aligeiramento*’ da formação, visto como principal fator de desarticulação da tríade ensino/pesquisa/extensão e, principalmente, da desvinculação da educação de seu estatuto epistemológico de ciência, descaracterizando o profissional da educação como intelectual³ (GRAMSCI, 1995).

O VAI E VÉM DE POLÊMICAS, DISPUTAS E CONTRADIÇÕES NAS ÁGUAS DA ‘TRADIÇÃO’

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro já havia suplantado há décadas o modelo de uma instituição pioneira e avançada. Restava-lhe viver de uma ‘tradição’ superada. No início dos anos

³ Todo trabalho é trabalho intelectual não importando sua complexidade ou sua simplicidade, todo trabalho possui uma dimensão imanentemente intelectual (GRAMSCI, 2004). Será através da divisão social do trabalho, que um indivíduo assumirá ou não a tarefa de intelectual. Logo, o intelectual está sujeito às diferenças oriundas da luta de classes.

90, marcado pelo esvaziamento dos ideais escolanovistas e do pioneirismo Anisiano, o velho Instituto amargava o descaso do Estado e vivia só da velha fama e da memória ufanista de alguns interessados.

Não é de se estranhar que a troca proposta ao quadro docente obtivesse terreno fértil para germinação. Surge a proposta de transformar a formação em nível médio dos professores em formação ‘superior’⁴. Nasce em 1998 o Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ), fruto de um parecer⁵ que exime o Estado de qualquer gasto orçamentário extra com a instituição. Antes mesmo de sua criação oficial, o ISERJ já havia iniciado em 1996 o Curso Normal Superior (CNS) para a formação do professor das séries iniciais da Educação Básica. Forma-se um curso cujo conflituoso quadro docente é fruto do desvio de função, tanto de professores do Curso Normal Médio, cedidos pela SEEDUC-RJ, quanto por professores do Ensino Médio e Fundamental da Rede FAETEC⁶.

Dentre estas e outras irregularidades do curso havia a ausência de órgãos colegiados deliberativos na instituição, indefinições quanto ao seu regimento interno, além de ausência de eleição para a composição de quadros de representação e coordenação⁷. Baseados no Relatório da Comissão Verificadora para reconhecimento do Curso Normal Superior do ISERJ (Conselho Estadual de Educação, 09/01/2003) confirmamos a existência de diversas matrizes curriculares, onde o curso poderia ser realizado em 2, 3 ou 4 anos. Consolidando a longa lista de irregularidades do CNS, somam-se menções à precária infra-estrutura física e de equipamentos, à falta de biblioteca, de informatização do sistema acadêmico, à ausência de plano de carreira para o Ensino Superior.

O CNS/ISERJ nasce como um curso subjugado aos interesses externos do Estado e aos interesses privados internos. Essa articulação, de vida longa, aponta para estratégias diversas de perpetuação das irregularidades e para a consolidação de *“prédicas morais, com tiradas sentimentais, com mitos messiânicos de espera de idades fabulosas, em que todas as presentes contradições e misérias serão automaticamente resolvidas e sanadas”* (GRAMSCI, 1978, p. 123). A mítica da ascensão

⁴ No mesmo ano que a FAEP é transformada em FAETEC, o *Instituto de Educação* (IE) foi transformado em *Instituto Superior de Educação* (ISERJ), através do Decreto Nº 24.338. Foi nesse contexto de coerção e da força de lei de decretos estaduais, que foi criado o ISERJ e o projeto dos ISEs/FAETEC, sendo a principal formuladora do modelo no estado a Professora Nilda Teves (TONÁCIO, 2011a, p.12).

⁵ Parecer CEE/RJ Nº 430, de 25 de novembro de 1997, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 05 de dezembro de 1997. Aprova o projeto da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro -Subsecretaria Adjunta de Ensino para criação do ISERJ – Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

⁶ Parecer do CEE 258/1998 "que credencia o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e autoriza o funcionamento do seu Curso Normal Superior e faz recomendações" (DOERJ 15/10/98, p.37). Deste documento, figuram ao todo 94 (noventa e quatro) professoras, todas alocadas neste único curso.

⁷ O Art. 56 da LDB garante o processo democrático e assegura a existência de órgãos colegiados acadêmicos em instituições de Ensino Superior (LDB, 1996). Também para a implantação do SINAES (Lei 10861 de 2004), a participação da comunidade institucional passa a ser um elemento fundamental na avaliação dos cursos superiores.

social pela via de um diploma de curso superior garantiu também alianças com o corpo discente, que por sua vez apoiava a permanência do grupo desviado de função e também garantia privilégios nas disputas em curso.

MERGULHANDO DE CABEÇA, A CONCEPÇÃO TEÓRICA DA FORMAÇÃO

Sensibilizados pela precariedade da formação de professores no ISERJ, em particular, pela ‘confusa’ concepção sobre a formação em Ciências Humanas em toda a rede FAETEC, no geral e, engajados no efervescente debate sobre a formação docente - formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira –, iniciamos em 2006, logo após a divulgação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, estudos sobre a formação do Pedagogo e a construir subsídios para uma luta mais ampla pela melhoria nas condições de formação docente. Inspirou-nos a visão Leninista – “Que devemos extrair da velha escola e da velha ciência?” (1920).

O processo de construção do Projeto de Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ iniciou-se por mobilização de parte do corpo docente de professores concursados (em 2005) tomando como referencial as novas Diretrizes para os Cursos de Pedagogia. Partiu dos debates realizados pelo grupo de professores ligados ao LEME – Laboratório de Pesquisa: Marxismo e Educação - e socializados para todo o corpo docente e discente através de dois seminários realizados em outubro e dezembro/2006 e via discussões travadas entre fevereiro-abril/2007. Os relatórios de trabalhos dos diversos grupos fundamentaram a definição das linhas de trabalho teórica e metodológica do projeto que ora apresentamos.

Em nossa proposta (RIO DE JANEIRO, 2007), as discussões avançaram para o debate em torno da formação profissional e conseqüente preparação para o mundo do trabalho, protagonizada pelo atual sistema sócio-político e econômico. Neste sentido, caracterizou-se que as mudanças tecnológicas e as transformações econômicas na base sócio-econômica do capital e nos respectivos processos de trabalho, mais especificamente na divisão social do trabalho, vêm exigindo um novo posicionamento para o seu enfrentamento na contemporânea configuração do mundo capitalista, inclusive a partir das diferentes formações acadêmico-profissionais. A partir disso, fez-se necessário compreender tais transformações postas à formação docente para poder, a partir delas se apropriar do conhecimento de forma crítica, perceber seus avanços e suas contradições.

A nova base da economia exige dos profissionais um conjunto de saberes, capitaneados pelos detentores do capital com o binômio “habilidades e competências”, tais como: acessar, processar e gerenciar as informações que provêm de diferentes fontes; integrar os saberes científico-tecnológicos, os conhecimentos específicos da formação profissional e os saberes tácitos advindos das práticas sociais e da experiência profissional. Trata-se, portanto, de “novas” exigências intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais e gerenciais que expropriam diversos

profissionais, em especial o professor, no sentido de ser ele o profissional responsável pela organização, planejamento e sistematização dos processos de ensino-aprendizagem. Este processo acaba por levar a ação profissional a um limite de alienação (MARX, 1844). Neste cenário os desafios que se colocam à formação docente são: como educar numa sociedade contraditória e desigual? Como atuar no campo social, na esfera educativa, onde ocorre a formação dos sujeitos trabalhadores e cidadãos?

EM MARES TURBULENTOS NASCE O DEBATE CURRICULAR

Como formadores, atendemos trabalhadores e filhos de trabalhadores que têm a pretensão de formar as crianças da classe trabalhadora. Já de início vê-se que estamos tratando de uma sociedade de classes, categoria central do pensamento marxista sobre a sociedade contemporânea que é capitalista. A tradição de Marx, de crítica ao capital, ganhou temas e interpretações distintas, porém pode-se afirmar que todos os marxismos têm em comum um traço que julgamos necessários ressaltar – a crítica à sociedade liberal e ao que dela resulta em termos da sociabilidade e da individualidade.

No que diz respeito à educação, a pedagogia liberal defende o indivíduo em associação com a ordem do capital e o prepara nessa direção. Assim, idealmente, em termos cognitivos, se propõe a ensinar o indivíduo racional, hábil na linguagem, no cálculo e no domínio do conhecimento científico, de base positivista – fundamentos de toda a profissão –, excluindo do ensino dimensões humanas fundamentais como a estética e a filosófica. Em termos políticos, desenvolve os valores necessários à ordem do capital – individualismo, concorrência e mérito – excluindo a participação de famílias da vida escolar, um entendimento estreito da infância e da cultura da classe trabalhadora.

Contemporaneamente, a escola da classe trabalhadora mais empobrecida tem exibido dificuldade em atender os objetivos de emancipação e apresentado perplexidade em responder aos graves problemas que se manifestam em relação ao binômio indivíduo-sociedade: violência nas escolas entre alunos, entre professores e alunos, entre familiares e professores, entre os próprios escolares e seus familiares, desinteresse pela escola, dentre outros.

Essa pedagogia é desenvolvida por um sujeito fundamental – o professor. Os discursos oficiais têm apontado o professor como um técnico pragmático – que saiba resolver circunstancialmente os problemas educativos que o cotidiano lhe impõe e com um senso profissional esvaziado de crítica. Persiste ainda o debate sobre qual seja a instituição adequada de formação – universidade, instituto superior, escola normal – o que revela enfim, indefinição na concepção de sua formação. Fato é que o modelo até então em curso propõe um modelo aligeirado de formação, com baixo custo e realizado em espaço não-universitário, cujo ensino, de cunho *terciário* é subsidiário dos

mandatários internacionais, tais como UNESCO (2000) e CEPAL (2000, 2007).

“Entende-se que estas reformulações levam a uma intensificação do trabalho docente e a uma total desregulamentação das relações de trabalho. O professor foi substituído pelo educador figura fluída e gelatinosa, com a conseqüente precarização e flexibilização das relações de trabalho (...) a formação docente passou a estar estruturada em modos de fazer e na instrumentalização técnica do trabalho pedagógico.

Ocorreu um neopragmatismo, que desvinculou a formação docente da possibilidade do exercício da crítica e da participação política, vinculando-a às competências e à competitividade. O que passou a estar em jogo não foi somente a necessidade de uma certificação ou elevação do nível de escolaridade na busca pela inserção no mercado, mas as possibilidades de empregabilidade. Além disso, a flexibilização das relações de trabalho docente foi uma maneira de nomear os ajustamentos e as adaptações dos trabalhadores e das instituições necessários às novas condições impostas pela reconfiguração da sociedade, na configuração do capitalismo contemporâneo, no atual padrão de dependência”. (TONÁCIO, 2011 b, p.411-412)

Quando iniciamos o debate sobre o projeto, entendíamos que nosso público possuía um perfil específico, fruto das contradições da sociedade de classes. Seria preciso pensar e incluir este sujeito como interlocutor da elaboração da proposta, por exemplo, pensar em incluí-lo no universo digital, de alguma maneira "compensar" as dificuldades acumuladas do Ensino Médio, melhorar sua auto-estima e apostar em sua capacidade de transformar-se em um aluno crítico. Sem dúvida, estes foram os nossos maiores desafios. Ao longo dos debates, da defesa de diferentes pontos de vista e do cotidiano da sala de aula construimos uma proposta que agregou diferentes visões e objetivou uma educação de qualidade.

CONSTRUINDO O CURRÍCULO E IMAGINANDO SUPERAR A DERIVA

A nova DCN de Pedagogia permitia uma interpretação que nos possibilitou assumir uma concepção de profissional de educação mais ampliada do que a de professor, na medida em que assumia a docência como estruturante, mas não atividade única. Pela diretriz, um projeto que forma o “pedagogo para ensinar, pesquisar e participar do destino da escola e da sua profissão” teria possibilidades efetivas de sucesso, sendo essa a concepção com a qual nos alinhamos.

Os conteúdos assim se estruturaram nessa direção – formar o profissional que tenha *conhecimento sobre a experiência de:* linguagens, pesquisa crítica, participação política na escola e fora dela.

Em termos de estrutura, esses eixos transformaram-se nos eixos centrais do novo curso de

Pedagogia: TRABALHO – POLÍTICA - CULTURA – HISTÓRIA. Os eixos se consolidaram como referência de organização do curso (formandos) e da nossa docência (formadores), tomando como base a referência teórica assumida em torno especialmente das categorias do **trabalho e da totalidade social**, ambas tomadas da orientação teórico-metodológica marxista.

O trabalho, entendido como uma 'categoria crucial para a humanidade' (MARX, 1867), transforma o homem. É como participante (produtor) e como produto do universo do trabalho⁸ que o homem se desenvolve, se transforma. Engels chega a afirmar que “*o trabalho criou o próprio homem*” (1876). A questão do trabalho suscita várias outras categorias discutidas por Marx e autores marxistas, ampliando tais discussões para além dela, especialmente na sua análise do capitalismo. Nessa perspectiva, a nova formação de professores do ISERJ não objetivou simplesmente a entrada do aluno-professor no “mercado de trabalho” ou sua “melhoria” profissional, mas a intervenção deste aluno-professor para que o desenvolvimento das forças produtivas seja produzido ao mesmo tempo em que se busca a superação do próprio modelo de trabalho.

Já a totalidade social, categoria debatida por Marx, incorpora um dinamismo dialético diferente da concepção fixa da realidade de outras concepções de totalidade trabalhadas ao longo da história. Portanto, o olhar da realidade que se buscava na formação de pedagogos do ISERJ era de inter-relações permanentes e constantes que variam e se modificam conforme as circunstâncias históricas também variam e se modificam; e as totalidades parciais se interligam, articulando permanentemente o que ocorre no interior do ISERJ com o contexto amplo de sociedade, e vice-versa, privilegiando a relação entre o todo e as partes⁹.

“estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (...) Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que sempre é complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (...)”.

(CIAVATTA, 2001, p.123)

Caberia ao pedagogo formado ou em formação ter uma atitude política diante das questões

⁸ Segundo Lukács, “*o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios*” (1978, p.8).

⁹ Para Kosik (1976, p.35), a “*totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido*”.

pedagógicas envolvidas no seu processo permanente de formação e atuação. Isto significaria caminhar no cotidiano escolar e no mundo do trabalho com um olhar crítico e inter-relacionado aos acontecimentos de ordem mundial que interferem na dinâmica da própria humanidade. A partir disso, é necessidade do pedagogo com formação superior, identificar e desenvolver sua função social e sua responsabilidade de permanente crítica e autocrítica na sua atuação.

Por sua vez, os professores que atuam na formação de pedagogos no ISERJ deveriam pensar a formação de profissionais não como indivíduos a serem modelados a partir de sua inserção no mundo do trabalho. Ao contrário, na sua atuação profissional, o professor deve resgatar a capacidade do aluno de indignar-se com as mazelas sociais impostas pelo mundo na atualidade. Para amalgamar o pressuposto teórico assumido, necessitamos de um constante pensar sobre o homem e sua relação com a natureza e com o próprio homem, privilegiando a transformação destes para sua preservação e satisfação das necessidades humanas. Por outro lado, para aplicarmos o fundamento teórico escolhido na educação, faz-se necessária traduzir as diferentes manifestações da CULTURA como um dos elementos centrais do entendimento do significado de formação integral do educando privilegiando o suporte crítico das Ciências Sociais, e em especial da Antropologia e da História.

Nessa perspectiva, buscava-se congrega comunidade – alunos – professores, estimulando a participação de todos nos três elementos centrais de formação (ensino, pesquisa e extensão). A partir disso, girava toda a dinâmica curricular da formação de pedagogos do Instituto, com suas disciplinas e laboratórios de ensino-pesquisa aprofundados nos diversos grupos de pesquisa e o seu desdobramento nos trabalhos de conclusão de curso; no estágio curricular; nos seminários integrados e nos eventos culturais e acadêmico-científicos. Tal contexto objetivava, no universo institucional, valorizar e desenvolver a produção e troca de conhecimentos e a formação de uma consciência crítica em relação à sociedade e ao sistema sócio-político e econômico.

Baseados nos eixos estruturantes – TRABALHO – POLÍTICA - CULTURA – HISTÓRIA - constituíram-se os núcleos aos quais professores e alunos por interesse e afinidades acadêmicas deveriam trabalhar suas disciplinas. Tais núcleos, necessariamente se interligariam, dado o pressuposto teórico assumido, e teriam uma afinidade precípua com as decorrências existentes na educação. Assim, denominados: *1) Núcleo de Trabalho e Educação; 2) Núcleo de Cultura e Educação; 3) Núcleo de Política e Educação; 4) Núcleo de História e Educação.*

Entendíamos que a concepção de núcleos (e não tradicionalmente os Departamentos) seriam pólos de agregação da produção do conhecimento (teoria) e de diálogo com a realidade (prática). No interior dos núcleos, os professores discutiriam a docência, as necessidades materiais, realizariam pesquisa, e publicariam seus relatórios. A participação nos núcleos vista como obrigatória para os professores do curso superior, seria ampliada para os professores da Educação Básica do ISERJ,

como forma de estabelecer uma primeira instância de interlocução com os demais segmentos da instituição, rompendo a hierarquização e a falsa estratificação entre segmentos de ensino.

Partindo dos núcleos se estruturariam os elementos curriculares, assentados em uma perspectiva crítica e construídos no sentido de dar conta das três dimensões da formação: ensino, pesquisa e extensão.

A ARQUITETURA CURRICULAR

A arquitetura curricular proposta obedecia a duas características básicas de organização e flexibilização horizontal e vertical, de forma que se pudesse observar a seqüência do rol de disciplinas propostas nas linhas horizontais e verticais, como ideal de formação para os alunos que aderissem a esta sugestão nos seus períodos, conteúdos, horários e disciplinas. Além disso, propunha-se dinamizar a oferta de disciplinas curriculares, de modo a possibilitar a minimização do número de pré-requisitos visando agilizar o processo de matrículas por créditos, aos alunos que assim o desejassem, em detrimento do regime seriado adotada anteriormente.

A relação entre as **Didáticas** e as disciplinas de “*Ensino de*” também obedecia a um ordenamento processual. Por exemplo, havia no segundo período uma didática que visava problematizar a questão da formação de professores e, *pari passu* introduzir o ato da docência em relação com o “*ensino de*”. Esta relação se explicitava na concomitância de disciplinas dessa natureza a partir do terceiro período prosseguindo até o sexto período e na relação estrutural com o Estágio Supervisionado. O objetivo dessa concomitância seria atrelar o fazer pedagógico da docência, com os atributos metodológicos pressupostos no âmbito das didáticas.

A nova arquitetura curricular também propunha os chamados ‘eixos integradores’, vejamos:

Produção Textual – Ensinar-aprender português à luz do materialismo histórico é tudo menos a aceitação da linguagem como veículo neutro de expressão do pensamento. É tudo menos a reprodução da gramática e prescrições que ignoram o texto como unidade mínima plurisignificativa e, os discursos, como condicionantes sociais anteriores à própria “liberdade de expressão”. Positivamente, é o reconhecimento da *linguagem como prática social* e, da língua portuguesa, como uma das realizações mais significativas da linguagem em nossa cultura. Ainda que não caibam aprofundamentos teóricos mais detalhados neste espaço, significa contemplar a língua em uso como produtora de realidades simbólicas, ao invés de meramente refletora de tais realidades.

A apropriação da língua portuguesa *em e por* todas as disciplinas curriculares não poderia renunciar, portanto, a um trabalho *transdisciplinar auto-reflexivo* imposto, sobretudo, pela categoria da *totalidade*, integrante de nosso quadro referencial teórico. Esta perspectiva era vista como fundamental para a formação docente, principalmente, considerando o perfil dos alunos ingressantes.

Nos dois primeiros períodos de nosso curso, o trabalho de língua portuguesa se daria de forma visceralmente inseparável do trabalho com as demais disciplinas. A disciplina vincularia seu domínio ao material textual em circulação pelas demais disciplinas e em articulação direta com as disciplinas de pesquisa. A reflexão sobre os aspectos produtivos da linguagem – discursivos/ideológicos ou especificamente textuais – poderia ser operacionalizada através dos textos (ou parte deles), disponibilizados, obrigatoriamente, por todos os professores das demais disciplinas aos professores de língua portuguesa. A dimensão propriamente conteudística de ensino de língua portuguesa seria retomada de forma sistemática no terceiro período, (LPL 1), tendo sido prefigurada no trabalho de fundamentação textual desenvolvido nos dois primeiros períodos. Entende-se por *fundamentação textual* a capacitação do leitor/escritor-ouvinte/falante para atuar conscientemente nas duas modalidades da língua: a escrita, orquestrada pelo binômio leitor/escritor e a falada, pela relação ouvinte/falante.

O movimento de inserção da língua portuguesa na nova matriz curricular foi iluminado, portanto, pela materialidade do trabalho interdisciplinar e da responsabilidade docente pela condução do projeto pedagógico. Seu “*anonimato disciplinar*” nos dois primeiros períodos traduz um estágio preliminar de desnaturalização da língua e conscientização de estratégias textuais. Progride então para estágios de maior domínio desses recursos (a serem detalhados nas respectivas ementas) que venham a subsidiar os seminários integrados e/ou trabalhos de conclusão de curso.

Seminários Integrados – Os objetivos destes seminários (400 h distribuídas ao longo do curso) repousariam sobre duas perspectivas: (i) o processo avaliativo institucional, em sua totalidade, que encontrará nos Seminários o espaço acadêmico organizado para ser construído, aprofundado e analisado; (ii) a realização de atividades acadêmicas de estudo e aprofundamento, organizadas na forma de Debates, Seminários, Mesas-redondas, Workshops, Colóquios etc, com convidados do próprio curso e pesquisadores/ professores convidados; (iii) a possibilidade de organizar e expandir *Projetos de Extensão*.

Uma das atribuições primordiais dos Seminários Integrados seria a socialização de produtos da pesquisa acadêmica na instituição. Vale destacar que os Seminários Integrados foram concebidos como uma oportunidade de colocar dentro do currículo um processo constante de atualização, tanto do corpo docente/discente, como do próprio currículo, na medida em que permitirá que a instituição se mantenha conectada a outros grupos de pesquisa e parceiros institucionais diversos e constantemente inclua temáticas atuais no corpo de conhecimentos do curso de Pedagogia. Também foram considerados como parte dos Seminários os eventos de relevância político-acadêmica para o desenvolvimento do curso.

Laboratório de Ensino e Pesquisa – Com cerca de 400h, pressupunha a indissociabilidade de ensino e pesquisa. Ele reuniria em seus respectivos núcleos (Núcleo de Trabalho e Educação,

Núcleo de Cultura e Educação, Núcleo de Política e Educação e Núcleo de História e Educação) os grupos de pesquisa, isto é, os pesquisadores, alunos do curso de Pedagogia e da Pós-graduação. Destes Núcleos também poderão participar docentes de outros segmentos da Instituição.

O Laboratório de Ensino e Pesquisa deveria relacionar-se intrinsecamente com as atividades de ensino, sendo um espaço de desdobramento e complementação de suas atribuições. Deveria se constituir também como um espaço de interseção do ensino e do estágio supervisionado.

As principais atividades que seriam desenvolvidas no Laboratório de Ensino e Pesquisa foram subdivididas em: (i) participação em pesquisas institucionais e as atividades decorrentes da mesma, como a iniciação científica, com a respectiva produção do trabalho de conclusão de curso (TCC); (ii) atividades práticas de diferentes naturezas, tais como visitas a instituições educacionais e culturais; elaboração de projetos de ensino; organização de eventos na instituição (oficinas, debates, estudos individualizados ou em grupo), dentre outras atividades organizadas a partir das disciplinas cursadas. Já a matriz de disciplinas obrigatórias (1890 h) foram definidas de acordo com:

(i) um *núcleo básico*, reunindo as disciplinas do primeiro e segundo período do curso¹⁰. No ano inicial propúnhamos um contato com as disciplinas que embasariam os futuros professores nas disciplinas que irão ensinar. A idéia seria atualizá-los nas disciplinas vivenciadas no ensino médio e que compõem parte central dos saberes profissionais. Além delas, apresentamos também 4 *disciplinas introdutórias* do campo da didática, da antropologia, da tecnologia e da pesquisa. Esta última fundamental para que o discente já pudesse se integrar aos Laboratórios de Ensino e Pesquisa;

(ii) um *núcleo de fundamentos e “ensino de”* com os componentes curriculares apresentados no terceiro, quarto e quinto período que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo de referencial teórico consistente e de realidades educacionais forneceria concepções das diversas áreas de formação do Licenciado em Pedagogia, articulando-se à reflexão sobre a realidade educacional em suas diferentes dimensões e princípios, fornecendo as bases para uma atuação observada, diagnóstica, planejada, avaliada das instâncias de atuação profissional¹¹;

(iii) um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos*, voltado às áreas de ação política-

¹⁰ Matemática, Leitura e Produção Textual, Ciências Biológicas e Ciências Físicas e Químicas, História I e II, Geografia e Economia Política, Educação Física, Arte e Educação, Didática e Formação de Professores, Cultura e Educação, Novas Tecnologias na Educação, Estudo e Pesquisa.

¹¹ Marxismo e Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Metodologia da Pesquisa, Psicologia da Educação, Economia e Educação, Antropologia e Educação Fundamentos da Educação Especial, Ensino de Ciências, Ensino de Geografia, Ensino de Matemática I e II, Ensino de História, Língua Portuguesa e Literatura I, II e III, Fundamentos da Didática, Didática da Educação Básica I e II.

profissional e de desenvolvimento sistematizado da pesquisa¹².

Além dos núcleos citados acima, o curso disporia da oferta de um conjunto de disciplinas eletivas (210 h – distribuídas ao longo dos sete semestres) em consonância com a formação do Licenciando em Pedagogia e construídas a partir de dois enfoques: o interesse manifesto dos alunos, a partir da avaliação do curso nos Seminários Integrados e da inclusão de temas atuais do campo pedagógico e seus desdobramentos.

Destacamos ainda, que em nossa concepção de currículo o *Laboratório de Ensino e Pesquisa* e os *Seminários Integrados* também se inseriam na matriz curricular de forma indissociada dos componentes acima. As disciplinas eletivas também estavam compreendidas nesta condição.

Atividades Acadêmicas de Ensino/Pesquisa/Extensão e de Ação

As atividades acadêmicas articuladas ao ensino das disciplinas obrigatórias no Curso de Pedagogia faziam parte da proposta do curso de aprofundar a articulação teoria e prática na formação profissional do licenciado em Pedagogia. Para tanto, estas atividades acadêmicas atravessam todos os períodos do curso, visando proporcionar enriquecimento curricular a partir das necessidades discentes e incluíam as participações do aluno nas atividades desenvolvidas dentro e fora da instituição e que envolviam a dimensão de ensino, de pesquisa, de extensão e de atividades culturais. Foram consideradas atividades acadêmicas articuladas com os demais componentes curriculares do curso: os *Seminários Integrados*, o *Estágio Curricular Supervisionado*, as *Atividades Acadêmico- Científico-Culturais* e o *Trabalho de Conclusão de Curso*.

Ao conceber a docência como um elemento de base da formação do licenciando em Pedagogia nos diferentes espaços de atuação escolares e não-escolares, e, diante da complexidade cada vez maior de atuação na área educacional, elegeu-se a pesquisa como eixo da formação docente. Para proporcionar essa formação, acredita-se ser necessário ter a pesquisa como eixo da matriz curricular. Desta forma, a integração *teoria e prática* através da pesquisa/estágio/extensão se realizaria através de um corpo de componentes presentes em todos os períodos do curso nomeados *Seminários Integrados e Laboratório de Ensino e Pesquisa* e, a partir do terceiro período, dos *Estágios Supervisionados*. Tais componentes deveriam ter como foco a reflexão científica e orientada sobre a educação. Dessa forma, trabalhar-se-ia o conceito de *práxis educativa* que trata a prática como ponto de partida para a reflexão sobre o cotidiano e que, na relação com a teoria, possibilita a construção reflexiva de novas práticas.

¹² Políticas Públicas da Educação, Trabalho e Educação, Projeto Monográfico, Filosofia da Educação, Diagnose e Atuação em Educação Especial, Educação e Aprendizagem, Educação Socioambiental, Política, Cultura e Educação, Monografia (TCC) e Currículo e Poder.

Vale destacar que a pesquisa sendo um componente integrador do curso deveria favorecer o ingresso dos alunos nos **Núcleos** do *Laboratório de Ensino e Pesquisa*, desde o ingresso na instituição, sob a forma de participação em grupos de estudo, monitoria e/ou Iniciação Científica.

Compreendíamos que a culminância desse processo gradual de aprendizado para uma atitude científica, vivido ao longo do curso, ocorreria por meio do *Trabalho de Conclusão de Curso* e, a partir da produção de conhecimento, por meio dos *Projetos de Extensão*, visto que esta atividade preconiza a integração *teoria / prática* na relação entre a Pesquisa, o Ensino, o Estágio Curricular Supervisionado e os Projetos Extensionistas.

Na concepção de curso apresentada, o lugar do estágio no currículo de formação de professores visava aproximar o aluno em formação das diversas realidades onde iria atuar, dando-lhe oportunidades para organizar e elaborar experiências em sua formação de educador engajado e comprometido com a educação, numa verdadeira perspectiva de mudança.

Porém, em sua formação deveria transparecer um processo integrado que projetasse, em todos os componentes curriculares, a articulação *teoria e prática*, de maneira a realizar a síntese da estrutura curricular do curso, contemplando as diferentes realidades e experiências escolares, possibilitando a reflexão, planejamento e ação educativa nas diferentes instituições de atuação docente. Nesse percurso evitaria-se o estágio como mero esforço cansativo, repetitivo e improdutivo e o pensamos como verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica no que diz respeito à dimensão formadora.

O estágio seria um espaço de interação das experiências de vários interlocutores (os docentes das disciplinas básicas, os docentes das disciplinas didáticas, os docentes da escola/dos espaços não-formais e os licenciandos) e teorias aprendidas no curso, seria o espaço da experimentação e da ousadia, da tentativa de romper com as barreiras tradicionalistas da educação, seria o espaço de estranhamento e de desnaturalização dos espaços educativos familiares. Os Estágios, no Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, se desenvolveriam a partir do 3º período e são estruturados da seguinte forma a partir da Supervisão individual pelo professor responsável, através de: formulários, relatórios e pesquisas que permitem a troca de experiências em sala de aula e a construção de conhecimentos referenciados pela prática pedagógica; visitas *in loco*, quando necessárias, onde o professor de Estágio Supervisionado observa como está se processando a atividade do estagiário junto à instituição parceira, assim considerada, de acordo com a legislação vigente (Parecer 744/97-CNE), também como ambiente educativo.

A realização do Estágio Supervisionado nas escolas de educação básica de acordo com material específico, deveria ser compartilhada entre o professor responsável pelo estágio supervisionado e a escola ou outra instituição educativa onde este se realiza. Para tanto, seria necessário preciso que exista um *Projeto de Estágio* planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas /instituições campo de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições

assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. Portanto, o Estágio será sempre acompanhado por um professor da Instituição e um professor da Instituição conveniada, onde se realiza o estágio, por ela indicada, integrando o aprendizado ao vivido.

Os objetivos do componente curricular Estágio Supervisionado (300 h) no curso de Graduação em Pedagogia foram assim estabelecidos:

- contribuir para um maior aprofundamento na relação teórico-prática do aluno do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura;
- propiciar situações e experiências práticas em diferentes áreas de atuação que aprimorem sua formação e atuação profissional;
- contribuir para que o aluno sistematize uma análise crítica a partir do confronto entre os conhecimentos desenvolvidos no Curso e as práticas educacionais cotidianas;
- possibilitar uma maior interação entre a Instituição campo de estágio e o Curso de Pedagogia.

O Estágio Supervisionado no Curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura aconteceria em 5 semestres consecutivos, em diferentes espaços /ambientes, nos períodos indicados conforme o quadro abaixo.

PERÍODOS 60 h/a	3°	4°	5°	6°	7°
Docência em Educação Infantil	Estágio I				
Docência no Ensino Fundamental Séries Iniciais		Estágio II			
Gestão em Ambientes Escolares			Estágio III		
Docência nas disciplinas Pedagógicas de Ensino Médio na Modalidade Normal				Estágio IV	
Docência e Gestão em Ambientes Educativos Não Escolares.					Estágio V

Quadro 1: Estrutura e distribuição do Estágio Supervisionando.

Uma formação acadêmica pode ser considerada como período determinado de tempo em que o aluno irá priorizar esforços para se habilitar a alcançar um objetivo específico através de processo pedagógico, que progressivamente o inscreverá em uma nova posição em sua própria história. Destacamos que as Atividades-Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) deveriam ser fruto de escolhas autônomas dos alunos, independentes daquelas organizadas pela instituição.

Sua travessia por este processo, além do campo de articulação teórica, onde lhe serão exigidas competências e habilidades próprias do discurso científico, estaria marcada, também, pelo campo de práticas através destas atividades. Elas são propriamente o lugar genuíno da provocação de um mais

além da articulação de saberes diversos e que se colocaria como lugar de verificação da progressiva sustentação do lugar profissional que se tem como horizonte.

As AACC portam a marca da escolha autônoma do acadêmico e revelam, em seu conjunto, o perfil qualitativo do caminho privilegiado por ele para intra e extramuros da instituição de ensino superior. Seu trânsito interativo em eventos de natureza plural deveria estar articulado ao seu processo de formação acadêmica.

Objetivou-se compor um perfil mais reflexivo de formação através da ampliação da compreensão da realidade social e cultural em que vive e da percepção das relações entre prática social e trabalho acadêmico.

Dessa forma, caracterizam-se as atividades no âmbito científico e cultural destacando-se as culturais e também as de ensino, pesquisa e extensão¹³.

Ao longo do curso, o aluno deveria transitar por *pelo menos dois grupos de atividades*. Todas as atividades deveriam ser consideradas desde que o aluno estabelecesse relação com a formação pedagógica e as apresentasse em formato de relatório e certificação, quando houver.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi projetado como sistematização da experiência formativa, como consolidação do conhecimento realizado ao longo do curso. Para tanto, as disciplinas de Pesquisa (Estudo e Pesquisa, Metodologia da Pesquisa, Projeto Monográfico e Monografia, assim como as disciplinas integradas) constituiriam um espaço de trabalho nessa direção, até a realização do Projeto de Pesquisa, no 6º período, na disciplina Projeto Monográfico. A partir desse momento, os alunos vivenciariam o processo de orientação do trabalho sob a responsabilidade de um professor habilitado na área de interesse do aluno, observando-se a linha de atuação acadêmica do professor na Instituição e de sua efetiva produção no campo do conhecimento.

O processo de orientação ocorreria nos componentes curriculares de Monografia, no último ano do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, com aulas semanais de presença obrigatória.

Ao final do curso o aluno deveria submeter seu trabalho de conclusão de curso, devidamente acertado com um professor, responsável pela orientação, à banca examinadora composta por 3 docentes da instituição (ou um convidado credenciado de outra instituição) para aprovação final. Sua aprovação no TCC seria feita de acordo com critérios estabelecidos pela Coordenação de

¹³ Alguns exemplos: (i) atividades culturais - teatro, cinema, participação em oficinas, participação de atividades culturais na escola, lançamentos de livros, visitas a museus, a galerias de artes e exposições em geral, feiras de livros e bienais de Literatura e de Artes; (ii) atividades de ensino - realização de oficinas em escolas ou outros espaços educativos, participação em cursos de extensão ou aperfeiçoamento; (iii) atividades diversificadas - participação em projetos de extensão e movimentos sociais, participação em comissões de trabalho dentro da instituição do Curso de Pedagogia (Conselhos Acadêmicos, elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, Comissões de Organização de Eventos Acadêmicos e Científicos dentre outros); participação no movimento estudantil dentro e fora da instituição.

Pesquisa e Extensão.

NESSA CANOA FURADA, REMANDO CONTRA A MARÉ...

Se é verdade que o currículo é espaço de manifestação das lutas políticas, de disputas ideológicas, então este é sem dúvida um exemplo emblemático dessa arena.

A proposta curricular apresentada mostrou-se por demais ameaçadora aos interesses voltados para a manutenção da ordem instituída e dos poderes em disputa. Mesmo tramitando pela burocracia institucional e sendo aprovada em assembléia a proposta é ‘esquecida’ pela mantenedora, visto que outro golpe estava em curso.

Em maio de 2007, a FAETEC determina a obrigatoriedade de transformação da graduação de Normal Superior à Pedagogia, o que já era demanda de grande parte dos estudantes, e indica o encaminhamento de proposta curricular. O ISERJ, com nova direção, para a qual foi eleita professora tradicional do Instituto e principal articuladora da proposta original da licenciatura Normal Superior, oculta este encaminhamento até fins de 2007. A Fundação, por sua Diretoria de Ensino Superior, refaz esta solicitação em reunião com professores concursados para o ensino superior (NEVES et al., 2008). Chamando para si a discussão, a direção e os conselhos institucionais encenam a apresentação da proposta alternativa, mas sai vitoriosa uma indicação de reformulação da proposta existente visto que o que se exigia pela mantenedora era uma proposição única para todos os institutos superiores da FAETEC. Destes golpes, resultou a manutenção e a restauração da tradição institucional, com seu currículo problemático, e que se mantém na obscuridade até os dias atuais.

A “experiência da derrota” (PICCININI E NEVES, 2010) da proposta curricular apresentada, e a forma violenta pela qual se manifestou¹⁴, nos conduziram à percepção de um afastamento entre a identificação como “críticos” de seus adversários, e de suas práticas institucionais. Tais acontecimentos levaram também a algumas indagações que ainda norteiam nossas investigações. Por que, em um campo tradicionalmente crítico como a educação, manifesta-se uma rejeição explícita à considerações a respeito de classe, de consciência de classe?

A partir da análise de todo o processo ocorrido no ISERJ conclui-se que a proposta curricular, baseada na possibilidade de “propiciar condições de reconhecimento da consciência de classe e da categoria profissional do professor”, caiu por terra e é substituída pelo currículo das competências técnicas que objetiva uma determinada formação para a humanidade circunscrita a uma determinada sociedade, cujo modo de produção deve motivar sua própria perpetuação e ocultar as disputas no

¹⁴ Através da repressão e da coerção, manifesta por processos administrativos, e por uma série de eventos que culminaram no exílio de 8 professores concursados, impedidos de exercerem seu trabalho na instituição.

seio da sociedade, perpetuando o mudar para nada transformar. Afinal, essa é a ética e a racionalidade do capitalismo dependente.

Mas, por que diante das críticas que ecoavam entre alunos (sem diploma) e professores (sem carreira, condições de trabalho, orientação curricular para uma formação crítica de professores), não se consolidou uma luta para que se encaminhasse, mesmo por consensos momentâneos, uma nova forma de formar os professores do ISERJ?

A partir do debate da extensa e sólida investigação de Tonácio (2011) é possível compreender melhor as disputas e contradições que encerraram a falácia, ainda em curso.

“A Pedagogia instaurada no ISERJ e o extinto CNS/ISERJ se tornaram as duas faces de uma mesma moeda. Essa nova (velha) formação docente, apesar de parecer trazer alguma mudança histórica, acabou por sublinhar as principais cristalizações do capitalismo e suas constantes reformas, a fim de salvaguardar a ordem. No jogo das forças políticas o velho se dissimulou, novamente, em um novo. Com isso, manteve-se a mesma realidade: a contenção da luta dos trabalhadores para a transformação social”.
(TONÁCIO, 2011 b, p.419)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANFOPE/ANPED/CEDES - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia**, em 10/09/2004.
- CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CEPAL. América Latina e Caribe na transição para a sociedade do conhecimento. **Agendas públicas**, 2000.
- CEPAL (2007). **Panorama social de América Latina**. <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/30305/P30305.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl> . Acesso em 06 de janeiro de 2011.
- ENGELS, Frederic. (1876). **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: <<http://www.insrolux.org/>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2008.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LÊNIN, V.I. (1920) **O que fazer para aprender o comunismo?** IN: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/05.htm> Acesso: 13 de maio de 2011.
- LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo: [s.n.], 1978. Disponível em: <http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf> Acesso em: 10/05/2007.
- MARX, Karl. **O capital**. (1867). Vol. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- _____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. (1844). São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEVES, Rosa Maria C. et al. Perspectiva crítica da formação de trabalhadores da educação. IN: **VII Seminário REDESTRADO**. Buenos Aires, 2008.
- NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**. Revista da Faculdade de Educação da UERJ, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1 (1): 16-30, 2000.
- NUNES, Clarice. **Ensino normal** – formação de professores. Série Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- PICCININI, Cláudia.L. e NEVES, Rosa Maria C. Experiência da derrota e auto-crítica: ações, indagações e apontamentos teóricos a partir da constituição de um laboratório em ciências humanas de inspiração marxista. **Revista Ambiente e Educação**. FURG, 2010.
- RIO DE JANEIRO. COMISSÃO DE ELABORAÇÃO CURRICULAR. **Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro**. Governo do Estado do Rio de Janeiro/SECT/FAETEC. Abril de 2007. Mimeo e CD-rom.
- TONÁCIO, Glória de Melo. O processo de institucionalização da FAETEC no Rio de Janeiro: a condição dependente e as relações patrimonialistas. IN: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, ANPUH: 50 anos, Universidade de São Paulo, 2011(a).
- TONÁCIO, Glória de Melo. **O processo de criação do curso normal superior no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e sua adequação em curso de Pedagogia: a tradição como farsa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011 (b).
- UNESCO. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. INEP/ SINAES. Disponível em <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. **Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004.**

Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/RJ nº 430, de 25 de novembro de 1997.

_____. Parecer CEE/RJ nº 258, de 15 de outubro de 1998.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**, aprovado em 13/12/2005.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, 21/02/2006. **Emenda retificativa ao Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**, aprovado em 13/12/2005.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Parecer CNE/CP nº744/1997.

Rio de Janeiro. Decreto nº 24338, de 03 de junho de 1998.

_____. **Relatório da Comissão Verificadora para reconhecimento do Curso Normal Superior**, de maio de 2003.

_____. **Relatório da Comissão Verificadora para reconhecimento do Curso Normal Superior**, de junho de 2001.