

Pedagogia: um primeiro balanço

Maria Isabel Nogueira Tuppy



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Estando na Coordenação do Curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro, fui convidada a fazer uma apresentação de nossa Reestruturação Curricular, para integrar um número da Revista Educação Teoria e Prática, editada pelo Instituto de Biociências, ao qual nos vinculamos.

Antes de iniciar, devo alertar para o fato de que não fiz parte da Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia¹, que teve por objetivo analisar, além dos documentos legais, as diversas discussões geradas no âmbito acadêmico, que, de uma forma ou de outra, interferiram nas negociações, de cunho político, que deram por fim origem às novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Esclareço, dessa forma, que minha participação inicial no processo foi marginal, considerando que não me envolvi profundamente nas discussões que deram origem a essa reestruturação curricular, senão como, expectadora, num primeiro momento e como membro do Colegiado que a aprovou. Só depois, como executora, quando, sob minha gestão na coordenação, tive como incumbência promover a sua implantação, é que comecei a me envolver de maneira mais direta com o novo projeto pedagógico. A participação a que chamo marginal, no entanto, não alivia a minha responsabilidade sobre as críticas que aqui teço, considerando que a mim foi dada tanto a oportunidade de análise, como a de julgamento.

Mas devo confessar que o que analiso a seguir é resultado de reflexões advindas a posteriori da formulação do projeto, pois, como disse, somente com a responsabilidade assumida pela Coordenação de Curso me embrenhei a analisar a proposta de maneira mais acurada. Além disso, tais reflexões sintetizam uma visão particular que tenho da reestruturação, pois não as discuti, até o momento,

¹ Dela fizeram parte as seguintes professoras: Áurea Maria de Oliveira, Célia Regina Rossi, Leila Maria Ferreira Salles, Maria Aparecida Segatto Muranaka, Maria Rosa R. Martins de Camargo, Rosa Maria Feiteiro Cavalari, Theresa Maria F. Adrião.

com nenhum de meus colegas, nem mesmo com aquelas que fizeram parte da Comissão de Reestruturação que, suponho, devam ter contrapontos, justificativas e análises a apresentar, de maneira a enriquecer a presente abordagem.

A discussão acerca das novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, conquanto elas, em prescrição legal, só tenham sido emitidas em maio de 2006, já era antiga. Desde a edição da Lei no. 9.394 (BRASIL, 1996), “o curso de pedagogia passou a se configurar dentre os temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar em andamento no país” (SILVA, 2001, p. 1). Em 1999 já fora divulgada a *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia* (BRASIL, 1999) que fomentou, ainda mais, o debate em torno da formação dos profissionais da educação.

Antes mesmo que as diretrizes curriculares fossem, por fim, divulgadas, várias instituições de ensino superior já haviam se adiantado no processo de reestruturação dos seus cursos de Pedagogia, pois já se desenhavam as linhas gerais das novas orientações legais.

No âmbito do Instituto de Biociências, da UNESP de Rio Claro, foi constituída, em 19xx, uma Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia, e dela fizeram parte professoras engajadas nas discussões que corriam nos eventos, órgãos e associações mais imbricados com questão – dentre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – e a par dos documentos, estudos e análises, feitos sobre elas.

Dessa forma, a reestruturação aqui foi estudada ao longo de um razoável período de tempo e com um conjunto de informações e análises que não permitiriam que nossa proposta simplesmente se *adaptasse* às injunções legais. No entanto, pode-se observar que houve a necessidade de se pensar também em adequação, não propriamente à legislação, mas às condições impostas pela própria UNESP.

Vimos, ao longo dos anos antecedentes à reestruturação, assistindo ao enxugamento do quadro docente e à intensificação do seu trabalho – o que, creio, não seja diferente do que acontece nas demais instituições de ensino superior – sejam públicas ou particulares. No processo de reestruturação curricular estava claro que não haveria contratação de novos professores e, além disso, havia a necessidade de se contemplar as especificidades da formação do quadro docente aqui existente, porque a ele seria dada a incumbência da implantação da nova grade curricular. Seria, de fato, uma temeridade a inclusão de modificações tão impactantes que gerassem a necessidade de contratação de professores para

áreas diversas das que historicamente estavam estabelecidas na estrutura do curso. Dessa forma, entendo que a grade curricular só pôde ser pensada em função da disponibilidade dos docentes, tanto quanto só pôde ser viabilizada com as contribuições que emanaram dos professores já vinculados ao nosso curso de Pedagogia.

Conquanto esse fosse um limite à quebra de paradigmas, a comissão de reestruturação conseguiu apresentar uma proposta diferenciada, cujo foco central se assenta nos seguintes princípios norteadores:

1. articulação entre teoria e prática;
2. iniciação às práticas investigativas;
3. perspectiva interdisciplinar;
4. flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento;
5. integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica;
6. eleição da escola pública como instância de investigação e de intervenção. (UNESP, 2006; p. 8)

Destes princípios, talvez o que se consolide como mais significativo na perspectiva das novas diretrizes curriculares seja a articulação entre teoria e prática. Para promovê-la, seguindo as orientações do Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001), foram inseridas, além dos estágios curriculares obrigatórios já existentes anteriormente, horas de Prática como Componente Curricular (PCC), distribuídas “ao longo do curso e supervisionada pela instituição formadora” (UNESP, 2006; p. 10).

Nas discussões preliminares sobre a reestruturação curricular, foi difícil compreendermos o que significava essa Prática. No tocante a isso, Weber (2002) se pronuncia:

No que se refere à formação de professores, a necessária vinculação entre teoria e prática expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição da prática como componente curricular, é quase sempre interpretada como sendo equivalente à prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades pedagógicas relevantes do fazer escolar. (p. 95)

A comissão de reestruturação, no entanto, apreendeu muito bem o sentido emanado das orientações, tanto que definiu como princípio norteador da organização do curso a articulação teoria e prática, fugindo daquela visão reducionista a que se refere Weber e que, na observação de outras tantas grades curriculares, assim se apresenta.

Dessa forma, a Prática como Componente Curricular foi distribuída ao longo do curso e organizada como parte integrante de um conjunto de disciplinas, e se caracteriza como:

- estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação, oriundas do contato direto com o espaço escolar e o educacional;
- mecanismo para viabilizar a integração dos diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica com os campos de conhecimento em educação. (UNESP, 2006; p. 11)

Para a problematização sugerida, tanto quanto para a integração dos aportes teóricos, a cada semestre o aluno deve realizar atividades práticas obrigatórias, visitando e observando e/ou atuando em espaços escolares / educacionais e tem como parâmetro de observação ou atuação um Projeto Integrado (PI), desenvolvido pelos professores supervisores das horas práticas, podendo abarcar, ainda, os outros conteúdos curriculares que são desenvolvidos no mesmo semestre, mesmo que não vinculados diretamente com as horas de PCC. Assim,

Com o objetivo de favorecer o envolvimento gradativo do aluno em temáticas específicas do campo educacional e com vistas a contribuir para a articulação entre diferentes campos teóricos como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais em estudo, os PIs versarão sobre temas tratados pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre. (UNESP, 2006; p. 11)

Talvez o tratamento dado à PCC tenha sido o maior avanço conceitual da reestruturação curricular do nosso Curso de Pedagogia, porque prevê, no mínimo, a interdisciplinaridade, por meio do desenvolvimento de projetos integrados. Mas a questão, contudo, não é tão simples. Falar de interdisciplinaridade é muito mais fácil do que promovê-la, principalmente no âmbito da universidade, cuja cultura organizacional consolidou a prática docente de forma isolada e, de certa forma, solitária. Estamos avançando no trabalho em equipe, se considerarmos os

trabalhos de pesquisa, incentivados, principalmente pelas agências de fomento que o valorizam, particularmente os de caráter inter ou transdisciplinar², para apresentar uma visão mais contemporânea de tratamento do trabalho científico ou pedagógico.

Quanto à organização do trabalho no ensino superior, Cunha (2000) assim se posiciona:

Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação, e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avaliadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão (p. 49)

Conquanto em nossos discursos em sala de aula, reiteradamente nos reportemos à importância do trabalho coletivo para as atividades de ensino, tal prática no ambiente universitário, de fato, não se concretiza. Pimenta e Anastasiou (2002), numa perspectiva mais dura, analisam que a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho” (p. 143). A vivência neste ambiente tem me mostrado que os espaços destinados às discussões referentes ao ensino – discussões efetivamente pedagógicas, ao qual Cunha (2002) se reporta e que abaixo transcrevemos, são exíguas.

Ora, qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (p.49)

² Para Morin (2000) a transdisciplinaridade representa esquemas de conhecimento que perpassam as disciplinas e as reorganizam.

As discussões de tal caráter acontecem de forma espontânea e sem intencionalidade, nas conversas informais, nos espaços sociais (DAYRELL, 1996), construídos à revelia da instituição. Não estão, portanto, inseridas dentro de um planejamento consciencioso, com objetivos definidos de troca e articulação curricular.

Assim, pois, está colocado o maior desafio para que o novo currículo conquiste uma dimensão de efetiva mudança. Precisamos (re) aprender a trabalhar coletivamente, a por em prática o que propalamos em sala de aula, subsidiados pelos referenciais teórico-educacionais.

Mas, além disso, existem ainda outras questões de ordem prática que, neste pequeno período para avaliação da nova proposta curricular, já apontam para outros limites. A primeira delas diz respeito à insuficiência do quadro docente, condição que se arrasta há anos, implicando a contratação de professores eventuais. Esses, embora possam ter excelente qualificação e intenção, têm como compromisso exclusivo a docência e, em geral, correm de instituição a instituição, na conhecida luta pela consolidação de um currículo profissional que lhes permita maior estabilidade, sem citar, a quase sempre óbvia necessidade financeira. Como então organizar, com esses professores, as necessárias reuniões de articulação do projeto integrado?

A segunda questão diz respeito a determinadas falhas que só foram verificadas após a implantação da nova grade curricular. Apesar do longo tempo para estudo e proposição da reestruturação, só por ocasião do encaminhamento do processo percebemos que havia uma distorção na distribuição das horas de PCC. Na proposta original havia concentração de atividades práticas no último semestre, estando somadas horas de PCC e de estágios supervisionados, no momento que o aluno deveria, ainda, se comprometer com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Ora, a concentração de horas de estágio no último ano era uma queixa antiga dos alunos, já no modelo curricular anterior. Tal constatação demandou uma reorganização às pressas, por questões de pressão de tempo de tramitação do processo, em sua finalização, que impediu um estudo mais cuidadoso. Percebemos depois da referida alteração, que em alguns momentos do curso, o trabalho articulado ficou prejudicado, como no caso do 3º semestre, no qual as horas de PCC estão distribuídas entre as disciplinas de *Política Educacional* e de *Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Matemática*. Não que seja impossível, realiza-lo, mas a comissão havia tido o cuidado de manter aproximados certos conteúdos que se caracterizavam mais apropriados

para essa integração e esse cuidado foi desconsiderado na hora da reorganização, de certa forma atabalhoada, a que nos sujeitamos em razão do tempo. Talvez outros problemas semelhantes, ainda venham a ser detectados e, desta forma, temos a considerar que a reestruturação curricular precisa, ainda, ser foco de melhor análise e necessários ajustes.

Por sua vez, as atividades de estágio curricular obrigatório foram consideradas, dentro da nova proposta pedagógica, como

a atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes, responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais.

Em certo sentido, esses objetivos não divergem em princípio daqueles previstos para as atividades de Prática como Componente Curricular e não poderia ser diferente, considerando que ambas tendem a possibilitar ao aluno o contato com a sua atuação profissional futura, num movimento de ação e reflexão.

O projeto de reestruturação explicita que:

Com o objetivo de fornecer subsídios para o desenvolvimento dessas atividades estão previstos dois momentos distintos, mas, complementares: um momento de organização, planejamento, discussão, coordenação e avaliação, o qual será realizado no período noturno, na instituição formadora, sob a égide de disciplina teórica e, outro momento de contato direto com a instituição receptora, o qual poderá ser realizado inclusive no período diurno (UNESP, 2006, p. 15)

A carga horária fica então distribuída em 315 h de atividades práticas e 135 horas de aulas teóricas e quando analiso as perspectivas para uma nova configuração para os estágios curriculares, não percebo uma significativa mudança em relação ao antigo modelo. Há que se observar que os antigos estágios já previam um conjunto de atividades práticas e a sua relação com a abordagem teórica. A nova proposta apenas explicitou sua distribuição e vale registrar que tal explicitação está mais vinculada às questões de validação da carga horária docente, do que a uma nova configuração do estágio. Isto porque apenas 10% das horas de estágio supervisionado eram computadas na carga horária do professor supervisor, conforme as regras definidas no âmbito interno da instituição, impli-

cando, ainda mais, no processo de intensificação do trabalho docente ao qual já me reportei. Tal política interna tem demandado um intenso questionamento por parte dos docentes, especificamente daqueles que trabalham com os Cursos de Licenciaturas, cujas práticas se configuram de maneira bastante diversa daquelas de outros cursos e exigem envolvimento e supervisão que, em geral, extrapola a carga horária da disciplina, considerando a necessária subdivisão de grupos de alunos.

Outra interessante questão a se abordar é o caráter instrumental da legislação, quando trata das competências profissionais. Não sei se por uma questão de opção, se para fugir às implicações ideológicas contidas nos discursos acerca de competências, a comissão de reestruturação, sabiamente na minha perspectiva, optou por não utilizar tal termo, na confecção da proposta. O projeto pedagógico trata do perfil profissional, destacando que ao final do curso o aluno deverá ser capaz de:

- buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado;
- exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;
- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos.

Dessa forma, o currículo foi organizado de modo a contemplar, além de disciplinas de aprofundamento:

- disciplinas obrigatórias de formação geral, vinculadas aos fundamentos das grandes áreas do conhecimento que dão sustentação teórica à formação docente (sociologia, filosofia, psicologia, história, incluindo-se aqui, ainda, fundamentos da pesquisa educacional);
- disciplinas obrigatórias de formação profissional, mais relacionadas à dimensão prática da atuação profissional (conteúdos e metodologias de ensino, política e administração educacional, didática, etc).

Entendo que, em seu conjunto e devidamente articulados entre si e com a prática, os conteúdos trabalhados garantem a conquista da profissionalização ou dos saberes docentes. Mas não creio que a reestruturação curricular tenha interferido substancialmente naquilo que já estava consolidado como uma identidade do curso, talvez em razão dela ter sido organizada com base nas contribuições dos mesmos professores que se organizavam para cumprir os programas de disciplinas da antiga grade, considerando uma eventual tendência para se reproduzir a história (ZIZEK, 1989). Penso, assim, existir certa continuidade do embasamento teórico dado pelas “matérias pedagógicas”, se bem que agora, pelo menos, com a perspectiva de superação da visão fragmentada, se considerarmos a possibilidade do trabalho interdisciplinar.

Analisando a reestruturação sob a perspectiva de uma política maior de formação profissional, na qual parece haver uma tentativa de atender ao princípio de formar o sujeito para *saber fazer* (DELORS, 2000), muito mais do que para *saber pensar*, considero que a Comissão de Reestruturação bem soube fugir às artimanhas de tal prescrição ideológica, mas temo que essa não foi a postura adotada pela UNESP, enquanto instituição.

Pela pequena participação que tive nas reuniões de orientação, organizadas pela Pró-Reitoria de Graduação, posso dizer que os rumos adotados foram orientados por pressões externas, havendo a preocupação excessiva pelo atendimento, técnico-burocrático, às diretrizes, sem considerar o que elas realmente são, ou seja, *diretrizes*, de forma que nos sobraria espaço para articular um projeto mais voltado à nossa própria história e identidade, tanto quanto ao nosso projeto de futuro. Assim, naquelas reuniões, as discussões não se pautavam numa política de formação de professores, mas em questões técnicas de atendimento às configurações legais e burocráticas.

Para concluir, não poderia deixar de apresentar algumas questões que, desde o início da aprovação da nova proposta têm me incomodado, e que creio possam servir de subsídios para discussão em momento oportuno:

1. persiste, ainda, uma tendência à fragmentação do conteúdo ou disciplinaridade,

compreendida como a progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo, isto é, a utilização de estratégias de organização histórico-industrial da ciência, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico (FAGUNDES e BURNHAM, 2001, p.40)

Tal característica pode ser observada dentro de uma mesma área ou sub-área do conhecimento, dando um caráter de racionalidade técnica ao currículo e, talvez, inibindo a possibilidade da perspectiva transdisciplinar a que se refere Morin (1998). Enquanto, por exemplo, USP e UNICAMP, lidam com conteúdos curriculares mais abrangentes, por meio de conjunto de disciplinas temáticas, como Filosofia da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II, História da Educação I e II, estabelecemos em nosso currículo, já na nomenclatura das disciplinas, sua especificidade, como: *Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos na Antiguidade e no Medievo*, *Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Modernidade e Contemporaneidade*, *Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento*, *Educação de 0 a 3 anos*, *educação de 4 a 6 anos*;

2. embora um dos princípios norteadores do projeto se assente na perspectiva de flexibilização curricular, não a percebo maior do que na antiga estrutura. Se observarmos as possibilidades de opção dos alunos, vemos que elas são limitadas. Por exemplo, no que tange às disciplinas optativas, na atual proposta há possibilidade de o aluno optar por 4 disciplinas (240 horas), sendo que duas delas, amarradas num conjunto de 8 disciplinas de aprofundamento. Some-se a isso, o fato que o aluno trabalhador, ficará restrito às determinações do seu horário. Assim, dificilmente, poderá optar por disciplinas de outras instituições públicas e/ou dos cursos que não sejam os noturnos de nosso próprio campus e que pouca relação guardam com a área. Numa breve comparação com as grades curriculares dos cursos de Pedagogia da USP e UNICAMP, percebemos que naqueles há maior flexibilidade. Na Unicamp são 6 as disciplinas optativas (330 horas) e na USP são 12 (720 horas) que somadas às vastas possibilidades de matrícula e aos “espaços” concedidos em sua grade curricular, ampliam, sobremaneira, a característica de flexibilização. Portanto, entendo que nossa nova proposta, guarda, ainda, forte tutela sobre a vida acadêmica do aluno;

3. a necessária participação dos alunos em atividades de pesquisa, extensão ou monitoria que, embora forneçam uma dinâmica bastante interessante à sua formação, colide com a realidade do aluno trabalhador, considerando, principalmente, que na distribuição das disciplinas, ao longo dos 8 semestres, que chamamos de Currículo de Referência (UNESP, 2007; p.) não há “espaços” para esse envolvimento;

4. ainda, em relação à realidade do aluno trabalhador, preocupa-me, sobremaneira, a quantidade de horas práticas que ele deve realizar e que, embora esteja

prescrita nas novas diretrizes curriculares e possa favorecer a articulação entre teoria e prática, pode, também ser um aspecto elitizante do nosso curso, se pensarmos que, para cumpri-las, o aluno deverá se envolver para além do período noturno. Então, temos de fato um curso destinado a alunos trabalhadores? Está claro que esta discussão envolve a própria concepção de formação de professores, demandando o aprofundamento em questões muito mais amplas do que as aqui contidas, mas creio que há que se pensar nisso.

Creio que, em primeiro lugar, devemos considerar o Projeto de Reestruturação como o que de fato é, um *projeto* e, enquanto tal, susceptível a análise e acertos e, em segundo lugar, devemos encara-lo como também de fato é, um *projeto político*, resultado de discussões coletivas, que possa projetar o futuro que queremos.

Referências:

BRASIL – *Diretrizes Curriculares*, 2006

BRASIL – *Lei de Diretrizes e Bases*, 1996

BRASIL - *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia*. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. Brasília: MEC/SESu, 1999

BRASIL, Parecer CNE/CP 28 de 2201

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In MOROSINI, Marília Costa (org) *Professores do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2002.

DAYRELL, Juarez . A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v. , p. 136-161.

DELORS, J. (2000). *Educação – um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/UNESCO.

FAGUNDES, Norma C. e BURNHAM, Teresinha F. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da FAGED*, vol 5. no. 31, 2001.

MORIN, E. *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.128p.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. 2. ed. rev. e mod. pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 344p.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Carmen Sílvia Bissoli da. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas, In *Anais da 24ª. Reunião da ANPED*, ANPED: Caxambu, 2001.

UNESP, *Orientação aos alunos*, 2007

UNESP, *Projeto de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia*, 2006

WEBER, Silke. Notes on the Brazilian Council of Education (CNE) and the quality of higher education. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Mar 2008. doi: 10.1590/S0101-73302002008000006

ZIZEK, S. (1989) O espectro da ideologia. In: Zizek, S. *Um mapa da ideologia*. (trad. V. Ribeiro) Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1996. p.7-38.

Maria Isabel Nogueira Tuppy
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de
Campinas
Professora do Departamento de Educação do Instituto
de Biociências da UNESP - Rio Claro
E-mail: mintuppy@rc.unesp.br
