

A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NA UFRJ (1980/90): ENTRE INFLUÊNCIAS EXTERNAS E INTERNAS
Maria Verônica Rodrigues da **Fonseca** – UFRJ

Apresentando o estudo

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada com o objetivo de analisar a reforma curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFRJ, desencadeada no final dos anos de 1980 e concluída em 1992. Cuidando por investigar esse processo em uma perspectiva que articula as relações macro/micro na construção curricular, a análise foi conduzida considerando que “as práticas institucionais e as relações e estruturas sociais são mutuamente constitutivas” (GOODSON & ANSTEAD, 1998 *apud* LOPES, 2006, p. 629).

No estado do Rio de Janeiro, além da UFRJ, outras instituições também reestruturaram seus cursos de Pedagogia no início dos anos de 1990, tendo como centralidade a formação do pedagogo-docente. Como ponto comum das referidas reformas, Souza & Carino (1999) afirmam que seus “pressupostos político-pedagógicos refletem comprometimento com a escola básica e com a democratização do conhecimento”. Ressalta-se, no entanto, que, apesar de guardar semelhanças quanto ao período e às direções tomadas, cada instituição tem suas especificidades e, a partir delas, construiu seu processo de discussão e de construção curricular. Além disso, segundo Goodson (1997), para que se estabeleçam novas práticas curriculares, aspectos de natureza microssocial devem estar sincronizados com questões estruturais. Caso contrário, durante períodos de crise e de grandes conflitos, a “mudança tende ser gradual ou efêmera”, fortalecendo a conservação e a estabilidade.

Iniciado na década de 1980, este movimento de reformulação curricular acompanhou os debates sobre a especificidade e a finalidade do curso de Pedagogia: formar docentes¹ ou o pedagogo *stricto-sensu*². Atualmente, essa questão ainda se

¹ Tese defendida, desde os anos de 1980, por pesquisadores ligados a ANFOPE que viam na manutenção dos cursos de Pedagogia, com as chamadas habilitações de “especialistas em educação”, um elemento garantidor do papel reprodutor da escola, um agente do poder instituído (FREITAS, 2002).

² Expressão utilizada por Libâneo (2002) que, tendo em vista a concepção da Pedagogia como Ciência da Educação, entende o profissional a ser formado nesse curso como um bacharel qualificado para atuar em várias práticas educativas, “um profissional com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao

estabelece, concentrando-se na discussão travada entre pesquisadores que defendem a concepção da pedagogia como Ciência da Educação e aqueles ligados a ANFOPE. Esse trabalho foi conduzido, portanto, compreendendo a reforma curricular do curso de Pedagogia da UFRJ em meio a esses debates mais amplos. Para tal, utilizei as discussões produzidas no campo do Currículo e, mais precisamente, em seus estudos sócio-históricos. Afinal, para Goodson (2005), esses estudos sócio-históricos possibilitam a análise das circunstâncias em que foram construídas, negociadas e reconstruídas determinadas realidades curriculares, as quais se tornaram hegemônicas em um determinado contexto, em um período particular da história.

Como fontes de estudo, analisei tanto documentos curriculares oficiais quanto aqueles produzidos por outros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema. Utilizei, também, depoimentos de antigos e atuais professores do curso analisado, o que me permitiu ampliar “os materiais de estudo para além dos documentos escritos, possibilitando a produção de uma ‘história vista de baixo’ que se volta para as visões e as experiências de pessoas comuns” (FERREIRA, 2007, p. 455). Essas fontes foram analisadas criticamente, em uma perspectiva relacional e contextual, buscando compreender os diversos fatores que condicionaram a produção histórica das mesmas.

Entendendo, no entanto, que as ações dos indivíduos que atuaram na reforma foram influenciadas por comunidades disciplinares mais amplas, articulei minha análise dessa produção curricular específica à atuação do movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia que ocorria no país, identificando as idéias pedagógicas que influenciaram o ‘novo’ desenho curricular, bem como os aspectos de conservação e de estabilidade curricular que persistiram na mesma. Assim, a partir de depoimentos colhidos junto a cinco professoras que participaram do processo investigado – quatro como membros das diferentes comissões de reformulação curricular instituídas ao longo do processo³ e uma como a Diretora Adjunta de Graduação do período – procurei acessar “as peculiaridades envolvidas na construção do currículo” (MACEDO, 2001, p. 136), bem como os interesses que o moveram na direção da formação do pedagogo-

aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 84).

³ Ao longo de 1988/92, há registros de pelo menos três composições diferentes na constituição da Comissão de Reformulação do curso de Pedagogia: a primeira instituída pela Portaria 29 de 03/11/1988 e publicada no BOL/UFRJ 44; a segunda pela Portaria 20 de 02/05/1990 e publicada no BOL/UFRJ 21; e a terceira composta pelos que assinam a Proposta Curricular entregue à Congregação em 1991.

docente. Tais depoimentos foram analisados em articulação tanto com diferentes documentos escritos produzidos no próprio momento histórico estudado, quanto com fontes que permitiram entender os contextos macrossociais nos quais essa produção curricular se constituiu.

Considerando, ainda, a grande importância atribuída por Goodson (1997 e 2005) às investigações sobre o currículo escrito nos estudos sócio-históricos, também examinei resoluções, pareceres, leis, relatórios, estatutos, ementas, grades curriculares, manifestos de grupos acadêmicos e outros materiais produzidos ao longo do período estudado, bem como a legislação relativa ao curso de Pedagogia no Brasil desde 1939⁴. Ao fazer uso de diferentes tipos de documentos, procurei identificar as condições históricas, sociais e políticas de produção de cada uma dessas fontes. Assim, os documentos foram analisados fazendo-lhes uma crítica ‘interna’ e buscando as condições de produção dos mesmos, reconstituindo-os em seus elementos, colocando-os em uma relação que lhes dá um novo conjunto (LE GOFF, 1996).

Cabe, ainda, destacar que o curso de Pedagogia, desde a sua criação em nível universitário em 1939, fomenta embates em torno de seus objetivos: formar cientistas, técnicos e/ou docentes. Tal questão se faz presente até os dias atuais, sendo evidenciada, por exemplo, no processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais desse curso de graduação. Em 2005, o Parecer CNE/CP nº 5⁵ extinguiu, na graduação, a formação de profissionais para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, transferindo a mesma para cursos de pós-graduação especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Em fevereiro de 2006, no entanto, o parecer anteriormente mencionado foi reexaminado e, em 11 de maio do mesmo ano, foi homologado o Parecer CNE/CP nº3/2006⁶. Modificada a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Pedagogia, definiu-se que sua licenciatura assegura a formação de

⁴ O Decreto Lei Nº 1.190 de 4/4/1939 é considerado por diversos autores como o marco inicial dos fundamentos legais da profissão de pedagogo no país, uma vez que nele é criada a Pedagogia como um dos “Cursos Ordinários” da FNFi. Fica instituída, então, a primeira organização curricular pensada para o curso no Brasil. Nos anos de 1962 e 1969, respectivamente, os pareceres nº 251/62 e nº 262/69 do CFE fixaram currículos mínimos e a duração do curso. Este último manteve-se em vigor até 2006, quando são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 3/2006).

⁵ BRASIL. *Parecer nº5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. DF: MEC/CNE, 2005.

⁶ BRASIL. *Parecer nº 03/2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*. DF: MEC/CNE, 2006.

profissionais da educação em funções previstas no art. 64⁷, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 – isto é, em funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica –, podendo esta ser também realizada em cursos de pós-graduação.

Ressalto, portanto, que, apesar da atual definição oficial, questões relativas aos currículos do curso de Pedagogia estão longe de serem resolvidas consensualmente e sem conflitos. Afinal, como destaca Goodson (1997, p. 27), “o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, terreno de grande contestação, fragmentação e mudança”. Nessa perspectiva, ao focalizar a reforma curricular do curso de Pedagogia da UFRJ, nos anos de 1980/90, busco perceber como esse processo subsidia as decisões em relação à atual política e práticas curriculares (GOODSON, 2005), além de entender que “os processos vivenciados em uma determinada instituição reinterpretem os processos sócio-históricos e educacionais mais amplos” (FERREIRA, 2005, p. 7). Por fim, destaco que o estudo de eventos particulares imersos na complexidade do processo social possibilita a compreensão da natureza das mudanças curriculares, fazendo com que tanto o passado auxilie na compreensão do presente quanto este último permita ver o passado com outros olhos (MACEDO, 2001).

Investigando influências externas e internas na construção sócio-histórica do currículo de Pedagogia na UFRJ (1980/90)

Os anos de 1980 emergem para o curso de Pedagogia como o momento em que seu papel como território de formação do “pedagogo-especialista” passa a ser intensamente criticado, em função da forte identificação desse profissional como representante da divisão do trabalho mental e manual no espaço escolar, considerando que “essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador” (AGUIAR & SCHEIBE, 1999, p. 231). Afinal, ao longo de sua trajetória, o curso adquiriu mais importância, maior “significado simbólico e prático” (GOODSON, 1997, p. 20) em função de sua finalidade como formador de profissionais que iriam atuar como representantes do Estado no controle ou no planejamento do trabalho

⁷ BRASIL, MEC. *Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Art. 64. “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

docente. Essa característica constitui uma “fortaleza inexpugnável” (GOODSON, 1997, p. 19) no currículo do curso até os anos de 1980, quando importantes transformações paradigmáticas e organizacionais, bem como as exigências dos grupos externos, possibilitaram a criação de propostas de mudanças curriculares para os principais cursos de Pedagogia no país, dentre as quais a conduzida na FE/UFRJ.

Inicialmente, o processo de reformulação curricular investigado foi caracterizado como um momento histórico raro em que se tinha como resultado “um modo de vida genuinamente novo”, que pressupunha a “invenção do novo, a criação de formas, ‘a elaboração contínua do novo’”⁸, tendo em vista que se estabelecia, a partir dele, um outro perfil de formação – o pedagogo docente – em relação a tradição anterior. Nesse processo, a instituição abandona, formalmente, a formação nas habilitações de especialistas, cuidando por manter, do currículo anterior, apenas a habilitação para o magistério das matérias pedagógicas de 2º grau, e criando duas novas habilitações de magistério, voltadas para as séries iniciais do 1º grau e para a pré-escola.

No entanto, a análise construída aponta que a aparente característica inovadora traz também a manutenção de tradições já há muito presentes no curso – tal como a opção central pela docência –, confirmando a noção de que “a estabilidade e a mudança nos currículos não são processos excludentes, mas que ao contrário, em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas inovações que colaboram para sua estabilidade” (FERREIRA, 2005, p. 6). Afinal, desde a sua primeira organização, o curso de Pedagogia da FE/UFRJ, embora também habilitasse o especialista em educação, já trazia a defesa de uma formação para a docência. Tal evidência pode ser constatada em documento da instituição, o qual afirma que “o novo currículo congrega sonhos e possibilidades educacionais que vêm sendo cultivados há longo tempo nesta unidade da UFRJ”.⁹ Tais “sonhos” resultavam da influência de atores sociais como, por exemplo, a professora *Nair Abu-Merhy* – que exerceu a direção da FE/UFRJ entre 1970/76 –, a qual defendia a formação de especialistas em cursos de pós-graduação, valendo-se de três critérios: o da hierarquia dos cursos, o da realidade educacional brasileira e o da idade ou experiência¹⁰. Observe o trecho de seu voto em

⁸ FE/UFRJ. *Proposta de um novo currículo para o curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 1.

⁹ FE/UFRJ. *Apresentação do novo currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ*. Rio de Janeiro: 1991, p. 3.

¹⁰ A professora *Nair Abu-Merhy*, como membro do CFE, apresentou voto em separado por ocasião da aprovação do Parecer CFE n°. 252/69, no qual explicitou as razões pelas quais entendia que os cursos de

separado no CFE, no qual ela defende que a Pedagogia deveria constituir-se como formadora de professores para o ensino normal e primário:

Conforme propus, ficasse à nossa disposição uma escola normal do Estado e uma escola primária, e que cessasse, no Instituto de Educação, a formação do professor normalista e a dos profissionais para o nível primário, passando esta competência para a nossa faculdade, cabendo ao Estado reconhecer os títulos que ela expedisse.¹¹

Loureiro (1999, p. 131), que atuou como coordenador do curso de Pedagogia da FE/UFRJ entre 1998/2000, contribui para esta argumentação quando relata que:

Um importante pressuposto deste curso na Faculdade de Educação da UFRJ era de que o aluno, para ingressar nas habilitações que formavam o especialista, deveria comprovar uma experiência docente de pelo menos três anos. Em 1972, em decorrência do Parecer 867/72 do CFE, esta experiência foi reduzida para um ano, podendo o aluno adquiri-la ao longo do tempo de integralização do curso. Contudo, a orientação central permanecia: antes de ser um especialista, o pedagogo precisava ser um professor.

Essa ênfase na docência pode ser evidenciada pelo fato de que, após o Parecer 867/72 do CFE diminuir a exigência do tempo de experiência em magistério para colar grau nas habilitações de especialista, a FE/UFRJ cuidou para que a habilitação em magistério fosse “obrigatória no curso de Pedagogia”¹² a partir de 1976. Ou seja, a partir dessa data, para obter o diploma em uma das habilitações de especialistas oferecidas pela instituição, o estudante deveria, obrigatoriamente, graduar-se em magistério das matérias pedagógicas do 2º grau (Ensino Normal)¹³. Tal fato é significativo, uma vez

formação de especialistas em educação deveriam dar-se em cursos de pós-graduação. Publicado na Documenta nº 100, p.123-136.

¹¹ BRASIL, CFE. *Emendas ao Anteprojeto de resolução no Currículo de Pedagogia. Voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy*. Documenta. Nº 100, p.124-125.

¹² FE/UFRJ. *Regimento da Faculdade de Educação*. Parte I, Título II, Capítulo I, Seção II dos cursos de graduação, Art.7º § 1º.

¹³ Embora a resolução referente ao Parecer nº. 252/69 do CFE fixasse, no Art. 7º, que “o diploma do curso compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações”, não há qualquer

que entre as principais instituições públicas e privadas que ofereciam o curso no estado do Rio de Janeiro, apenas a UFRJ estabelecia essa obrigatoriedade formativa no currículo. Essa orientação parece próxima do ideário defendido pela ANFOPE, nos anos de 1980/90, de que a base da identidade profissional do pedagogo seria a docência.

De acordo com as fontes investigadas, as primeiras discussões sobre a construção de uma nova organização curricular para o curso de Pedagogia da FE/UFRJ remontam ao início dos anos de 1980. No entanto, tais propostas não foram colocadas em prática e, segundo Loureiro (1999), os debates internos que ocorreram no período foram cheios de tensões e de incertezas, evidenciando uma intensa reflexão sobre o papel da instituição na formação de professores e pedagogos.

É certo que os debates e reflexões que se faziam na FE/UFRJ não se constituíam isoladamente, pois o MEC já vinha orientando as diferentes universidades federais para a realização de estudos sobre a reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a Educação, os quais apontaram a necessidade de “formulação de propostas inovadoras para o curso de Pedagogia”.¹⁴ Entretanto, tais discussões não foram à frente, neste primeiro momento, na instituição, uma vez que os assuntos internos e as relações externas não atingiram a sintonia necessária para a mudança (GOODSON, 1997). Tal aspecto me despertou ainda mais o interesse em entender como se chegou, em 1992, a uma certa ‘harmonização’ que possibilitou a reforma.

De acordo com Goodson (1997), na análise dos processos de reforma curricular, devemos estabelecer inter-relações entre questões internas e externas. Ao seguir tal orientação, destaco, por exemplo, a realização, ao longo da década de 1980¹⁵, de debates e eventos nos quais se discutiam os problemas e rumos necessários da educação brasileira. Segundo Cunha (2005), esses espaços serviram para difundir críticas acadêmicas à educação, ao mesmo tempo em que possibilitaram a emergência de diferentes associações profissionais como a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, a partir de 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

determinação quanto à obrigatoriedade de uma habilitação em relação às demais. O Parecer fixa, sim, o currículo mínimo de cada uma das habilitações do curso.

¹⁴ BRASIL, MEC. *Estudo preliminar sobre reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a Educação (documento gerador)*. Brasília: 1981, p. 4.

¹⁵ Destacam-se dentre esses eventos, às cinco Conferências Brasileiras de Educação promovidas no período de 1980 a 1988 pela ANDE, ANPEd e CEDES. Eventos que, segundo Cunha (2005), foram eficazes na promoção do campo educacional.

Como parte dessas críticas acadêmicas, pesquisadores do campo educacional, nos anos de 1980, apontavam como principal fator de deterioração da educação brasileira “o modelo educacional positivista” implementado pelos governos militares, que defendiam uma suposta neutralidade técnica no processo educativo (MACEDO, 1999). Assim, contrapondo-se ao modelo tecnicista hegemônico¹⁶, emergiu, neste momento histórico, a defesa da dimensão política da prática pedagógica que, em articulação com as dimensões técnica e humana, possibilitaria uma reflexão contínua sobre a relação-teoria prática (CANDAU, 1987). A emergência de uma perspectiva crítica pode ser compreendida em função da influência dos estudos marxistas, em especial dos escritos de Gramsci, em que se passou a realçar o trabalho “dos pedagogos como intelectuais críticos, na recondução e reorganização da classe dos educadores em torno da utopia de reconstrução da sociedade” (FRANCO, 2008, p. 49).

Esta influência é percebida quando se verifica que, dentre as duas únicas referências bibliográficas utilizadas na elaboração da proposta da FE/UFRJ, está o livro ‘Pedagogia Radical’ de Henry Giroux editado em 1983 pela Editora Cortez. Tal explicitação reforça a noção de que “as ideologias e retóricas dos grupos externos estão localizadas nos processos socioculturais que classificam e apóiam categorias específicas da iniciativa educacional” (GOODSON, 1997, p. 50). Nessa perspectiva, o modelo da ‘racionalidade técnica’, até então predominante no currículo da instituição, pretendia ser superado. A nova proposta para o curso tratava, então, de estabelecer que o profissional a ser formado não era “um mero professor, mas alguém capaz de pensar a educação no seu sentido mais amplo, de refletir sobre os problemas da educação em toda a sua abrangência, não reduzindo a sua atuação a de um mero técnico de ensino”.¹⁷

Identifico também essas influências externas no seguinte trecho da nova proposta curricular do curso de Pedagogia da FE/UFRJ:

O exame da realidade brasileira revela a situação calamitosa em que se encontra a educação básica, com a presença de problemas que se

¹⁶ Com o processo de redemocratização do país iniciado nos anos de 1980, houve, no campo educacional, um movimento de reação à concepção do professor como um técnico, defendendo-se uma dimensão formativa voltada para um compromisso político na profissão docente. Esse compromisso político deveria ultrapassar os muros escolares e avançar na sociedade como um todo. Afinal, não bastava o conhecimento das ciências, artes, literatura, metodologias específicas e Ciências da Educação; era preciso ter um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico. O educador deveria exercer seu papel de intelectual transformador em oposição à concepção hegemônica do professor pautada na ‘racionalidade técnica’.

¹⁷ FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 5.

estão tornando crônicos, tais como o analfabetismo, a evasão, a repetência. Sendo esta Universidade Federal, mantida com verbas públicas, nada mais justo do que buscar, através dos cursos que oferece e, neste caso em particular, através do curso de Pedagogia, contribuir para a solução dos graves problemas educacionais que afetam diretamente a maioria da população brasileira.¹⁸

Assim, a partir de movimentos sociais de professores – sindicais e de formação profissional –, a imagem de um novo tipo de profissional passa a ser defendida: um professor-educador “que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p. 139), devendo deter o controle do processo ensino-aprendizagem, em lugar de entregá-lo a especialistas que planejarão as suas tarefas pedagógicas. Ao buscar evidências da influência desse debate na construção da proposta curricular investigada, percebi que não havia, internamente, professores na comissão de reformulação diretamente ligados a associações como a ANFOPE. Defendo, portanto, que esta influência externa fez-se não tanto em função de uma participação direta de atores sociais, mas em função de que o ideário circulante possuía afinidades com desejos já acalentados na instituição. Afinal, uma preocupação com a formação do professor das séries iniciais do 1º grau era central na FE/UFRJ desde 1968. Tal preocupação é expressa no seguinte trecho da proposta do novo currículo:

A Faculdade de Educação da UFRJ tem um papel importante no conjunto das demais instituições de 3º grau do Rio de Janeiro. Por ser uma instituição pública de grande porte, apresenta condições de corresponder aos graves desafios postos por um sistema público de ensino que tem negado às camadas populares o direito de acesso e de permanência bem sucedida na escola. Entre os fatores que têm gerado a inadimplência desse sistema, encontra-se a má formação do professor do 1º segmento do 1º grau, causada tanto pela degradação das condições de trabalho como pela deterioração da formação recebida nas agências responsáveis.

Parece, pois, que não se pode mais adiar o momento de colocar em prática uma recomendação que vem sendo reiteradamente apresentada

¹⁸ FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 2-3.

por eméritos educadores e autoridades educacionais desde os anos 30 – a de formar em nível superior professores para a pré-escola e as quatro primeiras séries do 1º grau.¹⁹

Tais evidências confirmam a noção de que “as mudanças estruturais criam uma arena facilitadora para uma série de ações individuais que depois se integram e atuam no sentido dessa mudança inicial” (GOODSON, 1988, p. 63 *apud* MACEDO, 2001, p. 141). Para uma de minhas entrevistadas:

No final dos anos 80, começa a haver dentro da própria faculdade um movimento mais intenso em busca de mudanças do seu ensino. Então a gente não pode dissociar o que aconteceu na Pedagogia do próprio movimento da faculdade como um todo.²⁰

A citação anterior chama a atenção porque, mais uma vez, me remete à importância de uma articulação “mais dinâmica da relação macro/micro” (LOPES, 2006, p. 629) nas análises curriculares. Além disso, entendendo, conforme ressalta Macedo (1999), que as trajetórias individuais dos atores sociais que dão vida à instituição tecem as reestruturações curriculares, destaco o papel que a professora *Vânia Dutra Giannini* exerceu no debate que se estabeleceu na instituição investigada. Afinal, ela integrava a Comissão de Reformulação do Currículo e, em 1980, defendeu sua dissertação de mestrado no PPGE/UFRJ com o título ‘A controvérsia generalista *versus* especialista no sistema de supervisão do município do Rio de Janeiro’. Nesse trabalho, a professora já afirmava que “a especialização do supervisor depende, essencialmente, de sua formação como professor, pois a distinção entre o generalista e o especialista surge não da formação do supervisor, mas sim da do professor”²¹. Defendia, portanto, não a exclusão da atividade do especialista, mas indicava a necessidade de que esta formação se fizesse no professor e em nível de pós-graduação. Seu entendimento era de que a formação como docente, antes de ser um especialista, se fazia importante, porque o

¹⁹ FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 3.

²⁰ Depoimento concedido pela professora *Lucia Vilarinho* em 09 de outubro de 2007.

²¹ GIANNINI, Vânia Dutra. *A controvérsia generalista versus especialista no Sistema de Supervisão do Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Junho, 1980. CFCH/FE/UFRJ (p.34-35)

conhecimento da prática docente daria respaldo ao supervisor frente aos professores das diferentes disciplinas voltadas para a quinta à oitava série.

Identifico influências da professora *Vânia Dutra Giannini* em trechos do documento de apresentação do novo currículo da FE/UFRJ, conforme descrito a seguir:

Visando a tornar o curso de Pedagogia capaz de atender às reais demandas do sistema educacional brasileiro na sociedade de hoje, optou-se por suprimir do seu currículo as habilitações correspondentes à formação de especialistas, que passariam a ser oferecidas a nível de pós-graduação “*lato sensu*” (especialização).²²

Tal evidência me leva a argumentar que, na FE/UFRJ, os debates em torno das habilitações da Pedagogia não negavam a questão da histórica divisão social do trabalho na escola, ressaltando, no entanto, “a necessidade de um trabalho integrado”.²³ Essa integração certamente pretendia produzir soluções para uma das “críticas mais comumente feitas ao curso de Pedagogia”²⁴: a sua excessiva visão fragmentada do trabalho escolar. Além disso, a comissão entendia que “face a complexidade dessas áreas [as habilitações], hoje se torna imperativo tratá-las em nível de pós-graduação *latu-sensu*”.²⁵ Afinal,

Se cabe a esses profissionais conduzir e acompanhar o desenvolvimento do processo educativo/pedagógico na escola, parece evidente que eles devem ter, a respeito desse processo e do seu próprio papel dentro dele, conhecimentos mais amplos do que aqueles apresentados pela maioria dos professores, ou seja os usualmente fornecidos nos cursos de graduação.²⁶

Cabe ainda pensar que a idéia de ministrar, no nível de pós-graduação, a formação dos especialistas, serviria para garantir a adesão ao novo currículo daqueles docentes que ministravam as disciplinas específicas dessas habilitações. Pois, segundo depoimento da professora *Nyrma Azevedo*, a preocupação em valorizar a formação do

²² FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991. p. 2.

²³ FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 2.

²⁴ BRASIL. CFE. *Parecer n° 3.484/75. Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de Graduação*. Indicação n° 67/75 aprovada em 04/09/75. p. 49.

²⁵ FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 2.

²⁶ FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 2.

especialista era tão grande que a Comissão do Curso de Pedagogia deixou pronta a proposta de um desses cursos de especialização: o de Orientação Educacional.²⁷

Além desse fato, outro aspecto que garantiria adesão à proposta parece ter sido o uso de um discurso defendido e lembrado no âmbito da FE/UFRJ desde a sua instalação em 1968, expresso a seguir:

Uma questão ainda pode permanecer em debate: e o pedagogo idealizado pelos pensadores na origem da Faculdade de Educação? Ele foi abandonado? Ficou esquecido? Nossa resposta é não! Podemos afirmar que ele está mais presente na nova proposta de currículo que ora começamos a apresentar do que no até então vigente nessa faculdade e que se pretendeu reformular.²⁸

Segundo Goodson (1997), a missão de escolher uma retórica plausível que justifique e convença sobre a necessidade da mudança cabe àqueles que trabalham na modernização de um currículo. A análise construída aponta essa possibilidade porque, na prática, após a implementação do novo currículo, apenas o curso de Especialização em Administração Escolar foi realizado.²⁹ Segundo o relato da professora *Nyrma Azevedo*, isto se deveu à aposentadoria de vários professores ligados à Orientação Educacional e, assim, “não se tinha mais profissionais da área que poderiam realmente ministrar o curso.”³⁰

Fazendo uma análise que se volta, também, para as falas dos ‘vencidos’, defendo que esta estruturação curricular serviu para a manutenção do curso de Pedagogia no espaço acadêmico, tendo em vista que, no âmbito da FE/UFRJ, se colocava outra discussão quanto à sua validade, havendo os que defendiam a sua extinção. Essa idéia pode ser evidenciada na seguinte fala da professora *Yolanda Lobo*: “o problema do curso de Pedagogia, efetivamente, ele não tem identidade porque ele não forma nada”.³¹ Articulando esta fala ao trecho da proposta de currículo que destaca que, “apesar de se considerar que a denominação *Licenciatura em Educação Básica* expressaria melhor a

²⁷ Depoimento concedido em 20 de fevereiro de 2008.

²⁸ FE/UFRJ. Proposta de um novo Currículo para o Curso de *Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 5.

²⁹ A realização desse curso, segundo registro no documento de Proposta de um novo Currículo para o curso de Pedagogia (p. 11), teve início ainda em 1991, mesmo antes do currículo novo ser aprovado. Embora sua realização estivesse diretamente envolvida com a reorganização proposta para o Curso de Pedagogia.

³⁰ Depoimento concedido em 20 de fevereiro de 2008.

³¹ Depoimento concedido em 27 de março de 2008.

atual proposta do curso, decidiu-se em continuar a utilizar a denominação clássica de *Pedagogia*³², argumento que o debate instituído na FE/UFRJ, por ocasião da reformulação curricular, não girava em torno da questão especialista x docente. Na verdade, esse debate ocorria em torno de uma formação acadêmica baseada nas Ciências Sociais aplicadas à Educação, em oposição a uma formação mais fundamentada na experiência, na prática docente.

Ou seja, a análise construída me permite inferir que o debate relativo ao curso constituir-se em um espaço formador de docentes ou de especialistas em educação não se tornou central na reformulação do curso de Pedagogia da FE/UFRJ. As fontes consultadas indicam que havia uma idéia que se tornou hegemônica, no âmbito da FE/UFRJ, de que o curso deveria voltar-se para a formação do professor do curso normal, das séries iniciais do 1º grau e da educação infantil, sendo os especialistas em educação formados em cursos de pós-graduação a serem oferecidos pela instituição. Percebo, entretanto, ao realizar a releitura articulada dessas diferentes fontes, que os conflitos e as críticas tidas como inexistentes por alguns membros da Comissão que compartilhavam essas idéias relativas à docência existiram e podem ser identificadas.

Nesse caso, o debate que se estabeleceu na Comissão girava em torno da própria pertinência do curso, tendo por base uma discussão quanto à sua constituição como campo científico. Um “velho tema”, conforme ressalta Pimenta (2006, p. 7), confirmado por ocasião da leitura do Parecer CFE nº. 632/69³³, mas que volta a ser debatido no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Na FE/UFRJ, o embate se instituiu entre professores que se posicionavam contrários à existência do curso de Pedagogia, tendo como principal argumento que ele não teria conteúdo próprio, e o grupo de professores que o defendiam enquanto uma importante instância para a formação docente.

A partir da identificação desse debate, argumento que a defesa do curso como formador de docentes servia, ainda, para a manutenção de seu *status* acadêmico, tendo

³² FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 6.

³³ O Parecer CFE nº. 632/69 ao tratar do conteúdo específico da Faculdade de Educação aborda as discussões que se estabeleciam quanto a Pedagogia constituir-se como ciência, cita, por exemplo, as palavras de Theodor Litt que afirma “até o momento não há concordância sobre qual seja a metódica do pensamento que constitui o caráter científico da Pedagogia” e continua apresentando a reflexão de Dewey que apontava para o fato de que “se não existe pois uma ciência da educação, existem ciências que se ocupam do processo educativo em seus múltiplos aspectos”.

Ressalta também o parecer que “apesar das tentativas de se atribuir à Pedagogia um *status* epistemológico intermediário entre a filosofia e as ciências empíricas, seu conceito e conteúdo continuam imprecisos e controversos” (p.273-274).

em vista a defesa do movimento social que clamava pela elevação da formação dos docentes para as séries iniciais do ensino fundamental para o ensino superior. Na FE/UFRJ, essa parece ter sido a defesa do grupo que deteve a liderança do processo de reformulação curricular construído. Tal posicionamento é identificado, por exemplo, no trecho da proposta que destaca que o curso “visa à formação de um novo tipo de profissional capaz de detectar, compreender, analisar, criticar os problemas da educação no Brasil posicionando-se em relação a eles”.³⁴

Algumas considerações finais

A análise construída acerca do processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ aponta que, mais que a criação das habilitações de formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o novo currículo proposto traz como principal elemento de inovação a influência de idéias – que passam a ser defendidas no final dos anos de 1980 – e de teorias pedagógicas que vão nortear a sua organização disciplinar para além do currículo mínimo estabelecido pelo Parecer CFE nº 252/69. Essa análise leva à argumentação que todo o processo vivenciado na instituição pode ser percebido como expressão de um embate que já se anunciava e que tomaria maior força no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, quanto à natureza científica do estudo da Educação e da Pedagogia³⁵, em uma direção que pretendia superar a fragmentação dos conteúdos e a dissociação entre teoria e prática, aspectos que se constituíam como “uma das críticas mais contundentes”³⁶ do currículo anterior.

Por fim, destaco que as reflexões apresentadas neste estudo, mesmo que voltadas para a construção sócio-histórica do currículo de uma instituição específica – a Faculdade de Educação da UFRJ –, constituem-se em contribuições para se pensar também a formação de pedagogos de uma forma geral, contribuindo ainda com um

³⁴ FE/UFRJ. *Proposta de um novo Currículo para o curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro: 1991, p. 5.

³⁵ Chamo atenção aqui para o fato de que essa discussão, quanto à natureza científica da Pedagogia, já era realizada desde os anos de 1960, como podemos evidenciar no seguinte trecho do Parecer do CFE nº 632/69 que tratava sobre o Conteúdo específico da Faculdade de Educação: “Mas se todos concordam em que a *práxis* educativa deve ultrapassar o plano do empirismo e dos usos rotineiros para exercer-se me bases científicas, estamos longe de um entendimento comum a respeito da natureza e condições de uma ciência da educação”(p.273).

³⁶ Conforme explicitado no Documento elaborado em 23 de fevereiro de 1994, pela Comissão de Implantação e Avaliação do Curso de Pedagogia, sob o título “A Disciplina Integradora no Curso de Pedagogia: do equívoco ao desafio”.

balanço das mudanças curriculares instituídas no referido curso nos últimos vinte anos.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, M. A. & SCHEIBE, L. *Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão*. Educação e Sociedade. Campinas: n. 68, dezembro/1999 (p. 220-238).
- CANDAU, V. M. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRA, M. S. *A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2005.
- FERREIRA, M. S. *Como investigar a história da pesquisa em ensino de ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas*. In: NARDI, R. (org.) *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, 2007 (p. 451-464).
- FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C. & PIMENTA, S. G. *Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia*. *Cad. Pesqui.* [online]. Vol. 37, no. 130, 2007 (p. 63-97).
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, H. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação e Sociedade. Campinas: vol. 23, n. 80, 2002 (p. 136-167).
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LE GOFF, J. *Documento/monumento*. In: LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996 (p. 535-553).
- LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, A. C. *Relações macro/micro na pesquisa em currículo*. *Cadernos de Pesquisa*. nº 129, set/dez. 2006 (p. 619-635).
- LOUREIRO, C. F. B. *O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ: análise do atual currículo e indicações gerais para sua reformulação*. In: SOUZA, D. B. & CARINO, J. (orgs.) *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999 (p.129-145).
- MACEDO, E. F. *Rediscutindo o curso de Pedagogia: A experiência da UERJ*. In: SOUZA, D. B. & CARINO, J. (orgs.) *Pedagogo ou professor? O processo de*

reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 1999 (p. 118-128).

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (orgs.) *Pesquisa do/no cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 (p.131-148).

PIMENTA, S. G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* Apresentação. In PIMENTA, S. G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2006 (p. 7-12).

SOUZA, D. B. & CARINO, J. (orgs.) *Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999 (p. 17-34).