

PROFESSOR OU PEDAGOGO, UMA BREVE REFLEXÃO

TEACHER OR PEDAGOGUE, A BRIEF REFLECTION

Silvério Augusto Moura Soares de Souza¹⁵¹

Dagmar de Mello e Silva¹⁵²

Resumo

Esse artigo surge do encontro entre dois professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense enquanto trabalharam na Comissão de Discussão do Currículo de Pedagogia, em 2017. Em oposição a uma definição identitária que encarceraria a atividade do Pedagogo em funções pré-determinadas de seu exercício profissional, a questão central do texto diz respeito à multiplicidade de possibilidades do “fazer” pedagógico, entendendo que essa abertura rompe com as hierarquizações e disciplinarizações que estabelecem fronteiras para uma visão transdisciplinar desse profissional ao mesmo tempo que contribui para o diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares nacionais (DCN). Formação em pedagogia. Identidade profissional. Trabalho docente.

Abstract

This article arises from the meeting between two professors of the Faculty of Education of the Federal University Fluminense while they worked on the Commission of Discussion of the Curriculum of Pedagogy, in 2017. In opposition to an identity definition that would imprison the activity of the Pedagogue in pre-determined functions of his professional exercise, the central issue of the text is concerned with the multiplicity of possibilities of pedagogical "doing", understanding that this opening breaks with hierarchies and disciplinarizations that establish boundaries for a transdisciplinary view of this professional, and the same time it contributes to the dialogue with the National Curricular Guidelines (DCN) for the graduation and continued formation of teachers in the Basic Education teaching profession.

Keywords: National curricular guidelines (DCN). Graduation in pedagogy. Professional identity. Teaching work.

¹⁵¹Professor Dr., da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – SSE - e Coordenador e Professor do Curso de pós- graduação *Lato Sensu* Educação, Trabalho e Cultura Profissional: Multidimensionalidade da Práxis Docente. E-mail: silvério.augusto.souza@gmail.com

¹⁵²Professora Dra da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – SFP - e do programa de pós-graduação do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com

A finalidade dessa construção textual vem ao encontro da necessidade de reflexão em torno das funções pedagógicas que a escola demanda e da ênfase ao magistério atribuído ao licenciado em Pedagogia, no momento em que os cursos superiores de formação de professores precisam reformular seus currículos para se adequarem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) voltadas à formação inicial (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica¹⁵³. Essa reflexão fez parte de um exercício maior que foi se debruçar sobre o currículo da licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense a fim de pensá-lo criticamente.

Salienta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial apresentam concepções norteadoras sob as quais deverão se alicerçar, “organicamente”: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições formativas, “como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes”. Nessa direção, elas ressaltam necessidades comuns aos processos formativos nas licenciaturas no sentido de superar tanto a fragmentação do conhecimento quanto os limites das relações segregadoras e excludentes.

Contudo, chama a nossa atenção a expressão “organicamente”, posto que entendemos que as palavras podem assumir diversos sentidos e, principalmente no campo da Educação, essa organicidade já se revestiu de propostas aparentemente inovadoras, mas que não conseguiram superar a compartimentalização do saber que se instituiu ao longo da construção do conhecimento ocidental e que a escola ainda perpetua.

O paradigma arborescente é um exemplo de uma metáfora que tentou superar o modelo fragmentado tradicional da estrutura do conhecimento. Sob essa visão arbórea, tentou-se instituir um caráter mais “orgânico” e interdisciplinar ao

¹⁵³ Aprovadas por meio do Parecer CNE/CP nº 02/2015 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e homologadas pelo MEC em junho de 2015;

conhecimento que superasse a fragmentação cartesiana do saber que se consolidou com o nascimento das concepções científicas modernas, porém, segundo Gallo (1997)

O paradigma arborescente implica numa hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. [...] “Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central¹⁵⁴ (p.06).

Desse modo, mais do que nos preocuparmos com uma identidade, preferimos atentar para os modos como os Pedagogos podem exercer suas funções pedagógicas, produzindo meios de romper com as hierarquizações e disciplinarizações, para que possam dar materialidade aos princípios vitais expostos nas diretrizes, entre outros: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da Educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade social da educação; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Cabe aqui uma ressalva no sentido de que esses são valores fortemente contrários aos que rezam os princípios conservadores do movimento reacionário “Escola sem Partido”, baluarte de uma educação acrítica com estreitamento curricular e estandardizada. Portanto, coloca-se aqui, para o Pedagogo, um desafio que o insere num campo de lutas tanto no aspecto epistemológico quanto político, ou seja, recusar toda e qualquer forma de evangelização que se dá pela negação do pensamento crítico. O pensamento hegemônico de modo algum nos assegura relações sociais mais éticas, muito pelo

¹⁵⁴Deleuze/Guattari, 1980:25;

contrário, ele é tirânico, pois nos destituiu das diferenças que em seus embates e choques produzem a criação.

Fica clara a intenção dessas DCN no sentido de uma aproximação maior entre Universidade e a Educação Básica quando explicita a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Essas aproximações podem ser o prenúncio de uma reconfiguração polissêmica entre visões e saberes, cujas fronteiras estiveram de certa forma fechadas. Abre-se assim a oportunidade de se promover a cooperação de um projeto comum em que essas instâncias educativas se coloquem em constante movimento de dialogicidade, estreitando as relações de aproximação entre a licenciatura de Pedagogia e as “demais” licenciaturas. Nas proposições expostas nessas diretrizes, evidenciamos a demanda de uma maior inter-relação pedagógica entre os profissionais do magistério e os egressos do ensino superior, que devem se implicar mutuamente nos diferentes níveis¹⁵⁵ e modalidades¹⁵⁶ que envolvem a docência, “nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar”¹⁵⁷.

Portanto, é necessário pensar em uma ampliação da base comum pedagógica da formação dos licenciados, que contemple tanto disciplinas de fundamentos como as demais disciplinas de modo a compor o currículo na sua pluralidade de demandas para a docência. Em particular, a Gestão escolar enquanto disciplina dessa base comum ampliada, para uma compreensão mais acurada do envolvimento pedagógico dos profissionais licenciados no chão da escola. Esta poderá ser redimensionada com a discussão da Organização do Trabalho na Escola, como disciplina dessa base comum, a fim de refletir não somente a gestão, mas a organização do trabalho pedagógico e

¹⁵⁵Níveis que envolvem o exercício da docência: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio;

¹⁵⁶Modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

¹⁵⁷Quando aos autores dessa escrita, ousaríamos mais, o que aspiramos como proposição seria uma reflexão sobre a organização transversal do conhecimento; a transdisciplinaridade, que é “radicalmente distinta da pluri e da interdisciplinaridade, por sua finalidade: a compreensão do mundo presente, impossível de ser inscrita na pesquisa disciplinar”; (NICOLESCU, 1999, p.23)

administrativo, nos tempos e nos espaços escolares; além do planejamento, para que venha culminar na construção e vivência do Projeto Político e Pedagógico. Aliás, na direção para essa integração dos licenciados em suas práticas escolares, é forte, nas DCN, a necessidade do “trabalho coletivo” na escola como “dinâmica político-pedagógica”.

Ademais, o que queremos ressaltar é a necessidade de compreendermos que a formação de professores é inerente à própria atividade educativa e, portanto, muito mais ampla que as atividades de docência em sala de aula. Atividade que assume proporções políticas na medida em que nos atrevemos a pensar a Educação como campo de resistência e intervenções que possibilite a todos que pela escola circulam, a fim de:

Pensar sobre o significado das diversas dimensões do ato educativo em tempos de contornos imprecisos pode ser uma tarefa para nossos olhos e ouvidos, órgãos dos sentidos que não se atenham apenas à sua organicidade, mas que estejam atentos às subjetividades que circulam em nossa exterioridade promovendo uma ruptura do humano “em nós”, movimento que contribua para que a escola se pense a si própria (SILVA, 2009, p.183)

Com efeito, essa aproximação entre licenciaturas é possível, pois desde a Resolução¹⁵⁸ nº1 de 2006 do Conselho Nacional de Educação, que a graduação em Pedagogia passa a ser uma licenciatura, na qual a docência é o eixo principal e as antigas habilitações cedem espaço para uma formação unificada na multidimensionalidade do trabalho do pedagogo, isto é, do trabalho desse licenciado em Pedagogia. No artigo 4º desta Resolução, é descrita a que se destina essa **formação de professores**: “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”.

Sobre algumas considerações em torno da história e legislação do curso de Pedagogia, a divisão do trabalho na escola foi legitimada pela Lei 5692/1971 que fixa

¹⁵⁸Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;

as diretrizes e bases para o então ensino de 1º e 2º graus e que em seu Artigo nº 33 prevê a formação dos especialistas com formação distinta da dos docentes. Essa adequação à reforma do curso de Pedagogia se dá sob a égide da chamada “pedagogia tecnicista” que, por Saviani (2008), tinha ela o anseio “garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo [...] sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a planos secundários”.

É o Parecer nº 252/1969 do então Conselho Federal de Educação que traz para o curso de Pedagogia a concepção de especialista para todos aqueles que se habilitaram em uma das quatro áreas técnicas, individualizadas por função (administração, inspeção, supervisão e orientação), além de uma outra habilitação de magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, que poderia cursar em concomitância com uma das da área técnica. Cai, assim, a lógica generalista realizada pela formação de “técnicos da educação” desde os anos de 1930, iniciada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (SP)¹⁵⁹.

Salienta-se, contudo, que esta formação primeira, em termos de magistério, abrangia, também, a formação de professores apenas para atuar com as disciplinas específicas do Curso Normal. Por outro, esses “técnicos da educação” eram formados bacharéis. De fato, a oferta do curso de Pedagogia conferia o diploma de bacharel (3 anos) e o de licenciatura (mais um ano), formando o técnico em educação e o professor da escola normal. Essa separação entre bacharelado e licenciatura acarretava uma divisão na prática profissional, situação que se potencializou com o advento dos especialistas na reforma no período da ditadura civil-militar.

Contrariamente ao sentido generalista assumido, atualmente, na formação de licenciados em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº1/2006) este é bem distinto daquele citado anteriormente; pois, a formação atual (licenciatura) tem a docência como fulcro orientador dessa graduação com ampliação das funções de magistério para o Curso Normal, para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵⁹ Foi a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP/SP) de acordo com o Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. O Curso de Pedagogia, no Brasil, foi criado através do Decreto-Lei 1.190 de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (RJ), criada pela Lei 452/37;

Segundo Grinspun,

ênfatiza-se a premência que o Curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e as sociedades, profissionais que possam conceber alternativas de execução para atender às finalidades e organização da escola básica, dos sistemas de ensino, dos processos educativos não escolares, contribuindo para uma sociedade mais justa, equânime e igualitária (GRINSPUN, 2008, p. 155).

De fato, é um domínio abrangente para o exercício profissional, aliado a uma grande expectativa para com esses licenciados. Por outro, a título de constatação, a subtração daquelas habilitações técnicas de formações iniciais distintas em nome de uma formação única ampliada, vem se testemunhando o enfraquecimento da presença de especialistas ou de licenciados em Pedagogia em espaços do Ensino Médio de formação geral na rede fluminense, minimizando, desse modo, as funções pedagógicas de responsabilidade desses profissionais.

Na rede fluminense sob a égide da GIDE¹⁶⁰, como exemplo, professores de outras licenciaturas responderam/respondem pelas coordenações pedagógicas das unidades escolares, cujas atividades se concentram na instrumentalização burocrática, longe de uma parceria pedagógica com os professores e de uma orientação educacional necessária para os jovens estudantes e suas famílias. Estas funções estão fragilizadas no interior desses colégios. Como reverter?

Nesse ponto da reflexão, pela existência dessas funções técnico-pedagógicas dentro da instituição escolar, hoje, em boa medida secundarizadas, cabe insistir a presença do pedagogo, ou, em outras palavras, a presença do professor licenciado em Pedagogia para que exerça a sua especificidade profissional em áreas, segundo Grinspun (2008, p. 156), “nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

Debruçar-se sobre a especificidade do trabalho pedagógico para além da sala de aula, mas dentro do espaço da comunidade escolar, é necessária uma contextualização histórica, não somente dessa legislação ou de uma identidade que seja “própria” do pedagogo, mas das questões que aproximam a todos que estão envolvidos com a

¹⁶⁰Gestão integrada da escola: projeto da Falconi Consultores de Resultado (antiga INDG) implementado pela SEEDUC/RJ em 2011, no governo de Sérgio Cabral.

Educação e que de algum modo se identificam com ideais éticos e estéticos comuns. Afinal, de quem é essa responsabilidade desse fazer específico pedagógico? É do professor em geral, do professor licenciado em Pedagogia ou do profissional formado especificamente para cada uma das tais funções pedagógicas?

Sabe-se que na Educação Superior (ARROYO, 2013) existe um “tronco único que nos identifica” que é o de professor concursado, possibilitando exercer todas as funções de gestão e de coordenação temporariamente, alternando com a docência que é a sua “identidade única e permanente”. Parafraseando Arroyo diríamos que a docência seria uma “identidade comum”, entre as múltiplas identidades que um professor pode tomar para si. Isto significa que não há carreiras paralelas além da do magistério superior. Sendo assim, em alguma medida, é possível pensar também sobre a circularidade de funções concernentes a estrutura e funcionamento na Educação Básica por professores? Qual é esse limite?

Certamente que pensar nessa circularidade para o preenchimento de funções pedagógicas em cada nível da Educação Básica, tem as suas particularidades, pois, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a presença de licenciados em Pedagogia, entre seus profissionais, tende a uma incidência maior do que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de formação geral, cuja presença de profissionais com outras licenciaturas é forte.

Ademais, nesses últimos níveis de escolarização, se a crítica é feita no sentido da ausência ou secundarização da *práxis* pedagógica para além da didática, é possível que haja uma conjunção de fatores entre as quais as “estratégias” das políticas públicas que precarizam a organização do trabalho na escola e a própria formação inicial das licenciaturas que limita e, em muitas ocasiões, furta uma sensibilidade pedagógica aos futuros profissionais da educação. Salienta-se que mesmo a Administração escolar, na sua particularidade, segundo Paro (2015), necessita de um caráter pedagógico para se diferenciar de uma Administração empresarial – compreensão muito pertinente para a defesa da escola pública dos ataques privatistas nessa contemporaneidade neoliberal.

Posto isso, no intuito de conscientizar/problematizar o trabalho pedagógico no interior da escola, é mister priorizar a expansão curricular de disciplinas de cunho

pedagógico na base comum das licenciaturas, conforme já comentado anteriormente. Essa expansão é ponto de pauta que não pode ser ignorado para uma reformulação curricular de licenciaturas. Isso vai ao encontro da necessidade de romper com “um protótipo ideal, único de professor a formar” e à promoção de uma “igualdade” que não seja padronizada e que afirme o direito à diferença (ARROYO, 2015).

Nesse sentido, cabe uma pausa em Larrosa e considerar a sua posição frente a uma formação para além da “conformidade” de um modelo ideal e/ou preestabelecido, afim de robustecer nossa visão de que “permitir” a ampliação da formação pedagógica nas licenciaturas trará sensibilidade e compromisso pedagógico na prática docente:

A ideia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2002, p.135).

Considerações Finais

No intuito de reformular o currículo das licenciaturas e, em particular, o do curso de licenciatura em Pedagogia, demandado pelas DCN, é mister compreender que as proposições destas diretrizes na direção de uma aproximação entre os profissionais licenciados na prática docente, mediada por uma sensibilização pedagógica, em boa medida, dialoga com o papel unificador das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia (CNE/CP, 2006), que revogou as habilitações em nome de um caráter multidimensional na formação de licenciandos em Pedagogia.

Todavia, a leitura do documento que institui as DCN mostra o quão complexa é a tarefa de regulamentar um projeto de formação de profissionais do magistério no Brasil; posto que, apesar dos direcionamentos para os quais o documento aponta, seu

texto não deixa claro a concepção de formação ou mesmo de Educação e educação escolar a que se referem.

Sabe-se que essas concepções assumem diferentes entendimentos nas diversas abordagens teóricas de estudiosos que se debruçam sobre o tema. Porém, ao estabelecer os princípios que devem nortear uma base comum na formação de professores do ensino básico, fica claro a solicitação das Diretrizes, em garantir maior “organicidade” para a formação inicial e continuada desses profissionais, tanto para uma maior compreensão pedagógica como na articulação de uma formação que contemple a pluralidade cultural que envolva o exercício da docência em seus diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola). Aqui são destacados os conhecimentos necessários a uma gestão que não pode ser confundida com aquela de princípios organicistas empresariais, mas que esteja alicerçada por conhecimentos pedagógicos que em sua multiplicidade garantam a organização do trabalho na escola em suas diferentes demandas.

Salienta-se que mesmo caminhando para a “extinção” do profissional pedagogo em prol do profissional licenciado em Pedagogia, as especificidades de sua prática, demandadas pelo processo escolar, não poderão ser transferidas para outros licenciados. Pois, esse generalista, hoje, tem a responsabilidade de integrar um trabalho pedagógico de caráter multidimensional, o qual constitui a sua especificidade profissional. No entanto, o envolvimento pedagógico maior por parte dos outros licenciados, previsto nas DCN (2015), tenderá a estabelecer maior intercâmbio entre os professores nas suas práticas.

Por seu turno, a construção de um trabalho coletivo na escola, além de aproximar os trabalhadores da educação, em particular os professores, como já comentado, propicia um planejamento escolar real e que culmina com o Projeto Político Pedagógico enquanto marco fulcral do processo educacional. Aliás, essa força organizativa poderá ter um papel relevante na contracorrente de ações das estruturas

arcaicas escolares e que, por sua vez, vêm se “renovando” na união com as ações na perspectiva educacional mercantilizada, neoliberal, que transfere erário público para o privado e que mantém uma educação de qualidade social duvidosa, fornecida pelo Estado por força de lei. Convém entender que uma educação oriunda de um Estado alinhado à hegemonia do Capital financeiro não se propará a fornecer uma educação emancipadora para as classes populares, desde que não haja tensão e luta política.

E é desse lugar que o professor precisa assumir que suas identidades são múltiplas, que não se encerra somente na sua docência, mas assume um papel político de base no interior da escola. Essa forma de atuação pode aproximar licenciados em suas práticas, inclusive na luta pelo próprio reconhecimento profissional e social do Magistério.

Por outro lado, ainda nessa esteira de estreitamento de laços, no âmbito da formação inicial, a troca de experiências entre licenciandos, mediada pelas disciplinas de uma base comum ampliada cursadas de forma a aproximar esses sujeitos e seus campos de conhecimentos específicos, facilitará essa conciliação entre licenciaturas.

Desse modo, conciliar os licenciandos em tempos de formação, com as teorias e práticas, sem deixar de voltar a atenção para as formações continuadas, certamente tenderá a fortalecer tanto a cultura relacional como o *ethos* profissional do Professor. Ademais, o cotidiano escolar vivido em processo coletivo, com participação e integração de todos os profissionais da educação, facilitará uma outra forma de organizar o trabalho na escola e de recompor saberes compartimentados; além de fragilizar crenças de chãos hierarquizados pautados pelo autoritarismo.

Os laços efetivos e afetivos oriundos dessas aproximações poderão, ainda, proporcionar a prática da autocrítica e o enfrentamento dos conflitos em coletivo, situações estas que robustecem a transparência e um clima organizacional dialógico na escola.

Por fim, cabe aqui assumir o propósito reflexivo do trabalho e a complexidade envolvida ao problematizar situações e estruturas escolares que organizam o trabalho docente. Uma outra consideração cabível é que nessa reflexão não foi considerado a escola pública como recorte, mas houve uma tendência em pensar nela, em primeira

mão.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Tensões na condição e no trabalho docente – Tensões na formação**. Movimento – Revista de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação FE-UFF. Ano 2, nº2, 2015.

BRASIL. Parecer CFE Nº 252/1969, relativo às especializações em Educação: habilitações em: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. CNE/CP. RESOLUÇÃO nº 02/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**, Piracicaba, SP, v. 10, n. 21, 1997.

GRINSPUN, Mirian P S Zippin (Org). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4ª ed.ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GUATTARI, Félix/ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom - São Paulo, 1999

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In FERREIRA, Naura S C (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2008, pp 13-38.

SILVA, Dagmar de Mello e Silva. **Nos modos de dizer-se de jovens, algumas estéticas existenciais do contemporâneo**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Orientador: Maria Luíza Magalhães Bastos Oswald, 2009 - 188 f.

Data de envio:10/09/2018

Data de aceite: 15/11/2018