



Revista e-Curriculum

ISSN: 1809-3876

ecurriculum@pucsp.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Brasil

PEREIRA, Antonio
CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) FRENTE ÀS NOVAS DIRETRIZES DO CURSO
DE PEDAGOGIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Revista e-Curriculum, vol. 6, núm. 1, diciembre, 2010, pp. 1-23

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76619157003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) FRENTE ÀS NOVAS
DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE
REFORMULAÇÃO CURRICULAR**

**CURRICULUM AND TRAINING PEDAGOGY FORWARD TO NEW GUIDELINES
OF PEDAGOGY COURSE: REPORT OF AN EXPERIENCE IN REFORMING
CURRICULUM**

PEREIRA, Antonio.

Mestre e Doutor em Educação pela

Universidade Federal da Bahia

Professor da Universidade do Estado da Bahia

Endereço residencial: Rua do Sodré, 426, 2 de Julho, Centro.

Salvador, Bahia

71 - 33210582

antonyopereira@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto relata o processo conflitante de institucionalização das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, bem como da experiência de reformulação/adaptação curricular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O embate travado nos dois campos (Diretrizes e reformulação do curso de Pedagogia) mostrou, concretamente, que currículo é poder instituído/instituinte de grupos sociais (não) hegemônicos. A experiência de reformulação da UNEB demonstra que, apesar de no discurso aparecer a ideia de um currículo crítico e inovador de formação do/a pedagogo/a, essencialmente continua disciplinar e tradicional.

Palavras-chave: Currículo – Pedagogia – Diretrizes curriculares – Reformulação curricular.

ABSTRACT

This paper reports the conflicting process of institutionalization of curricular guidelines of the Education Course, and the experience of reform / adaptation course at the University of Bahia (UNEB). The battle fought in the two fields (Guidelines and recast the Faculty of Education) has shown that, specifically, curriculum is set up power / instituting social groups (non) hegemonic. The experience of restating UNEB demonstrates that although the idea appears in the discourse of a critical and innovative curriculum of training of the pedagogue / a, essentially remains disciplinary and traditional.

Keywords: Curriculum – Pedagogy – Curriculum guidelines – Curriculum reform.

1. INTRODUÇÃO

Falar de currículo e formação do(a) pedagogo(a) não é nada fácil, por ser dois campos que historicamente sempre estiveram em crise e, como toda crise, necessita de soluções; são duas áreas de conhecimento que se transmutam e incorporam muitas novidades do mundo social, do mundo trabalho e do científico. A crise do currículo refere-se à crise de implementação, legitimação e racionalidade de um novo currículo – o do currículo crítico, que é uma crise teórica e prática (CUNHA, 1997). A crise da Pedagogia é a de legitimação como ciência; talvez essa seja mais grave do que a de currículo, pois enquanto esta é uma crise de legitimação política, a segunda é de legitimação teórica, que talvez só seja resolvida em uma permanente reflexão crítica dos estudiosos da educação para pensar a Pedagogia em seus aspectos epistemológicos.

Mas, sem dúvida, quando falamos em formação todo o problema recai no currículo, porque a este cabe implantar uma política cultural de formação seja em qualquer área do conhecimento. Essa política, como toda, não é desinteressada; pelo contrário traz as marcas das disputas de classes travadas no mundo social. Isso é uma relação de poder, capaz de dar à teoria educacional seu caráter político; porém, não basta apenas reconhecer a relação de poder do currículo, é preciso identificá-la, por se camuflar a tal ponto de não ser percebida por aqueles que lidam com as questões de currículo (MOREIRA; SILVA, 2001). Para identificar essa relação é preciso questionar o próprio campo curricular, como, por exemplo, “que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 28-31).

Essa questão deve estar no centro das disputas territoriais do currículo e da institucionalização de uma política cultural, já que Currículo é conflito porque reflete interesses explícitos e implícitos de classes sociais, que lutam pelo poder instituído, disputando os espaços hegemônicos, como é a educação. Os interesses de classes estão ligados à consciência que as classes têm da disputa que empreende pelo poder, que pode ser tanto espontânea, quanto consciente. A primeira é quando as situações imediatas obrigam que as classes se mobilizem para conquistar algo sem muita consciência política, a segunda é

quando há essa consciência e a luta travada tem objetivos políticos, intelectuais e partidários conscientes (LÊNIN, 1988).

Nesse aspecto, o currículo é um território *ideologizado*, disputado; conseqüentemente, sempre está em crise e na eterna emergência de reformulações ou adaptações, como forma de atender aos grupos que se digladiam em busca de hegemonia/emancipação social, econômica e política. Afinal, Currículo é formação de humanidades, mas é também a possibilidade de formação vigiada, portanto, controle social que garanta sempre os interesses de quem está dominando, mesmo diante do discurso do currículo crítico.

Como o currículo crítico ainda é um discurso, o que vemos na prática da escola é aquele de formação alinhado aos interesses do capital, por exemplo, o de formação de pedagogos com forte tendência neoliberal formativa. Muitos currículos desse curso estão sendo reformulados nessa perspectiva contida nas legislações educacionais; como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) nº. 01/2002, Resolução CNE/CP 02/2002 e Resolução CNE/CP 01/2006, respectivamente, instituem diretrizes curriculares de formação do professor, diretrizes quanto à carga horária desses cursos, bem como diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. A reformulação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), não foge à regra e desde 2004 está passando por um processo de desmonte para atender tais diretrizes.

Como esse não pode ser um processo sem crítica e reflexão, aqui propomos discutir a reformulação nessa Universidade a partir da seguinte questão: *qual é o modelo curricular do curso de pedagogia que a UNEB está construindo para dá conta das novas determinações formativas do MEC/CNE?* Pensar essa questão é trazer à tona as questões ideológicas que permeiam a formação de professores e pedagogos, bem como defender uma formação com bases na emancipação humana. Isto porque construir currículo é muito mais do que conjuntos de disciplinas e suas ementas. É uma busca teórico-metodológico que viabilize uma formação humana revolucionária, já que sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver educação revolucionária (PISTRAK, 2000).

O objetivo aqui é analisar, em linhas gerais, as relações entre currículo, reformulação curricular e as Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo relatar o processo de reformulação curricular da UNEB, evidenciando o modelo curricular. Assim, este texto se divide em três partes que se complementam, primeiro discutiremos as relações entre currículo, educação e as novas diretrizes de Pedagogia evidenciando as relações de poder. Em seguida,

mostraremos nas duas partes seguintes como esse poder se faz presente na reformulação curricular a partir do caso UNEB.

2. CURRÍCULO E REFORMULAÇÃO CURRICULAR: UMA RELAÇÃO DE PODER?

Tinha razão Apple quando afirmou que currículo é poder? Claro que sim, porque todo currículo, seja ele recém-instituído ou reformulado/adaptado, traz as marcas da luta de classes, de interesses e conflitos de grupos sociais, e por isso é que todo currículo também traz as marcas da contradição dos grupos que se enfrentam para impor sua visão de mundo e de homem, portanto sua política cultural. O “currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimento, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país [...] Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais” (APPLE, 2000, p. 53).

O currículo escolar nada mais é do que uma seleção ideológica de conhecimentos que se deseja para uma determinada sociedade. É o espaço material e imaterial de conflitos, de luta de classes, lugar que pode tanto ser marcado pela cultura na concepção adaptadora, como emancipadora. É espaço de hegemonias, porque a ele cabe formar as *futuras gerações* (DURKHEIM, 1978), porém não existe educação sem conflitos, e que são os conflitos que instalam outras possibilidades de educação, não necessariamente a adaptadora dos sujeitos ao grande *corpo social*. O currículo contribui tanto para dotar a escola da função adaptadora, como emancipadora, porque ele contém saberes, ideologias, representações, bens simbólicos e materiais de uma sociedade, de uma humanidade. Incorpora não só interesses, mas, precisamente, desejo de humanização através da formação.

O currículo como gerador/gerado de/pela tradição é um “processo pelo qual se inventa tradição” (GOODSON, 1995, p. 27), bem como “parte de uma *tradição seletiva*” (APPLE, 2001, p. 59 – grifo do autor). Desta maneira, é que ele é “um artefato social e cultural [...], não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 9/8), que responde pela formação do homem por ser elemento central de aquisição de conhecimentos formalizados pela cultura, ciência, tecnologia, classe social.

Um currículo que dê conta das dimensões (inter-relacionais) humanas, sociais e biológicas não pode ser aquele pensado cartesianamente por Tyler (1981), quando propôs a

organização do currículo por disciplina/matéria que refletisse a concepção de conhecimento enquanto arvore; pressupondo a existência de saberes e conhecimentos mais e menos importante do que outros, referendando, em linhas gerais, o poder (político, econômico e social) que emana da organização de conhecimentos quando se pretende formar determinado povo.

A implantação, reformulação e adaptação de um currículo deve ter essas reflexões centrais por se tratar de formação humana. Reformulação curricular é esse (re)pensar crítico, reflexivo, ideológico, praxiológico sobre um currículo já existente, de modo a atualizá-lo (ou não?) para corresponder aos novos (ou velhos?) anseios de formação de uma dada nação. É o processo de construção de um novo currículo com vistas à substituição do antigo. As questões norteadoras são: para quê e para quem um novo currículo? Dessas questões surge a concepção de currículo que se deseja institucionalizar, que é, na realidade, a concepção de homem que se deseja formar.

Adaptação curricular é o processo de ajustar epistemológica e ideologicamente o currículo existente, de forma a incorporar nele os novos conhecimentos e atributos cognitivos e sociais que se deseja para uma determinada sociedade. Na adaptação não há mudanças ou substituição abruptas de currículo; mas apenas incorporação de novos elementos exigidos pela legislação educacional vigente ou pela dinâmica socioeducacional, e por isso mesmo é que a adaptação é um grande perigo para a formação humana, porque é apenas a incorporação de *mudanças* em componentes do currículo existente, e essas *mudanças* geralmente são decididas à revelia dos interessados no processo de formação. No final, dá-se a impressão que o currículo incorporou as novidades, logo é inovador. Ledo engano! Segue na mesma trilha.

Nesse sentido, currículo é poder, e isto é evidente quando vemos que existe um imperativo no Brasil de formulação de novas políticas de formação profissional imposta, em parte, pelas novas demandas do setor produtivo, que necessita de um novo tipo de trabalhador com uma média e ampla qualificação formal (com base nas inovações tecnológicas), bem como a valorização de certos saberes tácitos. Essa necessidade só pode ser compreendida no contexto da globalização da economia que impõe para todos os países uma urgente mudança nos rumos da educação, de forma que continue atendendo aos interesses do capital.

Essa imposição se verifica no país, principalmente a partir da década de 1990, reflexo do projeto da globalização hegemônico do novo capitalismo existente nos países centrais e periféricos, que impõe um tipo de política educacional que referenda o mercado; haja vista a profissionalização do magistério básico, médio e superior em que se defende um novo perfil

profissiográfico para o/a professor/professora, baseado em saberes gerais e específicos, também novas capacidades e competências, como a de re-produzir conhecimentos.

Com o profissional da Pedagogia não é diferente, a defesa é por um/uma educador/educadora que tenha habilidades e competências suficientes que garantam a execução de um novo projeto de educação neoliberal. Contrário a essa determinação é que a Pedagogia precisa reafirmar sua vinculação com os processos de emancipação das classes sociais menos favorecidas, para que não tenha a sua identidade perdida.

Nesse caso, qualquer política de reformulação do Curso de Pedagogia tem que considerar essa identidade, que está diretamente ligada à perspectiva de práxis social revolucionária. Porém, o que vemos é um certo desmonte desse curso por parte do Estado brasileiro, quando da implantação das novas diretrizes de Pedagogia – o que é lamentável, pois, historicamente, esse curso tem cumprido um papel importante na formação de professores para a educação básica e de gestores da educação escolar.

3. FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES: UM PROCESSO CONFLITANTE

A legislação educacional, como todas as outras, traz no seu bojo uma ética racional com respeito afins (WEBER, 1967; 1991). Essa ética é aquela que vincula a educação ao modo de produção por ser um dos elementos fundamentais de produção da mais-valia. Ela é o primeiro *modus operandi* de institucionalização de um tipo de educação e formação profissional necessária à produção capitalista; portanto, por mais que se defenda a ideia do professor ou pedagogo(a) protagonista de sua formação, na realidade esses sujeitos são coadjuvantes do seu processo formativo, porém não desconsideramos as contraideologias das agências de representação docente e nem mesmo de outros movimentos de formação, contrários às determinações capitalistas.

Mas ainda é o interesse hegemônico do capital que é atendido, e isso se reflete nas atuais legislações educacionais, nos currículos e práticas pedagógicas de diversos cursos de formação docente. Ratificamos que essa institucionalização não é sem conflitos e sem os necessários embates ideológicos entre grupos de interesses diferentes; é o que vimos recentemente quando da emergência das diretrizes para os cursos de Pedagogia, em que uns defendiam um projeto restritivo, outros um projeto multidimensionado de formação do(a) pedagogo(a).

Esse embate, concretamente, se institucionalizou quando o Ministério da Educação (MEC), via Conselho Nacional de Educação (CNE), formou em 2003 uma comissão bicameral composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior (CES) e da Câmara de Educação Básica (CEB), responsáveis em pensar um projeto de diretrizes para o Curso de Pedagogia. Ainda nesse mesmo ano, essa comissão realizou uma audiência pública para ouvir as partes interessadas (iniciativa privada, pública de educação e educadores e mesmo políticos) e percebeu que existiam muitas ideias conflitantes em torno desse curso. Em 2004, essa comissão é desfeita e outra é formada a partir dos novos membros que compuseram o CNE. Essa nova comissão, após muitas lutas e discussões com educadores e agências de representação docente, apresentou um projeto de resolução que ficou em destaque no site do MEC para receber críticas e sugestões, no período de março a outubro de 2005.

A minuta de projeto disponível no CNE era altamente benéfica para a iniciativa privada, e contrária aos interesses das universidades públicas, algumas particulares e confessionais, a exemplo das universidades católicas. Essa minuta resumia a formação do pedagogo(a) para a docência de educação infantil e de anos iniciais, criava o bacharelado e instituiu a formação dos especialistas em educação em curso posterior à graduação, e apenas para os licenciados em Pedagogia (Arts. 2º, 7º e 8º). Autorizava as universidades e faculdades particulares, que tinham cursos normais, a transformarem esses em cursos de Pedagogia, o que seria uma afronta ao processo de formação pedagógica. Portanto, era um projeto que minimizava a importância da pedagogia na sociedade contemporânea e não reconhecia os saberes da gestão educacional como parte integrante da docência; além disso, trazia a velha dualidade do curso dos anos 30, quando existia o bacharelado para formação do cientista educacional e a licenciatura para formação do pedagogo(a) que atuaria na educação fundamental e média.

Esse projeto de resolução ficou disponível no portal do Ministério da Educação até dezembro de 2005, quando educadores em todo o Brasil, representado por fóruns, como o dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR) e associações como a ANPED, dentre outros; e mesmo pelas faculdades e centros de educação de universidades públicas e algumas particulares se manifestaram contrárias àquele projeto por considerar que o Curso de Pedagogia é multidimensional e que se aquelas diretrizes fossem aceitas reduziria o campo de formação/atuação do(a) pedagogo(a).

Outras entidades também enviaram cartas e manifestos de repúdio e recomendações ao Conselho Nacional de Educação (CNE), como foi o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade de Campinas (UNICAMP), da Universidade de São Paulo (USP),

da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR), etc.

Tais manifestos pretendiam pressionar o Conselho para que ele viabilizasse uma outra proposta de diretrizes para o curso de Pedagogia, de maneira que reafirmasse: a) a formação integral entre docência e gestão de processos educativos formais (e não formais pelo menos para a ANPED e ANFOPE); b) a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão como eixos articuladores da formação do pedagogo(a), tendo em mira a formação do docente, gestor e pesquisador da educação; c) a base comum nacional e parte diversificada, esta para atender as necessidades de cada região. Mas como as diretrizes gerenciam, de alguma forma, o currículo de um curso, e como sabemos que currículo é poder (APPLE, 2001) que institui as bases de hegemonia de uma classe sobre a outra, surgiu também entre os educadores divergências sobre os rumos que a Pedagogia deveria tomar.

Por exemplo, o *Manifesto de Educadores Brasileiros sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia*, lançado na internet para assinatura virtual, em 20 de setembro de 2005, por alguns professores da USP, que enviariam para o CNE naquele mesmo mês, estava a ideia de bacharelado para a Pedagogia, justificando a necessidade de formação do pesquisador que legitimaria a Pedagogia como ciência, o que definiria como um curso voltado “para o aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas em diversos campos da sociedade” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005. p. 2). Essa postura ressuscitava a velha dualidade do Curso de Pedagogia, quando, nos anos de 1930, se defendeu o esquema 3+1 que compreenderia três anos de formação em bacharelado, e um ano em licenciatura para aqueles que queriam atuar como docente.

Outra questão polêmica suscitada pelo Manifesto é sobre a existência de curso específico de formação de professores da educação infantil e de anos iniciais. O que deixava claro que eram a favor dos cursos normais superiores quando a maioria dos educadores é contra. Vejamos o que diz: “a formação de professores para a educação infantil e anos/ciclos iniciais do ensino fundamental, se dará em cursos específicos de licenciaturas” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005, p.2).

Diferente da proposta da USP, parte dos educadores da UNICAMP defendiam a indissociabilidade entre licenciatura e bacharelado para o curso de Pedagogia, e afirmaram que a base é a docência (posição defendida pela maioria das associações educacionais), mas

uma docência *strictu sensu* para além da sala de aula, uma “docência em sentido amplo” (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2005, p. 3).

Para isso, faz-se necessário um

curso de pedagogia [que] forme o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção de conhecimentos em diversas áreas da educação, é ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado. (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2005, p.3).

O cuidado que devemos ter quanto a essa proposição (bacharelado/licenciatura) é no tocante à descrença social de que o curso é tudo, mas ao mesmo tempo não é uma coisa e nem outra o que poderia levar a ideia de um não-curso e; portanto, uma não-profissão o que legitimaria a descrença entre alguns ramos da academia de que a pedagogia não é ciência, porque não pode existir uma ciência da prática por esta se transmutar cotidianamente para atender às necessidades de um mundo social e produtivo. Acredito que já está na hora de inventar uma outra tradição para os cursos que não se enquadram na nomenclatura da licenciatura e do bacharelado.

Um grupo de professores da UNEB também se manifestou contrário à proposta do CNE e apontou os problemas que podiam advir da aprovação daquela minuta das diretrizes para o Curso de Pedagogia, dentre os problemas estão: redução/limitação do campo profissional do pedagogo, acentuação da dicotomia teoria e prática com a licenciatura e bacharelado, desconsideração quanto ao espaço educativo não-formal e do campo de estágio, mercantilização do processo formativo quando atribui a formação dos especialistas em educação para os cursos de pós-graduação, interesse da iniciativa privada. Diante de tantas contradições, o grupo afirma que “essas diretrizes são contrárias a uma formação integrada para os profissionais da pedagogia por não contemplar a docência e gestão de processos educativos formais e não formais como identidades centrais do curso.” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2005, p. 1)

A partir dessas críticas, foi aprovado pelo CNE, em 13 de dezembro de 2005, um outro projeto que pretensamente procurava atender, em parte, os desejos de educadores, políticos e empresários da educação.

A questão da dicotomia entre bacharelado e licenciatura foi resolvida, quando a docência foi integrada à gestão e avaliação de processos formais e não-formais para o Curso de Pedagogia (Art. 2º); reconhece a abrangência profissional da Pedagogia (Art. 4º), bem como sua epistemologia multirreferencializada (Art. 3º); determina um currículo integrador da

teoria e prática pedagógica, composto por nucleação (de estudos básicos, de aprofundamento, de diversificação e de estudos integradores) (Arts. 6º e 8º) visando à realização do perfil profissiográfico do(a) pedagogo(a) quais sejam, docente, planejador, executor, coordenador, avaliador de unidades e sistemas educacionais formais e não-formais, bem como pesquisador e difusor de conhecimentos pedagógicos (Arts. 4º e 5º); estipula os componentes curriculares e didáticos baseados na pesquisa e prática pedagógica, bem como o estágio na concepção processual e não mais finalista (Art. 7º); extingue as habilitações (Art. 10º) e concede autorização às instituições privadas que tenham cursos normais a se transformarem em cursos de Pedagogia, mediante um novo projeto que deve ser reconhecido pelo MEC (Art. 11º).

Parece que o problema ficou por conta da contradição entre o Art. 14º, quando define a formação dos especialistas em educação para os cursos de pós-graduação, e o Arts. 2º, 3º, 4º e 5º, quando definem a docência e, (in)diretamente, a gestão de sistemas e unidades educacionais. A questão posta é: não seria a gestão (antiga supervisão, orientação, inspeção, direção dada em habilitações, conforme a Resolução 251/62, Parecer 252/69 e Resolução do Conselho Federal de Educação 2/69), um tipo de especialização em educação? E o que é formar o especialista da educação? O que é esse especialista em educação que a LDB 9394/96 determina?

A aprovação desse Projeto de Resolução das Diretrizes (PARECER CNE/CP 05/2005) não foi também sem ressalvas; por exemplo, aquelas apontadas pelo conselheiro César Callegari, que afirmava que esse projeto de resolução dispunha o contrário do estabelecido no Art. 64 da LDB, sobre a formação dos especialistas em educação que deveria ser formado ou na graduação ou na pós-graduação, observando a autonomia das instituições. Esse conselheiro entendia que só uma outra LDB poderia dispor ao contrário e não uma Resolução de Diretrizes Curriculares. Nesse aspecto, essa Resolução não respeitava a jurisprudência da LDB 9394/96, e isso poderia levar ao seu questionamento jurídico por qualquer instituição de formação do(a) pedagogo(a). Já o conselheiro Paulo Barone aponta a mesma questão ao afirmar que o projeto desconsiderava os outros campos de atuação do profissional da Pedagogia, ao mesmo tempo que não afunilava para os atributos formativos da docência de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental.

Mas, algumas dessas questões foram solucionadas, em parte, quando da aprovação definitiva do projeto, em 15 de maio de 2006 (CNE/CP 01/2006). Por exemplo, o Art. 14º não mais disporá ao contrário daquele estabelecido no Art. 64 da LDB 9394/96, quanto à formação do especialista da educação, que também não normatiza essa formação; portanto, continua a dubiedade nessa Resolução. A questão é que se alguma universidade, faculdade ou

centro de educação particular ou pública, implementar um curso de graduação em Pedagogia para formar o especialista da educação, com bases nos Arts. 7º e 9º dessa Resolução, bem como do Art. 64 LDB, os conselhos estaduais e o nacional de educação autorizarão esse curso? Se não autorizar, tais instituições poderão entrar com um mandato de segurança contra o Estado por estar descumprindo a LDB? São questões que já temos as respostas, no entanto deixo-as em forma de pergunta para nossa reflexão.

Como fica agora a formação do pedagogo na Universidade do Estado da Bahia diante das novas diretrizes? Essa é uma pergunta que não quer calar pelos motivos que explanarei agora.

4. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: A REFORMULAÇÃO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

As novas diretrizes do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP 01/2006, denotam uma outra política curricular; como toda política curricular é também cultura, não é desinteressada por estar alinhada aos interesses de um sistema econômico. As novas diretrizes determinam que muitas universidades, faculdades e centros de educação pública e privada reformulem e adaptem os seus currículos de graduação como forma de atender às novas necessidades do capitalismo em termos de formação de professor para a Educação Básica.

Nesse sentido, a reformulação/adaptação da UNEB¹ foi *sui generis*, pois atendeu tais necessidades ao empreender uma outra política curricular de pedagogia, que teve início em 2004, sem ter em mãos as novas diretrizes, baseando-se apenas nas Resoluções 01 e 02 do CNE, que tratam, de maneira geral, da formação do professor para os ensinamentos fundamental e médio, em nível de graduação, licenciatura. As discussões e os embates políticos e ideológicos, travados nacionalmente em torno do Curso de Pedagogia, refletiam na comissão² da Universidade responsável pela reformulação; pois não era possível ignorar tais discursos

¹A UNEB é uma universidade *multicampia* presente em todas as regiões da Bahia, composta por mais de 20 campi, que integram cursos de graduação nas áreas das ciências exatas, naturais, sociais e humanas e com cursos de pós-graduação – nível de especialização, mestrado e doutorado.

²Universidade formou uma primeira comissão composta por representantes dos 22 colegiados de Curso de Pedagogia, que deram início ao trabalho de pensar uma concepção curricular mais integradora, tendo as discussões das agências de formação de professores e de educadores, como a ANFOP, FORUNDIR, ANPED, por entender que estavam nessas agências algumas ações norteadoras para uma política curricular crítica para esse curso. A reformulação/adaptação curricular na UNEB teve início em 2004, e continua ainda neste processo em 2010 em vistas das novas diretrizes dos cursos, que de 2006 para cá foram sendo aprovados pelo Ministério da Educação.

porque implicariam ignorar a própria Pedagogia como ciência e curso de formação profissional.

Esse processo de reformulação/adaptação curricular não foi sem conflitos, não poderia ser diferente, pois currículo é poder, e naquele momento as forças hegemônicas e não-hegemônicas da Universidade se faziam presentes e tentavam impor suas ideias; uns de forma mais amena, mas nem por isso menos contundentes, outros de forma agressiva, outros ainda de forma sutil. Foram vários encontros de discussão; a cada discussão, quando pensávamos que estava acordado com os pares e não pares, vinha logo uma avalanche de novas proposições. As ações agendadas nem sempre se conseguia realizar com êxito, como, por exemplo, a socialização da proposta curricular nos campi onde funcionava o Curso de Pedagogia, e quando alguns *campi* refletiam sobre novas proposições trazia, e a comissão voltava ao início do processo como forma de incorporar algumas sugestões, isso demandava tempo e atrasava a reformulação curricular.

Também a cada encontro, que geralmente durava de três dias a uma semana, em intervalo que às vezes durava de quinze dias a um mês ou mais, dependendo das finanças da Universidade, porque tinham que trazer todos os participantes da comissão que moravam no interior do Estado, apareciam membros novos em substituição daqueles que por diversos motivos haviam abandonado o processo. Este fato, especificamente, atrasou muito o trabalho porque os substitutos vinham também com outras ideias, desconsiderando muitas vezes os avanços ocorridos.

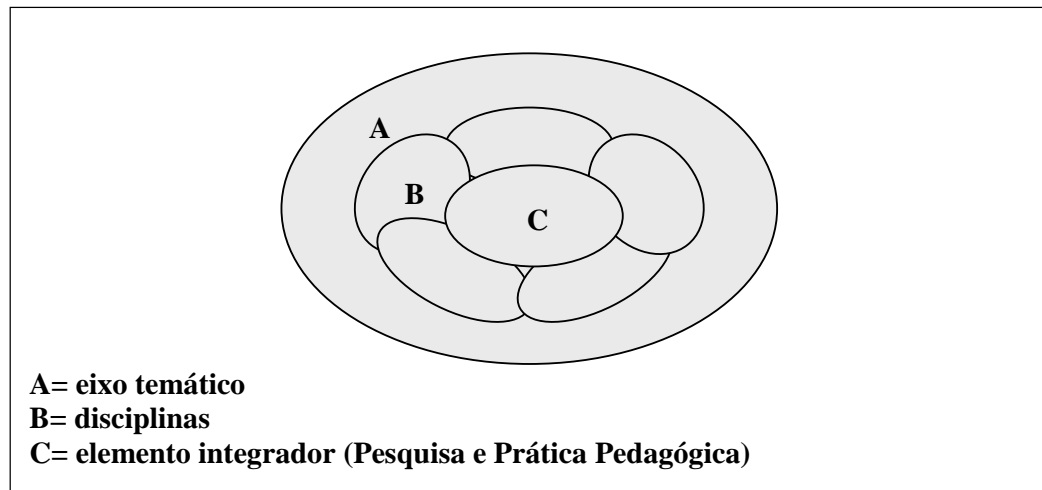
Todos esses problemas causaram um grande mal-estar à comissão, à Pró-Reitoria de Graduação e a muitos professores de Pedagogia, que não viam suas concepções serem totalmente consideradas. Mas a situação mais grave era a prestação de contas que a comissão deveria fazer à assessoria pedagógica externa contratada exclusivamente para orientar a concepção de currículo na Universidade. Contudo, cortando as arestas, conseguiu, na medida do possível, construir um currículo que aglutinou alguns interesses e, especificamente, o da Pedagogia enquanto ciência e curso. Portanto, é um currículo que pretendeu dar conta de uma formação com forte base teórica e metodológica, tendo uma concepção de cientificidade da Pedagogia através do princípio educativo, pesquisa concretizada pela concepção curricular integradora da teoria e prática.

O currículo precisa ser pensado, discutido, refletido, criticado, politizado e também corporificado no papel ou em outros recursos visuais para que sirva de processo de escolarização e análise científica por parte da comunidade de educadores e *curriculistas*. Sabemos que o currículo precisa ser escrito por ser a forma de institucionalização e

legitimação da educação não-formal, porque “proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 21). Portanto, o currículo que aqui será motivo de análise é o escrito originário da luta de poder verificado na Universidade.

Em linhas gerais, o currículo escrito tem um formato circular, dando a ideia de continuidade e flexibilidade, conforme a figura abaixo:

Figura 1 – Matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Fonte: Projeto do curso de Pedagogia da UNEB, 2006

Resumidamente, o currículo possui dois tópicos de formação: o *geral*, que se refere aos fundamentos da Educação e da Pedagogia; e o *específico* ou de aprofundamento, que compreende os núcleos de formação, como de Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Especial, Educação e Comunicação, etc. Os núcleos temáticos têm por base a *docência*, a *gestão da educação formal e não-formal* e a *pesquisa da prática educativa*, esta como a principal atividade que transversaliza todo o curso, bem como outras atividades curriculares como a extensão, o estágio e atividades de complementação formativa (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2006).

Os Eixos Temáticos, como Educação e Sociedade, Pedagogia e Docência, Pedagogia e Gestão, Diversificação Formativa procuram garantir que as discussões em torno das relações entre a educação, a sociedade e a pedagogia estejam presentes no processo formativo do(a) pedagogo(a). Foram estabelecidos três eixos e os outros deveriam ser selecionados a partir da

prática formativa e do interesse dos professores e alunos, tendo em vista a atualidade educativa e pedagógica.

Foram incluídas muitas disciplinas (Quadro 1 abaixo) que permitissem o acesso a conhecimentos mais recentes sobre a educação. As principais, que a comissão considerou de real importância, pelo fato de legitimarem a pedagogia como ciência, foram: *Educação e Pedagogia e Epistemologia da Educação*, por abordarem o processo de cientificidade da pedagogia, bem como da teoria educacional e pedagógica. A carga horária é de, no mínimo, 60 horas, sendo que a atividade de pesquisa e prática pedagógica em cada período não pode ser inferior a 75 horas. As disciplinas procuram fornecer um razoável conhecimento sobre educação e a Pedagogia, principalmente nos quatro primeiros períodos de formação (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2006).

Quadro 1 – Disciplina do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Períodos	Disciplinas
1º	Sociologia da Educação, História da Educação, Educação e Pedagogia, Filosofia e Educação.
2º	Epistemologia da Educação, História da Educação Brasileira, Psicologia da Educação, Políticas Públicas e Educação, Sociologia da Educação.
3º	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação do Campo, Psicologia da Educação, Didática, Currículo.
4º	Educação Especial, Economia, Trabalho e Educação, Educação e Gestão Sócio-ambiental, Gestão educacional, Projetos Educacionais.
5º	Processos Formais e Não-formais da Educação, Linguagem e Educação, Arte e Educação, Pesquisa e Estágio.
6º ao 8º	A partir deste período as disciplinas e os estágios são definidos por cada núcleo de aprofundamento.

Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia da UNEB, 2006

Outro componente importante foi a Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) como atividade que concretizaria a pesquisa no Curso de Pedagogia e está presente desde o primeiro semestre até o último, concretizando a integralização dos saberes com os outros componentes do curso. Essa atividade deve construir e aplicar um projeto de pesquisa da prática educativa, de forma que os resultados desemboquem no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, ao mesmo tempo, sirva de referência para os diversos estágios previstos no curso. Também esse projeto deve incorporar os diversos eixos temáticos de cada semestre, como forma de garantir a identidade do curso.

Quanto às Atividades Complementares de Formação (ACC) são garantidas por eventos científico-culturais, que devem ocorrer no transcurso da formação dos estudantes para que esses obtenham uma gama maior de saberes dentro e fora dos muros da universidade. Tais atividades são compostas por palestras, cursos e seminários, monitorias de ensino, pesquisa e extensão, que tenham educação e pedagogia como elementos centrais. As atividades culturais e artísticas referem-se àquelas programações que tenham a educação como centro. Por exemplo, saraus e olimpíadas pedagógicas, teatros e filmes que abordem aspectos educacionais, antropológicos, históricos, filosóficos, etc.

O Estágio Supervisionado ficou na concepção de processo e não mais de produto e pode ocorrer em espaços formais e não-formais de educação, sob a orientação de um grupo de professores. Começa desde o primeiro ano quando o estudante deve pensar a teoria a partir da prática concreta, sendo que no quinto e sexto semestres, o estágio deverá garantir a especificidade formativa a partir do núcleo que o estudante escolheu. Por exemplo, caso a escolha tenha sido o Núcleo de Educação Infantil, o estágio de docência e gestão será realizado uma escola formal e não-formal de Educação Básica (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2006).

5. SEGUNDA EXPERIÊNCIA: A REFORMULAÇÃO DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

A segunda reformulação foi concretamente iniciada em 2007-2008, quando a Pró-Reitoria de Graduação formou outra comissão composta por professores de diversos Departamentos de Educação localizados no interior do Estado para repensar uma segunda política de formação do/a pedagogo/a; tendo como referencial as LDB 9394/96 e as Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia, bem como manter as linhas gerais da primeira reformulação que terminou em 2006; portanto, menos de um ano o primeiro projeto, originado de uma participação maior e ativa dos diversos atores da prática curricular no Curso de Pedagogia, pois esta procurou ouvir não só professores, também os estudantes, parte mais interessada no processo formativo, o que significa que foi um processo altamente conflituoso e que de alguma forma o resultado representou na medida do possível os diversos interesses dos atores da universidade.

O resultado que saiu dessa última comissão não foi diferente da primeira, no sentido de concepção curricular ambigualmente posta: no discurso defendendo a interdisciplinaridade e a pesquisa como princípios educativos, e na prática a disciplinaridade e pulverização de

conhecimentos em nome da pluralidade. Mas, enquanto no primeiro projeto existia algumas coerências teórica e metodológica, no segundo existe muitas incoerências epistemológicas, muitas palavras novas do campo do currículo que sem um pensar reflexivo maior dá uma ideia de inovação e criticidade ao currículo, mas que na realidade não faz com que este campo dê o salto epistemológico e metodológico necessário.

Logo no início da escrita do projeto aparecem as contradições, como por exemplo, afirmar que ele agregou as “diferentes e contraditórias concepções teórico-metodológicas do curso de pedagogia”, ou ainda “o produto aqui apresentado traz as bases epistemológicas dos atores e atrizes desse processo” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2008, p.4).

O currículo agregou todas as concepções dos seus atores? De que forma? Pois um currículo de formação de educadores precisa ter a clareza de que sujeito histórico pretende formar, e partindo dessa premissa deve se orientar por uma concepção formativa, trazendo as outras para dialogar com a escolhida na coletividade. Caso não seja assim, corre-se o risco de empreender qualquer tipo de formação, inclusive funcionalista e tecnocrática ou ainda de pretender enganosamente trazer *todos* os referenciais como se fosse possível em um processo formativo. Não seria mais acertada querer formar o/a pedagogo/a organicamente engajados/as na ideia de emancipação social daqueles que mais necessitam da educação?

Quanto à missão do curso e a identidade profissional desejada, é bastante audaciosa. Por missão, o curso terá que dar uma formação *holística* compreendendo como formação técnica, política, humana, ética e estética desenvolvendo as capacidades reflexivas e de transposição didática; por identidade profissional, deverá formar o docente (educação infantil, anos iniciais, matérias pedagógicas, educação de jovens e adultos, educação especial), o gestor educacional, projetista da educação e o produtor e difusor de conhecimento. A ideia proposta nas diretrizes quando indica que a formação profissional do/a pedagogo/a deve ser para a docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ficaram perdidas no meio de tantas responsabilidades formativas que este curso terá que cumprir, pois os quatro anos de formação não darão conta de tanta generalidade proposta.

Uma das poucas coerências encontradas, mas não desenvolvidas no decorrer do projeto, é quando afirma que existe uma concepção formativa que, embora seja *holística*, baseia-se em Paulo Freire. Em tese, isto significa dizer que existe uma formação com bases em um humanismo dialético em que a emancipação social seja o objetivo da formação. Quanto à concepção de aprendizagem, já foge desse ideal ao defender a *significativa* sem dizer seus fundamentos ou pelo menos dizer de que teórico está tomando de empréstimo. Assume a Teoria da Complexidade de Morin sem dizer como ela estará presente neste

processo formativo com atores sociais tão adversos. Outra questão existente é a substituição do termo *conhecimento* por *saberes* sem explicitar o real significado social, filosófico e pedagógico deste termo que aparece com muita força nos documentos do Banco Mundial e de outros órgãos internacionais que financiam a educação em países da América, Europa e outros continentes.

Quanto ao princípio da interdisciplinaridade e da pesquisa, percebemos que os componentes curriculares postos não garantirão esses dois princípios, não só porque fazem parte de um processo formativo dos professores que, em suas formações e práticas, tem uma concepção fragmentada do que seja conhecimento; mas porque os elementos postos no currículo estão na concepção disciplinar, ou seja, este projeto continuou defendendo os interesses dos professores em relação às *suas disciplinas*. E embora seja contra a formação aligeirada, no fundo com tantos componentes curriculares postos, termina legitimando este tipo de formação.

A forma em que ele está estruturado demonstra estas e outras questões aqui postas; por exemplo, tem três núcleos de formação: saberes essenciais à formação do/a pedagogo/a que vai do primeiro período ao quarto período que se articula com temas como a relação educação e seus aspectos sociais, culturais, políticos e antropológicos; saberes complementares e diversificados da formação que vai do quinto ao oitavo período, tendo por temas articuladores a formação pela pesquisa; saberes integradores da formação que compõem todo o período de formação em quatro anos. Este último é que dará o tom de flexibilidade ao currículo, ideia tão defendida em tempos neoliberais para a formação profissional, inclusive pelo FORGRAD. Também existem muitos componentes curriculares nos períodos, no total de seis, e somente o último é que tem quatro.

Houve perda de disciplinas e de suas terminologias por outras, bem como da ideia de formação e conteúdo das ementas, como foi o caso de Sociologia e Educação, no lugar de Sociologia da Educação, Filosofia e Educação substituindo a Filosofia da Educação, Psicologia e Educação no lugar de Psicologia da Educação, dentre outras. Algumas disciplinas foram substituídas por outras sem levar em consideração questões de aprofundamento epistemológico, como foi o caso da disciplina Movimentos Sociais e Educação ou ainda simplesmente diminuída a carga horária e colocada no último semestre quando deveria vir no início, por empreender uma crítica ao sistema capitalista e sua formação que empreende para o trabalhador de uma maneira geral, como foi o caso da disciplina Trabalho e Educação ou a exclusão de disciplina que estabelece o marco teórico e metodológico da Pedagogia como foi o caso da disciplina Educação e Pedagogia.

A quantidade de horas a serem trabalhadas em algumas disciplinas é insuficiente, como é o caso da Psicologia da Educação com 60 horas, para dá conta da psicologia de Piaget, Wallon e Vygotsky e ao mesmo tempo fazer uma relação com a educação infantil. À disciplina de Sociologia da Educação, também com 60 horas, é impossível incorporar alguns conteúdos sociológicos essenciais para a compreensão da educação e nesta direção vai a disciplina História da Educação Brasileira. Quanto à carga horária da disciplina Didática é insuficiente, pois ela terá que dar conta da relação educação e sociedade, bem como das questões específicas da prática pedagógica. E embora na prática não exista mais os pré-requisitos, epistemologicamente, sim, pois a disciplina Didática é necessária para a compreensão de outras, como: Metodologia da Língua Portuguesa, da História, da Geografia, da Matemática, dentre outras voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, que aparecem no currículo.

É urgente a revisão desta carga horária, das ementas de cada disciplina para corporificar a concepção e princípio educativo do curso. Estas questões apontadas mostram uma concepção curricular ainda pragmatista, embora apareça palavras e termos aparentemente críticos, na prática não é isso que está proposto, o que existe uma inclusão excludente no processo de formação de trabalhadores da pedagogia (KUENZER, 2002).

6. CONCLUSÃO

Enfim, percebemos resumidamente neste relato, como currículo é poder instituinte e instituído, e que se verifica nos projetos de reformulação dos currículos. Esta questão fica explicitada quando analisamos a reformulação do Curso de Pedagogia da UNEB, que aparentemente se mostra inovador e crítico em alguns aspectos; mas é só na aparência, pois ele continua tradicional na sua concepção epistemológica, qual seja, a disciplinar que mesmo em face de existir um elemento que articula os conhecimentos para dar um ideia de interdisciplinaridade, não significa que ele tenha deixado de ser disciplinar. Portanto, é ainda uma formação fragmentada que não possibilita a emancipação no sentido mais plural e humana do termo. Esse currículo que foi reformulado representa o nítido jogo de poder que impera na sociedade e as tramas ideológicas em torno da Pedagogia, haja vista as suas diretrizes.

Toda política curricular reflete o jogo de poder de uma sociedade. As suas forças hegemônicas e contra-hegemônicas estão em constante luta, em busca de conquistas reais e simbólicas. Avanços e retrocessos acontecem na política cultural de uma nação devido a esse

jogo. No caso da Pedagogia, isso é evidente diante das novas diretrizes e conseqüentemente as reformulações curriculares que delas virão. Sem sombra de dúvidas que há um retrocesso no curso de formação do(a) pedagogo(a), porque deve agora formar apenas para a educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ficando de fora, em tese, a formação para os espaços não-formais e da gestão escolar.

A saída desse entreve seria também crítica a essa política curricular de maneira a reafirmar que a Pedagogia é a ciência da práxis pedagógica, práxis aqui entendida como um projeto revolucionário em que a educação faz parte do processo de autonomia dos sujeitos (CASTORIADIS, 1982; FREIRE, 1987; GRAMSCI, 1985, 1989). Tal crítica ainda não se verifica totalmente, essa tarefa cabe aos educadores reafirmar a educação e a pedagogia como necessária ao processo de emancipação e humanização social.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Subsídios para Elaboração das Diretrizes Curriculares de Pedagogia**. São Carlos, SP: ANPEDE, 02 de julho 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/noticias/diretrizespedagogia060804htm>. Acesso: 17/07/2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação. Brasília. **Anais...** Brasília, ANFOP, 07 de junho 2005.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez. 2000

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In. SILVA, T; MOREIRA, A. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução nº 251 de 1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. **Documenta**, nº 11, pp. 59-65, 1962.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. **Documenta**, nº 100, pp. 101-117, 1969.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução nº 02, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia. **Documenta**, nº 100, pp. 113-117, 1969.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Seção I, pp. 27833.

BRASIL, Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 01, de 18 fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 09 de abril de 2002. Seção I, pp. 31.

BRASIL, Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 02, de 19 fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 04 de março de 2002. Seção I, pp. 09.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 20 de dezembro de 2005. Seção V, pp. 15.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, nº 01, de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção I, pp. 11.

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, Regina C. O. **A crise de legitimidade da concepção política de currículo**. 1997, 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramento.1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In. LOMBARDI, J. C. [et al]. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HIETEDBR, 2002, p. 77-95

LENIN, V.I. **Que fazer?** São Paulo: HUCITEC, 1988.

MOREIRA, Antonio F. B; Silva, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. A. F. Moreira; T. T. Silva (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

PISTRAK, Moyses. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de Currículo e Ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Carta ao Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes do Curso de Pedagogia**. Salvador, Bahia. 18 de abril de 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Ante-projeto de reformulação curricular do curso de Pedagogia**. Salvador, Bahia. 1º semestre de 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Manifesto de Educadores sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**, São Paulo, 20 de setembro de 2005.. Disponível em: http://www3.fé.usp.Br/manifestocne/manif_cne1.asp. Acesso em: 04/10/2005.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Manifesto a Respeito à Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Campinas, SP, 27 de abril de 2005. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br> . Acesso em: 15 de julho de 2005.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo:Pioneira, 1967.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos de sociologia compreensiva**. Vol. 01. Brasília: Ed. UnB, 1991.

Breve currículo do autor

Antonio Pereira: mestre em educação – linha de pesquisa Trabalho e Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutor em Educação – linha de pesquisa Currículo e Formação de Professor, UFBA. Professor do Departamento de Educação – Campus XV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPEX/UNEB/DEDC XV. Publica na linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Currículo, Pedagogia Social e Sociologia da Juventude.

Artigo recebido em 11/03/2010

Aceito para publicação em 01/12/2010