

O CURSO DE PEDAGOGIA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES: ANÁLISE CRÍTICA DE UM CURRÍCULO ESCRITO

Antonio Pereira

RESUMO

O texto descreve uma análise do currículo escrito do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, fruto de um processo (des)contínuo de reformulação curricular, buscando explicitar as contradições e possibilidades desse documento a partir dos elementos constitutivos que organizam o currículo, como os eixos temáticos, a concepção formativa, o perfil profissiográfico que se deseja para o/a pedagogo/a, os princípios educativos e a matriz curricular. Nesse percurso, busca-se conceituar currículo escrito e praticado, bem como revisar, resumidamente, o contexto social das reformas neoliberais e seus reflexos na educação, particularmente no curso de pedagogia, quando da imposição de uma reformulação para flexibilizá-lo, imposição essa verificada nas novas legislações educacionais, como a LDBN 9394/96 e as Diretrizes Curriculares de Pedagogia, Resolução CNE/CP 01/2006.

Palavras-chave: Pedagogia. Diretrizes curriculares. Currículo. Análise de currículo escrito.

ABSTRACT

The text describes an analysis of written curriculum of the course of pedagogy of the University of the State of Bahia, the result of a process (DIS) continuous curriculum revamp, seeking to clarify the contradictions and possibilities of this document from the constituent elements who organize the curriculum, as the main themes, the formative design, professional profile that you want to the educationalist, educational principles and curriculum matrix. In this way, we seek to conceptualize curriculum written and practiced, as well as review, briefly, the social context of neoliberal reforms and their impact on education, particularly in the course of pedagogy, when imposing a reformulation to Flex it, imposing this reduction in new educational legislation, such as the LDBN/9394 96, Curricular guidelines of pedagogy and the resolution CNE/CP 01/2006.

Key-words: Pedagogy. Curriculum guidelines. Curriculum. Review of resume writing.

INTRODUÇÃO

Nacionalmente, o currículo do curso de pedagogia vem passando, nos últimos tempos, por uma série de reformulações impostas, primeiro, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 que instituiu o curso normal para formar professor da educação infantil e fundamental I, descredenciando o de pedagogia dessa função; segundo pela Resolução CNE/CP 01/2006 que institucionalizou as novas Diretrizes Curriculares de pedagogia, que reconduziram esse curso para formar professores dos anos iniciais da educação básica, reorganizando essa formação sobre outros pilares, em particular, aquele da epistemologia da prática bastante criticado nos meios educacionais (SCHEIBE, 2007, 2008, 2012; RODRIGUES, KUENZER, 2008).

Estas legislações estão no contexto das novas políticas educacionais que o país tem adotado desde os anos de 1990, atendendo, em parte, a uma política de nível global que

demanda novas regulações para a economia e produção, refletindo no campo social e educativo (OLIVEIRA, 2006, 2011). Dentre essas políticas, estão aquelas que dizem respeito diretamente à escola e à formação docente, como, por exemplo, a) flexibilização curricular e avaliação dos seus resultados, b) ampliação do tempo pedagógico na integralização curricular, c) inserção de uma população antes fora da escola e como contrapartida aumento do valor recebido pela instituição, bem como, uma considerável bonificação para os professores de tempo integral, d) novos modelos de avaliação da aprendizagem que permita ampliar a aprovação dos estudantes, porém, necessariamente, não significa uma promoção cognitiva destes, e) formação dos professores baseada na pedagogia da prática e das competências para que esse profissional assuma as multifunções impostas à escola pelas novas políticas educacionais (OLIVEIRA, 2006, 2011; RODRIGUES, KUENZER, 2008; SCHEIBE, 2007, 2008, 2012).

Nesse sentido, as novas políticas educacionais reordenaram administrativa, financeira e pedagogicamente a escola que passa a ser o principal locus de concretização de tais políticas, suposto lugar de equidade social, ou seja, espaço obrigatório de justiça social (OLIVEIRA, 2004, 2014). Não há dúvida de que, nos contextos das novas políticas educacionais, o curso de pedagogia foi o mais impactado pela ideologia da flexibilidade por conta do seu vínculo direto com a formação docente, pois, concretamente, as novas Diretrizes vêm responder a essa ideologia, centrando a formação de pedagogos na docência da educação básica (SCHEIBE, 2011).

A partir da institucionalização dessas Diretrizes, os currículos de pedagogia foram reformulados, mas isso não significou um processo sem crítica e contradição, pelo contrário, travaram-se embates político-ideológicos de toda ordem, da concepção curricular ao sujeito forjado por esse currículo, passando por questões da ordem da didática e prática de ensino, bem como gestão da educação versus gestão do currículo, interesses (não) hegemônicos de autores/atores do currículo.

Os currículos resultantes dessas reformulações evidenciam essas relações de poder, bem como, ecletismo epistemológico e princípios curriculares e pedagógicos contraditórios (SÁ, 2004; ZANOLLA, 2007; PAULA, 2007; TOZETTO, BRANDT, 2009; PEREIRA, 2010; FONSECA, 2010). Mas em todos eles encontramos um dos princípios do projeto neoliberal para a educação, qual seja, a de desenvolver competências e habilidades capazes de tornar os futuros pedagogos/as aptos às novas e múltiplas funções da nova escola.

Essas questões também se verificaram na política de reformulação curricular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que é uma instituição pública estadual, organizada por multicampia e estruturada por Departamentos, situada em todas as regiões do Estado da Bahia. Essa Universidade, em 2004, reestruturou todos os seus currículos de graduação em licenciaturas a partir das Resoluções 01 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação que, respectivamente, instituía diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e a carga horária desses cursos (BRASIL, 2002).

Em 2006, terminadas todas as reformulações, entram em vigor as diretrizes de pedagogia, obrigando a UNEB a realizar uma segunda reformulação do seu curso de pedagogia, finalizando uma proposta curricular em 2008. Essa nova proposta implicou outros problemas, como: ampliação do tempo de integralização curricular, necessidade de contratação de novos docentes para aquelas disciplinas e componentes antes não existentes, não contemplação das dificuldades de sua implementação pelos departamentos distantes da capital, dentre outros. Passados cinco anos desde a implantação dessa proposta, resolvemos realizar uma pesquisa do currículo praticado, no entanto, verificamos ser urgente, primeiro fazer uma análise do currículo escrito como forma de explicitar as contradições e assim compreender seus reflexos no currículo praticado em sala de aula.

Para tanto, fizemos uma análise de conteúdo dessa proposta a partir de Bardin (1977),

descrevendo as bases organizacionais e epistemológicas, formativas e atitudinais, concepções de ensino-aprendizagem e avaliação. Analisamos o documento de currículo em unidades temáticas contextualizadas, como: componentes curriculares, atividades curriculares dos eixos temáticos, desenho da matriz curricular, concepção de currículo, de ensino-aprendizagem, de avaliação, princípios educativos curriculares e esquemas epistemológicos das disciplinas. Tais unidades foram transformadas nas categorias: *Dimensão organizacional do currículo*, *Dimensão conceitual do currículo* e *Dimensão epistemológica dos eixos e disciplinas*. Tais dimensões encerram concepções/conceitos/representações/ideologias/ações propostos no currículo, ao mesmo tempo, demonstrando as fragilidades e equívocos.

Nesse sentido, este texto está subdividido em duas seções, a primeira trata, de maneira resumida, dos aspectos conceituais do curso de pedagogia e das diretrizes; a segunda descreve a análise do currículo escrito.

PEDAGOGIA, CURRÍCULO E AS DIRETRIZES CURRICULARES

A pedagogia é definida como a ciência da educação, “um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.” (LIBÂNEO, 2002, p. 30). Isso significa dizer que é um conhecimento importante, mesmo em vista de todo o processo histórico de desmonte desse curso no Brasil, que se inicia ainda na sua implantação em 1939, em que não se conseguia “definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos.” (SILVA, 1999).

O curso nasce com o apelo de formar professores para o ensino médio e os especialistas da educação no esquema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um de pedagógico para os que desejavam a docência. Essa concepção perdurou até 1969 quando o Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, aboliu esse esquema e o curso passou a formar os licenciados habilitados em supervisão, orientação, inspeção e administração educacional e os professores para o curso normal médio (SILVA, 1999). Nesse momento, os cursos de pedagogia passaram por reformulações curriculares para se adaptarem ao ideário da educação tecnicista, adotado pelos governos militares, já que esse curso forneceria os agentes que, em parte, mudariam a concepção humanista da escola para a tecnicista, reorganizando-a nos parâmetros de uma fábrica.

A escola não poderia ficar de fora dessa política maior, para tanto, era preciso reestruturá-la, adotando a mesma organização da fábrica, com os agentes reguladores que seriam aqueles oriundos do curso de pedagogia. Esse currículo passou a ser organizado por dois núcleos: um de base comum nacional para todos os formandos em pedagogia e outro de base diversificada a partir das habilitações impostas aos formandos (BRZEZINSKI, 1996; SILVA, 1999).

Nos anos de 1970 a 1990, houve um intenso interesse por parte de educadores e representantes do Ministério da Educação em dar outro encaminhamento ao curso de pedagogia. Há de se falar que, em 1983, ocorreu na PUC-SP a I Conferência Brasileira de Educação que pretendia dar novos rumos à pedagogia, reformulando-a de maneira que a concepção tecnicista do curso fosse deixada de lado, assumindo as relações entre educação, escola e sociedade, de forma crítica e concreta na formação emancipada dos profissionais da educação. O debate continuou nas sucessivas conferências realizadas, que resultaram na formação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que passou a representar a categoria e a defender a formação de professores junto ao poder público (SCHEIBE, 2012).

Esse debate coincide com as reformas pelas quais o Brasil vinha passando desde o governo Collor com a implantação do projeto neoliberal nos anos de 1990, que impactou todos os setores da vida social e produtiva, impondo mudanças de toda ordem, como, por exemplo, a subordinação do comércio interno ao internacional; a reestruturação produtiva na base das novas tecnologias e da reorganização produtiva; a desregulamentação da economia, com a minimização da influência do Estado, que se vê obrigado tanto a privatizar as empresas públicas, como a se retirar da regulamentação da economia; o desemprego e ampliação do trabalho informal e precarizado, flexibilização das relações de trabalho do setor estatal e privado; a redução do poder aquisitivo da classe média assalariada; o desmonte da previdência pública social, ampliando o tempo de aposentadoria e reduzindo o seu valor; a restrição das políticas sociais para os mais pobres (FILGUEIRA, 2007).

Como resultado de todas essas mudanças, verificou-se, em relação à educação, uma maior centralização dos investimentos em educação básica e profissional por serem os espaços do *saber ser* e do *saber fazer*, corroborando com o Relatório Jacques Delors, da UNESCO; formação dos trabalhadores a partir da pedagogia das competências, bem como a formação de professor da educação básica a partir da epistemologia da prática, o que significou trazer para esse trabalhador a ideologia da eficiência prática através da ideia de que o *saber fazer* e refletir sobre esse suposto *fazer* seria mais importante do que o domínio teórico da educação, pedagogia e suas íntimas relações com a sociedade; transferência dos novos modelos de gestão produtiva para a escola; reformas dos currículos da educação básica a superior, dentre outros impactos (DELORS, 1998; RAMOS, 2002; OLIVEIRA, 2006; RODRIGUES, KUENZER, 2008).

Em relação às reformas do currículo, o objetivo era flexibilizá-lo para incorporar novos conhecimentos e saberes de maneira a permitir uma formação atualizada a partir do mundo do trabalho, valorizando a prática da profissão em detrimento da teoria que passa a ser uma coadjuvante. Assim, como a flexibilidade visou eliminar a rigidez do modelo fordista de produção que imperou no mundo, nos chamados 30 anos gloriosos do capitalismo entre os anos de 1949 a 1978 (FILGUEIRAS, 2013), também no currículo escrito e praticado objetivou depurá-lo de todo conhecimento desnecessário, de todo saber considerado fútil, de toda prática idealista de resistência, de todo o tempo pedagógico de aprendizagem alongado.

Nesse aspecto, a Flexibilidade, como uma ação concreta da globalização e reestruturação produtiva, tem um significado multidimensional, envolvendo várias áreas do conhecimento, da produção, da vida social, agrega vários dispositivos e bases tecnológicas que possibilitam a sua existência (i)material, afetando todos os espaços de existência humana. Três pontos de vistas são evidenciados nesse processo, o tecnológico, o capital e o educacional, sendo que o primeiro diz respeito

[...] a substituição da automação rígida (não programável) de base eletromecânica, pela automação flexível (programável através da informação) de base microeletrônica [...]. No que se refere aos novos métodos de gestão, o princípio da flexibilidade se apoia na noção de "just-in-time" [...], significa a economia de todos os elementos da produção e a eliminação de todos os desperdícios, de todas as "sobras" e de todos os tempos mortos no interior da jornada de trabalho [...]. Do ponto de vista do capital, essa nova concepção de empresa implica na necessidade de uma força de trabalho também flexível (polivamente), mais qualificada, que deve ter várias preocupações e realizar diversos tipos de tarefas, como operar as máquinas, fazer a manutenção, difundir informações, realizar o

controle de qualidade, etc. (FILGUEIRAS, 2013, p. 907-8)

E do ponto de vista educacional está centrado principalmente na questão curricular, visa a sua reformulação, tornando-o flexível, agregador de conhecimentos e saberes da nova base produtiva para formar o *novo* trabalhador polivalente para o *novo* mercado de trabalho flexibilizado. Esse novo currículo deve ser o espaço que garanta as mudanças na educação, impostas pelas agências governamentais compromissadas com o projeto neoliberal adotado no país; logo, a reformulação é um imperativo na concretização de qualquer reforma educacional, sendo que o

foco primeiro dessas reformas foi a gestão e organização da educação: maior flexibilidade – inclusive curricular, o que repercute diretamente sobre a condição profissional dos docentes –, descentralização, autonomia e reforço à participação no nível local orientado pela noção de eficiência e de busca de melhores resultados. Um segundo foco é a inclusão da diversidade na escola, o que se observa em geral por meio de políticas compensatórias de discriminação positiva. (OLIVEIRA, 2011, p. 29)

A escola é considerada, equivocadamente, pelo projeto neoliberal o lugar de concretização da equidade social, depositando nela todas as esperanças de uma suposta justiça social, porém isso é meia verdade, posto que a equidade da escola refere-se, tão somente, à equidade pedagógica, pois “nesse âmbito, a justiça que lhe cabe fazer é, digamos assim, a justiça pedagógica, não sendo de sua alçada a iniciativa principal no que se refere às outras formas de justiça como, no exemplo, a social e a tributária.” (SAVIANI, 2013, p. 18)

Assim, concretizando as reformas pela via da responsabilização da escola, o Estado brasileiro articula em várias instâncias a construção de toda uma legislação que regule o sistema educativo a partir dos novos parâmetros reformistas adotados no país. Uma das primeiras legislações nesse campo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBN 9394/96, que no campo da pedagogia, impôs o seu desmonte, quando institui que a formação de professores da educação infantil e anos iniciais deveria acontecer no Curso Normal Superior, ficando o de pedagogia apenas para formar os especialistas da educação (BRASIL, 1996).

Instala-se uma crise no curso que só veio a ser sanada com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 01/2006, que novamente reconduz o curso ao lugar de formação de professores da educação infantil e anos iniciais, bem como, indiretamente, dos especialistas em educação, como está bem explicitado no Art. 2º quando diz que

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Centrando o curso na docência, definindo-a no Art. 2º, § 1º, como “ação educativa e

processo pedagógico metódico e intencional”, colocando esta como pré-requisito para as outras atuações desse profissional nos espaços educativos formais e não-formais, reconhece a centralidade de outros campos de conhecimento na compreensão da pedagogia como ciência. Os atributos profissionalizantes que o curso deverá desenvolver/potencializar nos estudantes, além da docência, são, segundo o Art. 4º, incisos I, II e III, aqueles referente ao planejamento, execução, coordenação e avaliação da educação formal e não-formal, bem como a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.” (BRASIL, 2006).

O currículo instituído no Art. 6º deve se organizar por nucleação, sendo o primeiro chamado de *Núcleo de Estudos Básicos*, que compreende os fundamentos ontológicos, epistemológicos, históricos, psíquicos e pedagógicos da educação e sua relação mais ampla com a sociedade e a cultura; o *Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos* que representa os conhecimentos das diversas áreas da educação envolvendo os processos educativos escolares e não-escolares e, por fim, o *Núcleo de Estudos Integrados* que pretende enriquecer a formação na participação concreta dos estudantes em diversas atividades durante o curso, seja ela de pesquisa, extensão ou ensino. Em relação à carga horária mínima estabelecida, será de 3.200 horas, incluindo aí as 300 horas de prática de estágio no decorrer do curso e 100 horas de estudos integrados (BRASIL, 2006).

Essa estrutura está presente em todos os documentos escritos de currículo de pedagogia, findando com as habilitações e centrando o curso na docência na educação infantil e anos iniciais, ampliando o leque formativo para a educação não escolar e o planejamento, coordenação e avaliação de sistemas educativos (SÁ, 2004; ZANOLLA, 2007; PAULA, 2007; BRANDT, 2009; TOZETTO, PEREIRA, 2010; FONSECA, 2010). E não há dúvidas de que esses currículos assumem a concepção disciplinar no esforço interdisciplinar indicado pelas Diretrizes, conforme explicita o Art. 8º:

Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação. (BRASIL, 2006)

A concepção disciplinar de currículo esta compreendida como um “conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias”, enquanto a interdisciplinar busca a “integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa.” (JAPIASSU, 1976, p. 72/74). Entendemos que qualquer concepção de currículo, em particular o interdisciplinar, precisa que os diversos atores envolvidos na formação assumam e viabilizem esse currículo no espaço concreto da escola, da universidade, dentre outros, pois a interdisciplinaridade não é uma “categoria de conhecimento, mas de ação” pedagógica, no nível da didática e do coletivo de educadores (FAZENDA, 1994, p. 89).

O currículo vislumbrado pelas Diretrizes abre a possibilidade de planejar o curso de pedagogia interdisciplinarmente. Aqui, entendemos que a noção de interdisciplinaridade está carregada da noção de flexibilidade, que minimiza o teor epistemológico da primeira noção. Mas como essa possibilidade depende da formação política dos sujeitos construtores do

currículo, há a esperança que essa interdisciplinaridade seja posta na perspectiva crítica de currículo, já que este é lugar de aquisição de conhecimentos científicos, culturais e saberes. Currículo é o território das referências para a autonomização dos sujeitos (FROES BURNHAM, 1998), é onde se dá a socialização formal do sujeito, esta compreendida nas suas múltiplas dimensões desde a cultural à profissional (MACEDO, 2006, 2009).

O currículo constrói a identidade social e individual dos sujeitos, isto porque ele “[...] é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, é a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade [...] O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2003, p. 150). Ele é, portanto, é um dos territórios que formam mentalidades conforme as necessidades sociais, produtivas, culturais e políticas de um sistema. Em torno desse conceito, porém, relações de poder são estabelecidas para o controle do conceito de currículo, que diretamente vai refletir nos processos de planejamento curricular, que nada mais são do que o controle sobre a escolarização (GOODSON, 1995).

Currículo é produção da existência (i)material, portanto precisa ser planejado e praticado de maneira crítica para que os sujeitos possam mudar radicalmente as suas condições (i)materiais. A questão a saber é se os currículos de pedagogia, reformulados em todo o território nacional têm sido planejados em uma concepção crítica de educação e sociedade, essa resposta só uma pesquisa abrangente poderá dar. No entanto, cada instituição pode e deve fazer uma avaliação relacional entre o currículo escrito e o currículo praticado, de maneira a desvelar as intenções e conflitos formativos do currículo planejado. Essa avaliação precisa começar pelo currículo escrito, porque ele estabelece conflitos sociais e epistemológicos que os planejadores e executores precisam tomar consciência para novas proposições.

E quando falamos da importância de se avaliar o currículo escrito, é porque ele “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). Essa avaliação, no entanto, não é isenta de problemas, representa, mesmo em um certo ponto, uma dicotomia entre teoria e prática porque o documento escrito não consegue representar a totalidade das contradições verificadas quando ele está em funcionamento. O oposto também acontece quando se investiga o currículo praticado desassociado do escrito, porém é nesse que deve se iniciar o processo avaliativo porque possibilita

[...] estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula [...], se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como *tradicional e pressupostas*, versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito. (GOODSON, 1995, p. 24 – grifo do autor)

Da análise do currículo escrito deve-se partir para o currículo praticado – aquele que acontece na prática diária, concreta da escola - na busca dos êxitos na formação, das contradições e dos equívocos epistemológicos e pedagógicos, das relações entre os atores do processo educativo, das aprendizagens adquiridas ou não, pois são essas análises que dizem se o currículo está ou não cumprindo com as finalidades para as quais foi engendrado. É nessa análise avaliativa que se corporifica

o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Devemos lembrar que embora estejamos aqui adotando o princípio de analisar o currículo escrito, e em primeiro lugar, no entanto, a defesa nos meios curriculares é que se faça isso, concomitante ao currículo praticado, como forma de superação da fragmentação do conhecimento proposto e, assim, desconstruir a dicotomia entre ambos, pois essa “é uma etapa fundamental para que a relação de poder no currículo seja pensada de forma oblíqua [...]” (MACEDO, 2006, p. 100).

O CURRÍCULO ESCRITO DE PEDAGOGIA DA UNEB

Não temos dúvida de que as relações de poder se manifestam primeiramente no currículo escrito por isso que explicitá-las é o caminho para compreender o currículo praticado, o currículo em ação reflete (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 1998). É nesse intuito que aqui vamos à análise de conteúdo do currículo escrito de pedagogia da UNEB a partir das categorias: dimensão organizacional, conceptual e epistemológica, que encerram concepções, desejos e representações do currículo de pedagogia.

Dimensão organizacional do currículo

Os principais componentes do novo currículo de Pedagogia da UNEB são: eixos temáticos, as disciplinas teóricas e práticas, os elementos de integração do conhecimento, estágios e atividades extracurriculares. O currículo se constitui a partir de eixos temáticos, totalizando quatro: a) formação de pedagogos/as educação de abordagens socioculturais (I e II semestres); b) formação de pedagogos/as: educação e abordagens político-pedagógicas (III e IV semestres); c) formação de pedagogos: educação e abordagens pedagógicas contemporâneas (V e VI semestres); d) a pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos (as) (VII e VIII semestres).

Esses eixos temáticos são conhecimentos da área da educação e da pedagogia que devem ser contemplados em cada semestre no planejamento de cada disciplina. Pretendem também contemporaneizar o currículo a partir das relações educação e sociedade, sendo que eles acontecem como componentes concretos com ementários, com o objetivo de fazer com que “o currículo deixe de ser um currículo imposto para ser um currículo proposto.” (PROPOSTA... 2008, p. 67).

O currículo tem integralização de quatro anos, carga horária formativa de 2.870 horas, estágio com 400 horas e atividade científica cultural com 200 horas, totalizando 3.470 horas.

Os componentes de integração do conhecimento são as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e Pesquisa e Prática de Estágio que transversalizam o currículo. Os seminários

interdisciplinares de pesquisa também fazem parte desse processo e devem acontecer em dois momentos do currículo: durante os quatro semestres iniciais e depois nos últimos semestres. As atividades extracurriculares são o ACC (Atividade Científica Cultural) quando os alunos são incentivados a participar de eventos científicos, seja apresentando trabalho ou mesmo como ouvintes, fora ou na Universidade, como forma de ampliar seus saberes e conhecimentos. As disciplinas que compõem os eixos temáticos, conforme o Quadro 1, são:

Quadro 1 – Eixos e Disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia da UNEB

Eixos	Disciplinas	Semestres
1	Pesquisa e Prática Pedagógica (I e II), Filosofia e Educação, Sociologia e Educação, História da Educação, Antropologia e Educação, Psicologia e Educação, Epistemologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação Brasileira, Arte e Educação, Psicologia da Educação.	I e II
2	Pesquisa e Prática Pedagógica (III e IV), Políticas Educacionais, Didática, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, História e Cultura Afro-brasileira e indígena, Avaliação em Educação, Gestão Educacional, Currículo, Educação Inclusiva, TEC.	III e IV
3	Pesquisa e Estágio em espaços não formais, Educação, ludicidade e corporeidade, tecnologia da informação e da comunicação, Educação Ambiental, Educação Especial com ênfase em Libras, TEC, Pesquisa e Estágio na Educação Infantil, Infância e Educação Infantil, Processos de Alfabetização, Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Infanto-juvenil.	V e VI
4	Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos do Ensino da Geografia, Fundamentos do Ensino da História, Fundamentos do Ensino da Matemática, Fundamentos do Ensino das Ciências, TEC, TCC, Trabalho e Educação, Coordenação Pedagógica.	VII e VIII

Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia da UNEB, 2008.

Dimensão conceptual do currículo

A dimensão conceptual do currículo agrega a concepção de currículo, o perfil profissiográfico, o princípio educativo e a aprendizagem. A concepção de conhecimento que o currículo assume é: interdisciplinar, transdisciplinar, multirreferencial e o multiculturalismo crítico como possibilidade de formar o pedagogo num contexto de diversidade e valorização das diferenças. Mas, em todo o projeto é presente a interdisciplinaridade, essa compreendida como integração de conteúdos e atividades para o desenvolvimento da capacidade de autonomia dos alunos, integrando teoria e prática, eliminando a fragmentação do saber. Para tanto, a aposta é no componente de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e Estágio Supervisionado, que compreendem as duas áreas: educação formal e educação não formal, que deverão estabelecer a práxis no curso.

Os princípios educativos são: flexibilização, diversificação, contextualização, sendo que o componente curricular que concretiza esses princípios são os chamados Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade (TEC), que também garantirão, em tese, conteúdos

regionalizados de cada departamento, levando em consideração o espaço local onde o Curso de Pedagogia está implantado e garantindo um currículo aberto às novidades pedagógicas.

O perfil profissiográfico é bastante abrangente, responsabilizando-se por uma ampla atuação do pedagogo no mercado de trabalho, desde atuar como docente (educação infantil, básica (anos iniciais), educação de jovens e adultos, materiais pedagógicos de formação de professores), como gestor educacional (coordenador, gerenciador financeiro, diretor, elaboração de projetos, dirigindo processos educativos em empresas, ONG, etc.), trabalhos pedagógicos específicos, como educação especial, comunicação, tecnologias, organização de políticas públicas educacionais.

A concepção de aprendizagem que o currículo assume é com base na aprendizagem significativa ausubeliana que tem como pressuposto o estruturalismo muito próximo das ideias de Piaget. A Aprendizagem Significativa parte da ideia de que o conhecimento se dá naturalmente de forma estruturada na cognição humana, numa cadeia lógica e sequencial em que o novo conhecimento se ancora na anterior; quando não existe previamente um conhecimento, o novo se fixa aleatoriamente, de maneira mecânica na cognição, processo esse conhecido como Aprendizagem Mecânica (MOREIRA, 1999).

Quanto à concepção formativa, está baseada em três aspectos: antropológico não etnocêntrico, estético de valorização do belo, epistemológico diversificado, agregando toda e qualquer teoria de maneira hermenêutica. A avaliação da aprendizagem é na concepção processual formativa, englobando a avaliação do saber, do saber ser, fazer e conviver, conforme determinações de órgãos internacionais para assuntos educativos. Uma questão que merece reflexão é sobre o significado de *Eixo* que não está bem claro nesse currículo de pedagogia. O que é um *Eixo Curricular*? Compreendo *Eixo* como um suporte, um elemento que sustenta o currículo em sua definição identitária: formativa e epistemológica. É como se fossem as finalidades de formação humana e profissional que o currículo engendra e que pode ser tanto por partes ou *num* todo.

O eixo curricular pode ser compreendido pela noção de *complexo temático*, que significa uma ponte entre o conhecimento científico a ser selecionado e o sujeito desse conhecimento no tocante ao que ele necessita aprender para a sua humanização crítica; essa capaz de revolucionar seu tempo histórico. Um eixo nessa perspectiva também diz respeito às relações íntimas da escola com a sociedade e suas contradições, é por isso que

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia 'pura'. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual [...] O complexo não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. É na realidade-indivíduo-contexto sócio cultural que o complexo pode ser entendido. (PISTRAK,1981, p.108)

Com relação ao currículo de pedagogia da UNEB, não há uma definição clara acerca dos eixos e os próprios temas dos eixos não estão articulados, formando um todo e também são confundidos como elemento de integração, o PPP. É preciso pensar nesses eixos como grandes temas provenientes da relação sociedade, economia, educação e pedagogia que articulam as disciplinas específicas de campo de conhecimento no currículo. No caso dos eixos do currículo de pedagogia, valeria uma reflexão maior, porque eles estão como síntese de conteúdo de cada bimestre e não é esse o objetivo de se colocar eixos em um currículo, pelo menos na concepção pistrakiana.

Dimensão epistemológica dos eixos e disciplinas do currículo

A dimensão epistemológica busca fazer uma análise crítica das disciplinas e sua relação com os eixos e cada parte do currículo escrito. No primeiro Eixo – *Educação e abordagens socioculturais*, composto pelas disciplinas relacionadas às teorias sociais, filosóficas, antropológicas, históricas, contextualizadas com a educação e a pedagogia, estão comprometidas pelo tempo pedagógico direcionado para elas, pois como dar conta dessas teorias e ao mesmo tempo fazer a relação com o campo educativo em apenas dois semestres, com carga horária que varia de 60 a 120 horas? Que formação epistemológica se espera do aluno de pedagogia com esse nítido esvaziamento de tempo e conteúdo?

Um exemplo claro desse esvaziamento tempo/conteúdo está nas disciplinas de *Psicologia e Educação* e *Psicologia da Educação*, cada uma com 60 horas. A primeira busca fazer a relação entre a ciência, a psicologia e o campo da educação no que diz respeito ao objeto da educação com o qual ela está preocupada, que seria a aprendizagem. A segunda traz para o debate educativo a psicologia da aprendizagem e desenvolvimento e sua relação com a educação e prática educativa; portanto, tendo uma gama de conhecimentos que não permite o aluno apreender em curto espaço de tempo, como as teorias de Piaget, Wallon e Vygotski, que são *sine qua non* para que os estudantes possam compreender o próprio processo de educação infantil e da educação do ensino fundamental – anos iniciais. Isto traz outras implicações em curto prazo, como no caso do estágio nesses espaços, que sem uma compreensão teórica dessa psicologia não dá para o aluno, conscientemente, cursar um estágio que lhe sirva como experiência de sua futura vida profissional.

Em relação às disciplinas *Filosofia e Educação* e *Epistemologia Educacional* não é diferente, pois a primeira busca fazer reflexões entre a filosofia e a educação no processo de humanização do homem e a segunda traz para o debate as relações entre as matrizes filosóficas e suas relações com a pedagógica, bem como a própria teoria pedagógica embebida nessas matrizes. Um semestre também não permite estudar e aprofundar, por exemplo, a teoria pedagógica realista, positivista, empírica, pragmática e materialista histórico e dialético, sem falar na fenomenologia, no existencialismo, dentre outras.

Essas teorias têm relação direta com os conhecimentos que os alunos estudam nas outras disciplinas, são basilares para a compreensão destas, como compreender o pensamento de João Amós Comênius, Frederic Herbat, Pestalozzi, John Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire, dentre outros. A questão a fazer é: qual o lugar das teorias pedagógicas neste currículo de Pedagogia?

Esses problemas também ocorrem com as disciplinas: História, Sociologia e Antropologia da Educação. E a questão mais ampla a fazer é: a quem interessa o esvaziamento epistemológico do Curso de Pedagogia? A quem serve que os estudantes desse curso não tenham uma clara, ampla e profunda reflexão crítica dessa base epistemológica?

Quanto ao segundo Eixo – *Educação e abordagens político-pedagógicas*, as disciplinas são mais diversificadas, algumas apresentam total descolamento daquelas do primeiro eixo, como é o caso de Educação do Campo, que não tem uma disciplina que aborde as relações entre sociedade, educação, movimentos sociais e o campo como espaço de contradição, pois uma carga horária de apenas 60 horas é insuficiente para garantir a multidimensionalidade desses conhecimentos. O mesmo ocorre com a disciplina de *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* que sendo duas disciplinas aparecem no currículo na formatação de uma, desconsiderando, dessa forma, todo o conhecimento crítico existente em cada um dos campos afro-brasileiro e indígena. Será que essas culturas continuarão sendo invisíveis nos currículos

de formação de professores? Ou quando abordadas não cumprem o seu caráter de visibilidade desses povos, contando as suas verdadeiras histórias, culturas e teorias pedagógicas?

E quanto à disciplina *Didática*, com carga horária de 60 horas, será que não está passando por um desmonte no currículo de Pedagogia? Por quê? Ela se configura no terceiro semestre, distante, portanto, dos componentes de prática de ensino, como: Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia, das Ciências, da Matemática, bem como da prática de estágio na Educação Infantil e anos iniciais. Qual é o lugar de formação dessa disciplina neste currículo? E por que a avaliação da educação ganha estatuto de disciplina neste currículo? Será que não se está referendando demais as políticas neoliberais de avaliação instrumental da educação em termos de sistema e de aprendizagem? Não seria este conhecimento do campo da didática crítica? Por que não incluir nesta e ampliar a sua carga horária e fazer com que ela esteja próxima das metodologias, vindo, inclusive, depois da disciplina Currículo?

E em relação ao componente: *Tópicos Especiais de Educação*, com ampla carga horária de 90 horas, para que foi instituído? Será que ele não está funcionando contrariamente à formação crítica e profunda dos estudantes de Pedagogia? Creio que esse componente tira carga horária daquelas disciplinas do primeiro eixo, que buscam dar uma formação mais epistemológica. Por que e para que essa carga horária tão extensa para um componente que pretende diversificar e contemporizar o currículo que, por si só, já tem disciplinas que o diversificam e garantem, em tese, o início, mesmo de maneira fragilizada, da multiculturalidade no currículo? E qual é a sua concepção de diversificação e contemporaneidade já que muitas disciplinas que compõem o seu rol de conhecimentos não são tão novas assim, bem como muitas se configuravam, obrigatoriamente, no currículo anterior?

Acredito que o caminho para o TEC seja um espaço de aprendizagem que permita a alunos e professores aprofundarem, epistemologicamente, os conhecimentos de cada eixo temático, das disciplinas de fundamentos que sofreram, nas sucessivas reformulações, retaliações de todo tipo, como, por exemplo, esvaziamento de conteúdos.

Nos Terceiro e Quarto Eixos, denominados respectivamente de *Educação e abordagens pedagógicas contemporâneas*, *Elementos Constitutivos da Formação de Pedagogos/as*, está a problemática formativa do curso, pois pretendem formar pedagogos/as para atuar na educação infantil e na educação de ensino fundamental – anos iniciais, porém as disciplinas existentes são insuficientes para que os estudantes compreendam o que é educação infantil e o que é educação fundamental – anos iniciais. Existe apenas uma disciplina, no 6º semestre, com carga horária de 60 horas, que aborda supostamente os conhecimentos da educação infantil, e no mesmo semestre os alunos já entram em contato com algumas metodologias de ensino específicas, como a da língua portuguesa e literatura infantil. No semestre seguinte, têm mais quatro metodologias de ensino: História, Geografia, Ciências e Matemática.

Essas metodologias têm uma grande tarefa a cumprir, contudo será impossível porque terá que trabalhar com os conteúdos específicos de suas áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, trazer explicitamente uma didática específica para ensinar esses conhecimentos também específicos, porém voltados exclusivamente para o ensino de crianças que frequentam a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. A questão é como dar conta dessa complexidade formativa em tão curto espaço de tempo. Se esses eixos são formativos, ou seja, qualificam o (a) futuro (a) pedagogo (a) para atuar nesses dois âmbitos educativos, é preciso que haja um investimento epistemológico maior nessa formação. E onde estão as disciplinas que tratam, por exemplo, da história, sociologia, filosofia da educação infantil, da infância, da adolescência? Ou onde estão, nesse currículo, as disciplinas que tratam dos grandes campos de conhecimentos das metodologias específicas, como as das ciências naturais, históricas, geográficas, linguísticas? Será que as TEC não poderiam trabalhar essas ausências? Porém não

aparecem como componentes desses tais conhecimentos.

Com essa crítica, não está se querendo enxertar o currículo de pedagogia de disciplinas dessas áreas específicas, mas também não queremos que estas sejam inexistentes nesse currículo. É preciso trazer, de alguma forma, componentes que discutam as questões da língua portuguesa e da sociolinguística como basilares para a alfabetização e metodologia do ensino da língua portuguesa e literatura infantil; da história e geografia da Bahia, Brasil e do mundo, como centrais para a compreensão da metodologia de ensino da história e geografia; da biologia, ecologia para os estudos da metodologia das ciências naturais; da matemática e toda a sua tecnologia para que a metodologia de ensino da matemática não seja algo meramente mecânico.

Estas críticas e sugestões da ordem da epistemologia juntam-se a outras, como os componentes de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) que pretendem ser elementos que dariam a identidade de pesquisa ao curso, por estar estruturado em conteúdos da redação científica, relação entre conhecimento, ciência e educação, projeto de pesquisa, dentre outros. A questão é interessante, mas o currículo construído é denso, com uma vasta creditação de disciplinas por semestres, não permite o ensino pela pesquisa. Pesquisa exige tempo, dedicação e um projeto que seja cumprido durante o curso, com concepção de método, aplicação metodológica de pesquisa, organização, análise, interpretação e inferência.

E como fazer pesquisa sem os conhecimentos epistemológicos dos primeiros semestres, fundantes para a inserção dos alunos no campo educativo? Sabemos que toda produção de conhecimento requer, primeiramente, aprendizagem do que já foi produzido no campo de formação específica para, em seguida, partir para o novo ou ressignificar o existente, portanto é preciso repensar o papel formativo também desse componente.

A Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) reconfigura-se a partir do quinto semestre para incorporar o estágio, chamado de Pesquisa e Estágio (PE), onde se compreende que o campo de estágio seja em espaços formais e não formais de educação, seja lugar também de pesquisa, não apenas de aplicação de teorias e saberes apreendidos pelos alunos durante o curso. Creio ser essa ideia bastante positiva, desde que os professores envolvidos no estágio sejam os mesmos que já vêm com o grupo trabalhando com o PPP, pois significa que o estágio terá muito mais um caráter de processo do que de produto, será lugar de produção de conhecimento: aplicação e resultados da pesquisa que desembocará no componente chamado Seminário Interdisciplinar de Pesquisa, que socializará as pesquisas realizadas por discentes e docentes do Curso de Pedagogia.

Existe ainda uma questão envolvendo o componente de estágio, aquela relacionada aos espaços não formais de educação, que se encontra no quinto semestre e pretende inserir os estudantes em outros ambientes educativos sem, contudo, existir no currículo componentes teórico-metodológicos relacionados à educação não-formal como, por exemplo, aspectos histórico-antropológicos, sociofilosóficos e psicopedagógicos da educação popular e da educação-pedagogia social. Sem esses elementos não dá para fazer um estágio nos muitos espaços não formais, como as ONG, os hospitais, nas empresas, nas comunidades de bairros, associações, sindicatos, dentre outros. Além disso, cada uma das pedagogias engendradas nesses espaços é diferente que requer uma atenção maior por parte desse currículo já que obriga estágio nesse campo, mesmo que seja voltado para a educação infantil nesses espaços.

CONCLUSÃO

As quatro categorias aqui expostas, em particular as dimensões conceptual e epistemológica, demonstraram que o currículo ainda não superou a dicotomia teoria e prática,

aligeiramento de conteúdo e tempo pedagógico. Fica evidenciado que não há clareza na concepção curricular, pois ora se diz assumir a interdisciplinaridade, ora a multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e o multiculturalismo crítico. Há que se lembrar que cada uma dessas categorias/attitudes traz toda uma visão de homem e de mundo diferente, que requer uma ampla discussão antes de uma proposição em um currículo. O currículo analisado traz explícita a disciplinaridade, porém organizado fragilmente, no qual os conhecimentos estão pulverizados em vários componentes, não chegando a uma certa unidade epistemológica.

Essas questões precisam urgentemente de uma análise e revisão do currículo até mesmo para que a crítica que esse projeto apresenta em relação à palavra *grade* e *matriz* esteja de fato superada, vejamos:

[...] não cabe mais nesse contexto trabalharmos com *grade curricular*; torna-se, então, necessário e mais pertinente falar de Matriz Curricular. A opção pelo uso da expressão "matriz curricular" aponta para o conceito de Currículo para além da listagem de conteúdos, do saber "atrás das grades"; evidencia a perspectiva de um Currículo não-linear, mas construído a partir dos seguintes elementos norteadores (PROJETO..., 2008, p. 37)

Também o currículo traz uma ampla atuação ao profissional da pedagogia, sem garantir componentes curriculares que desenvolvam os atributos cognitivos e sociais a esse profissional, como, por exemplo, a atuação em espaços não-formais sem correspondência com disciplinas do tipo: educação não-formal, educação social, educação organizacional, educação e organização não-governamental, dentre outras. Lembrando que esse currículo busca formar para a educação infantil, e anos iniciais, no entanto, também afirma que pretende "escrever o currículo do curso de Pedagogia da UNEB em novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas numa configuração curricular que aponta para a necessidade de um trabalho interdisciplinar". (PROJETO... 2008, p. 44)

A conquista de um currículo de pedagogia interdisciplinar requer repensá-lo, criticamente, a partir de: a) uma concepção histórico-antropológica e sociofilosófica da educação, da sociedade e da economia capaz de levar os alunos a uma visão crítica a ponto de refletir isso nas muitas disciplinas posteriores ao eixo de fundamentação teórica e, em particular, na pesquisa da prática pedagógica, desembocando no Trabalho de Conclusão de Curso e estágio; b) uma teoria psicológica de desenvolvimento e aprendizagem que perpassa todo o curso de maneira que se faça presente desde a disciplina de psicologia da aprendizagem até as metodologias específicas finalizando no estágio; c) Uma teoria pedagógica coerente com a teoria psicológica de aprendizagem que permita aos alunos construir uma prática educativa fundamentada no estágio e depois na sua vida profissional.

Nesse aspecto, o que se defende é uma coerência epistemológica na formação dos/as futuros/as pedagogos/as a partir de um currículo que seja amoroso, parafraseando Freire (1987), na sua forma de articular o conhecimento, mas radical quanto à formação crítica e orgânica dos sujeitos desse currículo.

Observamos que esse novo currículo é bastante flexível, portanto cumpre, em parte, com alguns dos postulados do projeto neoliberal para a educação e formação docente, sendo um processo verificado em várias universidades brasileiras (SÁ, 2004; ZANOLLA, 2007; PAULA, 2007; BRANDT, 2009; TOZETTO, PEREIRA, 2010; FONSECA, 2010). O caso da reformulação do curso de pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia reflete bem essa política nacional para a educação surgida nos anos de 1990.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília: *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.
- 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, p. 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, p. 09.
- BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 1996.
- DELORS, Jacques (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires, CLACSO, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2007.
- FILGUEIRAS, Luiz. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo, exclusão social neste final de século. In. SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR "O MAL-ESTAR NO FIM DO SÉCULO XX", 1997, Feira de Santana, UEFS/Escola Brasileira de Psicanálise. *Anais...* Bahia, 1997. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/neogliberalismo.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.
- FONSECA, Maria Verônica R. de A construção sócio-histórica do currículo do curso de pedagogia na UFRJ (1980/1990): entre influências externas e internas. *Revista educação em Perspectiva*. Viçosa, Universidade Federal de Viçosa, v. 1, n. 1, p. 117-135, jan./jun. de 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRÓES Burnham, T. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.35-55.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos

PCN. *Educação & Sociedade*, 106, p. 23-43, 2009.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universitária da Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 de dezembro de 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, ANPAE, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr., 2011.

OLIVEIRA, Dalila. *A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90*. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1661/1256>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

PAULA, Julia T. S. Santos e. A reformulação curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: um estudo histórico. *Dissertação*. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. Faculdade de Educação da Baixada Santista. Rio de Janeiro, 2007. p. 111

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*, São Paulo, v.6 n.2, p. 2-23, Dezembro 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 de dezembro de 2010.

PISTRAK, Moises Melonovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PROPOSTA do currículo do Curso de Pedagogia da UNEB. Salvador: UNEB, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Marli de Fátima. KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa, PR, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474/1119>. Acesso em 15 de junho de 2008.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. *Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA*. 2004. 250f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. PEDAGOGIA EM DEBATE, Universidade Tuiuti do Paraná 2009. *Anais...* Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq10/2_o_paradoxo_cp10.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

SCHIEBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma solução negociada.

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE, v. 23, n. 2, p. 277-292, mai./ago., 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Caderno de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> Acesso em: 15 de março de 2008.

SCHEIBE, Leda. *A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/ts1.doc. Acesso em: 02 de dezembro de 2012.

SILVA, Carmem S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOZETTO, Annaly S. BRANDT, Célia F. a A formação inicial de professores no contexto das reformas curriculares: análise da identidade docente num curso de pedagogia. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Anais...* Paraná, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3501_1967.pdf. Acesso em: 2 de dezembro de 2010.

ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Reflexões acerca da reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG. *Inter-Ação - Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 32, n. 2, p. 391-399, jul./dez. de 2007.