

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTRE ESPECIALISTAS E DOCENTES:  
PERCURSOS HISTÓRICOS DOS CURRÍCULOS DE  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA FE/UFRJ

MARIA VERÔNICA RODRIGUES DA FONSECA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro

2008

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação “Entre Especialistas E Docentes: Percursos Históricos Dos Currículos De Formação Do Pedagogo Na FE/ UFRJ”

Elaborada por: **Maria Verônica Rodrigues da Fonseca**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Márcia Serra Ferreira**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 09 de junho de 2008**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Márcia Serra Ferreira**

  
\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira**

Aos meus queridos pais, Mozart e Jaci, que sempre me  
incentivaram e não mediram esforços para que eu  
pudesse estudar.

À minha amada filha Nathália, com a certeza de que  
estudar sempre vale a pena.

*Agradeço...*

A Deus, em quem renovo minha fé por tudo que tem feito por mim e por tudo que tem me concedido.

À professora Marcia Serra Ferreira, minha querida orientadora, por ter me acolhido como orientanda, por ter me iniciado nos estudos históricos do campo do Currículo e, principalmente, por acreditar na pertinência desta pesquisa. Sua Orientação segura, criteriosa e sempre presente em todo o processo de construção deste trabalho foi primordial para que eu chegasse até aqui.

À professora Ana Maria Monteiro pelo interesse demonstrado por esta pesquisa, em diversos momentos e, principalmente, por ocasião do parecer emitido ao projeto de dissertação. Suas observações e aulas contribuíram imensamente para a direção tomada no trabalho.

À professora Libânia Nacif Xavier que, ao emitir seu parecer ao projeto que deu início a pesquisa, indicou-me a leitura de artigos que foram primordiais no mapeamento dos debates em torno da questão da formação do pedagogo no passado.

Aos professores do PPGE com os quais tive o privilégio de aprender mais sobre o campo educacional, em especial, a professora Carmen Teresa Gabriel e o professor Luiz Antônio Cunha.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos do Currículo, Cecília, Daniela, Karine, Leticia, Marcele, Marcella, Mariana Cassab, Valéria, Vaneza, e Wallace, nossas reuniões contribuíram imensamente para o meu aprofundamento teórico-metodológico relativo ao campo do Currículo.

Às professoras Lucia Vilarinho, Nyrma Azevedo, Vânia Giannini, Wally Pereira e Yolanda Lobo que aceitaram ser entrevistadas me possibilitando obter os dados necessários para a que essa pesquisa se concretizasse.

À Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFRJ, professora Íris Rodrigues que permitiu o acesso ao arquivo de documentos escritos relativos ao curso de Pedagogia.

À Valéria Marques e Karine Fernandes pelo auxílio precioso na transcrição das entrevistas.

A Rogério Martins Rangel pela preciosa ajuda na formatação dos anexos.

À querida professora Angela Cristrina Rodrigues de Castro pela valiosa ajuda na tradução para a língua inglesa do resumo dessa dissertação.

À querida Leticia Terreri, colega de turma de mestrado e de grupo de pesquisa que “dividiu” sua orientadora comigo e, principalmente, pelas preciosas observações realizadas na fase de análise dos dados coletados.

À minha querida amiga de tantos anos, colega de profissão e também aqui no curso de mestrado, Claudia da Cruz, pelo incentivo e pela oportunidade de interlocução, constante.

À Marilene Ferreira Espíndola, pedagoga e amiga querida, que sempre me incentivou a realizar o curso de Mestrado.

À minha querida amiga Lana Barbosa Silva, pedagoga-professora com quem muito aprendi e ainda aprendo, até aqui esteve presente, mediando o contato com uma das entrevistadas.

Ao amigo Paulo Veiga que me auxiliou no acesso a documentos importantes.

Aos meus queridos alunos do Curso Adonai que com sua imensa admiração e constante confiança em minha capacidade de ensinar, me incentivaram a aprender a pesquisar.

Ao Colégio Militar do Rio de Janeiro, e especialmente, aos meus Chefes Cel Nilo Oliveira de Almeida e Ten Cel Paulo Sérgio de Oliveira Borges pelo apoio e incentivo materializados na concessão das dispensas necessárias para que eu freqüentasse as aulas, bem como realizasse as tarefas relacionadas à pesquisa agora concluída. Afinal, sou uma aluna-trabalhadora.

À minha amada irmã Débora Cecília e minha sogra Edinana que alteraram suas rotinas de trabalho, para me prestarem o apoio junto à minha filha Nathália, nos diversos momentos em que não pude estar presente, em decorrência de atividades inerentes ao curso.

Aos meus pais por terem compreendido e me desculpado as constantes ausências nesse período de muitas alegrias, mas também de intensos trabalhos.

Ao meu marido Gervásio e minha filha Nathália a compreensão pelas diversas vezes em que deixei de ser esposa e mãe para ser mestranda. Obrigada por seu amor incondicional.

Enfim, a todos que, embora não possa aqui nomear, me incentivaram em diversos momentos dessa caminhada, reafirmando sempre que eu era capaz de concluí-la e se alegram com mais esta conquista profissional e pessoal.

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues

Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ/Maria Verônica Rodrigues da Fonseca. Rio de Janeiro: UFRJ, FE.2008

xi 150f.: il.; 2 m.

Orientadora: Márcia Serra Ferreira

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 130-135.

1.História do Currículo. 2.Curso de Pedagogia. 3. Formação de Professores I. Ferreira, Márcia Serra. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

Maria Verônica Rodrigues da Fonseca

*Entre Especialistas e Docentes: Percursos Históricos dos Currículos de  
Formação do Pedagogo na FE/UFRJ*

RESUMO

Esta pesquisa investiga o processo de reforma curricular realizado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, período em que, em meio ao movimento liderado pela ANFOPE, diversas Faculdades de Educação abdicaram da formação nas habilitações de especialistas em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, em favor de currículos voltados para a formação de professores. Busco compreender as razões sócio-históricas que permitiram o fortalecimento da idéia, construída no período em questão, de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência, em detrimento da formação dos chamados especialistas em educação. Para tanto, o estudo fundamenta-se no referencial teórico da História do Currículo dialogando, especialmente, com Ivor Goodson, e com autores brasileiros como Antonio Flavio Moreira, Elizabeth Macedo e Marcia Serra Ferreira, sendo conduzido em uma perspectiva que articula as relações macro/micro na construção curricular. Alio, ainda, nesta investigação, os estudos de Antônio Nóvoa e de pesquisadores brasileiros sobre a história da profissionalização docente, bem como da historiografia contemporânea, especialmente Jacques Le Goff. Na pesquisa, examino e confronto documentos produzidos entre 1939, ano de criação do curso de Pedagogia no Brasil, e 1992, ano da implementação do novo currículo da UFRJ. Invisto em uma análise que coloca os fatos históricos em uma perspectiva relacional e contextual, ampliando as fontes para além dos documentos escritos e valendo-me de depoimentos de cinco professores da instituição. Minha análise me leva a argumentar que, embora a defesa da idéia da docência como base da identidade profissional do pedagogo tenha se tornado central no final da década de 1980, seu surgimento relaciona-se às diferentes legislações educacionais instituídas nos anos de 1940. Defendo que essa idéia se fortalece nos anos de 1980 como forma de garantir ao curso de Pedagogia o *status* de constituir-se como formação em ensino superior. No caso da UFRJ, evidencio que, embora o Curso de Pedagogia, desde 1969, estivesse voltado para a formação de especialistas em educação, a obrigatoriedade de uma habilitação voltada para o Magistério conferia ao currículo a marca da docência. Assim, ao ser reformulado em 1992, em meio aos debates mais amplos promovidos pela ANFOPE, o novo currículo reafirmou essa tradição institucional, muito embora procurando superar seu caráter tecnicista, uma intensa fragmentação de seus conteúdos e uma dissociação entre teoria e prática. Tais inovações foram representadas, por exemplo, pela obrigatoriedade de elaboração de uma monografia e pela criação da Disciplinas Integradoras. Foi em torno dessas inovações que se instituíram os principais embates travados por ocasião do processo de construção da reformulação curricular.

**Palavras-chave:** História do Currículo, formação do pedagogo, curso de Pedagogia, formação de professores, história do curso de Pedagogia.



Maria Verônica Rodrigues da Fonseca

*Between Specialists and Teachers: Historical Trajectories of the Curriculum for the Training of Pedagogues in FE/UFRJ*

ABSTRACT

This research investigates the movement for the reform of the curriculum of the Pedagogy course at the *Faculdade de Educação* at UFRJ, happened at the end of the 1980s and at the beginning of the 1990s, period in which, amid the movement led by ANFOPE, several Pedagogy courses abdicated from the training in School Administrators, School Supervisors, Educational Orientators and School Inspectors in favor of curriculum guidelines dedicated to the training of teachers. My analysis attempts to understand the socio-historical reasons which have opened the way to the strengthening of the idea, introduced in the investigated period, that considers teaching the core of the professional identity of the Pedagogue, to the detriment of the training of the so-called Education Specialists. In order to achieve such objective, this study is conducted on the theoretical basis of the History of Curriculum, mainly on the ideas presented in the writings of Ivor Goodson, and in Brazilian authors such as Antonio Flavio Moreira, Elizabeth Macedo and Marcia Serra Ferreira, according to a perspective which regards both macro/micro relations in the building of the curriculum. The studies of Antônio Nóvoa and of Brazilian researchers on the history of the teaching professionalization, as well as on contemporary historiography, especially the ideas of Jacques Le Goff, are also contemplated in this study. In addition to that, I examine and oppose the documents produced between 1939, the year of creation of the Pedagogy Course in Brazil, and 1992, the year of the implementation of the new curriculum at UFRJ. Besides, I invest in an analysis which places historical facts in a relational and contextual perspective, going much further the written documents in considering the data, taking into account the testimony of five teachers of the institution. The whole analysis leads me to argument that, although the defense of the idea of teaching as the core of the professional identity of the Pedagogue had been considered as central at the end of the 1980s, its origins are to be found in the several educational laws originated in the 1940s. The mentioned idea gains force in the 1980s as a guarantee, to the Pedagogy Course, of the *status* of a higher education course. In the specific case of UFRJ, though the Pedagogy Course, since 1969, had been carried out to the training of Education Specialists, the requirement of a habilitation for teaching would bring to the curriculum that sort of character. So, when it was reformulated in 1992, the new curriculum reassured the mentioned institutional tradition, even though it was looking for overcoming its technicist character, the huge fragmentation of its curricular contents and the dissociation between theory and practice. In the name of those innovations, the principal discussions were taken in behalf of the movement for the reform of the curriculum.

Keywords: History of Curriculum. Pedagogue Training. Pedagogy Course. Teacher Training. History of the Pedagogy Course.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO – Apresentando o estudo  | 2   |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 1 – Articulando referenciais teórico-metodológicos   | 12  |
| 1.1. O Campo do Currículo e os Estudos em História do Currículo   | 13  |
| 1.2. Referências para um estudo histórico do currículo  | 16  |
| 1.3. Diálogos com outros referenciais sócio-históricos  | 21  |
| 1.4. A história da formação docente no Brasil   | 25  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 2 – Investigando o movimento entre formar especialistas e docentes na legislação brasileira        | 31  |
| 2.1. O movimento entre formar especialistas e docentes em 1939  | 33  |
| 2.2. O Curso de Pedagogia em meio à Reforma Capanema  | 41  |
| 2.3. O Curso de Pedagogia e a Lei Orgânica do Ensino Normal: identificando disputas                         | 44  |
| 2.4. Os anos de 1960: a Lei 4024/61, A Reforma Universitária e os Pareceres do Conselho Federal de Educação | 53  |
| <br>  |     |
| CAPÍTULO 3 – Analisando a Construção Sócio-histórica do Currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ             | 71  |
| 3.1. Os primeiros anos do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFRJ                               | 74  |
| 3.2. Influências externas na construção curricular  | 87  |
| 3.3. Influências internas na construção curricular  | 100 |
| 3.4. A nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ  | 109 |
| <br>  |     |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS  | 123 |
| <br>  |     |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  | 130 |
| <br>  |     |
| FONTES DE ESTUDO  | 136 |
| <br>  |     |
| ANEXOS  |     |
| Roteiro de entrevista semi-estruturada  | 139 |
| Informações sobre professoras entrevistadas   | 140 |
| Grade Curricular do Curso de Pedagogia em vigor até 1991  | 142 |
| Grade Curricular do Curso de Pedagogia implementada até 1992  | 145 |

## INTRODUÇÃO

### APRESENTANDO O ESTUDO

O presente estudo tem por objetivo examinar o processo de reforma curricular do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o qual teve início no final dos anos de 1980 e foi concluído em 1992. Podemos dizer que essa reforma consolidou a Pedagogia da instituição como um *lócus* de formação do pedagogo-professor, constituindo um currículo que, de acordo com Loureiro (1999), tinha como centralidade a formação do pedagogo-docente comprometido com o ensino público.

Inicialmente, tomando como base minha própria experiência como estudante de graduação no período investigado, argumentei, fundamentada em Goodson (1997, p. 31-31) ao citar Nisbet (*apud* Webster, 1971, p. 206)<sup>1</sup>, que o referido processo tratava-se de como um momento histórico raro em que se tinha como resultado “um modo de vida genuinamente novo”. Isto é, a primeira vista, o processo desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro parecia configurar-se como uma verdadeira “reforma curricular”, tendo em vista que se estabelecia, a partir dela, um novo perfil de formação a ser oferecido ao profissional pedagogo – o pedagogo docente –, rompendo-se com a tradição anterior de formação do pedagogo especialista.

Entretanto, considerando que “o objeto da pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação” (LOPES, 2006, p. 620), a análise conduzida, como pesquisadora desse curso, me faz argumentar que o processo de reformulação curricular construído no Curso de Pedagogia da UFRJ, embora apresente uma aparente característica inovadora, traz também a manutenção de tradições já há muito presentes no curso. Tal análise vai ao encontro da tese de Ferreira (2005a) de que “a estabilidade e a mudança nos currículos não são processos excludentes mas que ao contrário, em certos casos são exatamente as

---

<sup>1</sup> Goodson refere-se ao trabalho de Nisbet – no qual são desenvolvidos alguns pontos de vista sobre aspectos mais amplos de mudança e da conservação cultural – citado em Webster, J. R. (1971) Curriculum Change and Crisis. *British Journal of Educational Studies*, XXIV.

modificações geradas pela incorporação de certas inovações que colaboram para sua estabilidade” (p. 6).

Este processo de reformulação curricular analisado se concretizou quando, em meio ao *movimento*<sup>2</sup> pela reformulação dos cursos de formação do educador e pela profissionalização do magistério, liderado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, diversas Faculdades de Educação abdicaram da formação nas habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, em favor de currículos voltados para a formação de professores. Em muitos casos, o que inclui a Universidade Federal do Rio de Janeiro, essa formação passou a incluir a educação infantil, as séries iniciais do então 1º grau e as disciplinas pedagógicas dos Cursos de Formação de Professores ministrados no nível médio.

Refletindo tanto sobre o processo de reforma curricular vivenciado em uma instituição específica quanto sobre o *movimento* mais amplo anteriormente mencionado, busco, a partir do estudo da reforma na Universidade Federal do Rio de Janeiro, compreender as razões sócio-históricas que permitiram o fortalecimento da idéia, construída no período em questão, de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência, em detrimento da formação dos chamados “especialistas em educação”<sup>3</sup>.

Meu interesse pelos estudos no campo do Currículo e, especificamente, pelo estudo do currículo do curso de Pedagogia é influenciado pela minha experiência profissional. Licenciiei-me em Pedagogia, no ano de 1992, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando há mais de doze anos como pedagoga na Marinha do Brasil (MB). Ao longo desse tempo, recebendo pedagogos recém-formados e estagiários para compor a equipe técnica-pedagógica de um centro de formação profissional – o Centro de Instrução

---

<sup>2</sup> Este movimento tem início na década de 1980 e “construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”, como ressalta Helena Costa Lopes de Freitas no artigo publicado na revista Educação e Sociedade (Campinas, vol. 23, n. 80, setembro 2002, p. 136-167).

Contrapondo-se a essa visão, José Carlos Libâneo (2006, p. 110) destaca que “esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE nº 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto às habilitações do Curso”.

<sup>3</sup> Refiro-me à denominação que passa a ser utilizada para os concluintes do curso de Pedagogia, formados a partir da aprovação do Parecer Nº 252/69 do CFE, em conformidade com o Art.30 da Lei nº 5.540/68.

Almirante Alexandrino –, ou participando das bancas de concurso para a seleção de pedagogos para atuarem na Marinha, percebi que os saberes trazidos por esses profissionais de sua formação inicial nem sempre lhes possibilitavam o exercício de atividades como gestão escolar, avaliação de programas e de projetos educacionais, assistência didático-pedagógica a professores e alunos, e avaliação educacional. Todas essas atividades estão presentes no cotidiano escolar da instituição na qual trabalho que, apesar de militar, mantém muitas semelhanças com o cotidiano das escolas públicas e privadas do sistema educacional brasileiro.

Procurando, então, compreender a origem de tais “lacunas”, constatei que os cursos de Pedagogia hoje existentes possuem desenhos curriculares muito diferentes entre si. De modo geral, podemos dizer que enquanto os profissionais oriundos de instituições particulares têm seus cursos com duração de três anos e são multi-habilitados em áreas como Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Pedagogia Empresarial, Informática Educacional e Magistério, os que concluem seus cursos em algumas instituições públicas são formados apenas para a docência. Intrigava-me como esses currículos tão diferentes podiam dar conta da formação de pedagogos que atendessem às complexas exigências da educação brasileira contemporânea, pois, em termos legais, todos são igualmente pedagogos, sejam especialistas ou docentes. De igual modo, refletia sobre como esses currículos foram historicamente se diferenciando.

Ao voltar o meu olhar para as discussões que vêm sendo travadas sobre o atual processo de formação desse profissional, constato, por um lado, que existe uma efetiva demanda pelos serviços do pedagogo para além da docência. Afinal, como destaca Libâneo (2002, p. 28), a prática educativa ocorre em muitas instâncias, “verifica-se uma ação pedagógica múltipla na sociedade, o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação formal e informal”. Como podemos evidenciar, nos anos de 2006 e 2007, só no estado do Rio de Janeiro foram realizados seis processos seletivos para a admissão de pedagogos em instituições públicas para exercerem funções não docentes – CEFET/RJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, Prefeitura do Município de Mesquita, Marinha do Brasil e Agência Nacional de Aviação Civil –, além de vagas em instituições

privadas. Por outro lado, também verifico uma ênfase na defesa de que a base da formação do pedagogo deve ser a docência, com uma conseqüente negação da formação de pedagogos “especialistas” para atuarem nas áreas de gestão e orientação educacional. Esse discurso fundamenta-se, principalmente, no argumento de que a manutenção da formação dos especialistas em educação configura-se como um elemento garantidor do papel reprodutor da escola, um agente do poder instituído, um “capataz da educação” (FREITAS, 2002, p. 146).

Segundo Aguiar & Scheibe (1999), a discussão anteriormente apontada tem sido o principal conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas a permear o debate sobre as finalidades do curso de Pedagogia nos últimos vinte e cinco anos. Tal debate se expressa, por exemplo, nos embates entre pesquisadores que defendem a concepção da pedagogia como Ciência da Educação, formadora do “pedagogo *stricto sensu*” (LIBÂNEO, 2002, p. 39) – dentre os quais se destacam José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta –, e pesquisadores ligados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE –, que “lutam” pela constituição do curso como um espaço formador de docentes.

Como exemplo da materialização desse conflito, presenciemos, recentemente, o processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia. Em dezembro de 2005, o Parecer CNE/CP nº 5/2005<sup>4</sup> estabeleceu que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destinava à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Esse mesmo documento legal também extinguiu do nível de graduação a formação de profissionais da educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. Com essa decisão, a formação desses profissionais passaria a ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. Tal fato significava que a formação dos chamados “especialistas em

---

<sup>4</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer nº5/2005. DF: MEC/CNE, 2005.

educação” seria conduzida apenas em cursos de pós-graduação, não se constituindo mais em uma formação específica da Graduação em Pedagogia.

Em fevereiro de 2006, no entanto, o parecer anteriormente mencionado foi reexaminado e, em 11 de maio de 2006, foi homologado o Parecer CNE/CP nº3/2006<sup>5</sup>. Essa nova legislação modificou a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, definindo que a licenciatura deste curso assegura a formação de profissionais da educação em funções previstas no art. 64<sup>6</sup>, 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 essa formação profissional também ser realizada em cursos de pós-graduação.

Essa mudança, ocorrida em aproximadamente cinco meses, ilustra claramente a disputa que tem sido travada em torno de idéias e de grupos pela definição do profissional que se deseja formar como Pedagogo no Brasil. De igual modo, reflete as dificuldades que vêm sendo historicamente enfrentadas no processo de formação da identidade profissional do pedagogo desde que a profissão surge oficialmente em 1939. Por fim, tal mudança evidencia que, apesar da atual definição de Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia no país, questões relativas aos currículos desses cursos 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”.

Apesar de o atual debate sobre o tema concentrar-se na discussão travada entre pesquisadores que defendem a concepção da pedagogia como Ciência da Educação, formadora do “pedagogo *stricto sensu*”, e pesquisadores ligados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –

---

<sup>5</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer nº 03/2006. DF: MEC/CNE, 2006.

<sup>6</sup> BRASIL, Ministério da Educação. 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”.

ANFOPE –, esta pesquisa é conduzida sob a perspectiva da História do Currículo. Apoio-me, especialmente, nos estudos de Ivor Goodson, os quais nos indicam que devemos compreender os currículos representando a hegemonia de determinadas posições em uma área de conhecimento, em um período particular da história.

Assim, fundamentada no entendimento de que qualquer construção curricular se faz em uma ou em outra direção, em função dos interesses de determinados grupos – os quais travam embates em busca de uma hegemonia que lhes garanta *status*, recursos e território (GOODSON, 2005) –, trabalho com a hipótese de que existem disputas sócio-históricas entre pedagogos e docentes pela hegemonia no espaço escolar. Tais disputas têm influenciado os rumos da formação do pedagogo no país, e os conflitos que percebemos atualmente são expressões desse debate.

Portanto, ao olhar especialmente para a questão do currículo do curso de Pedagogia, busco compreender o movimento que tem fundamentado sua estruturação, a partir da década de 1980, por entender que esse processo sócio-histórico subsidia as decisões em relação à atual política e práticas curriculares (GOODSON, 2005). Além disso, parto do pressuposto 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).

Deste modo, visando a entender os Cursos de Pedagogia no país em meio a um movimento historicamente presente entre formar especialistas ou formar docentes – o qual se dá por interesse na constituição de uma carreira profissional de maior prestígio –, e considerando que os discursos e as práticas curriculares se tornam mais estabilizados e naturalizados conforme a capacidade de uma determinada retórica em associar interesses idealistas, materiais e morais a ela (GOODSON, 2005), trabalho com as seguintes questões: (1) Como surge e se fortalece a idéia de que a base da profissão do pedagogo é a docência? (2) Que fatores contribuíram para que algumas universidades públicas, apesar da demanda existente no sistema educacional brasileiro e em espaços não escolares por pedagogos habilitados nas áreas de gestão, coordenação e orientação educacional,



reestruturassem seus currículos dos cursos de Pedagogia na década de 1990, habilitando apenas para a docência? (3) Em que medida a idéia da docência como base da profissão do pedagogo serve para garantir a esse profissional um “território” de atuação dentro da escola?

Compartilho com o pensamento de Ferreira (2005, p. 7) que, ao investigar os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, entende que “os processos vivenciados em uma determinada instituição reinterpretem os processos sócio-históricos e educacionais mais amplos”. De igual modo, coloque-me ao lado de Goodson (1997) quando ressalta que as análises sócio-históricas do currículo devem ser conduzidas de modo a inter-relacionar os assuntos internos e as relações externas de mudança curricular, uma vez que, em se tratando de currículo, para que se estabeleçam novas práticas, o interno e o externo devem estar sincronizados, harmonizados. Caso contrário, durante períodos de crise, em que haja grandes conflitos, a “mudança tende ser gradual ou efêmera”, fortalecendo a conservação e a estabilidade, uma vez que os “intermináveis debates” travados sobre o currículo “tornam qualquer mudança de fundo praticamente impossível” (GOODSON, 1997, p. 34).

Partindo das idéias de Ferreira (2005) e de Goodson (1997), foco minha análise no processo de revisão curricular realizado no curso de Pedagogia em uma instituição específica – a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro –, buscando também responder as seguintes questões: (4) Como ocorreu o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFRJ na década de 1980? (5) Que fatores e/ou características institucionais possibilitaram a reforma curricular realizada na década de 1980 nesse curso, em meio ao movimento mais amplo pela reformulação dos cursos de formação do educador e pela profissionalização do magistério representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE? (6) Quais grupos disputaram a hegemonia no processo de reformulação curricular desenvolvido na UFRJ nos anos de 1980? (7) Quais idéias pedagógicas influenciaram a construção da nova proposta curricular? (8) Quais aspectos de estabilidade e mudança podem ser identificados no novo currículo proposto?

O desafio de olhar e de analisar o percurso de construção do referido

curso de Pedagogia sob a ótica do referencial teórico da História do Currículo vem atender a uma lacuna ainda existente nos estudos sobre essa temática. Afinal, como apontado por André (2000), o número de pesquisas sobre o curso de Pedagogia é ainda pequeno, fato confirmado ao buscar material no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tanto a análise de André (2000) quanto minha própria leitura dos resumos encontrados no banco da CAPES indicam que os poucos estudos existentes, desenvolvidos nos anos de 1990 e no início do novo século, focam, principalmente, a questão da identidade do pedagogo, como podemos constatar nas dissertações de Silva (1998), Furtado (2001), Bruno (2001), Sana (2002), Barros (2002), Lobo (2003) e Oliveira (2004). Esses estudos partem da análise de diferentes documentos do currículo escrito – decretos, pareceres, grades curriculares –, voltando-se para os aspectos metodológicos neles presentes ou visando a entender a atuação do profissional, enfatizando a necessidade de reestruturação dos currículos como forma de superação das dificuldades e uma melhor atuação do pedagogo no contexto educacional brasileiro.

Já as pesquisas de Fernandes (1990), Moura (1998), Katsios (1999), Nogueira (2001), Nonata (2002) e Grapiglia (2004) pretendem compor a história do curso de Pedagogia em instituições específicas e, para isso, valem-se da análise de seus currículos em ação, articulados a documentos do currículo escrito. Os estudos de Brezezinski (1994), Marquezini (2002) e Masson (2003) investigam as políticas públicas para a formação do pedagogo, enquanto Fonseca (2001) investiga as representações sociais presentes nessa formação. Machado (2003) centra sua dissertação no curso de Pedagogia como um espaço de formação do professor como intelectual reflexivo; por fim, há pesquisas que se voltam para a história de disciplinas específicas do currículo desse curso, como podemos verificar em Reis (1998) e Cabral (2003), refletindo em seus escritos acerca da Pedagogia como um campo de conhecimento emergente.

Mesmo reconhecendo o pioneirismo e a importância desses estudos, o presente trabalho diferencia-se dos demais ao assumir como principal referencial teórico a História do Currículo. Afirmando isso, pois, ao analisar os resumos dos estudos anteriormente mencionados, evidencio que mesmo aqueles que tomam

como objeto as grades curriculares de Cursos de Pedagogia de instituições específicas, ou os que investigam suas histórias institucionais por meio da análise de currículos escritos, não o fazem utilizando centralmente as discussões e teorias do campo do Currículo. Em meu estudo, diferentemente, entendo que “a história do currículo possibilita acompanhar a natureza das mudanças curriculares compreendendo a gênese e o desenvolvimento de determinadas categorias que hoje vemos presentes muitas vezes com outros significados aparentes, em nossos discursos sobre a temática” (MACEDO, 2001, p. 142).

Por fim, destaco que este trabalho pretende minimizar a lacuna apontada por Pimenta (2006, p. 8) quanto à inexistência de “estudos que melhor explicitem a quais necessidades sociais a institucionalização dos cursos de pedagogia e a profissionalização do pedagogo viriam a responder”. Um curso cuja história, segundo Libâneo (2006, p. 107), tem sido analisada como mostrando uma “sucessão de ambigüidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo”.

Buscando contribuir com todo esse debate, o presente estudo está assim organizado: no capítulo que inicia o trabalho, apresento o referencial teórico–metodológico da pesquisa, tratando por especificar as teorias e categorias do Campo do Currículo, da Historiografia e da História da Educação Brasileira que fundamentam o estudo; no segundo capítulo, traço uma análise da legislação pertinente ao Curso de Pedagogia no Brasil desde sua criação na década de 1930 até os anos de 1969, quando o curso passa a constituir-se apenas como uma licenciatura, articulando-a à diferentes legislações educacionais brasileiras produzidas no período, focalizando, nesta análise, como o “embate entre formar especialistas e docentes” tem se materializado nos documentos legais; no terceiro capítulo, analiso o processo de reformulação curricular conduzido nos anos de 1980/90 no Curso de Pedagogia da UFRJ, a partir de depoimentos de professores que participaram do processo de reformulação, bem como de documentos produzidos no período – documento de apresentação do novo currículo, programa de disciplinas, relatórios de avaliação e textos publicados – e textos de pesquisadores sobre a temática. Nas considerações finais, destaco como a análise

conduzida pode contribuir para o debate sobre a disputa que tem influenciado fortemente a questão da identidade profissional do pedagogo até os dias atuais e indico possibilidades para realização de novos estudos sobre o currículo do curso e a formação do pedagogo.

## CAPÍTULO 1

### ARTICULANDO REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No presente capítulo, especifico o referencial teórico-metodológico do qual me aproprio para alcançar o objetivo proposto para esta pesquisa. Nele, estabeleço um diálogo com curriculistas brasileiros que tratam dos estudos em História do Currículo – tais como Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2006), Antônio Flávio Moreira (2007), Tomaz Tadeu da Silva (2003 e 2005), Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes (2002), Elizabeth Macedo (1999 e 2001), Alice Casimiro Lopes (2006) e Marcia Serra Ferreira (2005 e 2007) – e, especialmente, com a produção teórica do pesquisador inglês Ivor Goodson (1997, 2001 e 2005). Afinal, para este autor, os estudos sócio-históricos do currículo possibilitam a análise das circunstâncias em que foram construídas, negociadas e reconstruídas determinadas realidades curriculares (GOODSON, 2005). Alio, ainda, a esse referencial teórico as contribuições de Antônio Nóvoa (1991) sobre a história da profissionalização docente e sobre a constituição das Ciências da Educação em Portugal, além dos estudos de pesquisadores brasileiros sobre a história da profissionalização docente no país, dentre os quais destaco Ana Maria Monteiro (2005), Anna Waleska Mendonça (1997, 2002, 2005 e 2006), Demerval Saviani (2004 e 2005), Denice Catani (2000) e Heloisa Villela (2000).

Importa sublinhar que, em se tratando de uma pesquisa histórica, ela desenvolve-se tanto a partir da análise de documentos quanto da realização de depoimentos com atores sociais que vivenciaram o processo de reforma curricular na instituição investigada. No primeiro caso, buscando entender os documentos em uma perspectiva mais ampla, isto é, como propõe a nova historiografia, para além dos textos escritos, dialogo com Jacques Le Goff (1996), autor da historiografia contemporânea que contribui para uma percepção dos documentos como produções sócio-históricas que devem ser analisadas em uma perspectiva relacional e contextual. Assim, desconfiando de uma suposta objetividade desses materiais – uma vez que, de acordo com Le Goff (1996, p. 545), “não existe um documento objetivo, inócuo, primário” –, investigo-os por meio de uma crítica que me possibilite encontrar fatores que condicionaram a produção histórica dos

mesmos, problematizando os processos pelos quais foram escritas as histórias contadas nos documentos analisados. No segundo caso, concordando com Macedo (2001) e Ferreira (2007), entendo que o uso de relatos orais produzidos anos depois por sujeitos que contribuíram ou foram “calados” por ocasião da escrita dos documentos, atua como mais uma possibilidade de acesso aos diferentes pontos de vista presentes no momento histórico estudado.

Em meu trabalho, portanto, conduzo a análise das fontes escritas e orais articulando-as às construções teórico-metodológicas de autores dos três campos anteriormente mencionados – isto é, da História do Currículo, da Historiografia Contemporânea e da História da Formação Docente –, com os quais passo a dialogar nas seções desse capítulo.

### *1.1. O Campo do Currículo e os Estudos em História do Currículo*

Segundo Moreira e Silva (2006, p. 8-9), “mesmo antes de se constituir em objeto de estudo de uma especialização de conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar”. Entretanto, é no final do século XIX e início do século XX que se estabelecem, nos Estados Unidos, estudos sistemáticos acerca dos problemas e das questões curriculares, levando, assim, à emergência de um novo campo especializado de estudo em educação. Nele, se observam duas grandes tendências: a primeira, representada por Dewey e Kilpatrick, mais progressista e de base psicológica, porém menos influente, defendia a importância de que se levassem em consideração os interesses da criança na estruturação do currículo; a segunda, representada pelo pensamento de Bobbitt que, em resposta às necessidades surgidas pela escolarização de massas, propõe que a escola funcionasse de acordo com os princípios da administração científica taylorista, modelo em que se tornariam centrais os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Essa segunda tendência, de caráter mais técnico, se consolidaria definitivamente com o trabalho de Ralph Tyler<sup>7</sup>, definindo como central para os estudos curriculares as idéias de

---

<sup>7</sup> Estou me referindo ao livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicado nos Estados Unidos em 1949 (TYLER, R. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Porto Alegre: Globo, 1978).

organização e de desenvolvimento. Esta tendência curricular dominante começa a perder força no final dos anos de 1960, quando diferentes curriculistas dão início ao processo de crítica ao caráter burocrático e tecnocrático que permeava todos os estudos curriculares (MOREIRA & SILVA, 2006; SILVA, 2003).

Segundo Moreira & Silva (2006), no final da década de 1970, o campo do Currículo já se constituía de análises que rejeitavam o caráter técnico dos currículos escolares e investiam na compreensão de outras questões, as quais iam além da supervalorização de planejamentos e de implementações. Nessa nova perspectiva, denominada Teoria Crítica do Currículo, o campo passa a ser influenciado fortemente pelos estudos sociológicos, seja pela influência americana dos estudos neomarxistas de Michael Apple e de Henry Giroux – os quais voltaram seus olhares para questões como currículo e estrutura social, currículo e controle social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia –, seja pela influência da Nova Sociologia da Educação (NSE), representada por Michael Young e que tinha como centralidade o estudo das conexões entre currículo e poder, isto é, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (MOREIRA & SILVA, 2006; SILVA, 2003). Desde então, o currículo passa a ser considerado um artefato cultural, o que significa ser entendido mais amplamente por suas determinações sociais. Deixa de ser percebido, portanto, como um elemento transcendente e atemporal, tendo “uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA & SILVA, 2006, p. 8).

Young (1977), citado por Macedo (2001), já destacava, no surgimento da NSE, a importância dos estudos históricos para as formulações teóricas curriculares que vinham sendo construídas. Macedo (2001) ressalta, no entanto, que apesar da preocupação já há muito tempo explicitada, ainda hoje é pequena a produção internacional e brasileira sobre estudos históricos no campo do Currículo, sendo mais freqüente o uso da história com uma função mais auxiliar, como “narrativa de movimentos e projetos curriculares bem ou mal sucedidos” (MACEDO, 2001, p. 131). Nessa mesma direção, Ferreira (2005 e 2007) afirma em suas pesquisas que os poucos estudos existentes sobre a disciplina escolar Ciências com enfoque histórico produziram histórias evolutivas e lineares, com o

propósito de contextualizarem os trabalhos realizados, sem, no entanto, configurarem essas histórias como o objeto central de pesquisa.

Essa maneira de investigar os currículos escolares tende a gerar distorções na compreensão dos processos “internos” de escolarização, da dimensão cotidiana do currículo, aquela “que os historiadores se mostram inclinados a ignorar”, como salienta Goodson (2005, p. 118). Isto é, enquanto a História da Educação muitas vezes volta-se para dimensões externas à escola – o contexto político e administrativo da escolarização –, a História do Currículo preocupa-se com os “padrões internos” de escolarização, buscando explicar a dinâmica social que possibilitou a organização do currículo de determinada forma e não de outra, tentando descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades tornaram-se legítimos em determinada época e de que forma se estabeleceu essa validade e legitimidade (SILVA, 2005).

Segundo Goodson, por meio da história curricular tem-se a possibilidade de analisar as relações estabelecidas entre sociedade e escola para além dos “modelos simplistas da teoria da reprodução” (2005, p. 118). Afinal, para o autor,

A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. Ela põe a descoberto as tradições e legados os sistemas burocráticos das escolas, ou seja, fatores que impedem homens e mulheres de criar sua própria história em condições de sua própria escolha (GOODSON, 2005, p. 120).

Além disso, Goodson (2001) assume a perspectiva de que os estudos históricos no campo do Currículo possibilitam o entendimento das visões de mundo dos diferentes grupos que construíram socialmente um determinado desenho curricular. Nesse sentido, o autor destaca que “o currículo é, inequivocamente, uma construção social” (2001, p. 213), embora muitos estudos ainda o tratem como um dado atemporal. Buscando superar os estudos que não dão conta da compreensão do currículo em sua dimensão sócio-histórica, os estudos em História do Currículo têm tratado de alguns temas centrais, dentre os quais se destacam, segundo Macedo (2001), a história do pensamento curricular, a



história de reformas e de propostas curriculares, a história dos currículos de cursos específicos e de diferentes disciplinas escolares.

É, portanto, orientada pelo desejo de compreender o conjunto de negociações tecidas pelos diferentes atores na construção do currículo do Curso de Pedagogia implementado, em 1992, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que me aproprio da produção teórica dessa vertente do campo do Currículo e, em especial, dos estudos formulados por Ivor Goodson, com os quais passo a aprofundar meus diálogos.

### 1.2. Referências para um estudo histórico do currículo

Apesar dos estudos de Goodson estarem, em muitos casos, mais especificamente voltados para a História das Disciplinas Escolares, identifico em seu corpo teórico subsídios para uma análise da construção curricular como o resultado de embates entre diferentes grupos por “*status*, recursos e território” (Goodson, 2005, p. 120), aspecto que me coloco a investigar na construção do currículo do curso de Pedagogia da UFRJ nos anos de 1980/90. Afinal, o próprio Goodson (2005) afirma que as três hipóteses formuladas em seus estudos sobre as disciplinas escolares Ciências e Biologia na Grã-Bretanha podem nos ajudar no estudo histórico de outros conjuntos de conhecimentos profissionais.

A primeira hipótese é que “as matérias não são entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança”. Na segunda hipótese, o autor afirma que uma das implicações importantes no estudo histórico dos conjuntos de conhecimento relativos a uma profissão é entender o processo pelo qual ela passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que se define como ligada a estudos universitários. Por fim, a terceira hipótese é que o “debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território” (GOODSON, 2005, p. 120). É fundamentada nessas hipóteses que busco analisar a história do curso de Pedagogia no país, entendendo que os conflitos em torno de perspectivas distintas – isto é, entre formar especialistas ou docentes – podem ser compreendidos no contexto de um movimento que se dá por interesse na

constituição de uma carreira profissional de maior prestígio.

Lopes & Macedo (2002) ressaltam, no entanto, que essas hipóteses podem ser relativizadas e entendidas em um modelo teórico mais amplo, tendo em vista as peculiaridades dos diferentes sistemas educacionais. Por exemplo, o caráter estrutural e linear, sugerido por Goodson, de evolução dos currículos de uma tradição mais utilitária e/ou pedagógica para uma tradição acadêmica e universitária pode ser minimizado. Conforme destaca Ferreira (2005), quando nos voltamos para entender as diferentes tensões presentes nas construções curriculares, percebe-se uma permanente oscilação em torno da adoção de tradições de caráter mais utilitários e acadêmicos. Goodson (2001) classifica a tradição utilitária como “relacionada com as vocações não profissionais em que a maioria das pessoas trabalham na vida adulta” incluindo “a educação comercial e técnica” (p. 179). No entanto, outra interpretação é dada por Selles & Ferreira (2005), as autoras ressignificam a tradição utilitária, considerando seu caráter geral de relevância social.

Lopes & Macedo (2002) afirmam, ainda, que a estas hipóteses podem ser incorporados fatores institucionais a serem considerados nas análises, dentre eles: o papel exercido por lideranças disciplinares em uma determinada instituição, a autonomia institucional em relação aos mecanismos oficiais de controle curricular e a liderança exercida por diferentes docentes. Ferreira (2005a), ao realizar seu estudo sobre a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, também investiga aspectos institucionais, destacando a influência exercida pelos professores catedráticos que, nos anos de 1960/70, exerciam o controle político e pedagógico da escola, negociando a entrada de influências do movimento renovador<sup>8</sup> em meio às tradições curriculares já existentes. Afinal, o currículo como uma construção social e política dá-se a partir do envolvimento de diferentes atores que “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27).

Goodson (1997) sugere como perspectiva para o estudo em História do Currículo o uso da formulação de Esland & Dale (1973) sobre o papel das

---

<sup>8</sup> A autora se refere ao movimento de renovação do ensino de Ciências que ocorreu no país após a Segunda Guerra, sob forte influência norte-americana (FERREIRA, 2005).

comunidades disciplinares na constituição dos currículos. Para estes autores,

A comunidade tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos “inoportunos” ou “ilegítimos”, e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade. A alguns membros é atribuído o poder de prestar “declarações oficiais” – por exemplo, diretores, de revistas, presidentes, responsáveis pedagógicos e inspetores. Eles são importantes como outros significantes que providenciam modelos para membros mais novos e indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos (ESLAND & DALE, 1973, p. 70-71 *apud* GOODSON, 1997, p. 22)<sup>9</sup>.

Goodson (1997, p. 44) afirma, também, que “tal como acontece com as profissões e associações, a comunidade disciplinar não deve ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades”. Para o autor, ela deve ser percebida “como um *movimento social* incluindo uma gama variável de missões ou tradições distintas representadas por indivíduos, segmentos, grupos e facções cuja importância varia consideravelmente ao longo do tempo” (GOODSON, 1997, p. 44). Para conseguir o apoio necessário e constante para suas ações, os grupos disciplinares desenvolvem retóricas ou mitologias legítimas que fundem com êxito interesses materiais, idealistas e morais. Os discursos e práticas curriculares mais estabilizadas e naturalizadas seriam, portanto, aqueles que conseguem mais fortemente unir tais interesses.

Assim, nessa pesquisa, considero o grupo de pesquisadores que, ainda hoje, defendem o “pedagogo *stricto sensu*” e o “pedagogo docente” como dois subgrupos dentro de uma comunidade disciplinar formada por aqueles que militam na formação do pedagogo, os quais buscam a hegemonia quanto às

---

<sup>9</sup> Goodson refere-se aos estudos em que Esland e Dale voltaram-se para clarificação do papel dos grupos profissionais na construção social das disciplinas escolares. (ESLAND, G. M. & DALE, R. *School and Society*. Milton Keynes: Open University, 1973).

finalidades do curso. Compreendo que esses grupos não são homogêneos, mas que, de modo geral, representam dois grandes projetos em disputa: o curso constituir-se como formador de docentes ou de especialistas em educação, bacharéis em Pedagogia voltados para a Ciência da Educação.

Além disso, Goodson (1997) ressalta que as comunidades disciplinares, além da procura interna de apoio e de recursos ideológicos, valem-se do suporte de grupos externos aos quais devem se aproximar, com vistas à obtenção de apoio e de legitimação. Desse modo, “para cumprir essa missão, a definição e retórica da disciplina são, num sentido muito real, um manifesto ou slogan político, uma conveniência política que as faça parecer incontestáveis e monolíticas” (GOODSON, 1997, p. 50-51). É necessário, portanto, considerar a competição dos grupos disciplinares como sendo influenciada por um conjunto mais amplo de influências culturais, como a cultura política dos diferentes países e contextos e as próprias tradições disciplinares, para citar alguns exemplos.

Nesse sentido, ao analisar o processo de reformulação curricular específico do curso de Pedagogia da UFRJ, em meio ao movimento mais amplo pela reformulação dos cursos de formação do educador e pela profissionalização do magistério representado pela ANFOPE, trabalho dentro de uma abordagem caracterizada por Ferreira (2007) como *meso*, em que tento articular explicações macro e microsociais. Isto é, ao buscar compreender as razões sócio-históricas que permitiram o fortalecimento da idéia de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência, não trato apenas dos aspectos macro-explicativos, partindo somente do entendimento do contexto histórico-social dos anos de 1980 no Brasil, momento de redemocratização política no país, após o regime militar.

De igual modo, não busco entender a problemática em uma perspectiva *internalista*, analisando apenas as influências do campo pedagógico. Investigo, sim, o curso de Pedagogia da instituição em meio aos diversos movimentos sociais do período, buscando focalizar tanto as especificidades e influências do movimento pela profissionalização do magistério na constituição da reforma curricular realizada quanto os conflitos institucionais ocorridos na produção do novo desenho curricular. Nesse processo, cuido atentamente, como ressalta Lopes (2006), para que o estudo aponte uma perspectiva mais dinâmica

da relação macro/micro, buscando identificar os conflitos que emergiram na produção da proposta curricular e a influência dos movimentos sociais e das políticas educacionais estabelecidas pela esfera oficial. Nessa mesma direção, busco entender como se inter-relacionam os assuntos internos e as relações externas, influenciando os processos de estabilidade e de mudanças curriculares.

Importa ainda destacar que Goodson (1997 e 2005) confere grande importância às investigações sobre o currículo escrito nos estudos em História do Currículo. Para o autor, o estudo dos conflitos que se dão em torno das definições do currículo escrito aumenta o nosso entendimento acerca dos interesses e das influências que nele atuam, uma vez que “constitui no testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora de práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20). Constitui-se, portanto, como um excelente exemplo de “tradição inventada”<sup>10</sup>, para usar uma expressão de Hobsbawm (2002 *apud* FERREIRA, 2007), que vai sendo construída e reconstruída e vai assumindo um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático, uma vez que a convenção escrita gera recursos específicos para sua concretização (GOODSON, 1997 e 2005). Como destaca Ferreira (2005), o argumento de Goodson é um alerta para que não aceitemos as definições *pré-ativas*<sup>11</sup> como pressupostos naturais, sem problematizar as suas raízes sociais e históricas e os conseqüentes conflitos que geraram tais definições. Em resumo, não podemos descuidar para o fato de que a “luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 2005, p. 28).

Tendo em vista o uso deste referencial teórico, valho-me do exame de diferentes documentos do currículo escrito, tais como: resoluções, pareceres, leis, relatórios, estatutos, ementas, grades curriculares, manifestos de grupos acadêmicos e outros materiais produzidos ao longo do período estudado. Além disso, como orienta Ferreira (2007, p. 455), procuro “investir em uma análise que

---

<sup>10</sup> Segundo Ferreira (2007), Eric Hobsbawm refere-se ao termo como “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (2002, p. 9 *apud* FERREIRA, 2007, p. 142).

<sup>11</sup> Aproprio-me aqui da expressão utilizada por Goodson (2005, p. 18-22) para referir-se à produção curricular anterior à sua execução em sala de aula quando, então, passa a ser denominado de realização *interativa* do currículo.

coloca os fatos históricos em uma perspectiva relacional e contextual”, ampliando “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”.

Nesse sentido, coletei depoimentos de diferentes professores que participaram direta ou indiretamente do processo de reforma do currículo na instituição, confrontando-os com os documentos escritos e cuidando, como nos alerta Macedo (2001), por articular as falas às histórias de vida, a fim de evitar uma epistemologia individualista. Entendendo-as como parcialmente determinadas por sua época e seu meio, procurei construir uma rede de significados para o entendimento do cotidiano curricular. Assim, na seção seguinte, especifico mais detalhadamente as opções metodológicas que fundamentam o desenvolvimento deste trabalho.

### *1.3. Diálogos com outros referenciais sócio-históricos*

Ferreira (2005 e 2007) e Macedo (2001) argumentam que, face às características dos estudos em História do Currículo, é necessário que se estabeleçam diálogos com a Historiografia e também com os estudos de História da Educação. Afinal, para que se compreendam os diversos embates travados em torno do reconhecimento de determinados saberes e práticas em detrimento de outros que vão perdendo território historicamente, a incorporação das contribuições da Historiografia Contemporânea possibilita análises menos naturalizadas, isto é análises que desconfiam da objetividade dos fatos históricos e que, ao problematizarem as fontes e a própria escrita da história, investem no tratamento dos fatos históricos em uma perspectiva relacional e contextual (FERREIRA, 2007). Pois, sendo o currículo um artefato histórico social, sua construção não deve ser encarada como seguindo uma lógica evolucionária, e sim como “fruto de intrincados processos que envolvem interesses e disputas que não se limitam ao campo epistemológico” (FERREIRA, 2007, p. 460). Além disso, pensar o currículo como artefato histórico social envolve, de acordo com Macedo (2001), reconstruir a dinâmica cotidiana que o materializou.

Na busca da direção pela qual se dará a reconstrução dessa dinâmica

cotidiana, Macedo (2001) chama a atenção para o papel desempenhado pela análise de documentos como instrumento básico da pesquisa histórica. Para a autora, cabe, portanto, definir, primeiramente, o que deve ser considerado documento em História do Currículo e como o historiador desse campo deve lidar com as fontes, as quais, a partir da nova historiografia, passam a ser consideradas como tendo múltiplas potencialidades. Afinal, “a História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem” (FEBVRE, 1949, p. 428 *apud* LE GOFF, 1996, p. 540).

Influenciada por esse debate, recorro à produção de Le Goff (1996, p. 540) que, citando Samaran (1961), destaca que a palavra documento deve ser entendida em um sentido mais amplo, isto é, como “documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira”. Ferreira (2005), citando Warde (1998), destaca que essa perspectiva do entendimento do que são documentos, ao renovar os antigos critérios de relevância, possibilita, na área da Educação, o uso de fontes até então menosprezadas como, por exemplo, os manuais escolares. Entendo, então, que a pesquisa histórica no campo do Currículo deve desenvolver-se, basicamente, a partir da análise de documentos nessa perspectiva mais ampla que, metodologicamente, podem ser classificados em três níveis: no primeiro nível estão os documentos que permitem entender costumes e tradições de uma época bem como aqueles que tratam de um sujeito singular; no segundo nível estão os documentos que buscam recuperar algo já considerado na história do país, das instituições, dos currículos e dos sujeitos; e os de terceiro nível estão aqueles produzidos por um sujeito, anos depois, intencionalmente, para pesquisa (MACEDO, 2001). Estes níveis englobam, portanto, desde documentos escritos produzidos no momento histórico estudado, assim como aqueles produzidos posteriormente e que representam críticas ou análises sobre o primeiro grupo, além dos relatos orais produzidos pela própria pesquisa. É necessário, no entanto, a fim de evitar uma epistemologia individualista, que ao utilizar os relatos orais, o historiador do Currículo articule outros métodos de análise (MACEDO, 2001).

Ainda para Le Goff (1996, p. 545), “o documento não é qualquer

coisa que fica por conta do passado, ele é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Afinal, ele não é inócuo, mas resulta da montagem de uma dada sociedade e das épocas posteriores em que continuou sendo manipulado, “ainda que pelo silêncio” (LE GOFF, 1996, p. 545). Torna-se imprescindível, portanto, que tais documentos sejam analisados com o intuito de “desconstruir” os mecanismos pelos quais eles foram produzidos e negociados. Afinal, como ressaltado por Burke (1992, p. 13 *apud* FERREIRA, 2005a, p. 61), “os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outros tipos de fontes”.

Assim, faço uso de diferentes tipos de documentos para a coleta de dados – tanto os oficiais quanto aqueles produzidos por outros pesquisadores – e em depoimentos de lideranças e professores e ex-professores do curso de Pedagogia da UFRJ.

Na análise desses materiais, procuro entendê-los não como verdades absolutas, expressões consensuais de um dado tempo histórico, mas busco identificar as condições históricas, sociais e políticas de produção dessas fontes. Isso significa que, tal como orienta Ferreira (2007), investigo não apenas o que está explícito, mas, principalmente o que se pode “ler nas entrelinhas” de cada um dos documentos examinados e dos depoimentos realizados, bem como procuro valer-me das interpretações da história dos “grupos vencidos”, pois, segundo Macedo (2001, p. 147), “é nela que aparecem os conflitos muitas vezes escondidos pela hegemonia dos grupos vencedores”. Busco, assim, captar a complexidade da teia de significações presente em cada um dos documentos utilizados como referência para a reconstrução do cotidiano curricular analisado (MACEDO, 2001).

Entendendo ainda que o “fazer curricular” exprime tensões entre grupos que, em função de seus interesses, travam embates em busca de uma hegemonia que lhes garanta mais prestígio e viabilidade social, recorro aos estudos teóricos sobre a História da Profissão Docente para subsidiar a investigação sobre o conflito entre formar “especialistas” ou docentes, historicamente presente no currículo do Curso de Pedagogia no Brasil. O uso



dessa produção teórica baseia-se em meu entendimento de que a origem dessa profissão no Brasil está diretamente relacionada à constituição de um corpo de inspetores, pois muito antes da criação do referido curso – e mesmo sem que houvesse uma preparação formal para o exercício da função de inspeção concomitante à preocupação com a formação de professores primários – sofisticam-se os mecanismos de controle e de vigilância sobre a atividade docente. Essa vigilância era exercida por meio de uma rigorosa verificação quanto ao cumprimento das normas estabelecidas, e ficava a cargo dos inspetores municipais e paroquiais, que representavam em nível local a política estatal.

O estudo de Catani (2003) reforça este meu entendimento ao apontar que já nos primeiros anos do período republicano encontram-se fortes registros sobre a atuação de controle e de orientação pedagógica realizada pelos inspetores junto aos professores. Para os inspetores, “desde o início seu trabalho era concebido do ponto de vista técnico, tratava-se de diagnosticar e propor soluções para as questões de ensino mais do que simplesmente fiscalizar”. Seus relatórios passaram a constituir “fonte fecunda das representações que o estado pretendia fazer circular acerca do exercício ideal do magistério” (CATANI, 2003, p. 594).

Argumento que esta atividade – a inspeção – será a base para a constituição da profissão do pedagogo no Brasil em 1939. Afinal, conforme já analisado em trabalho anterior (FONSECA, 2007), a reforma do Ensino Secundário – isto é, o Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931 –, realizada por Francisco Campos, ao tratar da inspeção nas escolas secundárias, enfatiza que esta atividade envolve o domínio de conhecimentos “sobre pedagogia geral”<sup>12</sup>, sendo concebida para além da simples fiscalização, voltando-se para aspectos relativos à metodologia do ensino e resultados da aprendizagem dos alunos, necessitando do domínio de conteúdos próprios do campo da educação, indo além dos saberes disciplinares para o seu exercício. Posteriormente, na legislação que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil esta atividade fica

---

<sup>12</sup> Brasil. Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Título II, Capítulo III, Art.60. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

prevista para ser exercida pelos “técnicos de educação<sup>13</sup>” do então criado Ministério da Educação e Saúde. Em 1969, com a criação das habilitações no Curso de Pedagogia, a Inspeção Escolar constitui-se como uma delas, voltando-se para uma atuação em âmbito macro-educacional, no nível central dos sistemas escolares<sup>14</sup>.

Percebo, assim, na organização do sistema educacional secundário brasileiro, entrelaçamentos entre a História da Formação Docente e a formação do pedagogo no Brasil. Conseqüentemente, interessa-me utilizar desse debate para aprofundar a idéia de que a questão da profissionalização e da formação docente está relacionada com a questão da formação do pedagogo e com o conflito entre formar “especialistas” ou docentes no curso de Pedagogia. Passo, assim, na seção seguinte, a destacar alguns aspectos dessa história.

#### *1.4. A história da formação docente no Brasil*

Em seu estudo sobre a gênese e o desenvolvimento da profissão docente em Portugal, Antonio Nóvoa (1991) relaciona o processo de profissionalização dessa atividade ao surgimento dos sistemas de ensino estatais. Mas, segundo o autor, até que a escola se tornasse uma responsabilidade do Estado – o que se estende até os dias atuais –, ela passa por uma fase sob a tutela da Igreja, período compreendido do século XVI ao XVIII. Este processo de estatização da escola é indissociável da emergência do Estado-Nação, das transformações relativas à moral, da revolução industrial e da emancipação do capital industrial. Para autores como Catani (2003), Monteiro (2005), Nóvoa (1991) e Villela (2003), a defesa da intervenção do Estado no ensino justifica-se pelo papel exercido pela educação como elemento regulador e de organização nacional, além de impulsionador do crescimento econômico. Assim, a responsabilidade por ensinar, antes atribuída às comunidades, às famílias e à Igreja, passa a ser entendida como incumbência do Estado. A partir daí, “o

---

<sup>13</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VIII, art. 51, alínea c. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>14</sup> Com a criação da habilitação em Supervisão Escolar no Curso de Pedagogia, a partir do Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação, a atuação nas unidades escolares passa a ser campo próprio desta habilitação, cabendo assim, aos supervisores a orientação e a coordenação dos professores na unidade escolar.

processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado)” e, nesse sentido, “tornar-se docente profissional significa, em geral, chegar a um posto de funcionário na administração pública” (NÓVOA, 1991, p. 118-119).

Inicialmente, as atividades docentes constituíram-se sem mudanças substanciais, sendo o modelo docente ainda muito próximo do sacerdócio e constituindo-se como uma ocupação secundária. Mas, à medida que foram sendo sofisticados os métodos pedagógicos e implementados programas e currículos escolares mais amplos, o ensino passa a exigir mais tempo e energia dos mestres e a docência deixa de ser uma ocupação secundária, acessória, constituindo-se como um “assunto de especialistas”. Neste momento, em consequência do processo de complexificação da atividade do ensino, o exercício da docência como ocupação principal já se faz por uma diversidade de grupos. Nóvoa (1991, p. 121) destaca, no entanto, que “a intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma corporação de ofício”.

Tomando como referência o estudo de Nóvoa (1991), podemos dizer que o processo de estatização do ensino dá-se pelo estabelecimento de regras uniformes de seleção e de nomeação para o exercício da docência. É criada pelo Estado uma licença<sup>15</sup> ou permissão para exercer a atividade docente. Nesse mesmo contexto, a produção de um corpo de saberes especializado e de um sistema de normas a gerir a profissão requer a institucionalização dos processos de formação, levando à criação das Escolas Normais, que “constituem o lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente, e tem uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto de docentes” (NÓVOA, 1991, p. 125).

De acordo com Monteiro (2005), essas escolas representam uma conquista por parte dos professores, permitindo a melhoria de seu *status* social.

---

<sup>15</sup> Vem deste termo a denominação “Licenciatura”, para os cursos de ensino superior que formam professores.

Afinal, como destaca Nóvoa (1991), a escola possui um poder só concedido à Igreja e ao Exército, qual seja, o de formar os seus próprios agentes, uma vez que cabia às Escolas Normais o papel de tornar o aluno professor. Considerando, ainda, que a tutela da Educação pelo Estado se constitui em um mecanismo para avalizar a ordem econômica capitalista, a instituição dessas escolas possibilitou o estabelecimento de um maior controle estatal sobre o corpo docente. Como consequência, a docência já surge como uma profissão cujo exercício é totalmente vigiado pelas instâncias emanadas do poder estatal, que tem nas Escolas Normais o *locus* para o estabelecimento de um controle mais estrito sobre os professores. Afinal, a docência trata-se de uma função de grande importância, tendo em vista o papel da educação como instrumento de ascensão social (NÓVOA, 1991).

Fundamentada nos estudos de Nóvoa (1991), Monteiro (2005, p. 160) ressalta que a institucionalização da formação docente e o controle do Estado sobre essa formação contribuem para que a profissão docente seja “marcada por uma forte ambigüidade”. Afinal, o professor é, simultaneamente, um funcionário do Estado dotado de grande autonomia, adquirida pelo voto de confiança que lhe é atribuído pela licença, ao mesmo tempo em que tem seus limites de ação regidos pelo controle estatal.

A análise que Nóvoa (1991) faz sobre a história da profissionalização docente em Portugal tem sido utilizada como referência para estudos em outros países europeus, além daqueles sob sua influência, como é o caso do Brasil. Trabalhando nessa perspectiva, o estudo de Villela (2003) aponta que processo semelhante se deu no Brasil. A partir da expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, inicia-se o processo de laicização da instrução brasileira. Com a transferência do governo do Estado português para as terras brasileiras, são aceleradas ações voltadas para a organização de um sistema de instrução superior que pretendia preparar quadros “para dar suporte ao aparelho administrativo que se implantava”.

Posteriormente, trata-se por estabelecer medidas em relação à instrução primária, instituindo-se um sistema homogêneo – com a adoção de um método e o estabelecimento de normas a serem seguidas pelas escolas –, regulado e controlado. Este processo de hierarquização, de homogeneização e de

unificação, no entanto, tornou-se mais efetivo após a instauração do Império e a instituição da Lei Geral do Ensino de 1827 e se intensifica, mais tarde, com o Ato Adicional de 1834 e a transferência às províncias da responsabilidade pela formação de seus quadros de professores. A partir de 1837, a criação das primeiras Escolas Normais provinciais marca um novo momento no processo de profissionalização docente que passou por períodos de tensão e de instabilidade ao longo dos anos de 1850 e 1860. Afinal, por ser uma formação que se constituía morosamente, esta não atendia à demanda dos cargos públicos da época, tendo sido instituídos outros mecanismos de provimento independente da formação, vendo-se, na prática, uma grande contradição entre um discurso de valorização dessa formação e a subtração dos meios para bem realizá-la. Nesse sentido, observa-se o aprimoramento dos mecanismos de controle e de vigilância por meio de uma inspeção rigorosa. Tanto que “pelo regulamento de 1847, a Diretoria da Escola passou a se chamar Inspetoria Geral” (VILLELA, 2003, p. 125).

Os anos de 1870, no entanto, trazem para o espaço escolar o hábito da realização de reuniões, de exposições e de conferências para discussão de questões educacionais e divulgação de novas experiências e representações sobre a escola e o processo de ensinar e, nesse contexto, as escolas normais são revalorizadas como espaço de divulgação das inovações pedagógicas. Segundo Nóvoa (1991 *apud* Villela, 2003), o nascimento das primeiras associações profissionais gera no processo de profissionalização docente uma tomada de consciência como categoria profissional. No Brasil, a emergência desse ator corporativo na luta pela definição de uma imagem da profissão, dá-se a partir dessa mesma década, “um momento candente na construção de uma identidade profissional, marcado por grandes disputas entre distintos projetos” (VILLELA, 2003, p. 128).

Com exemplo, temos o embate citado por Villela (2003) entre José Carlos Alambary Luz – Inspetor de Ensino do município Neutro e Diretor da Escola Normal de Niterói, cujo posicionamento criticava o despreparo dos professores primários – e o grupo de professores públicos, representados pelo professor Manoel José Frasão que, em resposta ao primeiro, atribuía à Inspetoria Pública a responsabilidade pelo fato de professores despreparados estarem

assumindo a docência nas escolas (VILLELA, 2003, p. 129). Sobre a permanência desse embate, podemos nos valer dos estudos de Catani (2003) que indicam, a partir de pesquisa junto aos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo entre os anos 1907 e 1937, uma visão negativa do trabalho dos inspetores por parte dos professores. Segundo a autora, “na maioria das vezes, [os professores] vêem o trabalho do inspetor como uma função marcada pelo aspecto fiscalizador em que a preocupação fundamental é zelar pelo cumprimento dos programas estabelecidos e pelo efetivo preenchimento da escrituração, preocupando-se enfim, apenas com aspectos formais do trabalho do professor” (CATANI, 2003, p. 594).

Outro momento dessa história é apontado por Saviani (2004), já que, segundo este autor, nos primeiros anos da República, identifica-se em São Paulo um movimento favorável à elevação da formação de professores da Escola Normal e dos ginásios ao nível superior de ensino. Em consequência desse movimento, foi instituído, pela Lei nº 82 de 1892<sup>16</sup>, o Curso Superior da Escola Normal que, apesar de previsto, nunca foi implantado. Essa questão foi retomada apenas em 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras<sup>17</sup> e a previsão da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras<sup>18</sup>.

Já o movimento em prol da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior tem sua origem nos anos de 1930, com o ideário dos Pioneiros da Escola Nova, materializado pela criação do Instituto Pedagógico de São Paulo – instituição idealizada por Fernando de Azevedo – e pela Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira. Segundo Mendonça (1997, p. 12), essas instituições se constituíram “na expressão mais acabada da tentativa de estruturar um campo cultural relativamente autônomo face ao Estado”, entendendo a formação docente como uma formação de intelectuais responsáveis por dar direção à sociedade, pois seus idealizadores acreditavam que

---

<sup>16</sup>Legislação citada por Saviani fundamentado nos estudos de Reis Filho, 1995, p.162.

<sup>17</sup> Brasil. Decreto nº. 19.851 de 11 de abril de 1931 – Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 20 de março de 2008.

<sup>18</sup> Brasil. Decreto nº. 19.852 de 11 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Art.1º. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

a disseminação da mentalidade científica e a generalização da democracia se constituiriam nas bases do desenvolvimento nacional. Especificamente no projeto da Universidade do Distrito Federal, um papel especial era ocupado pela Escola de Educação, onde seriam formados os professores para todos os níveis de ensino, tendo em vista “o caráter essencialmente educativo da missão do intelectual enquanto dirigente” (MENDONÇA, 1997, p. 18) presente no pensamento de Anísio Teixeira. No entanto, este modelo de formação docente acaba sendo substituído pelo modelo de formação universitária da Reforma Capanema<sup>19</sup>, que privilegiava apenas a formação de docentes para o nível secundário, “trabalhadores intelectuais que deveriam servir ao Estado” (MENDONÇA, 1997, p.16).

Retomar essa construção sócio-histórica é, a meu ver, fundamental para o processo de análise dessa pesquisa. Afinal, é neste contexto em que se tem em 1939 a criação do curso de Pedagogia no país. Assim, no próximo capítulo desse estudo, investigo como o embate, relativo a finalidade do curso constituir-se como um espaço formador de determinadas especialidades ou de docentes, se materializou nas legislações educacionais produzidas entre as décadas de 1930 e 1960.

---

<sup>19</sup> Refiro-me ao Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia e cujas finalidades eram as seguintes: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

## CAPÍTULO 2

### INVESTIGANDO O MOVIMENTO ENTRE FORMAR ESPECIALISTAS E DOCENTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, analiso a legislação relativa ao currículo escrito do curso de graduação em Pedagogia no Brasil, procurando identificar, nesses documentos, as origens e a materialização de um *movimento* historicamente presente nos currículos desse curso em torno de uma formação mais voltada para determinadas especialidades e/ou para a docência. Busco, assim, compreender as razões sócio-históricas que permitiram o fortalecimento da idéia, construída na década de 1980, de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência, em detrimento da formação dos chamados “especialistas em educação”.

Dentre os poucos trabalhos encontrados que têm analisado a história do referido curso no Brasil, os trabalhos de Silva (2002 e 2006) têm se constituído em importantes referências, uma vez que suas análises retomam a história do curso no período de 1939 a 1969, atendo-se às suas regulamentações e propostas de reformulação curricular com o objetivo de analisar a questão da identidade aí subjacente. A partir da análise dos documentos oficiais, a autora caracteriza quatro períodos da referida história, assim denominados: das regulamentações, das indicações, das propostas e o dos decretos. Em função da descrição dessa história, tem sido comum o entendimento de que, a partir do Parecer CFE 252/69<sup>20</sup>, se estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968<sup>21</sup> e, com ela, a fragmentação da prática pedagógica na escola, segundo o modelo da administração capitalista (SILVA, 1998 *apud* LIBÂNEO, 2006, p. 111) e atendendo às exigências do mercado (SILVA, 2006, p. 54).

Mesmo reconhecendo o pioneirismo de Silva (2002 e 2006), minha análise se diferencia desses estudos ao procurar entender a história do referido curso utilizando o referencial teórico da História do Currículo. Afinal, como

---

<sup>20</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69 de 11 de abril de 1969, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Currículo de Pedagogia – Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. In Documenta. nº 100, p.101-113.

<sup>21</sup> Refiro-me à Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.



destaca Macedo (2001, p. 142), “a história do currículo possibilita acompanhar a natureza das mudanças curriculares compreendendo a gênese e o desenvolvimento de determinadas categorias que hoje vemos presentes muitas vezes com outros significados aparentes, em nossos discursos sobre a temática”.

Do ponto de vista metodológico, minha opção pelo uso da legislação, atinente ao curso, do período de 1939 a 1969, como fontes de estudo passa pela importância que Ivor Goodson confere às investigações sobre o currículo escrito. Para o autor, o estudo dos conflitos que se dão em torno das definições do currículo escrito aumenta o nosso entendimento acerca dos interesses e influências que nele atuam, uma vez que “constitui no testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora de práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20). Assim, mesmo acreditando que a gênese da profissão do pedagogo no Brasil é anterior ao momento em que esta se torna uma formação acadêmica – isto é, quando passa a ser realizada no ensino superior –, centro a análise a partir do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939<sup>22</sup>. Essa legislação é considerada por autores como Silva (2002) e Libâneo (2002) como um marco inicial dos fundamentos legais da profissão do pedagogo no Brasil, uma vez que nela é criado o Curso de Pedagogia como um dos “Cursos Ordinários” da Faculdade Nacional de Filosofia, instituição organizada na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde e que inaugurava o denominado “padrão federal” de ensino. Nesse momento, olhar para esta organização curricular é olhar para o modelo formativo voltado para a Pedagogia pensado no país.

Além dos documentos que legislam sobre o curso de Pedagogia<sup>23</sup>, busco elementos em outras legislações educacionais produzidas no mesmo período no país, tais como as Leis Orgânicas do Ensino Secundário<sup>24</sup>, a Lei

---

<sup>22</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>23</sup> Refiro-me ao decreto de criação do Curso de Pedagogia, o Decreto-Lei nº. 1,190/39 e aos pareceres Nº 251/62 e Nº 252/69 do Conselho Federal de Educação.

<sup>24</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário e o Decreto – Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Documentos disponíveis na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

Orgânica do Ensino Normal<sup>25</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>26</sup>, a Reforma Universitária<sup>27</sup> e o decreto de organização da Universidade do Rio de Janeiro<sup>28</sup>. Tal opção refere-se ao fato de que esses documentos oficiais, apesar de não se referirem especificamente ao curso de Pedagogia, certamente dialogaram com a sua legislação e tiveram significativas influências sobre a mesma.

Buscando assim, refletir acerca das questões de estudo desta pesquisa, abordo, nas seções seguintes, como podem ser interpretadas as possíveis disputas existentes entre grupos defensores e idealizadores do curso de Pedagogia e grupos que a eles se opunham.

### *2.1. O movimento entre formar especialistas e docentes em 1939*

Investigando o Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939<sup>29</sup>, identifiquei nesta primeira legislação que o curso de Pedagogia foi criado com a finalidade de “preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação”<sup>30</sup>, caracterizando-se como um Bacharelado<sup>31</sup>, com a duração de três anos e tendo a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série: 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional. Segunda série: 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar. Terceira série: 1.

<sup>25</sup> Brasil. Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

<sup>26</sup> Brasil. Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>27</sup> Brasil, Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

<sup>28</sup> Brasil. Decreto nº. 19.852 de 11 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>29</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>30</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VIII, art. 51, alínea c. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>31</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VII, art. 48. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação.<sup>32</sup>

Entretanto, dentro desse modelo formativo proposto – conhecido na literatura como *3+1*<sup>33</sup> –, era facultada aos concluintes do Bacharelado em Pedagogia a diplomação como Licenciado na mesma área<sup>34</sup>, caso frequentassem o curso de Didática. Esse curso era realizado em um ano letivo e se constituía das seguintes disciplinas:

Didática geral. Didática especial. Psicologia educacional. Administração escolar. Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos sociológicos da educação.<sup>35</sup>

Essa segunda certificação, de acordo com a legislação de 1939, possibilitava que o pedagogo pudesse

preencher qualquer cargo ou função do magistério normal das disciplinas de pedagogia, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares” ou “o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da Pedagogia.<sup>36</sup>

Identifico também que, face à existência de disciplinas comuns aos cursos de Pedagogia e de Didática (Psicologia Educacional, Administração

<sup>32</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo III, Seção XI, art. 19. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>33</sup> Esta denominação é utilizada para caracterizar a formação universitária na qual determinado profissional era habilitado para o exercício de altas atividades de ordem desinteressada ou técnica após concluir três anos de curso. E, ao final desse tempo, se desejasse, poderia realizar um curso de didática, com duração de um ano, que o habilitaria para o exercício do magistério.

<sup>34</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VII, art. 49. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>35</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo III, Seção XII, art. 20. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>36</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VIII, art. 51, alíneas a e b. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos sociológicos da Educação)<sup>37</sup>, “os bacharéis em pedagogia que se matriculassem no curso de didática não eram obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que tivessem estudado no curso de pedagogia”<sup>38</sup>. Restava-lhes, assim, cursar apenas duas disciplinas: Didática Geral e Didática Especial.

Silva (2005) enfatiza que uma análise histórica do Currículo deve estar atenta aos diferentes significados que podem ter sido atribuídos às mesmas palavras e, de igual modo, que devemos buscar os significados comuns atribuídos às palavras e expressões diferentes. Na estruturação curricular anteriormente analisada, por exemplo, é possível perceber uma clara diferenciação conceitual entre o que era conhecido como curso de Didática e o que atualmente conhecemos como Didática. De modo semelhante, é possível identificar históricas diferenças entre as palavras Didática e Pedagogia, as quais costumam ser entendidas, em muitos casos, como sinônimas.

Analisando a grade curricular dos três anos de Bacharelado expressa na legislação de 1939, evidencio que esta não incluía qualquer disciplina relativa à Didática<sup>39</sup>, aspecto reservado apenas à formação complementar para a docência. Tal aspecto me permite inferir que o trabalho de “técnico do Ministério da Educação” fora entendido pelos legisladores como distinto do trabalho docente. E mesmo que o exercício da docência exigisse o domínio de conhecimentos relativos à Administração Escolar e aos fundamentos da Psicologia, da Sociologia e da Biologia da Educação, o que caracterizava esta atividade era o domínio dos conteúdos da Didática. Além disso, outro aspecto evidenciado nesta análise refere-se ao fato de que, em sua criação oficial, o curso de Pedagogia dava grande ênfase à formação de um profissional qualificado para a atuação na administração pública da educação, visto que, “a partir de 1º de janeiro de 1943, será exigido para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da

---

<sup>37</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo III, Seção XI, art. 19 e Seção XII Art.20. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>38</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo XI, Art.58. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>39</sup> Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo III, Seção XI, art. 19. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

Educação, o diploma de Bacharel em Pedagogia”<sup>40</sup>.

Goodson (2005) ressalta que uma das implicações importantes no estudo histórico dos conjuntos de conhecimento relativos a uma profissão é entender o processo pelo qual ela passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que se define como ligada a estudos universitários. Visando a identificar indícios da existência desse processo no curso de Pedagogia, busquei dados em outras legislações relacionadas à sistematização da educação no Brasil, produzidas neste mesmo período histórico e que, apesar de não se referirem especificamente ao curso, pudessem estar a ele relacionados. Afinal, de acordo com Macedo (2001), uma maior articulação das fontes nos permite acessar os contextos macro sociais e culturais e, ainda, entender tradições e costumes da época em estudo.

Investigando tais documentos, percebo que embora o curso de Pedagogia tenha sido legalmente criado no ano de 1939, existem indicações de iniciativas anteriores que evidenciam um possível movimento em torno da formação de profissionais voltados especificamente para o desempenho de atividades técnicas em educação. Isso se expressa, por exemplo, no confronto entre a legislação que organiza o Ensino Secundário<sup>41</sup> e o decreto de organização da Universidade do Rio de Janeiro<sup>42</sup> e, nesse contexto, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição que não chegou a entrar em atividade.<sup>43</sup>

O decreto relativo à organização da Universidade do Rio de Janeiro previa a existência de uma “Secção de Educação” na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que compreendia “disciplinas consideradas fundamentais e de

---

<sup>40</sup> Brasil. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VIII, art. 51, alínea c. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>41</sup> Brasil. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>42</sup> Brasil. Decreto nº.19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>43</sup> Segundo Bomeny (1995), a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, instituição idealizada por Francisco Campos conforme os ideais dos pioneiros da Escola Nova, embora trouxesse também uma face profissionalizante – formar professores para a escola secundária, atendendo à carência desses profissionais no Brasil – “seria o reduto do desenvolvimento da ciência pura, desinteressada, independente de qualquer interesse profissionalizante imediato” (p. 94).

ensino obrigatório para os que pretendam licença nas ciências da educação”.<sup>44</sup> A frequência e a habilitação nos cursos dessa seção conferiam diploma de “Licenciado em Educação”<sup>45</sup>, documento que permitia “ao candidato o direito de lecionar as Ciências da Educação nos estabelecimentos de ensino secundário”.<sup>46</sup> Causa-me estranheza, no entanto, que essas Ciências da Educação não estivessem explicitamente mencionadas na legislação sobre o Ensino Secundário<sup>47</sup> do período, como podemos observar a seguir:

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação: 1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). 2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). 3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico). 4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho. 5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes

---

<sup>44</sup> Brasil. Decreto nº.19.852 de 11 de abril de 1931. Dispões sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Art. 199 e Art.200. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>45</sup> Brasil. Decreto nº.19.852 de 11 de abril de 1931. Dispões sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Art.206. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>46</sup> Brasil. Decreto nº.19.852 de 11 de abril de 1931. Dispões sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Art.210. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>47</sup> Brasil. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

matérias: Alemão ou Inglês. Latim, Literatura, Geografia, Geofísica o Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.

Art. 5º Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Latim - Literatura - História da civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia geral - Psicologia e Lógica. 2ª série Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia.

Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica. 2ª série: - Alemão ou Inglês - Física - Química - História natural - Sociologia.

Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica. 2ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Sociologia - Desenho.<sup>48</sup>

Apesar de não fazer menção ao ensino das Ciências da Educação, essa mesma legislação destacava em seu texto a criação de um “serviço da inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário”<sup>49</sup>, serviço subordinado ao Departamento Nacional do Ensino e, conseqüentemente, na esfera de atuação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao inspetor cabia a responsabilidade de

---

<sup>48</sup> Brasil. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>49</sup> Brasil. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Título II, capítulo II, Art.51. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

Sobre o tema, Romanelli (2007) ressalta como aspecto positivo que a Reforma Francisco Campos deu “organicidade ao ensino secundário” e “estabeleceu também as normas para a realização da inspeção federal, criou a carreira do inspetor e organizou a estrutura do sistema de inspeção” (p. 135). Destacando, ainda, que o caráter inicialmente rígido da inspeção presente no Decreto nº. 19.850 foi atenuado posteriormente no Decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932, caracterizando-se como um “tipo de atuação mais próxima da moderna supervisão do ensino” (p. 138).

fiscalizar os aspectos relativos à administração escolar, metodológicos e de medidas da aprendizagem, como podemos evidenciar no seguinte trecho da legislação:

Art. 55 § 1º Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino.

Art. 56 Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita freqüentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina: a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês; b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser argüidos e apreciar o critério de atribuição das notas; c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas; d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado argüir e atribuir nota ao examinando.<sup>50</sup>

Para o exercício dessa função de inspeção nas escolas secundárias, não havia qualquer exigência de experiência no magistério. O candidato ao cargo teria que demonstrar em concurso o domínio de conhecimentos “sobre pedagogia geral e metodologia das mesmas disciplinas”<sup>51</sup>, e para a inscrição no processo deveria: “a) ser brasileiro, nato ou naturalizado; b) ser maior de 22 anos e menor de 35; c) apresentar atestado de idoneidade moral e de sanidade; d) apresentar

---

<sup>50</sup> Brasil. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Título II, capítulo II, Art.55, parágrafo 1º e Art. 56. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>51</sup> Brasil. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Título II, Capítulo III, Art.60. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.



certificado de aprovação entre todas as disciplinas do curso secundário”.<sup>52</sup>

Outro aspecto interessante é que esse texto legal previa em seu parágrafo único que, oportunamente, no lugar da apresentação do certificado de aprovação em todas as disciplinas do curso secundário, seria exigido um certificado especial de estudos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras para o exercício da função de inspeção. A exigência deste requisito é reforçada no parágrafo único do art. 76 do Decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932.<sup>53</sup>

Destaco também que os inspetores pertenciam ao quadro de funcionários do Ministério da Educação e Saúde Pública. Seriam esses profissionais os “técnicos” que, mais tarde, a legislação de criação do curso de Pedagogia em 1939 desejava formar? A análise dos documentos me faz argumentar que sim. Afinal, ainda que a exigência de sua habilitação acadêmica, no decreto de 1931, fosse de Licenciado, único tipo de diplomação possível de ser conferido pelos cursos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o que se pretendia era a formação dos quadros de inspetores do ensino secundário.<sup>54</sup>

Assim, mesmo não havendo uma referência específica sobre o curso que daria essa certificação, podemos perceber a “ambição” do legislador para que a atividade de inspeção do ensino fosse realizada por profissionais formados no ensino universitário. Tal aspecto evidencia a existência de um campo de trabalho disponível para a atuação de novos profissionais, um *locus* específico de caráter utilitário e pedagógico – para usar as expressões de Goodson (2005) – que estava se constituindo e buscava uma academização. Tomando como referência a análise até aqui construída, argumento que esta possibilidade se torna viável com a

---

<sup>52</sup> Brasil. Decreto nº. 19.890 de 18 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Título II, Capítulo III, Art.61. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006

<sup>53</sup> Brasil. Decreto n. 21.241 de 04 de abril de 1932 – Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 1º de julho de 2007.

<sup>54</sup> Os estudos de Villela (2003), fundamentados nas pesquisas de Nóvoa, apontam que durante o processo de profissionalização docente brasileiro, concomitante à preocupação com a formação de professores primários, sofisticam-se os mecanismos de controle e vigilância sobre esta atividade. Essa vigilância era exercida por meio de uma rigorosa verificação quanto ao cumprimento das normas estabelecidas, e ficava a cargo dos inspetores municipais e paroquiais indicados por autoridades públicas, que representavam em nível local a política estatal. Dentro desta perspectiva, podemos inferir que no momento histórico em que se investe na formação no nível universitário do professor para o ensino secundário, em expansão, também se faz necessária a formação de inspetores para atuarem junto a esses professores.

criação do curso de Pedagogia na legislação de 1939. Um curso criado sob a lógica da duplicidade, isto é, para a “formação de pesquisadores e especialistas e preparo de professores” (Bomeny, 2007, p. 94), trazendo, desde seu início, um embate entre agregar, em um único *locus*, a formação do cientista e do técnico e a formação docente.

## 2.2. O curso de Pedagogia em meio à Reforma Capanema

Prosseguindo com o objetivo de articular as diferentes legislações relativas tanto à formação do pedagogo quanto à educação em geral, e buscando compreender o percurso histórico do curso de Pedagogia em meio ao contexto político e educacional brasileiro da época de sua criação, analiso nesta sessão as possíveis influências da Reforma Capanema<sup>55</sup> na consolidação do referido curso.

No ano de 1942, em conformidade com o espírito de centralização do Estado Novo, o ensino secundário teve as bases de sua organização reformadas. Segundo Romanelli (2007, p.156-159), a Lei Orgânica do Ensino Secundário se fundamentava no projeto nacionalista de Vargas, possuindo forte caráter humanista e destinando-se à formação das “individualidades condutoras”. Nesta legislação, nova ênfase é dada ao exercício da inspeção escolar que “far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”.<sup>56</sup>

Ainda que não esteja textualmente no Decreto-lei que esta atividade seria atribuição dos bacharéis em Pedagogia, podemos inferir que caberia a esses profissionais a função de inspeção do ensino secundário, pois o Ministério da Educação tinha a responsabilidade por realizá-la, conforme disposto no art. 75 do Decreto-Lei<sup>57</sup>, e uma das finalidades do referido curso era formar técnicos para esse Ministério. Destaca-se, ainda, nessa nova organização do ensino secundário, a instituição da atividade de orientação educacional, cujas funções foram assim

---

<sup>55</sup> Refiro-me ao Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 – a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Conhecida como Reforma Capanema. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>56</sup> Brasil. Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Título V, Capítulo III, Art. 75, § 1º. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>57</sup> Brasil. Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Título V, Capítulo III, Art.75. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

definidas:

É função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família (...) Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica.<sup>58</sup>

Como preceito para o exercício de tais atribuições pelos orientadores educacionais, o texto da Reforma Capanema previa a necessidade do recebimento de “conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior”<sup>59</sup>, à semelhança do que era exigido aos professores do ensino secundário. Destaco, ainda, que à luz do texto do decreto-lei, podemos identificar que as atividades de inspeção, de orientação educacional e do magistério do ensino secundário eram tratadas como distintas, embora se pretendesse a exigência do curso superior para o exercício de cada uma delas.

Como já anteriormente explicitado no Capítulo I, Macedo (2001) defende que nos estudos em História do Currículo podemos contar com documentos produzidos em três níveis: no primeiro nível estariam os documentos produzidos no momento histórico estudado; em um segundo nível estariam aqueles produzidos freqüentemente para recuperar algo já considerado da História do Currículo; no terceiro nível estariam os relatos orais produzidos pela própria pesquisa, cabendo ao historiador construir uma teia de significações entre esses diferentes níveis de documentos para assim reconstruir uma história curricular.

---

<sup>58</sup> Brasil. Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Título V, Capítulo V, Art.79 e Capítulo VI, Art.83. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>59</sup> Brasil. Decreto-Lei nº. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Título V, Capítulo VI, Art.81 e Art.82. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

Fundamentada por essa perspectiva metodológica, minha análise do rol de disciplinas que compunha a estrutura curricular estabelecida pelo Decreto-Lei nº. 1.190/39 para o curso de Pedagogia – já descrita na seção anterior –, em comparação com os demais cursos de ensino superior também nele instituídos, me permite argumentar que dentre os cursos existentes, a Pedagogia se configurava como “apropriada” para a formação do orientador educacional. Afinal, ainda que esta indicação não estivesse literalmente apresentada na legislação, esse curso, desde a sua criação, enfatizava o ensino da Psicologia Educacional ao longo dos três anos de duração, disciplina vista àquela época como fundamental para o desempenho de atividades de orientação educacional.

Meu argumento se fundamenta, ainda, em dois aspectos. Em primeiro lugar, no fato de que o trabalho de Orientação Educacional no Brasil, como destaca Lück (2005), se deu originariamente na Psicoterapia. Em segundo lugar, ele se reforça na análise do Parecer nº. 374/62<sup>60</sup> do Conselho Federal de Educação que, em cumprimento ao dispositivo legal da Lei nº. 4024/61<sup>61</sup>, propõe uma estrutura curricular mínima para o curso de Pós-Graduação em Orientação Educativa, na qual é dada grande ênfase aos estudos da Psicologia Educacional e às disciplinas de Estatística Aplicada e Administração da Escola e Sistemas Escolares. Comparando o rol de disciplinas deste currículo, criado em 1962, com o já instituído em 1939 para o curso de Pedagogia, verifico poucas diferenças entre as disciplinas que constituiriam cada um deles.

Voltando à análise da Reforma Capanema, me inquietou entender por que, mesmo com o curso de Pedagogia já instituído e organizado em nível superior, a legislação do ensino secundário organizada em 1942 não fez menção explícita a ele. Essa inexistência de menção direta ao curso leva a elaboração de análises, como a de Silva (2006), que consideram que a criação do curso não se fez acompanhar por alguma referência quanto à sua destinação. Isto é, para essa

---

<sup>60</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 374/ 1962. Documenta. N.º 11/1963 (p.56-59) – Neste parecer é apresentada a proposta de currículo mínimo para o Curso de Pós-Graduação em Orientação Educativa. O texto do parecer destaca a importância dos estudos de psicologia ao registrar que “não pode deixar de incluir, por um lado os aspectos da infância e da adolescência para o conhecimento mais individual do educando e, por outro lado, as manifestações do comportamento social que interessam à orientação educacional.”

<sup>61</sup> Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961- Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

autora, no período de criação do curso não havia demanda por um campo profissional para o pedagogo. Apesar disso, evidencio no corpo da legislação educacional até aqui analisada a sua adequação para o exercício das atividades de inspeção e de orientação educacional, além do exercício do magistério no ensino secundário<sup>62</sup> e no ensino normal. Tais questões me fazem perceber a configuração inicial de um campo profissional para os pedagogos, aspecto que é reforçado por Saviani (2004, p. 115) ao afirmar que:

A conquista de um espaço acadêmico para a pedagogia se beneficiou do processo de organização do campo educacional que se desencadeou na década de 1920, impulsionado pelo movimento renovador. A organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou com a criação de escolas normais para a formação de professores primários. Colocava-se, porém, a questão da formação dos professores das escolas normais e do ensino secundário em seu conjunto, o que acabou por pôr a exigência de se abrir espaço para os estudos pedagógicos em nível superior.

### *2.3. O Curso de Pedagogia e a Lei Orgânica do Ensino Normal: identificando disputas*

Na presente seção, procuro construir uma resposta à questão anteriormente explicitada, qual seja: por que mesmo com o curso de Pedagogia já instituído e organizado em nível superior, a legislação do ensino secundário organizada em 1942 não fez menção explícita a ele? Nessa procura, recorro à terceira hipótese formulada por Goodson (1998, p. 120) para o estudo de conjuntos de conhecimentos profissionais, na qual o autor coloca que “o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território”. Assim, volto meu olhar para o contexto político educacional brasileiro por ocasião da criação do curso de Pedagogia no

---

<sup>62</sup> De acordo com citação de Silva (2005) ao licenciado em pedagogia foi conferido direito de lecionar filosofia, história e matemática no ensino secundário. Concessão feita pela Portaria Ministerial n.º 478/1954.

Brasil, buscando identificar as possíveis disputas entre grupos defensores e idealizadores desse curso e grupos que a eles se opunham.

Em meio ao processo de transformação pelo qual passava a sociedade brasileira nos anos de 1930 e 1940, a educação revestia-se de grande importância, pois começava a ser vista como fator potencializador do desenvolvimento do país e de ascensão social para os indivíduos. As novas exigências do cenário histórico-social geraram mudanças nos cursos de formação de professores, visando a uma efetiva profissionalização da atividade docente, sendo concentrado na figura da professora primária o ideal de virtudes que levariam ao desenvolvimento econômico e social brasileiro. Este processo, sem dúvida, contribuiu para consolidar um maior *status* à profissão docente, como destaca Monteiro (2005, p. 161): “a época de ouro da educação escolar então considerada como o caminho para o progresso, foi também a época de ouro da profissão docente, com os professores sendo vistos como arauto e agentes deste devir”.

Foi, portanto, em meio a esse contexto de alta valorização da profissão docente que ocorreu, em 1946, a grande reforma no Curso Normal.<sup>63</sup> Pela primeira vez, desde a criação da primeira Escola Normal na província do Rio de Janeiro em 1835, o governo federal brasileiro define diretrizes gerais sobre a formação de professores primários em todo o país. Refletindo sobre a importância sócio-histórica dessa ação, defendo que confrontar a Lei Orgânica do Ensino Normal com a legislação que regulamentou o recém criado curso de Pedagogia, pode nos dar subsídios que ajudem a compreender as disputas que já se anunciavam nessa jovem profissão, entre formar especialistas ou docentes.

Nesse confronto, identifiquei que a Lei Orgânica, ao tratar no Título II, Capítulo III, “dos cursos de Especialização e de Administração Escolar”, sinaliza de imediato a existência de certa “competição por um campo de atuação” entre professores e bacharéis em Pedagogia.<sup>64</sup> Ao definir que “os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas,

---

<sup>63</sup> Refiro-me ao Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>64</sup> Brasil. Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Título I, capítulo III, Art.10. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares”<sup>65</sup>, a legislação do Ensino Normal explicita que prepararia os profissionais que atuariam nas áreas de inspeção escolar e orientação educacional – é certo que para a escola primária –, pois os bacharéis formados no curso de Pedagogia, quando assumindo o cargo de “técnico de educação do Ministério da Educação”<sup>66</sup>, exerceriam a inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário.<sup>67</sup>

Essa atribuição, apesar de não se encontrar claramente presente no decreto de criação do curso de Pedagogia, pode ser assim interpretada quando articulamos e confrontamos diferentes legislações. Além disso, a inexistência de tal definição literalmente na legislação de criação do curso permitiu que, na prática, a ocupação do cargo de inspeção das escolas secundárias fosse realizada a partir de indicações, sob uma lógica denominada pelo Conselheiro Valnir Chagas<sup>68</sup> “de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro.”<sup>69</sup> Pode-se, assim, entender que a legislação sobre o Ensino Normal textualmente legitimou que a formação dos administradores escolares para o ensino primário seria realizada em nível médio, com o curso de Administração Escolar<sup>70</sup> constituindo o *locus* de formação desses “técnicos em educação.” Essa afirmação me faz inferir que esse espaço formativo e, conseqüentemente, de atuação profissional não

<sup>65</sup> Brasil. Decreto-Lei n.º.8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Título I, capítulo III, Art.11. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>66</sup> Brasil. Decreto-Lei n.º.1.190 de 4 de abril de 1939, Capítulo VIII, Art. 51, alínea c. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>67</sup> Brasil. Decreto-Lei n.º. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Título V, Capítulo III, Art.75. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>68</sup> Nascido no Ceará em 1920, formado em Direito, Letras e Pedagogia, atuou no Conselho Federal de Educação no período de 1962 a 1976 e exerceu grande influência na organização dos cursos de licenciatura no Brasil. Foi um dos principais autores da reforma Universitária de 1968 e da Lei n.º 5692/71. Atuou como relator de diversos pareceres, dentre eles os que orientaram a reformulação do Curso de Pedagogia: Parecer CFE n.º 251/62 e Parecer CFE 252/69.

<sup>69</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69 de 11 de abril de 1969, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Currículo de Pedagogia – Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. In Documenta, n.º 100, p.101. Referindo-se a essa tradição clientelista, Mariani (1982) citado por Mendonça (2005), destaca que nos anos que se seguiram à criação do Curso de Pedagogia, foi realizado apenas um único concurso de provas e títulos para constituir o núcleo da carreira recém-criada de técnicos em educação.

<sup>70</sup> Brasil. Decreto-Lei n.º.8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Título I, capítulo II, Art.3º e Art. 4 §1º. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

estava, até então, explicitamente definido – pelo menos em termos legais – como pertencente aos bacharéis em Pedagogia.

Outro aspecto a ser destacado é que a Licenciatura em Pedagogia, diplomação conferida ao bacharel que concluísse regularmente o curso de Didática<sup>71</sup>, não garantia aos licenciados a exclusividade do ensino das disciplinas pedagógicas no Curso Normal. Afinal, cabia também aos professores que concluíssem “os Cursos de especialização de ensino normal”<sup>72</sup> exercer o magistério neste curso, tendo em vista que a legislação apenas indicava como preceito que “deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior”<sup>73</sup>. Por que a legislação não estabeleceu como regra a exigência de formação em nível de ensino superior? Por que não se referir aos concluintes da Licenciatura em Pedagogia como os indicados para ministrar aulas no Curso Normal? Argumento que se pretendia evitar a entrada desses profissionais como professores do Curso Normal, pois haveria disputa de atuação no território escolar entre pedagogos (licenciados no curso de pedagogia) e docentes oriundos do Curso Normal.

Esta idéia de disputa entre os defensores do Curso Normal e os do curso de Pedagogia é percebida e evidenciada, trinta anos depois, no texto do parecer elaborado por Valnir Chagas em 1969. Esse conselheiro, ao se referir às dificuldades enfrentadas pelo curso de Pedagogia ao longo de sua trajetória, escreveu:

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o Curso de pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se, ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei orgânica do Ensino Normal, sete anos depois praticamente revogou o Decreto-Lei 1190/39 ao prescrever apenas, ‘deverão os professores do ensino normal receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra

---

<sup>71</sup> Brasil. Decreto-Lei nº.1.190 de 4 de abril de 1939, Seção XII, Capítulo VII, Art. 49. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>72</sup> Brasil. Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Capítulo III, Art.10. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>73</sup> Brasil. Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Título IV, capítulo V, Art.49. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.



de ensino superior.<sup>74</sup>

Os estudos de Andreotti (2006) contribuem para esta argumentação, pois apontam que, embora haja registros de que a busca por uma formação mais aprimorada dos diretores de escolas tenha elevado o número de matrículas nos cursos de Pedagogia, o acesso ao ensino superior aos concluintes do Curso Normal passou a ser facultado apenas em 1945. Até a promulgação do Decreto-Lei n.8.195 de 20 de novembro de 1945<sup>75</sup> – que alterou as disposições do Decreto-Lei n.1.190/1939 –, face ao esquema educacional brasileiro vigente, que se dividia em diferentes ramos sem que houvesse qualquer tipo de articulação entre os cursos profissionais e o ensino secundário, apenas os concluintes do Ensino Secundário Fundamental e Complementar teriam acesso à matrícula na primeira série de qualquer dos “cursos ordinários” do ensino superior.

Somente após a aprovação do Decreto-Lei nº. 8.195, os professores normalistas ficaram dispensados de apresentar prova de conclusão dos cursos fundamental e complementar do Ensino Secundário, caso desejassem candidatar-se à matrícula nos cursos de Pedagogia, Letras neolatinas, Letras anglo-germânicas, Letras clássicas, Geografia e História. Essa diversidade de opções me faz inferir que, em seus primeiros anos de existência, o curso de Pedagogia não tinha o seu corpo docente formado, necessariamente, por professores do ensino primário, como podemos constatar a partir dos anos de 1950, por meio do trabalho de Andreotti (2006, p. 121). Ou seja, os primeiros bacharéis em Pedagogia não eram oriundos do ensino Normal, pois havia a proibição legal do acesso das normalistas à Faculdade Nacional de Filosofia, fato que gerou uma “extensa e cansativa polêmica”, conforme destaca Mendonça (1997, p. 167).

A evidência de que existia competição por território de atuação entre professores oriundos do Curso Normal e bacharéis do curso de Pedagogia pode ser também constatada no seguinte trecho do Parecer Nº 3.484/75 do CFE quando, referindo-se aos primeiros anos de experiência do Curso de Pedagogia, o

---

<sup>74</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69 de 11 de abril de 1969, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Currículo de Pedagogia – Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. In Documenta, nº 100, p.101-102.

<sup>75</sup> Brasil, Decreto-Lei nº 8.195 de 20 de novembro de 1945 que deu nova redação ao Art.31 do Decreto-Lei n.º1.190 de 4 de abril de 1939. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006

Conselheiro Valnir Chagas ressalta:

Centrado em generalidades educacionais, sem conteúdo que lhe servissem de base, os seus alunos não chegavam a ser professores como os demais. No exercício profissional, entretanto, deveriam planejar uma educação que não tinham vivido, administrar ou avaliar uma escola que desconheciam e dirigir ou coordenar mestres dos quais em rigor não eram pares. O resultado foi que essas tarefas continuaram, como antes, a ser entregues a professores mais experimentados, porém não ‘pedagogos’.<sup>76</sup>

É importante lembrar, ainda, que a Lei Orgânica do Ensino Normal é promulgada no pós Estado Novo, um período em que, segundo Romanelli (2007, p. 161), se percebe “um revigoramento da influência do movimento renovador e dos princípios estabelecidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, no qual se destaca o papel do pensamento de Anísio Teixeira. Segundo Mendonça (1997, p. 22), Anísio Teixeira colocava-se totalmente contrário à concepção de que a organização escolar deveria assemelhar-se à organização industrial, cabendo ao professor a execução fiel – enquanto mão-de-obra – das atividades planejadas, pensadas, detalhadas por assistentes, diretores e inspetores. Para ele, cabia ao professor pensar a educação, “elaborar sua própria síntese” (MENDONÇA, 2002, p. 169).

Evidencio a influência deste pensamento quando constato que a profissão docente era a enfatizada na Lei Orgânica do Ensino Normal, enquanto a preparação para as atividades administrativo-pedagógicas constituía-se como complementar e de âmbito exclusivo de docentes, tendo em vista a exigência do exercício do magistério por, no mínimo, três anos para realizar a matrícula no Curso de Administração Escolar.<sup>77</sup> Tal exigência pode também ser entendida como indicativo de que os professores buscavam garantir um território de atuação

---

<sup>76</sup> Brasil. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 3.484/75 – Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de Graduação. Indicação nº 67/75 aprovada em 04/09/75. p.43.

<sup>77</sup> Brasil. Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Título III, capítulo III, Art.22. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

dentro da escola apenas para os docentes. Tal fato ocorre no momento histórico em que:

O crescimento dos sistemas estatais levou à constituição de estruturas educacionais cada vez mais complexas e grande concentração de escolas. Para garantir uma unidade organizacional foram surgindo funções especializadas (a orientação educacional, por exemplo). A atividade docente foi se tornando alvo de reformas que buscavam simplificar e controlar suas ações, através da implantação de procedimentos padronizados, e que eram ensinados e divulgados nas instâncias de formação inicial e continuada (MONTEIRO, 2005, p. 161).

Faz sentido, portanto, pensar que o grupo representado pelos defensores do Ensino Normal, para “conseguir o apoio necessário e constante para suas ações, desenvolveu uma retórica legitimadora que fundiu com êxito interesses materiais, idealistas e morais” (GOODSON, 1997, p. 51). Tal retórica envolvia a democratização do ensino primário, o que exigia uma maior especialização do trabalho da escola, mas esta especialização caberia aos que já atuavam neste espaço – os docentes –, e não os profissionais de fora da escola, isto é, os técnicos em educação. Ou seja, no momento em que a complexidade da organização administrativa da escola começa a exigir a realização de atividades mais específicas, com maior nível de detalhamento e de especialização, a emergência de profissionais especializados em realizá-las também se faz necessária. No entanto, constrói-se a retórica legitimadora de que estes profissionais teriam que ter, necessariamente, prática docente, isto é, ser professores. Esse aspecto é bem ilustrado na seguinte fala de Anísio Teixeira:

Se antes nos contentávamos com preparar o professor, é que o podíamos selecionar e treinar para executar todas as tarefas da educação. O trabalho de classe, ou seja, o ensino, sempre compreendeu tarefas administrativas e de planejamento, tarefas de ensino pròpriamente dita e tarefas de orientação. O professor administra a sua classe, ensina a seus alunos e os orienta na vida e nos estudos. Hoje ainda faz tudo isto, mas, como não pode ser tão selecionado, nem os estudos tão suficientemente simples,

temos de ajudá-lo com especialistas de administração, de planejamento, de currículo, de supervisão e de orientação. Todos estes especialistas são outros tantos professores especializados que preparam o trabalho para que o mestre o possa executar. A diferença decorre da complexidade e variedade da tarefa do mestre, que já não pode sozinho realizá-la. O administrador e planejador é o antigo mestre na sua capacidade administrativa, o supervisor é o antigo mestre na sua capacidade de ensinar e o orientador, o antigo mestre na sua capacidade de orientar. Os três especialistas são todos desenvolvimentos do antigo mestre omnicompetente. Existem para que o nosso mestre, por eles ajudado, possa desempenhar, hoje, a sua função global, como ontem, o podia fazer, porque a singeleza de sua missão e a sua rara competência permitiam que, sozinho, a exercesse (TEIXEIRA, 1958, p. 2).

Ressalto, também, que ao estabelecer que os cursos de Administradores Escolares fossem ministrados apenas em Institutos de Educação,<sup>78</sup> o legislador parece “resgatar” o modelo de formação de professores ensaiado por Anísio Teixeira no Distrito Federal, nos anos de 1930, o qual foi extinto no período do Estado Novo. Os estudos de Mendonça (1997b) apontam que a “interrupção prematura da experiência da UDF” – criada pelo Decreto nº 5.535 de 04 de abril de 1935, durante a gestão de Anísio Teixeira como Secretário de Educação do Distrito Federal – deveu-se ao confronto, verificado nos anos de 1930, em torno do papel das universidades na formação das elites, expresso nos dois projetos de universidade: o de Anísio Teixeira e o de Gustavo Capanema.

Embora esses projetos – voltados para a educação de massas e para a formação das elites – ocupassem papel importante no cenário educacional brasileiro, constituíram-se de forma bastante diferente. Segundo Mendonça (1997b, p. 159), “para Anísio, a universidade deveria formar intelectuais aos quais competiria a direção da sociedade. Para Capanema, a universidade formaria os

---

<sup>78</sup> Brasil. Decreto-Lei nº. 8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Título I, capítulo III, Art.4º, § 3º. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

trabalhadores intelectuais que deveriam servir ao Estado”. A autora destaca, ainda, que, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia em 1939, o projeto de absorção da Universidade do Distrito Federal excluiu a incorporação do Instituto de Educação, com suas escolas secundária, primária e pré-primária, bem como alguns cursos mantidos, como o de orientadores do ensino primário, o de administradores escolares e os de aperfeiçoamento, aproveitando apenas os cursos de formação de professores para o ensino secundário. Para ela, os dois projetos anteriormente mencionados – o da Universidade do Distrito Federal e o da Reforma Capanema – não podiam realmente coexistir porque representavam visões de reconstrução nacional distintas e excludentes, em que se opunham os papéis de “educador intelectual ao do educador burocrata” (MENDONÇA, 1997a, p. 15).

Mendonça (2002, p. 170) contribui também para que se ressalte o fato de o curso de Pedagogia ter sido criado em conformidade com um “projeto de unificação e homogeneização cultural que excluía o debate filosófico e que se faria sob a égide e direção do Estado autoritário e centralizador”, projeto este pensado por Capanema e que reduzia a formação do bacharel e do licenciado em Pedagogia à estrita dimensão técnico-metodológica. A legislação que institui o curso de Pedagogia no país surge, portanto, em meio a esse contexto educacional e político, com o propósito de formar técnicos para atuarem no Ministério da Educação e Saúde exercendo, dentre outras atividades, a inspeção escolar. Um curso criado dentro de uma política educacional instituída pelo Estado Novo e que, segundo Mendonça (1997a), pretendia restringir a pedagogia a aspectos estritamente técnicos, afastando o debate filosófico do campo da formação de professores, como forma de conter e de controlar o campo educacional.

Entretanto, os anos seguintes à sua criação são marcados pelo “reinício da lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional brasileiro” (ROMANELLI, 2007, p. 171), período em que os velhos educadores da geração de 1930 voltam com a firme disposição de buscar soluções para os problemas da realidade educacional brasileira. E, neste sentido, podemos dizer que a defesa da democratização do ensino primário revestia de maior importância o papel do docente para este nível de ensino.

A análise até aqui realizada buscou compreender a criação do curso de Pedagogia no Brasil em meio aos embates travados nos anos de 1940, entre pedagogos e docentes, pela conquista da escola como um espaço de atuação profissional. Posso dizer que, a partir de 1945, o fim do Estado Novo possibilitou a defesa de uma nova concepção sobre a finalidade da educação brasileira e sobre a importância do papel do professor primário na formação dessa sociedade, constituindo-se, como destaca Goodson (1997, p. 50-51), em um conjunto mais amplo de influências culturais que possibilitaram a construção de uma retórica por parte do grupo de professores na busca por apoio e legitimação de sua profissão, em contraposição à formação do “intelectual burocrata” (MENDONÇA, 1997a) representada pelo bacharel em Pedagogia.

Na investigação realizada, percebo, neste momento histórico da educação brasileira – qual seja, os anos de 1930/40 –, o início da construção do que Goodson (1997, p. 50) denomina de uma espécie de “regra do jogo” que tem se mantido no currículo dos cursos de Pedagogia como um legado estrutural até os dias atuais: para atuar na escola é necessário ser docente. Afinal, os registros legais produzidos nos anos de 1940 e, em especial, a constituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, apontam o início de uma defesa da noção de que a docência seria condição necessária ao exercício de funções técnicas em educação ou, dizendo de outro modo, o início de uma disputa de território entre docentes e pedagogos pelo espaço de trabalho na escola. Na próxima seção desse capítulo, darei continuidade à investigação buscando verificar se tais disputas permaneceram presentes ao longo da constituição do Curso.

#### *2.4. Os anos de 1960: a Lei 4024/61, A Reforma Universitária e os Pareceres do Conselho Federal de Educação*

Os anos que se seguiram ao Estado Novo trouxeram ao país os “ares” da democracia. O período de 1946 a 1964 é considerado por Cunha (2005, p. 19) como a “primeira experiência democrática no Brasil, ainda que limitada pelas generalizadas práticas populistas”. Constitui-se um novo quadro na política brasileira de forte inspiração ideológica liberal-democrática, ao mesmo tempo em que, no campo educacional, percebe-se um revigoramento do pensamento

pedagógico escolanovista. Assim, é dentro desse novo quadro político que temos a promulgação de uma nova constituição em 18 de setembro de 1946.

Em cumprimento ao disposto no Art. 5º, item XV, letra d da Constituição Federal de 1946, é apresentado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948 um anteprojeto de lei que fixaria, após 13 anos de tramitação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).<sup>79</sup> O longo período de tramitação do Projeto de Lei reflete, conforme destacado por Romanelli, (2007, p. 171), “um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação”, quando foram travadas inúmeras “lutas, cheias de marchas e contramarchas”. Sobre esse mesmo tema, Ghiraldelli Jr (2003, p. 99) ressalta que:

o debate extrapolou os limites do Congresso e dos corredores do palácio governamental e ampliou-se em direção à sociedade. Várias entidades, como a Igreja Católica, os órgãos de imprensa, diversas associações profissionais etc., se envolveram no conflito tomando posições definidas.

Com a promulgação da LDBN de 1961, um novo esquema passou a orientar o ensino brasileiro nos seus três níveis: primário, médio e superior. As inúmeras análises sobre a Lei 4024/61 focam, principalmente, o debate relativo à defesa da escola pública e gratuita contra os defensores dos interesses privatistas no campo educacional, bem como os debates quanto aos aspectos de centralização versus descentralização nela presentes. Cunha (2005), por exemplo, considera que a sua promulgação foi o primeiro golpe contra a escola pública de 1º e 2º graus, ao proporcionar a formação de sistemas estaduais de educação muito amplos.

Minha análise, no entanto, busca identificar o debate que se estabeleceu no que se refere à questão da formação do professor e do pedagogo, uma vez que percebo, nitidamente, em seu texto legal, que o Capítulo IV – “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” – enfatiza a questão da formação do magistério para o ensino primário. A Lei, neste capítulo, composto de onze artigos, reserva seis para tratar da formação docente para esse nível de

---

<sup>79</sup> Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

ensino. Esse fato pode ser facilmente associado ao protagonismo de Anísio Teixeira no campo educacional – na época à frente da gestão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – e sua capacidade de construção de uma retórica legitimadora que proporcionou apoio ideológico para sua defesa da escola primária. Afinal, como ressalta Mendonça *et alli*. (2006, p. 108), “Anísio Teixeira defendia que a escola primária era a mais importante porque dela dependeria não só a aceleração, mas a estabilidade e a consolidação do progresso até então realizado”. Tal ênfase tão fortemente presente na lei confirma o entendimento de Goodson (1997, p. 39) de que “o currículo nacional pode ser visto como uma vitória das forças e intenções que representam grupos políticos. Uma determinada visão e certos grupos específicos são, assim, reintegrados, favorecidos e legislados como sendo o ‘todo nacional’.”

Além disso, na redação da legislação de 1961, e em especial, no capítulo que trata da formação do magistério para o ensino primário e médio, percebo forte influência do texto legal da Lei Orgânica do Curso Normal, ao estabelecer, no Art. 52 que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”.<sup>80</sup> Já no Art. 55 aparece que “os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”.<sup>81</sup>

Verifico, ainda, que o Parágrafo único do Art. 59 confere aos Institutos de Educação – *locus* da formação dos docentes para o ensino primário – a possibilidade de formar os professores para o Curso Normal, desde que dentro das normas estabelecidas para o funcionamento dos cursos pedagógicos das

---

<sup>80</sup> Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961-Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título VII, Capítulo IV, Art.52. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>81</sup> Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961-Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título VII, Capítulo IV, Art.55. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.



faculdades de filosofia, ciências e letras.<sup>82</sup>

Tais dispositivos legais me dão indícios da existência de uma certa oposição à formação de professores para o Curso Normal no âmbito da Pedagogia. Pois ao trazer para o nível do Curso Normal a formação de seus próprios professores, a lei parece retirar do curso de Pedagogia uma das finalidades de sua criação, em 1939, como um dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia: “preparar candidatos ao magistério do ensino normal”<sup>83</sup>

A LDBN/61 trata, ainda, “Da Orientação Educativa e da Inspeção”, atividades anteriormente enfatizadas nas legislações vigentes como destinadas ao bacharel em Pedagogia (os técnicos em educação do Ministério da Educação) – conforme já defendido por mim, neste capítulo –, mas agora abertas para serem exercidas por *licenciados* (grifo meu) não apenas em Pedagogia, mas em Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, além de diplomados em Educação Física, sendo exigido de todos um “estágio mínimo de três anos no magistério”<sup>84</sup>.

Destaco que tal aspecto não aparecia, anteriormente, nas legislações em vigor para o ensino secundário. Considero, ainda, importante ressaltar que, neste capítulo, a Lei faz menção ao curso de Pedagogia apenas na modalidade de licenciatura, reforçando a importância da experiência em docência para o exercício de funções técnicas-administrativas no sistema educacional do país. E negando, a meu ver, o exercício dessas atividades pelos bacharéis em Pedagogia.

A LDBN/61 estabeleceu, ainda, que os cursos do ensino superior teriam currículos mínimos e duração fixada pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Dentro desta obrigatoriedade legal, é emitido o Parecer CFE nº 251/62, que teve como relator o Conselheiro Valnir Chagas. Após vinte e dois anos de vigência, realiza-se a primeira reformulação curricular do curso de Pedagogia no Brasil, que vigoraria a partir de 1963.

Como venho defendendo neste capítulo, no início de seu parecer,

---

<sup>82</sup>Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961-Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título VII, Capítulo IV, Art. 59, Parágrafo Único. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>83</sup>Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo I, Art 1º. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>84</sup>Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961-Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título VIII, Art 62 e Art.63. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

Valnir Chagas, ao caracterizar o curso de Pedagogia, deixa clara a existência de dois grupos que disputam a hegemonia no campo quando ressalta que:

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano de nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio, enquanto os últimos se achem a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles <sup>85</sup>.

Este trecho do texto do parecer, interpretado por Silva (2006) como explicitando a fragilidade do curso, pode ser entendido, a partir das análises de Goodson (1997), como uma demonstração clara do papel dos grupos profissionais na construção social do currículo. Grupos estes que “podem ser considerados como mediadores das forças sociais” (Goodson, 1997, p. 22) no processo de fabricação do currículo.

Neste caso, o texto revela claramente a competição dos grupos organizados em uma luta política pelos recursos e pela influência quanto ao curso de Pedagogia ou, conforme especificado por Chagas no Parecer 251/62, quanto aos “cursos pedagógicos.”<sup>86</sup>

O texto do parecer 251/62 destaca, ainda, que, face ao contexto da sociedade brasileira da época, “o curso de Pedagogia ainda nos chega ressonâncias de solução avançada”<sup>87</sup>, muito embora o parecer fizesse uma previsão de que, no futuro, o curso deixaria de se constituir no nível de graduação

---

<sup>85</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62 – Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.59-60.

<sup>86</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62 – Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.61.

<sup>87</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62– Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.60.

e passaria a ter caráter de pós-graduação. Observe o trecho abaixo:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados as funções não docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez antes de 1970. A medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis pós-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis de quaisquer procedências para o campo de educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário<sup>88</sup>

Outro aspecto a ser destacado refere-se aos argumentos para fixação da duração do curso, uma vez que Chagas reforça a importância de que o curso se dê em quatro anos ao afirmar que “não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivo com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia”<sup>89</sup>, mas ressaltava que o mesmo não deveria ser conduzido no esquema 3+1. Destacando que a preparação do bacharel requeria o mesmo tempo de estudo que a formação dos professores destinada às escolas de Ensino Médio, como podemos evidenciar no trecho a seguir

Se restrição neste particular ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas faculdades de filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3 + 1,

---

<sup>88</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62 – Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.61.

<sup>89</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62 – Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.65.

por força do qual a preparação dos “trabalhadores intelectuais” requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propormos a fórmula única de quatro anos.<sup>90</sup>

Na estruturação do currículo mínimo, o parecer propõe que ele seja composto por uma parte comum e outra diversificada, conforme especificado:

Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas: 1. Psicologia da Educação. 2. Sociologia (geral, da Educação). 3. História da Educação. 4. Filosofia da Educação. 5. Administração Escolar. 6/7. Duas entre as seguintes: a) Biologia; b) História da Filosofia; c) Estatística; d) Métodos e Técnicas de pesquisa pedagógica; e) Cultura Brasileira; f) Educação Comparada; g) Higiene Escolar; h) Currículos e Programas; i) Técnica Audio-visuais de educação; j) Teoria e Prática da Escola Primária; k) Teoria e Prática da Escola Média; l) Introdução a Orientação Educacional.

Parágrafo único – Para obtenção do diploma que habilita ao exercício do magistério em cursos normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.<sup>91</sup>

Comparando o currículo fixado com o anterior, percebemos que há uma ênfase nas áreas da psicologia educacional, sociologia, história da educação, filosofia – denominadas de fundamentos da educação, cujo estudo, na visão de Chagas, “é realmente a base de qualquer formação pedagógica”<sup>92</sup> –, juntamente com a administração educacional, aspecto que mantém o documento de 1962 com características semelhantes às da estruturação curricular de 1939.

Goodson pode nos ajudar a analisar este processo de reformulação

<sup>90</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62–Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.65.

<sup>91</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Resolução CFE baseada no Parecer 251/62. Documenta nº 11, p. 65-66.

<sup>92</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62–Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.62.

curricular quando ressalta que “nos períodos em que se intensifica o conflito sobre o currículo, recursos, recrutamento e formação” (1997, p. 44), a “mudança tende ser gradual ou efêmera”, fortalecendo a conservação e a estabilidade, uma vez que os “intermináveis debates” travados sobre o currículo “tornam qualquer mudança de fundo praticamente impossível” (GOODSON, 1997, p. 34). Isso pode ser confirmado, ainda, na legislação de 1962 pela não alteração na modalidade do curso de pedagogia, que continuou estruturado como bacharelado e licenciatura, e na definição das disciplinas que iriam compô-lo. Afinal, como explicitado no texto do parecer,

com estas características o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controvérsias suscitadas em torno do Curso de pedagogia: se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectiva para a futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciável, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que hão de surgir.<sup>93</sup>

A reformulação curricular realizada a partir do Parecer 251/62 vigorou, no entanto, por apenas seis anos. A reforma universitária<sup>94</sup> – isto é, a Lei

---

<sup>93</sup>Brasil, Conselho Federal de Educação. Resolução CFE baseada no Parecer 251/62. Documenta nº 11, p. 64.

<sup>94</sup> Segundo Ribeiro (2003), os acontecimentos subseqüentes ao golpe militar de 1964 tornaram inviável o projeto de reforma do ensino superior brasileiro, que vinha sendo esboçado a partir da criação da Universidade de Brasília (Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961) em conformidade com o pensamento pedagógico de Darci Ribeiro e Anísio Teixeira. Assim, o regime ditatorial, tendo como “seu arcabouço e vigas mestras os acordos MEC-USAID e o Relatório Meira Matos” promove a chamada Reforma Universitária fixando as normas para organização e funcionamento do ensino superior através da Lei 5.540 de 1968 e do Decreto- Lei 464, de 1969 (Clark *et alli*, 2006, p.128-129).

5540/68<sup>95</sup> – imposta pelo Governo Militar em 1968, como expressão da política educacional<sup>96</sup> adotada, suscitou uma nova reorganização do curso de Pedagogia.

Sobre a importância da Lei nº 5.540/68 para esse curso, Bomeny (1995, p. 94) destaca que “se não se pode atribuir à Reforma de 68 a criação do curso de Pedagogia, é inegável que repousam ali decisões cruciais que interferiram de forma direta no encaminhamento que se seguiu pelas décadas seguintes.” Essas decisões foram consubstanciadas pelo Parecer CFE 252/69, também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, que inicia o documento realizando uma retrospectiva do curso desde a sua criação em 1939. Sua argumentação a favor do curso pode ser evidenciada no trecho a seguir

o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada por seus criadores. Pelo contrário, muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do curso<sup>97</sup>.

Assim, mais uma vez destaco que, desde a sua criação em 1939, já havia um campo de atuação para os bacharéis em Pedagogia, isto é, os técnicos

---

<sup>95</sup> Brasil, Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>96</sup> Sobre a política educacional expressa pela Lei 5.540/68 e pela Lei 5.692/71, Clark et alli (2006, p. 129-131) ressalta que “A política educacional adotada pelo governo militar se caracterizou pela visão utilitarista, sob inspiração da “Teoria do Capital Humano”, por pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, uma forma de subordinar a educação à produção. A educação passou a ter como principal função habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização ... teve também a pretensão de incluir o grande contingente de pessoas das camadas populares que estavam excluídas da escola por falta de vagas e pelas dificuldades que o sistema escolar enfrentava. Ao trazer para a escola uma parcela das camadas populares, essa política acenava com a possibilidade de acesso social para esses setores. Afinal, a reforma caracterizava-se pela ampliação de oportunidades de acesso à escola, pela grande quantidade de escolas criadas, pela obrigatoriedade e pela eliminação dos exames de admissão.”

Saviani, ao analisar criticamente os dois dispositivos legais, afirma que se trata de uma “concepção produtivista da educação” em que se estabelece uma relação direta entre produção e educação que vai ser formulada nos anos de 1950 e se tornou dominante no Brasil no final da década de 1960.

<sup>97</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. N.º 100, p. 101

em educação. No entanto, somente no final dos anos de 1960 é que se faz sentir a necessidade “de certas especializações mais elaboradas” para o exercício das atividades de planejamento, de supervisão, de orientação e de administração.<sup>98</sup> Chagas destaca, ainda, que o Art. 23 da Lei 5.540/68 dispõe que “os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” e que o CFE poderá criar outros “necessários ao desenvolvimento nacional”.<sup>99</sup>

Não se pode negar que tal argumento fundamenta-se em uma concepção que relaciona a educação à lógica de mercado vigente à época, e que a divisão social do trabalho na escola contribuiu para que os professores fossem perdendo a sua

participação na produção dos saberes na escola, tornando-se improdutivos no plano cognitivo e dedicando-se às tarefas técnico-pedagógicas de formação cada vez mais fragmentadas e especializadas, e muitas vezes realizadas por novos profissionais que assumem tarefas antes de responsabilidade dos professores (Monteiro, 2005, p. 166).

No entanto, a Lei 5.540/68 possibilitou especificamente à profissão do pedagogo um território de atuação que lhe conferiu o prestígio até então relegado, ao estabelecer em seu artigo 30 que “a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior”. Apesar de deixar em aberto qual o curso superior que habilitaria ao exercício profissional de especialistas, a legislação tirou do âmbito do Ensino Normal a formação desses especialistas, ao mesmo tempo em que excluiu a

---

<sup>98</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. N.º 100, p. 101

<sup>99</sup> Brasil, Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Capítulo I, Art.26. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

possibilidade de que tais atividades fossem exercidas nas escolas primárias pelos professores que realizaram o curso especial, nos institutos de educação, garantindo como *locus* dessa formação o ensino superior.

Como dito anteriormente, minha análise identifica, neste processo, evidências da terceira hipótese de Goodson (2005, p. 120), na qual o autor coloca que “o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território”. Goodson (1997, p. 51) ressalta, ainda, que os grupos disciplinares, para conseguirem o apoio necessário e constante para as suas ações, desenvolvem retóricas ou mitologias legítimas que fundem com êxito interesses materiais, idealistas e morais. Nesse sentido, afirmo que Chagas constrói uma retórica legitimadora que passa a garantir um território de atuação profissional ao pedagogo quando se refere a este dispositivo legal como representando “uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação”<sup>100</sup>.

Valendo-se dos dispositivos que atribuem ao CFE o reconhecimento dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei<sup>101</sup>, o referido conselheiro explicita seu entendimento de que a

profissão que corresponde ao setor da educação é uma só e, por natureza, não só admite como exige ‘modalidades diferentes’ de capacitação a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso... Entendemos que sob o título geral de Curso de Pedagogia, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei.<sup>102</sup>

Face à argumentação apresentada pelo Conselheiro Valnir Chagas, têm-se então fixado na resolução que acompanha o Parecer 252/69 do CFE que:

---

<sup>100</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. N.º 100, p. 104.

<sup>101</sup> Brasil. Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa as Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a escola média e dá outras providências. Capítulo I, Art.26. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

<sup>102</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. N.º 100, p. 106.



A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção e no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado<sup>103</sup> com modalidades diversas de habilitação.<sup>104</sup>

É a partir desse argumento que se estruturam as bases do novo currículo mínimo para o curso de Pedagogia, abaixo apresentado:

Art. 2º O currículo mínimo do curso de Pedagogia, compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específica.

§ 2º – A parte comum abrangerá as seguintes matérias: a) Sociologia Geral; b) Sociologia da Educação; c) Psicologia da Educação; d) História da Educação; e) Filosofia da Educação; f) Didática.

§ 3º – A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades na forma do artigo 3º: a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional; e) Princípios e Métodos de Administração Escolar; f) Administração da Escola de 1º Grau; g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; h) Supervisão da Escola

<sup>103</sup> Embora o parecer de Chagas propusesse que a formação conferida pelo curso fosse um só diploma: o de bacharel. O Plenário aprovou emenda do Conselheiro D. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de “licenciado”. É interessante e curioso destacar que posteriormente, nos anos 70, Chagas, citado por Kuenzer & Rodrigues (2006), expressasse o seguinte: “Administrar, supervisionar e orientar são ações transitivas que supõem um objeto representado, no caso pelo conhecimento e pela vivência de escola, de ensino e de aluno; daí por que todo especialista em Educação tem que ser primeira e basicamente educador. A especialidade - são ainda palavras de Anísio Teixeira - “é uma opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho” (CHAGAS, 1980, p. 320)”.

<sup>104</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Resolução que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia, Art.1º. Documenta. Nº 100, p. 113.

de 1º Grau; i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; j) Inspeção da Escola de 1º Grau; l) Estatística Aplicada à Educação; m) Legislação do Ensino; n) Orientação Vocacional; o) Medidas Educacionais; p) Currículos e Programas; q) Metodologia do Ensino de 1º Grau; r) Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (estágio).

Art. 3º Para cada habilitação específica, serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3º do artigo anterior.<sup>105</sup>

Em minha análise, ressalto três aspectos nessa estruturação curricular. O primeiro deles refere-se à inclusão da disciplina Didática como integrante da parte comum do currículo, assim justificada no parecer:

Propomos o acréscimo da didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last but not least, porque a experiência destes seis anos* demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos.<sup>106</sup>

O segundo aspecto diz respeito à presença forte das disciplinas Psicologia, Filosofia e História da Educação e Sociologia<sup>107</sup>, verificadas no currículo do curso de Pedagogia desde a sua criação. Por fim, o terceiro aspecto que, dentre os três, me parece o mais intrigante, é a exigência da experiência de magistério para que o indivíduo pudesse se graduar em uma das habilitações: a

<sup>105</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Resolução que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia, Art.1º. Documenta. Nº 100, p.114-115.

<sup>106</sup>Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. Nº 100, p. 107.

<sup>107</sup> Schmied-Kowarzik ressalta no prefácio do livro “Pedagogia dialética” que se tornou comum buscar nas ciências próximas questões e posições teóricas para aplicá-las a problemas pedagógicos “em vez de continuar a desenvolver a tradição teórica e científica própria, tantas vezes negada, confrontando-a com questões e exigências novas”, quando a pedagogia é “justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 7 *apud* Saviani, 2004, p. 11).

Orientação Educacional, a Administração Escolar e Supervisão Escolar. Essa exigência foi assim justificada no parecer:

Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência da especialidade escolhida e, em áreas como a Orientação Educacional<sup>108</sup>, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergem todas as atividades escolares<sup>109</sup>

De modo semelhante, essa exigência também aparece, na emenda ao parecer apresentada pela Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy<sup>110</sup>, professora da Fé/UFRJ:

a razão primordial da necessidade dessa experiência reside no fato de ensinar ela que o futuro profissional entre em contato com as realidades da vida escolar, tais como ocorrem no processo didático, bem como a necessidade de bem situar-se nas posições daqueles a quem vão dirigir, supervisionar e orientar.<sup>111</sup>

A conselheira argumenta ainda, recorrendo a razões psicológicas, que face à complexidade do campo educacional, “Não se pode compreender que com apenas 18,5 anos de idade possa alguém ter a necessária maturidade para o desempenho de tais cargos.”<sup>112</sup>

<sup>108</sup> Conforme nota apresentada no texto do Parecer n.º 252/69 (p.111) “ O plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério a outras habilitações”.

<sup>109</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º. 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. N.º 100, p. 111.

<sup>110</sup> A Conselheira Nair Abu-Merhy era professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, por ocasião de sua criação em 1968, participava das discussões para elaboração do Regimento da referida faculdade. E ao dar seu voto em separado justifica e defende a importância do exercício do magistério primário como requisito para a obtenção do título de especialista. Bomeny (1995) destaca que esse voto da Conselheira Abu-Merhy já antecipava problemas que hoje se fazem presentes: “delicada superposição ou duplicação dos cursos de Pedagogia e dos Institutos de Educação” e “ esvaziamento da função da pós-graduação” (p. 96).

<sup>111</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Emendas ao Anteprojeto de resolução no Currículo de Pedagogia. – Voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy. Documenta. N.º 100, p.129

<sup>112</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Emendas ao Anteprojeto de resolução no Currículo de Pedagogia. – Voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy. Documenta. N.º 100, p.129

Percebo que esta argumentação fundamenta-se na tradição de que o exercício de funções especializadas na escola é território de docente. Afinal, quem mais poderia lecionar além dos professores do ensino primário, já formados em nível médio, no Curso Normal ou professores do secundário, já habilitados em cursos de licenciatura?

Isto significa dizer que, na prática, o concluinte do curso de Pedagogia - nas habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar – que já não fosse professor, não poderia exercer a profissão de pedagogo especialista. Portanto, vê-se que, mesmo com a ênfase na formação do especialista em educação a orientar a construção do Parecer CFE nº 252/69, a manutenção da escola como território docente se torna forte a ponto do curso ser instituído como licenciatura.

Destaco também que embora algumas análises, como, por exemplo, a de Bomeny (1995) aponte que, ao instituir o Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal como uma dentre várias outras habilitações, o curso de Pedagogia funcionou como um fator de desprestígio e desqualificação da atividade docente. Uma vez que os professores que ingressavam no curso, ao optarem pelas habilitações de Administração, Orientação ou Supervisão Escolar, reuniam as condições necessárias para abandonarem as salas de aula, preferindo as atividades de administração às de ensino. A matriz curricular, instituída pelo parecer CFE nº. 252/69 ao definir que a habilitação de magistério “veio a constituir uma dentre as habilitações, e não mais um diploma especial”<sup>113</sup>, possibilitou que algumas instituições superiores como, por exemplo, a Faculdade de Educação da UFRJ, organizassem seus currículos colocando esta habilitação – o magistério das matérias pedagógicas – como obrigatória para a obtenção das demais.<sup>114</sup> Isso certamente expressa a importância atribuída, por parte dessa instituição, às questões relativas à formação do magistério, aspecto que retomarei no próximo capítulo.

Prosseguindo na perspectiva que busca analisar as mudanças

---

<sup>113</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. Nº 100, p.109.

<sup>114</sup> Explorarei mais futuramente este fato quando analisar o processo de construção social do currículo do curso de Pedagogia da UFRJ.

curriculares articulando tanto aspectos internos à construção do currículo quanto os contextos externos, pois, como afirma Santos (1990) *apud* Ferreira (2005, p. 19),

Existem inúmeros aspectos que interferem nas mudanças curriculares: os denominados pela autora de “fatores internos” dizem respeito às condições de trabalho na própria área disciplinar – tais como o surgimento de diferentes grupos de liderança intelectual, a criação de centros acadêmicos de prestígio atuando na formação de seus profissionais, a organização de associações profissionais e a política editorial na área, para dar alguns exemplos –, enquanto os “fatores externos” não se encontram diretamente relacionados à área disciplinar, mas à política educacional e aos contextos econômico, social e político mais amplos.

Constato, analisando o Parecer CFE nº. 252/69, que a reforma universitária de 1968 funcionou como um fator externo que possibilitou ao currículo do Curso de Pedagogia as inovações necessárias ao que Goodson (1997, p. 31) denomina de “reinvenção de (novas) tradições”. Tradição esta que só virá a ser novamente “reinventada”, em termos de regulamentação legal, quando são homologadas, pelo Parecer CNE/CP nº03/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Vejo, por fim, como importante destacar sobre este momento histórico, o fato de que, mais uma vez – como em 1939 com o Estado Novo –, a regulamentação do curso e a conquista de um espaço de formação acadêmica para o pedagogo dá-se em um momento em que o país passa por um regime de governo totalitário. Afinal, a partir de 1968, o Estado adota “medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 2007, p.196).

Segundo Romanneli (2007), este modelo econômico necessitava que a população fosse alijada das esferas de decisão, o que exigia o acionamento de mecanismos de controle mais eficientes por parte do Estado no sentido de diminuir a visão crítica dos trabalhadores acerca do sistema produtivo. Nessa

perspectiva, o campo educacional acabou figurando como fator preponderante na “estrutura geral de dominação” (ROMANELLI, 2007, p.197).

Valendo-se dos acordos para assistência técnica e cooperação financeira assinados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID), defendia-se a importância do “treinamento” de professores e a formação de técnicos para gerir os sistemas escolares primário e secundário, que se reorganizavam. É sob esta “marca” do “controle tecnicista” que os futuros profissionais “especialistas” e “docentes” do curso de Pedagogia serão formados nos anos seguintes, isto é, entre os anos de 1970 e de 1980. Assim, como afirma Bomeny (1995, p. 88), embora a qualificação para o magistério tenha se mantido como perspectiva para o curso de Pedagogia, percebe-se “a ênfase no caráter técnico-administrativo”.

Muitas das críticas futuras quanto à formação do pedagogo fundamentam-se na questão do papel do especialista como um forte representante da institucionalização da divisão do trabalho mental e manual no espaço escolar. A análise construída até o momento, no entanto, me faz argumentar que, ao longo de sua trajetória, esse curso adquire mais importância, maior “significado simbólico e prático”<sup>115</sup>, conforme ressalta Goodson (1997, p. 20), em função de sua finalidade como formador de profissionais que atuarão como representantes do Estado no controle ou no planejamento do trabalho docente (sejam como técnicos ou como especialistas em educação). Argumento que essa característica constitui uma “fortaleza inexpugnável” (GOODSON, 1997, p. 19) no currículo do curso de Pedagogia 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 no país. É exatamente sobre uma dessas mudanças que passo a me deter no próximo capítulo, investigando o processo vivido na Faculdade de Educação da UFRJ.

---

<sup>115</sup> Um exemplo desse significado prático e ao mesmo tempo de atribuição de maior status à profissão docente, atribuído pelo curso de pedagogia, pode ser evidenciado quando constatamos que o maior percentual de discentes egressos do Curso de Pedagogia da UFRJ no período de 1979 a 1991 era oriundo de concluintes do Curso Normal que procuravam no curso superior aprimoramento para os estudos realizados no 2º Grau, o Curso Normal, conforme dados de pesquisa realizada por Helena Ibiapina Lima, em 1997. Tal procura, faz com que Bomeny (1995) suspeite que “os cursos de pedagogia preparam e oferecem as condições para que os pedagogos abandonem as salas de aula” (p. 88).

Autores como Pimenta (2002) tem analisado a história do curso de Pedagogia como ambígua. Para essa autora, tal ambigüidade está presente desde a sua primeira regulamentação e se constitui no fato de ele se destinar a formar bacharéis e docentes. Entretanto, defendo que tal fato não se constitui em ambigüidade. Essas duas áreas de atuação são, na verdade, características do campo profissional do pedagogo desde a sua criação, e refletindo as históricas disputas que têm influenciado fortemente a questão da identidade profissional do pedagogo até os dias atuais.

Tomando como referência esse argumento, passo a analisar o processo de reforma curricular ocorrido no Curso de Pedagogia da UFRJ durante os anos de 1980/1990.

## CAPÍTULO 3

ANALISANDO A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CURRÍCULO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

Neste capítulo, analiso o processo de construção sócio-histórica do currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro aprovado em 1992, tratando por investigar essa história em uma perspectiva que articula as relações macro/micro na construção do currículo. Conduzo, portanto, a investigação e a análise dos dados considerando que “as práticas institucionais e as relações e estruturas sociais são mutuamente constitutivas” (GOODSON e ANSTEAD, 1998 *apud* LOPES, 2001, p. 629). Procuro entender as conexões entre as duas instâncias de produção curricular: as macroestruturas político-sociais e econômicas, que levam à produção de propostas curriculares oficiais ou não, e as microcontingências, nas quais se expressam as ações de sujeitos e instituições específicas na construção de seus currículos (LOPES, 2006). Em todo o processo, busco evitar tanto “as explicações que desconsideram a força das limitações estruturais como aquelas que secundarizam as ações humanas” (FERREIRA, 2007, p. 129).

Para tanto, como ressalta Lopes (2006), considero de extrema relevância o papel de professores - suas idéias e interesses - que participaram das diferentes Comissões instituídas<sup>116</sup> para a elaboração do novo currículo e que atuaram como principais atores sociais nessa construção. Entendo, no entanto, que a conduta desses atores individuais é influenciada por comunidades disciplinares

---

<sup>116</sup> Ao longo do período compreendido entre 1988 e 1992, há registros de pelo menos três composições diferentes na constituição da Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia. A primeira instituída pela Portaria n.29 de 03 de Novembro de 1988 publicada no BOL/UFRJ n° .44 era constituída pelos seguintes professores: Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis, Cecília Ughetto, Maria Vitória Teixeira de Carvalho, Elisa Reis Medeiros, Nyrma Souza de Azevedo, Vânia Dutra Gianini, Déa Gomes Fernandes e Roberto Leher.

A segunda composição foi publicada pela Portaria n.20 de 02 de maio de 1990, no BOL/UFRJ n° .21 de 24 de maio de 1990 e foi composta pelos seguintes professores: Cecília Ughetto, Vânia Dutra Giannini, Maria Vitória Teixeira de Carvalho, Nyrma Souza de Nunes de Azevedo, Déa Gomes Fernandes, Roberto Leher, Elisa Reis Medeiros, Yolanda Lima Lobo e a Técnica em Assuntos Educacionais Diana Couto Pinto.

No documento que apresenta a proposta à Congregação assinam como integrantes da Comissão: Cecília Ughetto, Déa Gomes Fernandes, Elisa Reis Medeiros, Maria Vitória Teixeira de Carvalho, Nyrma Souza de N. de Azevedo, Ronaldo Souza de Castro e Vânia Dutra Giannini. Sendo citada ainda a participação de duas alunas: Alba Maria Lemme Weiss e Clarisse Florez Chaves.



mais amplas e pelos conflitos que certamente existiram no decorrer da produção da proposta e na sua implementação. Procuro, assim, articular essa produção curricular à atuação do movimento social mais amplo de reformulação dos Cursos de Pedagogia que ocorria no país neste período histórico, identificando as idéias pedagógicas que influenciaram o novo desenho curricular, bem como aspectos de conservação curricular que persistiram na mesma. Afinal,

uma história do currículo não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e organização do conhecimento como ‘natural’ e ‘inocente’, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores ‘desinteressados’ e ‘imparciais’ determinariam por dedução lógica e filosófica aquilo que é melhor ensinar (NÓVOA, 1997, p. 10).

Construo, então, a análise aqui apresentada valendo-me de cinco depoimentos colhidos junto a professores que atuavam na faculdade naquele período<sup>117</sup>. Desses atores sociais, investiguei as falas de quatro professoras que participaram das comissões de reformulação curricular em diferentes momentos - as professoras Vânia Dutra<sup>118</sup> Giannini, Nyrma Souza de Azevedo, Wally Chan Pereira<sup>119</sup> e Yolanda Lima Lobo – além da então Diretora Adjunta de Graduação, professora Lucia Regina Goulart Vilarinho. Procuro, a partir de seus depoimentos, acessar “as peculiaridades envolvidas na construção do currículo” (MACEDO, 2001, p. 136), bem como os interesses que moveram o currículo na direção da formação do pedagogo-docente.

Ressalto, neste momento, que dentre os depoimentos colhidos cuidei por ouvir uma representante de “voz vencida” que, embora tenha participado das comissões, não era partidária do mesmo “ideal” de formação do pedagogo que se expressa no currículo escrito aprovado. Ao assim fazer, pretendi identificar

---

<sup>117</sup> É importante relatar que todas as entrevistadas autorizaram o uso de suas falas o que me permitiu tratá-las como sujeitos sociais que possuem histórias que fazem diferença na análise que realizo.

<sup>118</sup> Por ocasião da obtenção da aprovação do uso do depoimento concedido pela professora Vânia Giannini Dutra, esta autorizou o uso, mas reescreveu diferentes trechos de sua memória oral, o que em alguns momentos modificou o sentido da fala espontânea e, conseqüentemente, de algumas informações coletadas.

<sup>119</sup> Participou da Comissão de Implantação e Avaliação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia, conforme consta da Portaria nº 17 de 15 de agosto de 1994.

“dissidências que não chegaram a se constituir como pontos de vista suficientemente fortes para se firmar como norma escrita” (MACEDO, 2001, p. 144), mas que certamente atuaram na sua configuração.

Tais depoimentos foram utilizados em articulação com os dados colhidos nos seguintes documentos escritos, todos “produzidos no próprio momento histórico estudado” (FERREIRA, 2007, p. 460), isto é, durante o processo de reformulação e implementação do currículo. São eles: Portarias de Designação de Comissões de Reformulação do Curso de Pedagogia (1988 e 1990); Portarias de Designação de Comissões de Implantação, Acompanhamento e Avaliação do Novo Currículo de Pedagogia (1992, 1993 e 1994); Documento de Apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ (1991); Proposta de um Novo Currículo para o Curso de Pedagogia (1991); Ementas das Disciplinas do Currículo Aprovado – formulário CEG/03 -; Catálogo do Curso: Programa de Disciplinas do 1º ao 4º período; “ O Novo Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRJ - Comunicação feita na 17ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG 23 a 27 de Outubro de 1994 por Vânia Dutra Giannini e Lilia Rocha Bastos; e o Currículo do Curso de Pedagogia, em vigor por ocasião da reformulação do curso.

Valho-me também da análise de documentos que me permitiram entender os contextos macrossociais (Ferreira, 2007), nos quais essa produção curricular se constituiu: os Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE (1984, 1985, 1989, 1990 e 1994), bem como um estudo preliminar sobre a Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (1981). A inserção desses documentos me permitiu acessar as discussões que se estavam sendo travadas nas instâncias oficiais quanto ao ideal de formação do pedagogo no Brasil, nos anos de 1980, bem como identificar a influência dos movimentos sociais na produção da proposta curricular do curso.

A partir da articulação dessas diferentes fontes orais e escritas, procuro construir uma teia de significações que possibilite melhor entender a o currículo implantado em 1992 para o Curso de Pedagogia da UFRJ. Sem pretender, “contar” a história da Faculdade de Educação da UFRJ, destaco, inicialmente, na

primeira sessão do capítulo, alguns aspectos que considero relevantes para a análise do processo de construção curricular que será desencadeado nos anos de 1980 e que culminará no currículo aprovado em 1992.

Busco, assim, identificar elementos característicos à instituição que possibilitem melhor compreender, em paralelo aos fatores externos, a construção sócio-histórica do novo currículo. Afinal, não posso deixar de considerar o fato de ter sido esta instituição a “herdeira” da Faculdade de Nacional de Filosofia - criada em 1939, de acordo com o modelo de formação de professores idealizado por Gustavo Capanema e, conforme já explicitado anteriormente no capítulo 2, pretendia, segundo Mendonça (1997), formar os profissionais que deveriam servir ao Estado. Uma instituição criada em 1968, para dedicar-se à formação de professores em nível superior de ensino, ao mesmo tempo em que buscava “a posição que lhe cabia no conjunto universitário”, conforme evidenciado no Relatório Anual da Diretora elaborado em 1975 pela Professora Nair Abu-Merhy<sup>120</sup>.

### *3.1. Os primeiros anos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ*

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada a partir do Plano de Reestruturação aprovado pelo Decreto nº 60.455-A de 13 de março de 1967. Como “órgão de ensino e pesquisa responsável por ensino profissional e pesquisa aplicada no Grupo 2 de conhecimentos Setor 2.02 – Educação”<sup>121</sup>, sua constituição encontrava-se em consonância com o Decreto-Lei nº. 53 de 18 de novembro de 1966, que determinava que a formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas em educação seria obrigatoriamente concentrada em unidades próprias para cada campo de estudo<sup>122</sup>,

---

<sup>120</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Relatório Anual da Diretora - 1975 (mimeografado).

<sup>121</sup> Decreto nº. 60.455 de 13 de março de 1967. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Art 9, Art. 15 e Art 21 do Capítulo III. Documento disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>. Último acesso em 02/02/2008.

<sup>122</sup> Decreto-lei nº. 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Art 2º, item III e Art 3º, Parágrafo Único. Documento disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>. Último acesso em 02/02/2008.

ao mesmo tempo em que determinava a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em unidades específicas a cada um de seus campos de estudo.<sup>123</sup> Assim, sua instalação solene deu-se na Reunião da Congregação realizada no dia 11 de julho de 1968<sup>124</sup>.

Dentro do modelo universitário instituído, caberia a esta nova unidade a atribuição antes delegada à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e, mais especificamente, à “Secção de Didática” e “Secção de Pedagogia”: a formação de professores para o ensino de segundo grau e a formação de especialistas de Educação,<sup>125</sup> respectivamente. Nesse sentido, é importante destacar que sua organização administrativa e docente se faz com os recursos humanos e materiais antes pertencentes às Seções de Didática e de Pedagogia da extinta FNFfi. Instituiu-se, então, a Faculdade de Educação com um corpo docente composto por importantes nomes do cenário educacional brasileiro, tais como Dumerval Trigueiro Mendes<sup>126</sup> e Luiz Alves de Mattos<sup>127</sup>. Destaco, ainda, a Prof<sup>a</sup> Nair Fortes Abu-Merhy – Diretora “*pro-tempore*” da FE no período de 29/05/1970 a 26/04/72 e diretora nomeada para o mandato de 4 anos até 26/04/1976<sup>128</sup> – que, como membro do Conselho Federal de Educação, participou da reunião de exame do Parecer CFE 252/69 e da proposta de resolução que fixou o Currículo Mínimo para o Curso de Graduação em Pedagogia.<sup>129</sup>

<sup>123</sup> Decreto-lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Art 4º, Parágrafo Único. Documento disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>. Último acesso em 02/02/2008.

<sup>124</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Relatório Anual da Diretora - 1975 (mimeografado).

<sup>125</sup> Faço aqui a comparação com a finalidade prevista no Decreto-lei nº. 1.190/ 1939 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia. O qual previa, dentre outras finalidades da instituição, a preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e a preparação de técnicos de educação para o ministério da educação. Conforme já foi por mim analisado no capítulo 2 desta dissertação.

<sup>126</sup> Professor Titular de Fundamentos Sociológicos da Educação, integrou a Comissão de especialistas que elaborou o plano de estruturação da Faculdade de Educação da UFRJ e era membro do Conselho Federal de Educação, tendo participado da Comissão que votou sobre o Parecer CFE nº. 252/69 que fixou o currículo mínimo para o curso de graduação em Pedagogia.

<sup>127</sup> O Prof<sup>o</sup> Luiz Alves de Mattos, segundo Candau (1987), é o autor do livro-texto de Didática apontado como uma das mais representativas publicações do conteúdo de didática – o livro *Sumário de Didática Geral* -, nas décadas de 1960 e 1970. Constituindo-se como um grande propagador da ideologia liberal-pragmatista na educação.

<sup>128</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Relatório Anual da Diretora - 1975 (mimeografado).

<sup>129</sup> Conforme consta da Ata da vigésima primeira reunião de 1969, do CFE, realizada a 11 de abril de 1969.

Constituiu-se, assim, a Faculdade de Educação como o lócus específico para o ensino e a pesquisa dos assuntos educacionais, sendo a execução dessas atividades e a constituição de seus Cursos e Currículos instituídas na Resolução Regimental nº4/69 aprovada pela Congregação em 23 de dezembro de 1969. De acordo com esse documento, “os cursos de graduação destinam-se a preparar profissionais para o exercício do magistério e demais atividades científicas e técnicas relacionadas com a educação.”<sup>130</sup>

Cabia a essa instituição, portanto, a responsabilidade por ministrar os cursos de Complementação Pedagógica e de Licenciatura em Pedagogia com as seguintes modalidades<sup>131</sup>: Magistério Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.<sup>132</sup> Ressalto que esta resolução já contemplava uma organização curricular para o Curso de Pedagogia em conformidade com o Parecer nº 252/69 do CFE.

Estruturando-se desse modo, a instituição cuidava por oferecer ao pedagogo, conforme ressaltado no texto do parecer CFE nº252/69, uma formação de caráter técnico-administrativo que atenderia “as peculiaridades do mercado de trabalho regional”<sup>133</sup>, tendo em vista que face as mudanças que se processavam na vida nacional – de amplificação e massificação da educação – já se começava a sentir a necessidade de formação de inspetores, de supervisores, de orientadores e de administradores educacionais.<sup>134</sup>

Encontrava-se especificada, ainda, na Resolução Regimental seguinte, isto é, a nº. 5/69, como condição para colar grau e receber o diploma de Licenciado em Pedagogia nas modalidades de Orientação Educacional, Administração

---

<sup>130</sup> Conforme Resolução Regimental nº. 4/69, Parte II, Título I, Capítulo II, Art.2º.

<sup>131</sup> Ressalto que apesar de constar no texto da Resolução Regimental nº4/69, a FE/UFRJ não organizou efetivamente em seu currículo a Inspeção Escolar como habilitação, a meu ver em função da influência do Professor Dumerval Trigueiro Mendes que, em seu pronunciamento de voto em separado por ocasião da votação do Parecer 252/69, propôs que fosse eliminada do elenco das habilitações do Curso de Pedagogia a habilitação em Inspeção Escolar. Conforme dados colhidos na Revista Documenta nº 100, pág 118-119.

<sup>132</sup> Conforme Resolução Regimental nº. 4/69, Parte II, Título I, Capítulo II, Art.4º, alíneas a) e b).

<sup>133</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/69 de 11 de abril de 1969, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Currículo de Pedagogia – Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. In Documenta, nº. 100, p.104.

<sup>134</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/69 de 11 de abril de 1969, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Currículo de Pedagogia – Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. In Documenta, nº 100, p.102.

Escolar e Supervisão Escolar, a exigência de que o aluno comprovasse a experiência de magistério, além do estágio supervisionado na respectiva modalidade<sup>135</sup>.

A análise dessas fontes documentais, referentes à primeira organização do currículo organizado na FE/UFRJ, me faz inferir que, apesar de oferecer todas as habilitações, o curso privilegiava a formação de professores para o Curso Normal, pois só poderiam optar pelas demais habilitações quem já fosse professor - formado no Curso Normal ou em outro curso de licenciatura -, uma vez que, para conseguir a graduação em uma habilitação de especialista em educação, era necessário comprovar a prática de magistério. Ou seja, a habilitação em Magistério do Curso Normal era a única possível para o graduando que não fosse docente<sup>136</sup>.

Tal fato me permite argumentar que, desde a sua primeira organização, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, embora também habilitasse o especialista, já trazia a defesa da formação para a docência. Conforme expresso no documento de Apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ, “o novo currículo congrega sonhos e possibilidades educacionais que vêm sendo cultivados há longo tempo nesta unidade da UFRJ.<sup>137</sup>” Esses sonhos institucionais resultavam da influência de atores sociais como, por exemplo, a Prof<sup>a</sup> Nair Abu-Merhy – que exerceu a direção da FE no período de 1970 a 1976 -, a qual defendia a formação de especialistas em cursos de pós-graduação, conforme já analisado no capítulo 2, valendo-se de três critérios: o da hierarquia dos cursos, o da realidade educacional brasileira e o da idade ou experiência<sup>138</sup>.

---

<sup>135</sup> Conforme Resolução Regimental n.º. 5/69, Parte II, Título II, Capítulo IV, Art.37 § 3º.

<sup>136</sup> Sobre este assunto, Brzezinski (1996, p.75) constata:

“A prática, contudo, demonstrou a inviabilidade dessa condição. Ela era possível somente aos portadores de diploma de outras licenciaturas atuantes na escola e que voltavam à universidade para cursar as habilitações ou mesmo aos que já eram professores formados pela Escola Normal ou ainda era aplicável aos professores leigos que ingressavam na universidade. Contraditoriamente, não era viável ao aluno de pedagogia que não exercia o magistério. Para atender a essa condição, aos poucos as instituições foram ajustando-se à realidade e passaram a reconhecer como exercício de magistério o próprio estágio das disciplinas pedagógicas feito durante o curso, ou a monitoria de disciplina realizada por alunos também durante o curso”.

<sup>137</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Apresentação do Novo Currículo do Curso de pedagogia da FE/UFRJ. Rio de Janeiro: 1991, p.3.

<sup>138</sup> A Prof<sup>a</sup> Nair Abu-Merhy enquanto membro do CFE apresentou voto em separado por ocasião da aprovação do Parecer CFE n.º. 252/69 no qual explicita as razões pelas quais entendia que os

Loureiro (1999, p. 131), que atuou como Coordenador do Curso de Pedagogia no período de 1998 a 2000, contribui para minha 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<sup>139</sup> 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.

Esta ênfase na defesa da docência pode ser assim entendida porque verifico 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”<sup>140</sup> a partir de 1976, conforme consta no Regimento da Faculdade de Educação<sup>141</sup>.

Ou seja, a partir dessa data, para obter o diploma de licenciado em Pedagogia em uma das habilitações de especialistas oferecidas pela faculdade, o

---

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

<sup>139</sup> Tendo em vista que o Parecer n.º 252/69 do CFE deixou em aberto a questão relativa à experiência no magistério no que tange à sua duração e à sua época - se anterior ao ingresso no Curso ou se anterior simplesmente à obtenção do diploma -, o Conselho retomou a questão em 1972, através do parecer 867/72, de autoria novamente de Valnir Chagas, que determina que a experiência do magistério a ser exigida é de duração "não inferior a um ano letivo, no caso de Orientação Educacional, e a um semestre letivo nos demais casos", e deverá ser "anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma". Tanto o Parecer n.º 252/69 como o Parecer n.º 867/72 omitem o nível em que deve ser obtida esta experiência no magistério. Esta omissão é deliberada, tendo em vista o fato de que o Parecer n.º 867/72 se refere à questão, bem como à legislação anterior que determinava que a experiência deveria se realizar no mesmo nível em que o especialista iria atuar - se fosse atuar no segundo grau, a experiência teria que ser no magistério de segundo grau, por exemplo. Permitindo que a questão não ficasse definida, ela deveria ser disciplinada nos regimentos das próprias instituições, como sugere o primeiro parágrafo do Parecer n.º 867/72.

<sup>140</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Regimento da Faculdade de Educação. Parte I, Título II, Capítulo I, Seção II dos Cursos de Graduação, Art.7º § 1º.

<sup>141</sup> Documento localizado no arquivo morto da Coordenação do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ.

licenciando, obrigatoriamente, deveria graduar-se em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Ensino Normal)<sup>142</sup>. Tal fato é significativo, uma vez que, entre as principais instituições públicas e privadas que ofereciam o curso no estado do Rio de Janeiro, apenas a UFRJ estabelecia essa obrigatoriedade de formação no currículo<sup>143</sup>.

Destaco, ainda, que esta obrigatoriedade fez com que a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Curso Normal não fosse instituída como “uma dentre as várias habilitações”, conforme argumentação de Bomeny (1995) apresentada no Capítulo 2, mas, como a habilitação que norteava, isto é, servia de base para a estruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ.

A meu ver, esta construção curricular evidencia a “orientação central” de que o pedagogo, antes de ser especialista, deveria ser professor, aspecto citado por Loureiro (1999, p. 131). Além disso, esta orientação parece próxima do mote defendido pela ANFOPE, nos anos de 1980 e 1990, de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência.

Assim, partindo do entendimento que o currículo é produzido conforme as características próprias de cada instituição, ainda que fortemente influenciado por um contexto normativo mais amplo (FERREIRA, 2005), destaco que, embora o Parecer CFE nº 252/69 possibilitasse uma organização curricular que se voltava tanto para a formação do especialista quanto do docente, percebo, no caso da FE/UFRJ, uma centralidade na segunda opção, ou seja, na formação docente<sup>144</sup>.

Faço essa afirmação sem desconsiderar que “as recompensas por atender a critérios externos constituem uma capacidade crescente para mobilizar recursos sociais para objetivos organizacionais” (MEYER E ROWAN, 1983, p.86

---

<sup>142</sup> 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 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. Ressalto que, entre as principais instituições públicas e privadas que ofereciam o curso no estado do Rio de Janeiro, apenas a UFRJ estabelecia essa habilitação como obrigatória no currículo.

<sup>143</sup> Para saber mais sobre o processo de reformulação dos cursos de Pedagogia das principais instituições do estado do Rio de Janeiro, ver Souza e Carino (1999).

<sup>144</sup> Vale ressaltar, no entanto, que essa formação docente se fazia fortemente influenciada pelo pensamento pedagógico hegemônico naquele momento histórico – o pensamento tecnicista.



apud GOODSON, 1997, p. 27-28)<sup>145</sup>, ou seja, mesmo tendo aderido ao projeto estatal de formação de especialistas em educação, oferecendo as habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar<sup>146</sup>, a opção pela formação do magistério era prioritária para o curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Ressalto essa argumentação porque evidencio nas fontes documentais que o pensamento dominante, por ocasião da elaboração do primeiro Regimento da Faculdade de Educação da UFRJ, era de que se fazia importante formar o professor do ensino normal e do ensino primário em uma instituição de nível superior e o entendimento de que os especialistas em educação deveriam ser formados em cursos de pós-graduação<sup>147</sup>. Como se pode constatar na fala da Prof<sup>a</sup> Nair Abuh-Merhy, exemplificada a seguir:

Na época que firmei tal documento, junho de 1968, a formação de profissionais de nível médio, inclusive de professor normal, era feita em Institutos de educação, segundo preceito do parágrafo único do art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases, o que não excluía a competência concorrente das Faculdades de filosofia, hoje Faculdades de educação... 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. Ao discutir tal proposta, naquela faculdade, houve a procedente alegação da inviabilidade de tal esquema, uma vez que não resultava de lei. Assim, nossa Faculdade estruturou seu curso de pedagogia em três direções partindo de uma base comum: a do magistério; a da orientação e a da administração. Oferece, pois oportunidade para que os estudantes já se

---

<sup>145</sup> Ressalto mais uma vez o fato que a FE/UFRJ está se constituindo enquanto uma unidade específica no cenário universitário. Necessitando assim, de obter adesões de idéias e recursos materiais para se manter.

<sup>146</sup> Conforme Resolução Regimental n.º. 4/69, Parte II, Título I, Capítulo II, Art.4º, alínea a).

<sup>147</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Emendas ao Anteprojeto de resolução no Currículo de Pedagogia. – Voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy. Documenta. N.º 100. p.123-136.

orientem, no curso de graduação, por uma área que na pós-graduação venha a tornar-se especialização<sup>148</sup>.

Este fato pode ser, também, comprovado na leitura da minuta do Regimento da Faculdade de Educação<sup>149</sup>, elaborado por ocasião da criação da FE/UFRJ, no qual se tinha proposto como *primeiro* objetivo (grifo meu) a ser alcançado o seguinte: “Para consecução de sua finalidade, a faculdade atenderá aos seguintes objetivos: I - Formar professores para o ensino primário e normal.”<sup>150</sup>

A professora Nair Abu-Merhy dá continuidade à exposição de motivos para o seu voto em separado, no qual expressa, ainda, seu posicionamento sobre a importância da formação dos especialistas em educação na pós-graduação, ressaltando o seguinte:

Voltemos, agora, nossa atenção para o entendimento da palavra “especialista”, contida no texto legal, ora em discussão. “Especialista” tal como na lei empregada, poderia ter, ao mesmo tempo, dois significados. O primeiro para qualificar aquele que faz um curso de especialização (situado em nível de pós-graduado) e o segundo para classificar aquele que tenha cursado em nível graduado uma modalidade delimitada. Se atribuímos indistintamente, ao termo “especialista” duas conotações tão diferentes são fáceis as conseqüências práticas. Os sistemas escolares se inclinarão para a primeira hipótese e, como são eles que criam o mercado de trabalho, os profissionais não tenderão a ultrapassar o nível de graduação. Ficam quase sem destino os cursos de pós-graduação cuja organização é tão reclamada por todos quanto se interessam pelo processo de

---

<sup>148</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Emendas ao Anteprojeto de resolução no Currículo de Pedagogia. – Voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy. Documenta. Nº 100, p.124-125.

<sup>149</sup> Projeto de Regimento da Faculdade de Educação, s/d. Documento localizado no arquivo morto da Faculdade de Educação da Universidade federal do Rio de Janeiro. Minha hipótese, a partir do voto em separado da Profª Nair Fortes Abu- Merhy, é que essa minuta de regimento tenha sido elaborada entre os anos 1968 e 1969.

<sup>150</sup> Projeto de Regimento da Faculdade de Educação de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, s/d. Título I, Art. 3º, item I.

ensino superior, constituindo este um dos temas em que o Grupo da Reforma Universitária mais insistiu<sup>151</sup>.

Esta argumentação somente se faz possível porque metodologicamente venho conduzindo minha análise das fontes documentais em uma perspectiva “microscópica” (LEVI, 1992, p.136 *apud* FERREIRA, 2005, p.64), na qual busco apreender aspectos, como os acima exemplificados, antes não observados em outras análises, mas que permitem que “fenômenos já considerados suficientemente descritos possam ser novamente interpretados” (FERREIRA, 2005, p. 64). “Fabrico assim o meu mel”, procurando olhar para os documentos fazendo-lhes uma crítica interna e buscando as condições de produção dos mesmos. Reconstituo seus elementos, colocando-os em uma relação que lhes dá um novo conjunto (LE GOFF, 1996).

Afinal, grande parte dos estudos sobre a história do Curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996, SILVA, 2006, SAVIANI, 2004) aponta que o Parecer 252/69 centraliza a formação do especialista, visando a sustentar as bases da política de formação do magistério durante o regime militar. Conforme ressalta Furtado (s/d), por exemplo,

a Pedagogia passou a formar um especialista graduado que, na escola, possuía valor hierárquico sobre a posição dos demais profissionais que eram igualmente graduados. Essa posição contraditória e desigual entre os especialistas foi reforçada pela importância da função de planejar e controlar o processo que outros, do mesmo nível de formação, deveriam executar (FURTADO, s/d, p. 12).

Evidencio, entretanto, a partir dos dados colhidos nas resoluções regimentais nº 4/69 e nº 5/69, no voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy e no Regimento da Faculdade de Educação da UFRJ, datado de 1976,

---

<sup>151</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Emendas ao Anteprojeto de resolução no Currículo de Pedagogia. – Voto em separado da Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy. Documenta. Nº 100, p.126-127.

que o Curso de Pedagogia da UFRJ, ao enfatizar a formação do Magistério do Ensino Normal - colocando-a como elemento obrigatório de integralização do currículo<sup>152</sup> -, bem como do magistério de 1º grau - ao possibilitar o registro como professor de 1ª a 4ª série do 1º Grau aos concluintes dessa habilitação<sup>153</sup>, incluindo no currículo a disciplina Metodologia do Ensino de 1º Grau<sup>154</sup> -, contribuiu para a atribuição de um maior *status* à profissão docente, o qual vinha sendo requerido pela comunidade acadêmica desde os anos de 1930.

Afinal, conforme destaquei no Capítulo 1 dessa dissertação, os estudos em História da formação docente no Brasil apontam que, desde os anos de 1930, com a criação da Universidade do Distrito Federal e do Instituto Pedagógico de São Paulo, já se construía um movimento em prol da formação de professores das séries iniciais no ensino universitário. Aliás, o desejo de que essa formação acadêmica ficasse a cargo do Curso de Pedagogia se estabelece desde o Parecer CFE nº 251/62<sup>155</sup> e é novamente reforçado no Parecer CFE nº 252/69, como se pode evidenciar no seguinte trecho:

Foi nesse quadro de referências que teve de situar-se o Parecer nº251/62, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensejando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior<sup>156</sup>.

Além disso, ao manter as habilitações para a formação do especialista no nível de graduação, esse curso também se alinhava aos interesses ditados pelo

---

<sup>152</sup> De acordo com Loureiro (1999), a partir da habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, se organizavam as demais habilitações (Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar).

<sup>153</sup> Conforme indicado no parecer CFE nº. 252/69, “quem prepara o professor primário tem condições também de ser professor primário.” “Para obviá-la indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo, criar uma habilitação especial que parece prematura.” (p.110)

<sup>154</sup> Conforme Resolução Regimental nº. 4/69, Parte II, Título I, Capítulo II, Art.9º.

<sup>155</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 251/62 – Fixa o Currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº11, p.59-66.

<sup>156</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. Nº 100, p.103.

poder estatal que defendia que fossem atendidas as “peculiaridades do mercado de trabalho regional”<sup>157</sup>. Essa articulação de distintas perspectivas formativas, por ocasião da estruturação curricular, visava a atender a diversos interesses mais idealistas e morais bem como aos interesses materiais (GOODSON, 1997, p. 50-51). Pois, para Goodson (1997), a economia política do currículo – referindo-se à afectação de recursos, à distribuição financeira e definição de estatutos – associa-se à “forma como os padrões específicos do currículo são construídos e reconstruídos” (p. 49). Isto é, na busca por recursos materiais são desenvolvidas retóricas que legitimam uma ou outra construção curricular. Entendo, assim, que a FE/UFRJ, ao aderir ao projeto de formação de especialistas em educação defendido pelo poder estatal a partir da Reforma Universitária<sup>158</sup>, buscava garantir o apoio institucional. Tal adesão fez, a meu ver, com que se constituísse a interpretação de que a Faculdade de Educação da UFRJ:

era muito ligada à questão da legalidade, da legislação... Se pudesse dizer que existiria um pensamento aqui, esse pensamento seria de constituição, da legislação, do legal, do estatuto “cartorial”, era isso que se poderia dizer daqui.<sup>159</sup>

Entretanto, na busca por atender os interesses materiais, surgem interesses mais idealistas e morais, representados pela preocupação com a formação docente. Tal articulação de interesses garantiu ao Curso de Pedagogia da UFRJ apoio e recursos necessários<sup>160</sup> para se manter por mais de 20 anos -

---

<sup>157</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. Nº 100, p. 104

<sup>158</sup> Brasil, Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

<sup>159</sup> Depoimento concedido pela Prof<sup>a</sup>. Yolanda Lobo, em 28 de março de 2008.

<sup>160</sup> Este processo de estabelecimento de relações para a obtenção de recursos no plano econômico, pode ser confirmado quando nos valem da análise de Luiz Antônio Cunha sobre a influência dos Movimentos Sociais, Sindicais e Acadêmicos no processo de democratização do país nos anos de 1980. Este autor afirma “foi justamente durante os governos militares que as universidades públicas tiveram mais recursos para sua expansão, chegando a ultrapassar a mera justaposição de escolas superiores para desenvolverem a atividade essencial de sua existência: a produção cultural e a pesquisa científica e tecnológica” (CUNHA, 2005, p. 59) Ressaltando que especialmente na universidade pública, o desenvolvimento de modo contraditório proporcionou a elaboração de consistentes críticas e propostas que serviram para se opor ao regime totalitário, principalmente no campo da Educação cujo desenvolvimento da pós-graduação “concebida e criada após o golpe de Estado pelos pedagogos que apoiavam o novo regime” (p.59), produziu inúmeras teses e

ainda que tenham sido excluídas e incluídas disciplinas ao longo do período ou alteradas denominações de algumas, tendo em vista garantir a necessária atualização dos conteúdos no currículo –, isto é, até 1992, quando foi implantado o novo currículo do Curso de Pedagogia aprovado na Reunião da Congregação da FE em 21 de outubro de 1991<sup>161</sup>.

Esse novo currículo foi construído em um processo que se efetivou ao longo de três anos de intensivos estudos, dos quais participaram representantes de todos os Departamentos da Faculdade de Educação, em “uma construção conjunta e cooperativa” que pretendia também preservar a “representatividade dos diferentes campos do saber”, como ressalta o depoimento da Prof<sup>a</sup> Vânia Giannini<sup>162</sup>. Esse aspecto de “construção coletiva” também aparece no documento de Apresentação desse novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ, além de ressaltado em depoimentos como, por exemplo, o da Prof<sup>a</sup> Nyrma Azevedo: “Eu me lembro que a Comissão se fez, através de representantes de Departamentos. Todos os Departamentos enviaram representantes”. É, também, a partir da fala dessa professora que se identifica que um dos critérios para a indicação dos representantes era a experiência docente, a vivência de escola:

eu me lembro perfeitamente que eu perguntei, eu tenho a impressão que foi para Wally... ‘Mas porque eu, se eu sou tão nova aqui?’, E a Wally respondeu: ‘Exatamente por isso. Porque você tem uma experiência, você tem uma bagagem enorme no magistério, você atua no magistério público, você tem uma bagagem de mais de vinte anos e nós queremos esse tipo de pessoa’. Aí eu tive que me calar, porque realmente era verdade<sup>163</sup>.

---

dissertações que fundamentaram as propostas de mudanças educacionais consideradas necessárias ao país.

<sup>161</sup> Conforme consta no documento de apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia, o mesmo foi aprovado na Reunião da Congregação da FE em 21 de outubro de 1991, no Conselho Coord. do CFCH em 10 de novembro de 1991 e no CEG em 31 de janeiro de 1992.

<sup>162</sup> Depoimento concedido em 24 de janeiro de 2008 pela professora Vânia Giannini, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

<sup>163</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

Ainda sob a dinâmica da constituição da Comissão de Elaboração da Proposta do Novo Currículo, vale ressaltar que:

A Comissão foi um grupo constituído com dificuldade, pela grande rotatividade interna. Alguns professores precisavam deixar o grupo por outros compromissos, mas substituídos imediatamente. O interessante é que o trabalho não parou, apesar disto, pelo contrário, ganhou força, à medida que novos elementos se engajavam. As idéias básicas permaneceram e se tornaram cada vez mais firmes em torno dos propósitos estabelecidos. A cada etapa do processo de construção da nova proposta curricular, apresentava-se à Congregação um documento que era criticado, questionado. A Comissão respondia, aceitava sugestões, reformulava e prometia voltar<sup>164</sup>.

Esse processo de construção deu origem à proposta curricular implantada no início dos anos de 1990, um currículo que trouxe outra concepção para a formação do pedagogo na instituição, ao abandonar formalmente a formação das habilitações de especialistas<sup>165</sup> e cuidar por habilitar apenas o pedagogo docente mantendo, do currículo anterior, apenas a habilitação para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º Grau. Além disso, nesse novo currículo foram criadas duas novas habilitações de Magistério, voltadas para as Séries Iniciais do 1º Grau e para a Pré-Escola. Conforme registrado no documento de Apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ, assinado pela Diretora Adjunta de Graduação – Prof<sup>ra</sup> Lucia Regina Goulart

---

<sup>164</sup>Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

<sup>165</sup> Estou me referindo às seguintes habilitações: Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Vilarinho -, “Assim, *não se trata da criação de um novo curso*<sup>166</sup> (grifo meu), mas de alteração curricular com a substituição de 3 habilitações por outras 2.”<sup>167</sup>

É, portanto, o processo de construção dessa alteração curricular - que pressupõe “a invenção do novo, a criação de formas, ‘a elaboração contínua do absolutamente novo’”<sup>168</sup> - que passo a analisar na próxima seção.

### 3.2. Influências externas na construção curricular

Início a análise deste processo de reforma curricular ressaltando que a nova organização tem suas bases legais fundamentadas ainda no Parecer CFE nº. 252/69<sup>169</sup>, uma vez que não fora instituída nova legislação federal com orientações curriculares para o curso de Pedagogia até então.<sup>170</sup> Afinal, o próprio parecer já previa, como se pode evidenciar em seu texto, que:

além das habilitações expressamente previstas na lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis.<sup>171</sup>

<sup>166</sup> Grifo meu. Chamo atenção para o fato, porque à época se pensou em denominá-lo como outro curso, conforme consta no Texto da Proposta de um novo Currículo do Curso de Pedagogia, “apesar de se considerar que a denominação *Licenciatura em Educação Básica* expressaria melhor a atual proposta do curso, decidiu-se em continuar a utilizar a denominação clássica de *Pedagogia*” (p.6). Posteriormente, explicitarei minha análise desse fato.

<sup>167</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Apresentação do Novo Currículo do Curso de pedagogia da FE/UFRJ. Rio de Janeiro: 1991.

<sup>168</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um Novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p. 1.

<sup>169</sup> Gadotti & Pino (1979) em texto publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tratando sobre algumas idéias diretrizes para a redefinição do Curso de Pedagogia, faz a seguinte observação quanto ao Parecer nº. 252/69, que reforça minha observação: “Apesar desta legislação ter prescrito um currículo *mínimo* (único) para todo o país, as instituições formadoras pararam de pensar a educação na medida em legitimaram currículos pouco diversificados, deixando de correr o risco de fazer a *sua educação através do seu curso* em interação com o meio. Este consenso ocasional entre instituições parece ter resultado na criação de modelos pouco diversificados, reforçando o conservadorismo e a imobilidade.

<sup>170</sup> Novas prescrições legais sobre o Curso de Pedagogia e sobre formação de professores foram definidas a partir da promulgação da LDBN nº. 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura – Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006 – e As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002.

<sup>171</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. Nº 100, p.110.



Este dispositivo legal ressaltava, ainda, que se deveria delinear futuramente o “exercício de atividades, na escola de 1º Grau, pelos diplomados em pedagogia”<sup>172</sup>. Chamo atenção para este fato porque muitas análises insistem em apontar o caráter de fragmentação presente no parecer 252/69, argumentando que ele é “estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador” (SILVA, 2006, p. 56).

Em um sentido contrário, entendo que a reformulação realizada em 1992 nos evidencia o quanto “as dinâmicas informais e relacionais definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais” (NÓVOA, 1997, p. 10), resultando de um processo de legitimação de certos grupos e idéias, em determinado período da história. Idéias como, por exemplo, a emergência do pensamento crítico na educação em contraposição ao modelo tecnicista; a crítica à divisão do trabalho na escola e a defesa de um trabalho integrado entre os profissionais que nela atuam; a formação de professores do 1º segmento do 1º Grau em instituições de ensino superior; a preocupação com a construção do conhecimento; e o compromisso com a escola pública de qualidade. Afinal, conforme ressalta Goodson (2005, p. 28), “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual.”

De acordo com as fontes investigadas, as primeiras discussões sobre a construção de uma nova organização curricular para o curso de Pedagogia da UFRJ remontam ao início dos anos de 1980. Conforme registrado no documento de Apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ,

muitos encontros e discussões foram feitos para estudar a questão, tendo-se, inclusive, em momentos distintos (1982 e 1986), chegado ao esboço de duas propostas curriculares. No de 1982, ao lado das habilitações que estavam sendo oferecidas, a saber (a) Magistério das matérias Pedagógicas de 2º Grau (Curso Normal); (b) Administração Escolar; (c) Orientação Educacional e (d) Supervisão Escolar, sugeria-se a criação de mais duas habilitações: Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau e magistério para o Ensino Especial, isto é para crianças

---

<sup>172</sup> Brasil, Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta. N.º 100, p.109.

portadoras de deficiências físicas, visuais e auditivas.

Em 1986, a discussão estava muito mais direcionada para a problemática generalista x especialista em educação e para a necessidade do aluno se inserir na complexidade do ensino sistemático desde sua entrada na universidade, isto é desde o 1º período do Ciclo Básico<sup>173</sup>.

No entanto, tais propostas não foram colocadas em prática. Segundo Loureiro (1999), os debates internos que ocorreram ao longo desse período foram cheios de “tensões” e de “incertezas,” evidenciando uma intensa reflexão sobre o papel da Faculdade de Educação na formação de professores e pedagogos.

É certo que os debates e as reflexões que se faziam na UFRJ não se constituíam isoladamente, pois o Ministério da Educação e Cultura 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<sup>174</sup>, estudos estes que apontaram a necessidade de “formulação de propostas inovadoras para o curso de pedagogia”<sup>175</sup>. Entretanto, tais discussões não foram à frente, neste primeiro momento, na UFRJ. Isto é, os assuntos internos e as relações externas não atingiram a sintonia necessária para a mudança (GOODSON, 1997), o que me dá mais interesse em buscar entender como se chegou a uma certa “harmonização” que possibilitou a reformulação curricular de 1992.

Conforme destaquei, no Capítulo 1, Goodson (1997) defende que, na análise dos processos de reforma curricular, deve-se focar as inter-relações dos assuntos internos e das relações externas pois, quando estes são divergentes a tendência é a estabilidade curricular. Assim, o que “é necessário para compreender a estabilidade e mudanças curriculares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos em paralelo com as relações externas”

---

<sup>173</sup> Documento de Apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ. 1991, p.1.

<sup>174</sup> Refiro-me ao “Estudo preliminar sobre reformulação dos cursos de formação de recursos Humanos para a Educação (documento gerador). Brasília, 1981, MEC. Secretaria de Ensino Superior – Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico, Coordenação de Ciências Humanas e Sociais”.

<sup>175</sup> Brasil, Ministério da Educação e Cultura. Estudo preliminar sobre reformulação dos cursos de formação de recursos Humanos para a Educação (documento gerador). Brasília: 1981.p.4.

(GOODSON, 1997, p. 30).

Assim, fundamentada nos estudos de Ferreira (2005), entendo como as relações externas - isto é, aquelas relacionadas à política educacional e aos contextos econômicos, sociais e políticos mais amplos, bem como a influência de movimentos sociais, - assim como os assuntos internos, referem-se ao surgimento de lideranças intelectuais, além de influências advindas das características da instituição educacional.

Dentro dessa perspectiva, investigo a reformulação do curso em meio aos diversos movimentos sociais do período, focalizando as especificidades e as influências do movimento pela profissionalização do magistério, relacionando-o às especificidades do cotidiano da FE/UFRJ, bem como os conflitos institucionais ocorridos por ocasião da construção da nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia.

Na busca de dados para estabelecer essas inter-relações, destaco o depoimento da professora Lucia Vilarinho que, ao ser questionada sobre as possíveis influências que levaram à mudança curricular ocorrida em 1992, relata:

As mudanças nos próprios rumos da educação no Brasil exigiam... Essa questão da valorização do magistério é nítida, inclusive a literatura toda produzida (toda não, mas uma grande parte da literatura produzida nessa área começa a falar da formação do professor). Você vai encontrar um aumento da produção da literatura acadêmica sobre formação do professor nessa época. Então, eu tenho a impressão de que muitas coisas vão contribuir para a mudança...<sup>176</sup>

Nesse sentido, chamam a minha atenção alguns aspectos não diretamente relacionados à instituição que certamente exerceram a influência necessária para que a mudança curricular fosse possível. Dentre esses aspectos, identifico a realização, ao longo da década de 1980<sup>177</sup>, de debates, de seminários e de conferências nas quais se discutiam os problemas e rumos necessários à educação

---

<sup>176</sup> Depoimento concedido pela professora Lucia Vilarinho em 09 de outubro de 2007.

<sup>177</sup> 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.

brasileira. Segundo Cunha (2005), esses espaços serviram para difundir a crítica acadêmica sobre a educação, ao mesmo tempo em que possibilitaram a emergência de diferentes associações profissionais como, por exemplo, o movimento de educadores em luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério, - representado, inicialmente, nos anos de 1980, pela Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, a partir de 1990, pela Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) - e o movimento sindical de professores, em especial no município do Rio de Janeiro.

A influência das discussões desse movimento pode ser evidenciada no seguinte trecho do depoimento da Professora Vânia Dutra Giannini:

Há um consenso na Universidade sobre o trabalho de comissões. De modo geral, as comissões são lentas, dependem de muita discussão, consulta aos órgãos competentes e re-discussão, processo esse que se desdobra e, às vezes, não chega a nenhum resultado objetivo, além de documentos e relatórios. No caso da FE, o Curso de Pedagogia já vinha sendo questionado de longa data, e somando-se ao movimento nacional, de clamor por uma formação mais eficaz do professor, todos esses fatores contribuíram para que a Comissão efetivasse seus propósitos. Havia também experiências bem sucedidas em outras Universidades do país.<sup>178</sup>

Para Cunha (2005), há na defesa dos movimentos sindicais de professores e na difusão da crítica acadêmica – principalmente nas Conferências Brasileiras de Educação e outros encontros acadêmicos – um cruzamento de idéias que possibilitou a ampliação dos espaços de debates sobre a política educacional implementada pelo Regime Militar. Tais movimentos coincidem com o período de redemocratização do país que se tornou mais intenso após a anistia, em 1979, dos punidos por razões ideológicas e, em 1982, com as eleições diretas para

---

<sup>178</sup> Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

governadores dos estados brasileiros.

Este mesmo autor ressalta, ainda, que o processo de organização política do campo educacional envolveu tanto professores das escolas de 1º e 2º graus quanto pesquisadores das universidades e institutos especializados e professores de cursos de pós-graduação, possuindo dois vetores. Um desses vetores estaria orientado para as lutas sindicais – tendo em vista a superação do quadro de deterioração da imagem desvalorizada do professor, evidenciada por sua reduzida remuneração - e o outro para a análise crítica dos processos educacionais, buscando especialmente a melhoria da qualidade do ensino público, também deteriorado.

A análise construída pelos pesquisadores, nos anos de 1980, apontava como principal fator dessa deterioração “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 hegemônico<sup>179</sup>, emerge, neste momento histórico, a defesa da dimensão política (implícita ou explícita) na prática pedagógica que, em articulação com as dimensões técnica e humana, possibilitaria, a partir da análise da prática pedagógica e de seus determinantes, a reflexão contínua sobre a relação-teoria prática (CANDAU, 1987). Penso que essa emergência de uma perspectiva crítica pode ser compreendida em função da influência dos estudos marxistas, em especial dos escritos de Gramsci, em que se tem realçado 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).

Tal influência é percebida quando se verifica que, dentre as duas únicas referências bibliográficas utilizadas na elaboração do documento da proposta, está

---

<sup>179</sup> Com o processo de redemocratização do país iniciado nos anos 80, houve, no campo educacional, um movimento de reação à concepção do professor como um técnico. E, voltando-se para a sua visão de “educador”, enquanto profissional comprometido não apenas com o saber a ser ensinado, mas com a constituição de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social, defendeu-se a dimensão do compromisso político na profissão docente. Compromisso político que ultrapassava os muros escolares e avançava à sociedade como um todo. Não bastava o conhecimento das ciências, das artes, da literatura, das metodologias específicas e das ciências da educação, era preciso ter-se 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.

o livro “Pedagogia Radical” de Henry Giroux,<sup>180</sup> editado em 1983 pela Editora Cortez. Além disso, percebo essa influência no trecho da proposta apresentado a seguir:

Assim, o novo currículo de Pedagogia pressupõe a inserção de elementos que veiculem o pensamento crítico-criador e um devir na relação homem sociedade, não se tratando, portanto de somente desvelar a realidade, mas também de transformá-la.<sup>181</sup>

Entendo que tanto a citação acima quanto a explícita referência ao livro do Giroux indicam 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, a negação do modelo tecnicista, da racionalidade técnica, até então predominante no currículo, pretendia ser superada. A nova proposta para o Curso de Pedagogia da UFRJ tratava então de estabelecer que o profissional a ser formado com o novo currículo 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”<sup>182</sup>.

Essas influências externas são identificadas, por exemplo, no seguinte trecho da Proposta de um Novo Currículo para o Curso de Pedagogia:

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

---

<sup>180</sup>, Henry Giroux (1987) amplia a categorização de Gramsci sobre a função social dos intelectuais em seu trabalho como educadores. Giroux reafirmou a natureza política do trabalho diário dos investigadores em educação e dos próprios educadores.

<sup>181</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.1.

<sup>182</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.5.

diretamente a maioria da população brasileira.<sup>183</sup>

De igual modo as influências externas também aparecem na fala da professora Vânia Giannini:

Desde a (Lei) 5692. Exatamente. Imagina! Se prometia que o professor devia ser formado em nível superior, devia ganhar de acordo com a sua formação. Isso está na lei!... a reivindicação dos professores, órgãos representantes, sindicatos, era de um salário compatível com a formação, independente do segmento em que atuasse. Fazia parte da discussão sobre o plano de carreira. Se o professor fosse formado em nível superior, seu salário seria condizente, embora atuante na Educação Infantil ou de 1ª a 4ª série.<sup>184</sup>

Essa espécie de “voz corrente”<sup>185</sup> expressava o pensamento dos movimentos sindicais de professores públicos que defendiam a estruturação da carreira docente por meio de um estatuto do magistério, conforme definido pela Lei 5.692/71<sup>186</sup>. Além dessa questão, eram ainda pontos de reivindicações da categoria aspectos como a carga horária de trabalho e uma ampla participação na gestão das escolas, defendendo inclusive a eleição de diretores nas mesmas.

Segundo Cunha (2005), “dentre os elementos novos que esta carreira deveria contar, estava a remuneração conforme qualificação obtida em cursos e estágios, sem a distinção dos graus escolares nos quais os professores estariam atuando” (p. 74). Esta questão levantada por Cunha pode ser evidenciada, também, no trecho de uma reunião realizada na FE pela primeira comissão instituída no ano de 1981, com o objetivo de estudar a reformulação do Curso de Pedagogia, que apontava como um problema regional o fato de que os:

---

<sup>183</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p. 2-3.

<sup>184</sup> Depoimento concedido em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e reelaborado pela entrevistada, posteriormente.

<sup>185</sup> Expressão usada pela professora Vânia Giannini por ocasião da entrevista concedida e gravada em 24 de janeiro de 2008.

<sup>186</sup> Brasil, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 – Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º Grau. Capítulo V, Art. 36.

Orientadores Educacionais e os Supervisores Escolares são antigos professores primários, e que desviados para aquelas funções, continuam a receber remuneração equivalente a professor primário, sendo sua retribuição menor do que o que teriam direito pelas funções ocupadas de fato. Tornou-se claro que se faz necessário uma definição clara dos quadros e dos respectivos enquadramentos<sup>187</sup>.

Percebe-se, neste momento histórico, o que Nóvoa (1991) denomina de “emergência de um ator corporativo” – isto é, as associações profissionais - como último estágio do processo de profissionalização docente, representado pela tomada de consciência do corpo docente de seus interesses como grupo profissional, quando se reivindica a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira. Ou seja, construiu-se, assim, nesse momento da história da formação docente brasileira, uma espécie de consciência profissional, aspecto evidenciado principalmente pelas representações sindicais.

Entre estes diferentes movimentos sociais que contribuíram para a tomada de uma consciência profissional, diferentes autores (FURTADO, 2001; FREITAS, 2002; LIBÂNEO, 2006, 2005, 2002, 1999; AGUIAR *et alli*, 2006; SILVA, 2006; FRANGELA, 2007) são unânimes em apontar a influência exercida pela ANFOPE, nos anos de 1980 e 1990, nas reformulações curriculares realizadas em diferentes Cursos de Pedagogia no país, fazendo com que:

algumas Faculdades de Educação suspendessem ou suprimissem as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2006, p. 112).

Sobre esta influência, Frangella (2007, p. 4) destaca:

A luta pelo reconhecimento dos educadores como profissionais da educação e o envolvimento nas discussões sobre os

---

<sup>187</sup> Conforme Ata de Reunião realizada no dia 01 de julho de 1981, pelo Grupo de Trabalho de Reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.



parâmetros de formação docente se apresentam como estratégia política e abre o lastro de influências que participam da formulação de reformas curriculares diversas.

A partir dos movimentos sociais de professores - sindicais e de formação profissional<sup>188</sup> -, a imagem de um novo tipo de professor, dotado de competência técnica e de compromisso político passa a ser defendida. Um professor-educador, “um profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p.139) e que, portanto, deve deter o controle do processo ensino-aprendizagem, em lugar de entregá-lo a especialistas que planejarão, “pensarão” as tarefas pedagógicas a serem desempenhadas pelo professor. Deixando-se de reproduzir, assim, no espaço escolar a clássica divisão do trabalho intelectual *versus* manual na escola (MACEDO, 1999). Afinal,

A postura anti-especialista justificava-se por acreditar que se encontrava na gênese mesma da especialização a idéia da divisão do trabalho no modo de produção capitalista, incompatível com o ideal de uma sociedade mais justa. Por outro lado, os especialistas defendiam a manutenção das especializações como espaço de qualificação de profissionais que atuavam em favor do ensino público de qualidade. Essa discussão entre especialistas e generalistas dominou, por alguns anos, os debates sobre a formação dos profissionais da educação. (MACEDO, 1999, p. 121)

Considero, assim, ser importante, nesta investigação, buscar evidências da influência do “movimento dos educadores em luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério, representada pela ANFOPE” (FREITAS, 2002, p. 138) na construção da proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ. Chamo a atenção para o fato de que este movimento, embora tenha se tornado forte junto aos Cursos de Pedagogia, pretendia que se repensasse a formação não apenas desse curso, mas de todas as licenciaturas. Como se pode constatar no

---

<sup>188</sup> Compartilho com a análise de Frangella (2007) que indica o discurso pela formação, construído pela ANFOPE, como uma estratégia de profissionalização.

Documento Final da Reunião realizada em julho de 1984<sup>189</sup>, por ocasião da III Conferência Brasileira de Educação, ao registrar que se pensava em mobilizar “educadores e educandos a nível nacional, em torno da reformulação dos cursos de licenciatura”, sugerindo como uma dentre outras diretrizes gerais para nortear a reformulação que se deveria:

superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas das licenciaturas, considerando ser o papel das primeiras repensar toda a prática teórico-metodológica vivenciada durante o Curso e preparar o educador para analisar as questões educacionais em seu contexto social mais amplo<sup>190</sup>.

Frangella (2005) em seu estudo sobre a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, destaca que

o discurso da ANFOPE articula-se em torno de quatro propostas, orientadas pelo princípio de formar o educador no professor. São elas: a docência como base comum da formação do educador; o desdobramento da base comum em três dimensões: epistemológica, política e profissional; a dos eixos curriculares organizados a partir de conceitos centrais; a valorização de conhecimentos específicos, pedagógicos e integradores (p. 7).

Valendo-me dessa análise e também da minha própria consulta aos Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE referentes aos anos de 1984 a 1992<sup>191</sup>, identifico que os objetivos e pressupostos estabelecidos para o novo currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ sinalizam tais influências, como exemplificado abaixo:

A licenciatura em Pedagogia, com suas habilitações voltadas para o ensino básico, visa à formação de um novo tipo de

---

<sup>189</sup> Documento disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> - último acesso em 04 de abril de 2008.

<sup>190</sup> Documento Final do Encontro Nacional da ANFOPE. 1984. Documento disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> - último acesso em 17 de maio de 2008.

<sup>191</sup> Documentos disponíveis em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> - último acesso em 04 de abril de 2008.

profissional capaz de:

a – detectar, compreender, analisar, criticar os problemas da educação no Brasil posicionando-se em relação a eles;

b – atuar nas disciplinas pedagógicas do Curso de Formação de Professores em nível de 2º grau, no segmento de CA a 4ª série do primeiro grau e na educação pré-escolar.

Pretende-se, portanto, formar um educador que, enquanto profissional do ensino, seja aquele que:

1 – tem a docência como base de sua identidade profissional;

2 – domina o conhecimento específico de sua área (educação pré-escolar, 1º segmento do 1º grau e, disciplinas pedagógicas do Ensino Normal);

3 – tem um conhecimento pedagógico abrangente que lhe permite perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações biológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; e

4 – é capaz de ensinar e produzir conhecimentos<sup>192</sup>.

Desejo, no entanto, ressaltar que, embora evidencie a influência das idéias defendidas pelo movimento pela formação do educador e pela profissionalização do magistério na proposta curricular construída para o Curso de Pedagogia da UFRJ, não identifiquei, a partir dos depoimentos colhidos e da análise dos documentos da ANFOPE, a presença de lideranças do movimento no âmbito da Faculdade de Educação da UFRJ. Isto é, não havia, internamente, professores na Comissão de reformulação do Curso de Pedagogia diretamente ligados ao movimento da ANFOPE.

Tal fato me faz argumentar que esta influência externa fez-se não tanto em função da influência de uma liderança representante do movimento social mais amplo na instituição, mas em função de que este movimento de renovação proposto pela ANFOPE possuía afinidades com desejos já há muito acalentados pela FE/UFRJ. Afinal, conforme já por mim defendido ao longo desse capítulo, percebo a preocupação com a formação do professor das séries iniciais do 1º grau

---

<sup>192</sup>Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.5

como central na instituição desde 1968, uma vez que a formação básica do Pedagogo na FE/UFRJ era de formador de professores desse nível de ensino. Esta preocupação é expressa também 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 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.<sup>193</sup>

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). Assim, percebo a construção, em 1992, de um ambiente favorável à mudança curricular para o Curso de Pedagogia, uma vez que as discussões na instituição encontram sintonia com os debates da ANFOPE em torno da formação de professores.

Afinal, conforme ressalta Goodson (1997, p. 28) a “interface entre aos atores disciplinares “internos” e suas relações externas é mediado pela procura de recursos e apoio ideológico”, criando-se, assim, mecanismos para a mudança. Contribuem para este argumento as seguintes palavras da professora Vânia Giannini: “todas as experiências de reformulação do curso de Pedagogia

---

<sup>193</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.3

realizadas no país, então, foram lidas e discutidas pela Comissão. E resolvemos elaborar o nosso currículo, a partir do pensamento construído pelos elementos que constituíam a Comissão”<sup>194</sup>.

É fato, também, que embora não houvesse uma determinação legal para uma mudança curricular nessa direção – “tanto é que muitos outros cursos de Pedagogia por esse país inteiro continuaram mantendo as áreas de supervisão, orientação e administração”<sup>195</sup> –, as principais universidades reformularam seus cursos. Só no Rio de Janeiro, além da UFRJ, a UFF, a UERJ, a PUC-Rio e a UNIRIO reestruturaram os Cursos de Pedagogia também no início dos anos de 1990<sup>196</sup>. Apesar de guardar semelhanças quanto ao período e a direção tomada pela reformulação – afinal, segundo Souza e Carino (1999, p. 22), “é possível afirmar que os pressupostos político-pedagógicos refletem comprometimento com a escola básica e com a democratização do conhecimento”-, cada instituição tem suas especificidades e, a partir de aspectos internos (GOODSON, 1997) próprios, construiu seu processo interno de discussão e de construção curricular. Passo assim, na seção seguinte à análise desses fatores internos de mudança, buscando evidenciar como o cotidiano e a estrutura maior interagiram (MACEDO, 2001).

### *3.3. Influências internas na construção curricular*

Acontece que, 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<sup>197</sup>.

O trecho do depoimento da professora Lucia Vilarinho chama atenção porque remete à importância da articulação “mais dinâmica da relação macro/micro” (LOPES, 2006, p. 629) nas análises curriculares. Assim, continuando na busca por construir a análise da construção sócio-histórica desse

---

<sup>194</sup>Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

<sup>195</sup>Depoimento concedido pela professora Lucia Vilarinho em 09 de outubro de 2007.

<sup>196</sup>Para saber maiores detalhes sobre este processo mais amplo, veja Souza & Carino (1999).

<sup>197</sup>Depoimento concedido pela professora Lucia Vilarinho em 09 de outubro de 2007.

currículo a partir da relação entre os assuntos internos em paralelo com as relações externas (Goodson, 1997), e entendendo, conforme ressalta Macedo (1999), que “as trajetórias individuais dos sujeitos que dão vida à instituição tecem, como atores não neutros” as reestruturações dos currículos, destaco, no caso da FE/UFRJ, o papel que a Professora Vânia Giannini Dutra exerceu no debate que se estabeleceu quanto à formação do pedagogo.

A referida professora integrava a Comissão de Reformulação do Currículo e, em 1980, defendeu sua dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, cujo título é “A controvérsia Generalista versus Especialista no Sistema de Supervisão do Município do Rio de Janeiro”. Nesse trabalho, a professora já afirmava: “por outro lado, 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” (GIANNINI, 1980, p. 34-35). 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 que a formação como docente, antes de ser um especialista, se fazia importante, porque o conhecimento da prática docente daria respaldo ao supervisor frente aos professores das diferentes disciplinas de 5ª 8ª série, principalmente.

Identifico a concretização de suas idéias no Documento de Apresentação do Novo Currículo, 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).<sup>198</sup>

Esta mesma idéia é também ressaltada na fala da Professora Lúcia Vilarinho:

---

<sup>198</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991. p.2.

Eu acho que o currículo antigo começou a se esgotar na medida em que havia uma crítica horrorosa no sentido de que se questionava como é que uma aluna chega aqui tão novinha e vira supervisora? Chega na escola sem experiência nenhuma, e vai ser supervisora de gente que já tem uma ampla experiência. Uma crítica muito séria. Mas logicamente que não foi só por causa disso.<sup>199</sup>

Estes dados me fazem argumentar que o debate que “redundou num grande movimento de alteração das habilitações dos Cursos de Pedagogia” (MACEDO, 1999, p. 121), no caso específico da reformulação do curso da FE/UFRJ, não negava a questão da divisão social do trabalho na escola expressa pela função dos especialistas em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, embora ressaltasse “a necessidade de um trabalho integrado”<sup>200</sup>. Integração que, certamente, pretendia solução para uma das “críticas mais comumente feitas ao Curso de Pedagogia”<sup>201</sup>, quanto à sua excessiva visão fragmentada do trabalho na escola. Conforme explicitado no Parecer CFE Nº 3.484/75, em função da

apresentação excessivamente analítica das especialidades educacionais, o trabalho a que elas correspondem não atinge, nem talvez deva atingir, níveis tão elaborados de especificidade. O resultado foi a corrida às habilitações, dentre as quais alguns diplomados vieram rapidamente a possuir três ou mais. Essa tendência colecionista operou indiretamente como verdadeiro corretivo e importa agora numa lição que temos de levar em conta.<sup>202</sup>

Um exemplo dessa prática corretiva em busca pela integração, a partir da diplomação nas diversas habilitações do curso, a que se refere o Parecer Nº

<sup>199</sup> Depoimento concedido pela professora Lucia Vilarinho em 09 de outubro de 2007.

<sup>200</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.2

<sup>201</sup> Brasil. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 3.484/75 – Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de Graduação. Indicação nº 67/75 aprovada em 04/09/75. p.49

<sup>202</sup> Brasil. Conselho federal de educação. Parecer nº 3.484/75 – Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de Graduação. Indicação nº 67/75 aprovada em 04/09/75. p.49

3.484/75, pode ser identificado na formação experimentada pela Prof<sup>a</sup> Nyrma Azevedo. Conforme seu relato<sup>203</sup>,

o discurso era esse, de fragmentação. Tanto havia esse discurso, que eu fiz todas as habilitações, entendeu? Era um discurso tão presente que eu não me limitei a fazer uma formação. Eu fiz todas. Porque eu também achava que um pedagogo tinha que entender de tudo da escola.

Assim, além da busca pela integração das atividades dos especialistas, a Comissão entendia que “face a complexidade dessas áreas, hoje se torna imperativo tratá-las em nível de pós-graduação *latu-sensu*”,<sup>204</sup>. 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.<sup>205</sup>

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 o depoimento da professora Nyrma Azevedo, a preocupação em valorizar a formação do 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.<sup>206</sup>

Além desse fato, outro aspecto que garantiria adesão à proposta parece ter sido o uso de um discurso defendido e lembrado no âmbito da faculdade desde a sua instalação em 1968, como expresso no seguinte trecho documento da proposta:

---

<sup>203</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

<sup>204</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.2

<sup>205</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.2

<sup>206</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.



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.<sup>207</sup>

Segundo Goodson (1997), a missão de escolher uma retórica plausível que justifique e convença sobre a necessidade da mudança cabe aqueles que trabalham na modernização de um currículo. Aponto essa possibilidade porque, na prática, após a implementação do novo currículo, apenas o Curso de Especialização em Administração Escolar foi realizado.<sup>208</sup> Segundo o relato da professora Nyrma Azevedo<sup>209</sup>, isto se deveu à aposentadoria de vários professores de Orientação Educacional e, assim, “não se tinha mais profissionais da área que poderiam realmente ministrar o curso.”<sup>210</sup>

Outro aspecto que destaco na análise, valendo-me ainda da “leitura a partir dos olhos dos vencidos”, é que esta estruturação curricular serviu para a manutenção do Curso de Pedagogia no espaço acadêmico, tendo em vista que, no âmbito da FE, se colocava outra discussão quanto à sua validade, havendo os que defendiam 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.”<sup>211</sup>

Articulando esta fala acima ao trecho da proposta de currículo que destaca que, “apesar de se considerar que a denominação *Licenciatura em Educação Básica* expressaria melhor a atual proposta do curso, decidiu-se em continuar a

---

<sup>207</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p.5

<sup>208</sup> 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.

<sup>209</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

<sup>210</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

<sup>211</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.

utilizar a denominação clássica de *Pedagogia*”<sup>212</sup> (p. 6), percebo 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 da formação acadêmica baseada nas ciências sociais aplicadas à educação, em oposição à uma formação mais fundamentada na experiência, na prática docente.

Ou seja, a análise construída, até o momento, me faz inferir que o debate relativo ao curso constituir-se em um espaço formador de docentes ou de especialistas em educação não se tornou central no caso da reformulação do curso de pedagogia da FE/UFRJ. As fontes consultadas indicam que havia um relativo consenso no âmbito da FE/UFRJ de que o curso deveria voltar-se para a formação do professor do curso normal e do professor 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 faculdade de educação. Como ressalta a Profª Vânia Giannini,

não houve muitas críticas durante o trabalho da Comissão para a reformulação, penso eu, porque havia um movimento nacional e isto não podia ser contestado. Todos indicavam a necessidade de se formar um professor de 1ª a 4ª série a nível superior<sup>213</sup>.

Entretanto, baseando-me em Macedo (2001), ao realizar a releitura articulada dessas diferentes fontes, percebo que os conflitos, as críticas tidas como inexistentes por alguns membros da Comissão que tiveram suas idéias como hegemônicas, existiram sim e podem ser identificadas.

Argumento, assim, que 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), e por mim confirmado por ocasião da leitura do Parecer CFE nº. 632/69<sup>214</sup>, mas que volta a ser debatido no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

---

<sup>212</sup> Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia(p.6)

<sup>213</sup> Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

<sup>214</sup> 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,

Um exemplo deste debate - que refletia, inclusive, a visão Durkheiminiana de que “sendo coisa eminentemente social, por suas origens como por suas por suas funções, a Pedagogia depende mais estritamente da Sociologia do que de qualquer outra ciência”<sup>215</sup> - pode ser expresso em fala da Prof<sup>a</sup> Yolanda Lobo:

naquele momento eu brigava muito sobre questões, mas eu não me dava conta de que eu estava tentando modificar disposições tão arraigadas que aquelas pessoas tinham, que não permitiam a elas ver o mundo social de uma forma de mudança; porque o mundo deles era um mundo estável... o novo era ameaçador, e as Ciências Sociais principalmente.<sup>216</sup>

Tal posicionamento, conforme relato da Prof<sup>a</sup> Nyrma Azevedo<sup>217</sup>, gerava a percepção de que o Curso de Pedagogia era um “curso menor”, reflexo do estigma com que representantes das chamadas “ciências auxiliares da educação” costumavam tratar o curso (LIBÂNEO, 2002).

Esta sensação de desprezo, sentida em relação ao Curso, sobre a qual relata a professora Nyrma, pode ser entendida como consequência de uma visão construída em meados dos anos de 1970, segundo Libâneo (2006). Afinal, nesse período,

boa parte dos educadores une-se em torno da teoria da reprodução e das teorias críticas da sociedade, ambas dando suporte teórico para se fazer a crítica da educação no capitalismo e, particularmente, da concepção neopositivista de ciência e seus reflexos na educação. Parte dos educadores que aderem a esse movimento também resiste fortemente à existência de uma ciência pedagógica. Segundo alguns representantes dessas teorias, a Pedagogia seria na sociedade de

---

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 controvertidos”(p.273-274).

<sup>215</sup> Trecho do Parecer CFE nº 632/69.

<sup>216</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.

<sup>217</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

classes o próprio modo de ser da ideologia dominante, já que a educação escolar atuaria como reprodutora dos antagonismos de classes sociais (p. 113).

Identifico a expressão desse pensamento na seguinte fala da Prof<sup>a</sup> Yolanda Lobo, que trata da formação que se realizava no Curso de Pedagogia da FE/UFRJ:

os especialistas, a questão era o que informa ou se forma nessa especialização... Aqui, a questão da administração e da orientação era muito mais no sentido de punir e vigiar do que formar. Você está entendendo? A orientação educacional era como se fosse o controle, a administração é administrar dentro dos métodos, nem se fazia uma administração dentro, assim, de uma perspectiva de administração educacional mais profissional, tipo administrar por objetivos, com teoria, não. Não. Era também no sentido de controlar. Então, a gente reforça o quê? Que é a cultura que vem da escola normal. E a outra coisa era ter a prática pela prática. Ou, para usar uma expressão de Fernando de Azevedo, um empirismo grosseiro, de que toda prática é válida por ela mesma.<sup>218</sup>

De modo semelhante, identifico aspectos que podem estar relacionados à referida sensação de desprezo pelo curso de Pedagogia na fala abaixo, da mesma professora, que se refere à composição do Corpo Docente da FE/UFRJ:

E isso é muito importante que fique muito claro, porque, basicamente, na Faculdade de Educação, os professores eram colaboradores, convidados pela professora Nair [Abu- Merhy], que era a Diretora, e quase todos vinham de escolas estaduais, de uma experiência ou no ensino médio ou até na escola primária. Então, não era um grupo que viesse com uma formação para professor de ensino superior. Era um grupo que vinha de uma prática de professor na escola primária e na escola de ensino médio. Eu quero acentuar porque isso é importante, porque assim como eu fui, vamos dizer assim, exercitando uma prática pela renovação, em um momento de renovação e de

---

<sup>218</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.

grandes inquietações intelectuais, em que a gente colocava perguntas a nós mesmos, as pessoas que vieram pra cá foram escolhidas porque teriam uma prática no ensino médio ou na escola primária, que, vamos dizer assim, poderia ser uma prática que poderia ser trazida, transportada para o nível superior.<sup>219</sup>

No entanto, hoje podemos entender que a defesa da constituição da Pedagogia como ciência pode ser percebida partir de “seu caráter específico que a diferencia das demais, que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação” (PIMENTA, 2006, p. 57).

Identifico, a partir dos depoimentos anteriormente destacados que 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 instância para a formação docente.

A partir da identificação desse debate, argumento que a defesa do curso como formador de docentes servia, ainda, para manutenção de seu *status* acadêmico,- tendo em vista a defesa do movimento social de professores que clamava que se elevasse para o ensino superior a formação dos docentes para as séries iniciais do ensino fundamental - garantindo à profissão de pedagogo o prestígio advindo da formação em nível de ensino universitário.

Parece-me ter sido esta a defesa do grupo que deteve a liderança no processo de reformulação curricular construído. Tal posicionamento era 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”<sup>220</sup>, objetivo que seria alcançado a partir da integração teoria/prática proporcionada pela Disciplina Integradora. É o que podemos evidenciar no seguinte trecho da Proposta de um Novo Currículo para o Curso de Pedagogia:

---

<sup>219</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo, em 27 de março de 2008.

<sup>220</sup> Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: 1991, p. 5.

Na tentativa de proporcionar uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e facilitar a tão desejada integração teoria/prática, propõe-se, em cada semestre, uma disciplina integradora cujo conteúdo será planejado e desenvolvido por todos os professores cooperativamente.

As fontes investigadas – isto é, os depoimentos e os documentos escritos - indicam que a criação dessa nova disciplina acadêmica exerce um papel central dentro da nova estrutura curricular, constituindo-se como um espaço privilegiado para a materialização das seguintes “inovações acadêmicas” ditas e reconhecidas pela professora Lucia Vilarinho, Diretora Adjunta de Graduação: a interdisciplinaridade, a dimensão da iniciação científica na graduação (pesquisa) e a construção dialética (teoria/prática) do saber.

Volto, assim, o meu olhar para esse novo componente curricular do curso, buscando, a partir da análise de sua organização, identificar os aspectos de mudança trazidos por ela, tendo em vista o seu anunciado papel de inovação. Afinal, “a construção de uma retórica bem sucedida para uma disciplina pode dar primazia aos interesses materiais, mas uma vez estabelecida, a disciplina tende ser negociada e concretizada numa série de níveis” (GOODSON, 1997, p.51).

Passo assim, na próxima seção a tratar da estrutura curricular construída para o curso de Pedagogia da UFRJ, dando um especial destaque à criação da Disciplina Integradora e às influências teóricas percebidas nesse processo de reformulação.

### *3.4 A nova estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ*

Ao longo do processo de análise que venho construindo acerca do processo de reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ, percebo, a partir dos depoimentos e dos documentos escritos a que tive acesso, 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. Argumento que todo o processo vivenciado na instituição pode ser percebido como expressão de um embate já se anunciava e que tomaria maior força no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, e que se referia à natureza científica do estudo da Educação e da Pedagogia<sup>221</sup>, 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”<sup>222</sup> do currículo anterior.

A nova estrutura curricular foi organizada a partir de um “tronco comum” - cobrindo do 1º ao 4º período e o 8º período, composto por um conjunto de disciplinas obrigatórias, de disciplinas complementares e disciplinas integradoras. Além disso, existiam disciplinas específicas de cada habilitação, distribuídas ao longo do 5º ao 7º períodos, e que também eram distribuídas a partir dessa mesma categorização, qual seja: disciplinas obrigatórias, complementares e prática integradora. Ressaltava-se, ainda, como Requisito Curricular Suplementar Obrigatório para a conclusão do curso a “elaboração de uma monografia”<sup>223</sup>, requisito que pretendia que se estabelecesse no curso a “preparação e incentivo ao trabalho científico”<sup>224</sup>. Afinal, como destaca a professora Nyrma Azevedo em seu depoimento, “tínhamos algumas linhas que levavam ao nosso currículo. Então, uma delas era a questão da pesquisa, você vai ver que a pesquisa aparece desde o começo, existe todo um caminho, desde o primeiro período ao oitavo.”<sup>225</sup> Assim, a criação desse requisito curricular obrigatório é entendida é por mim entendida como uma possibilidade de expressão de busca da cientificidade do curso, uma vez que a partir de então, o aluno foi incentivado a pesquisar, ou seja, foi possível fazer pesquisa científica no curso de Pedagogia.

---

<sup>221</sup> 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 em bases científicas, estamos longe de um entendimento comum a respeito da natureza e condições de uma ciência da educação”(p.273).

<sup>222</sup> 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”.

<sup>223</sup> Conforme especificado na Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p.9)

<sup>224</sup> Conforme especificado na Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p.9)

<sup>225</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

O documento da proposta evidencia essa idéia da Pedagogia como ciência quando, ao tratar das mudanças que se faziam quanto aos pressupostos clássicos de se fazer ciência, tais como: o determinismo, a causalidade e a legalidade, destaca “é sem dúvida, aí que está o símbolo do que entendemos por metamorfose da Ciência (incluindo-se aí a Pedagogia)”<sup>226</sup>.

Trabalhando em uma perspectiva de que os estudos em História do Currículo devem estar “atentos aos movimentos tanto de continuidade e ruptura nos currículos acadêmicos, buscando compreender a dinâmica social envolvida em todos esses processos” (FERREIRA, 2005, p. 70-71), a análise comparativa do rol das disciplinas que passam a constituir o curso em relação ao currículo, anteriormente em vigor, aponta que a nova proposta pretendia superar uma das principais críticas que há muito se fazia, quanto à ausência, no Ciclo Básico do Curso, de disciplinas que trouxessem qualquer enfoque educacional. Afinal, havia um relativo “consenso quanto à insatisfatória articulação entre o ciclo básico e o restante do curso”<sup>227</sup>. Tal possibilidade de superação é lembrada pela professora Lucia Vilarinho quando relata que:

Havia uma coisa interessante, os alunos adoravam esse primeiro período. Porque no currículo anterior, as disciplinas que eram dadas no primeiro e segundo períodos eram chamadas disciplinas comuns, porque eram dadas em todos os cursos da área de Ciências Humanas. Ou seja, você tinha sociologia, antropologia, filosofia, psicologia geral. Essas disciplinas serviam tanto aos alunos da Faculdade de Educação quanto a alunos de outras faculdades, do Instituto de Psicologia, por exemplo. Eram chamadas de disciplinas do currículo comum, comum ao pessoal da área de ciências humanas, ou seja, aos alunos pertencentes ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas. E essas aulas dadas por professores de outros institutos, de outras unidades, elas causavam assim um problema seriíssimo, porque o aluno chegava, ele vinha para a Pedagogia e aí ele não via nada de pedagogia, via muitas vezes teorias mais complexas

---

<sup>226</sup> Conforme especificado na Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p.1)

<sup>227</sup> Conforme Ata de Reunião realizada no dia 01 de julho de 1981, pelo Grupo de Trabalho de Reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ.



que ele não conseguia digerir bem. Então, nessa reforma uma das coisas foi essa, foi trazer essas disciplinas propriamente da pedagogia para o primeiro semestre. Algumas delas, não foram todas. Eu não me lembro exatamente como eram os nomes das disciplinas, mas existiam algumas disciplinas em que já falava da Pedagogia.<sup>228</sup>

Percebo, também, que a estrutura disciplinar proposta procurava diminuir certo caráter psicologizante que há muito se fazia presente no curso, como bem expressa a Professora Yolanda: “a formação básica aqui tinha como fundamento uma certa perspectiva psicológica. Mas uma certa psicologia desmembrada. Essa é de aprendizagem, essa é de desenvolvimento, essa é de personalidade”<sup>229</sup>.

Afinal, enquanto no currículo antigo se identifica a presença da disciplina Psicologia da Educação em quatro períodos, além de Psicologia Geral em mais dois períodos do curso e de Psicologia da Personalidade para os que optavam pela habilitação em Orientação Educacional, na nova estrutura curricular, a Psicologia da Educação é ministrada em apenas dois períodos do “tronco comum”. Além disso, aparece em um período como disciplina obrigatória para a Habilitação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal, e com a denominação Desenvolvimento Psicológico da Criança, como obrigatória na habilitação Educação Pré-escolar.

Embora constate essa “perda de território” do campo disciplinar de Psicologia para, como explicitado na proposta, que fosse dada maior ênfase às disciplinas de pesquisa, informática, educação ambiental, alfabetização e comunicação, outro aspecto que pode ser identificado na nova estrutura curricular proposta é a emergência do pensamento construtivista como principal influência teórica na organização do curso. Esta influência pode ser evidenciada na presença das disciplinas denominadas “Construção do Conhecimento em...”, “Tópicos Especiais P: Jean Piaget” e “Teoria e Prática da Alfabetização I e II”. Como também no seguinte trecho da proposta:

---

<sup>228</sup> Depoimento concedido pela professora Lucia Vilarinho em 09 de outubro de 2007.

<sup>229</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.

Considerando o professor um ‘construtor’, visto que deve ser aquele que cria as oportunidades de intervenção no meio educacional, não é possível concebê-lo como alguém capaz de fazer apenas a crítica à reprodução. Faz-se necessário um professor que tenha sua estrutura cognitiva desenvolvida em nível de pensamento criador<sup>230</sup>.

Quando questionada sobre o referencial teórico que orientou a proposta, a Professora Nyrma Azevedo explica, assim, esta opção:

Em relação a referencial teórico, a gente queria um professor que além de ser um professor, fosse um pesquisador e que ele não um reprodutor; aí vem a palavra “construtor” do conhecimento, que era a palavra que se usava para dizer “aquele que faz”, “aquele que não repete”. Até hoje a palavra “construção do conhecimento” está aí, embora ela tenha diretamente uma ligação com Piaget... A gente tem até que tomar cuidado, porque a expressão “construção do conhecimento” já virou senso comum no imaginário popular. Você não está querendo falar de Piaget, mas você fala. Mas o que a gente queria era que as pessoas aliassem o conhecimento e a prática, a teoria e a prática. E nós pautamos o currículo todo em... Hoje em dia se fala em estudos transversais, mas nós tínhamos linhas que levavam o nosso currículo. Então, uma delas era a questão da relação teoria-prática. Então (...), a gente tentou assegurar essa formação continuada do professor na sua origem de conteúdo. Então você tem a tal da construção da matemática, do português, etc, que era como se você tivesse o conteúdo e sua prática, teoria e prática. Sempre teoria e prática.<sup>231</sup>

Analisando os argumentos explicitados na proposta e os depoimentos colhidos, percebo, ainda, como estes documentos enfatizam e destacam a questão da associação teoria-prática e a realidade da escola como se constituindo centrais

---

<sup>230</sup> Conforme especificado na Proposta de um Novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p.6)

<sup>231</sup> Depoimento concedido pela professora Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

nas discussões que se fizeram tanto na construção do currículo escrito quanto, posteriormente, nos primeiros anos de implantação da proposta curricular.

Goodson (2001) ressalta que a compreensão de uma disciplina, bem como o entendimento de suas relações com outras disciplinas, se constitui a partir da “atenção aos conflitos que se desenrolam em seu interior” (p. 214). Afinal, a construção de uma disciplina acadêmica envolve disputas, negociações e alianças entre indivíduos e grupos. Fundamentada por essa perspectiva teórica, analiso a criação de um novo componente curricular para o Curso de Pedagogia da UFRJ: as denominadas Disciplinas Integradoras. Segundo a Professora Vânia Giannini<sup>232</sup>, “a concepção da disciplina integradora, inicialmente, foi proporcionar aos alunos experiências concretas, visão da realidade” ela serviria como instrumentalização da prática, possibilitando que o aluno pesquisasse e crescesse com essa prática.

É importante destacar que a criação desse componente curricular era considerada como a “grande inovação”<sup>233</sup> do currículo por parte dos que participaram da Comissão, representando “um salto de qualidade! Por quê?! Porque o aluno, desde o primeiro período, já fazia duas coisas diferentes, ele fazia teoria e prática e trabalhava como pesquisador. Ele tinha iniciação à pesquisa.”<sup>234</sup> Para a maioria das entrevistadas, as Disciplinas Integradoras constituíam-se como espaço de materialização das linhas mestras que nortearam o currículo proposto: a pesquisa e a relação teoria-prática.

Compondo o “tronco comum” do currículo e presentes também nas habilitações, a inclusão destas se constituía em uma “tentativa de proporcionar uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos”<sup>235</sup>. Para tanto, se propunha que, a cada semestre, seria ministrada uma disciplina integradora cujo conteúdo seria planejado e desenvolvido por todos os professores do período, cooperativamente.

De acordo com o Manual do Estudante divulgado em 1996, essas disciplinas se configuravam como o componente curricular que possibilitaria uma

---

<sup>232</sup> Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

<sup>233</sup> Em artigo apresentado como comunicação na 17ª Reunião Anual da ANPED, em outubro de 1994, a Disciplina Integradora é expressa como a grande inovação do currículo.

<sup>234</sup> Depoimento concedido pela Profª Nyrma Azevedo em 20 de fevereiro de 2008.

<sup>235</sup> Conforme especificado na Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p.8).

inserção gradativa do licenciando na realidade educacional, por meio do estudo de problemas relevantes... sendo introduzido nas habilidades inerentes à produção de conhecimentos tais como: a observação, elaboração de relatórios levantamentos bibliográficos, etc.<sup>236</sup>

Seu objetivo expresso era que “o aluno deverá distinguir o conhecimento teórico do teórico-prático, aplicando-os na crítica às questões pedagógicas e na resolução de problemas da educação e do ensino”<sup>237</sup>. Assim, foram organizadas as seguintes Disciplinas Integradoras: no 1º período, Estudo da Realidade Educacional I; no 2º período, Estudo da Realidade Educacional II; no 3º período Cotidiano da Escola I; e no 4º período Cotidiano da Escola II. As quatro disciplinas perfaziam, juntas, carga horária de 300 horas, sendo oferecidas em um dia da semana, em horário compacto (4h). E nas diferentes habilitações se constituía como Prática de Ensino do 5º ao 7º períodos. E, por fim, no 8º período Seminário de Monografias que tinha como objetivo geral “possibilitar a experiência de construção de um trabalho científico completo, sobre o tema de interesse do aluno, como exigência para a conclusão do curso”<sup>238</sup>

Como destaca a Profª Vânia Giannini:

A Disciplina Integradora se transformou, aos poucos, no fio condutor do currículo, inserindo nesse espaço, o desenvolvimento de habilidades várias consideradas importantes para a figura do professor-pesquisador que se pretendia

Pensou-se em: do 1º ao 4º período, o aluno desenvolveria habilidades gradativas e cada vez mais amplas. O aluno começava de uma visão macro do sistema e chegava à sala de aulas. Primeiro ele visitaria escolas de vários tipos e níveis para, depois, conhecer o nível em que deveria atuar – pré-escola ou 1ª a 4ª série. Nas escolas, ele observaria a atuação dos diferentes

<sup>236</sup> Conforme especificado trecho elaborado pela Comissão de Implantação do Novo Currículo para o Manual do Estudante em Março de 1996.

<sup>237</sup> Conforme especificado na Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p.8)

<sup>238</sup> Conforme especificado no formulário CEG/03, folha 94, (ementa da Disciplina Seminário de Monografias).

profissionais e suas articulações com outros níveis do sistema educacional. Por fim, ele vivenciaria a prática de ensino, do 5º ao 7º período, em sala de aula, observando e praticando, ele seria levado à construir um projeto de pesquisa – esboço da monografia, seu trabalho final de curso [...] a DI era “costurada” para que o aluno, de uma visão macro da realidade chegasse à sala de aula, onde atuaria<sup>239</sup>.

Fundamentada em Goodson (2001), que ressalta os estudos do Currículo nos possibilitam ligar “determinados atos de construção social a tendências sociais mais amplas” (p. 215), penso ser importante destacar que a definição dessa carga horária pode ser vista como tendo relação entre a definição desse componente curricular com a circularidade de idéias que já se fazia quanto ao projeto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual já tramitava no Congresso Nacional e que seria promulgada em 1996. Tal relação refere-se à ênfase dada pela LDBN à associação entre teorias e práticas como um dos fundamentos da formação dos Profissionais de Educação, bem como a exigência de uma carga horária mínima de 300 horas de Prática de Ensino para a formação docente. Tais aspectos foram considerados por Demo (1997), por exemplo, como um dos avanços estabelecidos na educação brasileira a partir da referida legislação. Outra idéia que parece emergir na criação da disciplina é o que privilegia a formação reflexiva do professor<sup>240</sup>.

Entretanto, apesar de seu caráter inovador, a organização e a implementação das Disciplinas Integradoras ocorreu em meio a conflitos. Afinal, como ressalta Goodson (2005), o debate em torno do currículo envolve disputas entre grupos disciplinares em função de *status*, recurso e território. Essa disputa em torno da criação das Disciplinas Integradoras pode ser evidenciada a partir da seguinte fala da professora Yolanda Lobo:

Então criaram a disciplina integradora..., mas aquilo era tão inconcebível, porque, na verdade, o que costura o currículo é o

<sup>239</sup> Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

<sup>240</sup> Segundo Kuenzer & Rodrigues (2006), a emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situada no final da década de oitenta e início de noventa., coincidindo com o movimento de reformas educacionais (p. 199) e curriculares que se instituíram no Brasil.

tipo de formação que você quer fazer... Então, você organiza o plano de trabalho tendo em vista o tipo de homem que se quer formar. Mas o que integra nessa formação? O que integra são as disciplinas, elas não estão soltas; o que integra no funcionamento delas são as leituras e a composição para formar esse tipo de homem. E quando eu estou falando nisso, é a integração de um perfil. Eles entenderam que era pra juntar todas as pessoas de cada período e, aí, fazer a integração, discutindo o que você ensina. Como é possível isso?<sup>241</sup>

Outra evidência desse conflito está na seguinte fala da professora Vânia Giannini, na qual se refere ao processo vivenciado por ocasião da implementação do novo currículo:

Mas a dificuldade estava com alguns professores que não viam as habilidades inerentes ao professor-pesquisador como objetivos de ensino, mas que valorizavam somente os conteúdos/conhecimentos. Para ele, então, a Disciplina Integradora era uma atividade vazia, sem sentido, pois não incluía conhecimentos aparentes<sup>242</sup>.

Embora o currículo em ação seja obviamente impactado pelo currículo escrito, considero, como destaca Moreira (2007), que “em todos os casos, verificam-se sensíveis diferenças entre os trechos das propostas e as interpretações que deles se fazem nas salas de aula” (p. 109). Na análise realizada, percebo que, quando o novo currículo foi implementado, os conflitos em torno da nova disciplina tornaram-se mais intensos, o que levou a Comissão de Implementação e Avaliação do Curso de Pedagogia a produzir o texto “A disciplina Integradora no Curso de Pedagogia: do equívoco ao desafio”. Nele são expressas as primeiras impressões quanto à referida disciplina, tais como:

A implantação de inovações no trabalho pedagógico suscita um elenco de decisões, medidas e normas que, por vezes entram em conflito com a tradição, a rotina e os projetos individuais dos

<sup>241</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.

<sup>242</sup> Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

envolvidos. Assim, pode acontecer que uma inovação aceita e aprovada pela maioria de um corpo docente, após longo período de negociação e decisões conjuntas, de repente se torne um problema ao ser implementada, dadas as alterações que acarreta para o ‘modus vivendi’ instalado no grupo.

Vale lembrar como foi construído o atual currículo do Curso de Pedagogia: par e passo, em consultas periódicas á comunidade da FE, com a preocupação de modificar o elaborado com as sugestões encaminhadas à Comissão responsável. No entanto, a Disciplina Integradora que, a princípio foi considerada a ‘inovação mais interessante’ da proposta, tornou-se durante sua implementação, um grande equívoco<sup>243</sup>.

Ressalto mais uma vez que entendo esse debate como expressão de uma tradicional disputa entre a concepção teórica que entende a educação como campo das ciências sociais, - que seriam de fato as Ciências da Educação” - em contraponto ao entendimento da própria Pedagogia – especialmente representada pela disciplina didática<sup>244</sup> - como a “ciência da educação”. Essa questão pode ser evidenciada na seguinte fala da professora Yolanda Lobo, na qual a entrevistada retoma o debate que envolvia a distribuição de carga horária entre os diversos campos disciplinares:

Havia algumas coisas que eles permitiam que a gente fizesse, mas a base, por exemplo, a base que seria muito maior para formação, vamos dizer assim, que era o tempo destinado ao estudo de cada disciplina, deveria ser de três períodos. Três períodos de Antropologia, três de Psicologia, três de História, vamos assim dizer, para que desse para formar a base sobre a qual se monta a especialização, isso não foi possível estabelecer. Introduziu-se um período para a Antropologia. E daí? É como se você dissesse assim, “Estou com fome” e você

---

<sup>243</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Comissão de Implantação e Avaliação do Curso de Pedagogia. A Disciplina Integradora no Curso de Pedagogia: do equívoco ao desafio. 1994. p. 1.

<sup>244</sup> Pressupondo a didática como a disciplina que toma como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem, é fácil entender a importância que lhe é atribuída em uma estrutura curricular que pretendia formar docentes.

só dá um biscoito, entendeu? É porque havia uma certa reação. Mas a Psicologia permaneceu com quatro períodos. E a Didática tinha não sei quantas... Então a Didática passava a ter mais tempo, muito mais do ponto de vista da distribuição do tempo, porque o tempo tem uma ação pedagógica para formar disposições. Para isso, é preciso um tempo determinado para o trabalho pedagógico, para criar no indivíduo disposição para agir de acordo com aquela formação. Então, o tempo dedicado a essas disciplinas era muito maior do que o tempo que cabe para as disciplinas iniciais. Além da influência muito forte do corpo docente maior que ministrava as disciplinas de Psicologia e da Didática... A Didática sempre foi um departamento muito forte aqui. Tinha não sei quantos professores, setenta, oitenta, sei lá, e o meu departamento tinha dez, doze, que era o de Administração Educacional. O de Fundamentos tinha muito menos. O de Sociologia tinha quatro professores ou três. Detalhe, nenhum professor era sociólogo, naquela ocasião<sup>245</sup>.

Vejo, ainda, ser importante destacar que o fato da Disciplina Integradora ter sido concebida em uma perspectiva interdisciplinar, também evoca disputas entre os professores representantes de diferentes comunidades disciplinares, além de se estabelecer como uma experiência difícil de ser realizada, devido à divisão social das disciplinas, como bem ressalta Haft & Hopmann (1990 *apud* Goodson 1997). Afinal, cada comunidade disciplinar tem uma história e, por meio de cada uma delas, um corpo de conhecimentos a ser respeitado e defendido.

Segundo Goodson (2001), os estudos sobre o currículo devem partir também de aspectos como as “histórias de vida individuais e as experiências de grupos ou subgrupos específicos que têm interesses na organização do conhecimento curricular” (p. 114). Percebo, assim, que o trabalho interdisciplinar fora entendido como possível de ser realizado, em virtude da maioria dos professores integrantes da Comissão de Elaboração da proposta ter sua origem profissional como professores do ensino primário. Neste nível de ensino, posso inferir que, de modo geral, a prática docente se dá mais comumente em uma

---

<sup>245</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.



perspectiva integrada. A influência da experiência profissional de alguns professores que participavam construção da nove proposta, é também identificada na seguinte fala da professora Yolanda Lobo:

Essa discussão que eu tive com elas, [professoras integrantes da Comissão de Reformulação] quer dizer, da firme convicção delas na crença na formação que elas tiveram, porque essa crença, ela é fundada na questão de ter sido aluna do Instituto de Educação.<sup>246</sup>

Assim, argumento que embora a Disciplina Integradora represente para a estrutura curricular proposta para o Curso de Pedagogia da UFRJ um fator de inovação, constituiu-se, ao mesmo tempo, como um espaço de grandes tensões e embates por ocasião de sua implementação na prática, gerando uma espécie de estabilidade curricular. Afinal, como bem lembra a fala da professora Lucia Vilarinho, “a mudança radical não existe, em um local onde os professores são os mesmos de antes.” Esse foi o ponto “nevrálgico” do currículo, como ressaltou a professora Vânia Giannini referindo-se à disciplina: “foi uma aprendizagem muito dura, difícil para todos.”<sup>247</sup>

Considerando a classificação realizada por Libâneo (2002) quanto aos diferentes posicionamentos existentes em relação ao estudo científico da educação ao longo da história, identifico na estrutura curricular construída, uma oposição à idéia defendida pelo autor francês Gaston Mialaret, no início dos anos de 1970, de que estudos da Pedagogia deveriam ser substituídos pelas “Ciências da Educação”. Tal posicionamento defendia uma postura pluridisciplinar isto é, de autonomia de cada uma das ciências em relação ao estudo do fenômeno educativo. Posso dizer que, no Brasil, essa idéia serviu de base para que se pensasse na extinção do curso de Pedagogia.

Os dados coletados me fazem argumentar que a proposta aqui investigada trabalha em uma perspectiva oposta, ou seja, em uma perspectiva de que a Pedagogia promoveria a “síntese integradora dos diferentes processos analíticos

---

<sup>246</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.

<sup>247</sup> Depoimento concedido pela professora Vânia Giannini em 24 de janeiro de 2008, cujo texto acima transcrito foi revisto e re-elaborado pela entrevistada, posteriormente.

que correspondem a cada uma das ciências da educação.” (LIBÂNEO, 2002, p. 111). A perspectiva era voltar-se para o estudo do fenômeno educativo na sua globalidade, embora recorrendo a conceitos e métodos de outras ciências – tais como a Sociologia, a Lingüística, a Psicologia, a Economia, a História – e tendo como dimensão privilegiada a prática educativa, mas não a prática pela prática, mas sim a reflexão e crítica sobre a prática que se faz fundamentada na teoria (FRANCO, 2008).

Identifico, também, como aspectos inovadores na proposta construída, que a mesma buscava estabelecer maior relacionamento entre o Curso de Pedagogia e os demais cursos de licenciatura ministrados pela Faculdade de Educação, tendo em vista que foram unificados os códigos das disciplinas comuns, com “a inclusão da Pedagogia no conjunto das Licenciaturas oferecidas pela FE/UFRJ”<sup>248</sup>.

A utilização da expressão “inclusão” no texto da proposta chama a atenção, tendo em vista a imagem de que o Curso de Pedagogia não era igual às demais licenciaturas. Conforme depoimento da professora Yolanda Lobo, a visão era que:

o curso de Pedagogia era muito protegido Aquilo que Bourdieu chama de disposições, você conhecia o aluno da Pedagogia e os alunos da Licenciatura até pelo modo de vestir, pelo modo de falar, de se comportar, entendeu? Era uma coisa mais, estilo Escola Normal, entendeu? Que tinha inspetores, enfim... Essa cultura, ela estava impregnada, na Faculdade de Educação. O curso era uma espécie de continuação da Escola Normal.<sup>249</sup>

Argumento que esta aproximação da Pedagogia das demais licenciaturas da universidade funcionaria para que o Curso mais uma vez conquistasse seu *status* acadêmico; um prestígio requerido desde sua criação em 1939. Afinal, ao ser criado como um dos cursos da FNFi, seu currículo foi originalmente concebido como constituído por disciplinas comuns às demais licenciaturas, conforme já por mim apresentado no Capítulo 2 dessa dissertação.

---

<sup>248</sup> Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p. 11)

<sup>249</sup> Depoimento concedido pela professora Yolanda Lobo em 27 de março de 2008.

Outro aspecto diz respeito à possibilidade de maior aproximação com a comunidade externa por meio do oferecimento de disciplinas como cursos de extensão a serem realizados pelos professores das redes públicas de ensino do Rio de Janeiro, como forma de estimulá-los a ampliarem sua formação. Como pode ser evidenciado no seguinte trecho da proposta:

após a aprovação da proposta, será enviada aos órgãos públicos e aos estabelecimentos de ensino do Rio de Janeiro cópia do novo currículo de Pedagogia, oferecendo-se vagas em disciplinas complementares que poderão ser cursadas sob a forma de cursos de extensão.<sup>250</sup>

Seria esta mais uma idéia que expressaria as discussões que se faziam sobre a importância da formação continuada dos professores?

Considero importante destacar, ainda, que a proposta curricular já considerava a possibilidade do oferecimento do Curso de Pedagogia no horário noturno, tendo em vista que grande parte de seu corpo discente ser constituído de alunos-trabalhadores. Fato concretizado somente no ano de 2007.

Por fim, ressalto que esses últimos aspectos certamente merecem maiores estudos, já que o foco deste trabalho não se concentrou nas relações sócio-históricas que se estabeleceram entre as diversas licenciaturas no interior da universidade, no início dos anos de 1990. Penso, no entanto, que o levantamento dos mesmos nos auxilia em uma melhor compreensão da construção do currículo do curso de Pedagogia em meio aos debates que ocorriam no período. Além de nos sugerirem indicações de possibilidades de estudos futuros, os quais eu pretendo indicar, a seguir, por ocasião da apresentação das considerações finais a cerca do estudo que por hora concluo.

---

<sup>250</sup> Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p. 8)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de realizar este estudo no Mestrado, como parte de minha formação como pesquisadora no campo da Educação foi árduo, mas também gratificante. Árduo porque, embora tenha sido formada pedagoga nessa mesma instituição que se fez objeto da minha pesquisa, minha graduação realizada entre 1987 e 1992 se deu em um currículo que não tinha como centralidade a formação para atividades científicas. Apesar de ainda muito impactado pela lógica da racionalidade técnica, o currículo por mim vivenciado também estava bastante influenciado pelos questionamentos que já se faziam em função da emergência da teoria crítica no pensamento educacional brasileiro, representada, principalmente pelos estudos sobre educação a partir da concepção histórico-social e, em especial, da tendência crítico-social dos conteúdos, a partir da leitura de seus principais defensores: Demerval Savianni, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo. Assim, nesse contexto, embora tivesse fortes certezas sobre a importância do papel do pedagogo na educação e na escola, precisei me destituir de algumas visões naturalizadas sobre o processo educativo e, em particular, sobre a atuação desse profissional, ao mesmo tempo em que me apropriava do referencial teórico do campo do Currículo em uma perspectiva crítica, muito diferente do modelo prescritivo sobre o qual havia me formado. De certo modo, posso então afirmar que me formei pesquisadora, no curso de Mestrado da UFRJ, pesquisando.

Assim, penso que este trabalho, apesar de árduo, também foi gratificante, uma vez que acredito que minhas reflexões e conhecimentos sobre a natureza da mudança curricular analisada (Macedo, 2001) possibilitam novos entendimentos sobre a história da formação do pedagogo no Brasil. De igual modo, penso que meu estudo auxilia na compreensão das discussões atuais que se fazem sobre esse profissional e, em especial, sobre a formação que hoje é conduzida no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por fim, entendo que os resultados alcançados abrem possibilidades para a realização de novas pesquisas, como indicarei no decorrer dessas considerações finais.

A apropriação teórica do campo do Currículo e, em especial, dos estudos em História do Currículo, possibilitou-me outro olhar acerca das discussões e das

teorizações que se fizeram até o momento sobre o curso de Pedagogia no Brasil. Desta forma, ao examinar o processo de reforma curricular do curso de Pedagogia da UFRJ, realizado a partir de novembro de 1988 – quando foi instituída a primeira Comissão de Reformulação – até sua implementação no ano letivo de 1992, busquei conduzir a análise de modo a compreender as razões sócio-históricas que levaram o curso a constituir-se como um espaço formador de docentes, ao mesmo tempo em que deixava de formar o pedagogo-especialista. Esta análise fez-se a partir de algumas questões que foram trabalhadas ao longo do estudo e que considero importantes de serem retomadas, com uma explícita intenção de síntese dos principais resultados alcançados.

Inicialmente, ressalto que, embora a defesa da idéia de que a docência é a base da identidade profissional do pedagogo tenha se tornado central, no final da década de 1980, com o movimento em defesa da formação e profissionalização do magistério capitaneado pela ANFOPE – sendo atribuído a esta associação o papel de protagonista na defesa dessa idéia (FREITAS, 2002 e LIBÂNEO, 2002), – a investigação realizada me permitiu identificar o surgimento desse pensamento ainda nos anos de 1940. Entendo que essa defesa esteve historicamente relacionada ao crescimento dos sistemas educacionais, assim como da crescente complexificação dos mesmos, gerando a necessidade do surgimento de funções especializadas na escola a serem exercidas para além da docência.

Identifico a presença dessa idéia, por exemplo, no dispositivo da Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada em 1946, o qual exigia uma “prova de exercício do magistério primário por dois anos, no mínimo”<sup>251</sup> aos candidatos ao Curso de Administração Escolar. Esse curso formaria diretores de escolas, orientadores educacionais, inspetores escolares, encarregados de provas e medidas, isto é, os profissionais que atuariam na gestão escolar, também chamados de “especialistas em educação”.

Percebo, assim, nesse período histórico – qual seja, os anos de 1940 –, a origem da defesa da docência como a base da profissão do pedagogo, aspecto que se materializou nas diferentes legislações educacionais instituídas desde a Lei

---

<sup>251</sup> Brasil. Decreto-Lei nº.8.530 de 2 de janeiro de 1946 – Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. Título III, Capítulo III, Art. 22. Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Último acesso em 11 de novembro de 2006.

Orgânica do Curso Normal. No caso específico da UFRJ, esse aspecto se expressou como a “regra do jogo” na obrigatoriedade da habilitação em Magistério, constituindo-se como um elemento de integralização do currículo do curso de Pedagogia desde 1976. Argumento, então, que a defesa da docência se fortaleceu a partir dos anos de 1980 como uma forma de garantir ao pedagogo o *status* advindo do fato de formar-se em ensino superior, em um curso acadêmico (GOODSON, 2005). Além disso, no final dos anos de 1970, se cogitou a extinção do curso de Pedagogia, até então responsável pela formação dos especialistas em educação, passando a mesma a constituir-se em cursos de pós-graduação. Conforme destaca Kuenzer & Rodrigues (2006, p. 193), nesse período já existia:

a necessidade da formação do professor para todos os níveis em cursos superiores de graduação, com o que se deslocava naturalmente a formação do especialista para o nível de pós-graduação, sempre tomando a formação para a docência e a experiência do magistério como pré-requisitos para esta formação.

Além das questões anteriormente abordadas, identifico que o movimento pela docência como a base da identidade da formação do pedagogo, nos anos de 1980, pode ainda ser melhor entendido em virtude de ter se constituído no momento histórico em que se questionava a atuação dos especialistas em educação como representantes do poder estatal nas instituições escolares ou, ainda, como representantes da clássica divisão do trabalho na escola.

Nesse contexto, o movimento da ANFOPE buscava avançar “no sentido de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas” (FREITAS, 2002, p. 139), a partir da superação das relações de poder no interior da escola. Mas, ao assim fazê-lo, procurava garantir ao profissional pedagogo um território de atuação dentro dessa mesma instituição. Isto é, o trabalho na escola caberia sim ao pedagogo, mas a um pedagogo que, antes de ser “especialista”, passou a ser formado como docente.

A partir do estudo do processo de construção curricular que ocorreu na Faculdade de Educação da UFRJ, nesse período histórico, em meio ao debate maior que se fazia no país sobre a pertinência do curso de Pedagogia e

fundamentada no material empírico obtido, evidencio que, embora o Curso de Pedagogia, desde 1969, estivesse voltado para a formação de três diferentes habilitações de especialistas em educação, além da habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, esta última, ao se constituir como obrigatória para a obtenção das demais, conferia ao currículo do curso a característica de primeiramente constituir-se como formador de docentes.

Assim, ao ser reformulado em 1992, o novo currículo construído traz marcas da tradição institucional, que sempre priorizou a formação docente. Compreendo que esse processo foi feito de forma ainda mais intensa, uma vez que se volta também para a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, além da clássica formação para o Ensino Normal, e ao abandonar a formação das habilitações de especialistas em educação. Destaco essa característica, porque, tradicionalmente, o olhar que se tem do curso de Pedagogia da UFRJ é que, antes da reformulação curricular efetivada em 1992, ele era voltado para a formação do especialista. Afinal, como destaca Goodson (1997 *apud* FERREIRA, 2005), as retóricas mais bem sucedidas e que garantem maior estabilidade e naturalização dos discursos e das práticas curriculares são aquelas que associam interesses de diferentes tipos. No caso aqui analisado, não podemos deixar de levar em consideração que a instituição depende de recursos federais para se manter, e que, na ocasião, a formação de especialistas em educação constituía-se em um projeto de formação do governo federal.

Entretanto, o que evidencio a partir da análise documentos curriculares da UFRJ é que esse especialista tinha como base de sua formação a docência. Isto é, um currículo que entendia “a pedagogia centrada na docência enquanto licenciatura” (KUENZER & RODRIGUES, 2006, p. 194). Tal análise minimiza, de certa forma, o caráter de inovação atribuído ao currículo construído em 1992, já em um período pós-regime militar. No entanto, penso que este novo olhar atribuído ao Curso de Pedagogia de UFRJ, construído a partir da articulação de diferentes fontes, serve também para fortalecer a idéia de que a Faculdade de Educação da UFRJ se constituiu, desde a sua criação em 1968, em um *locus* privilegiado para a formação docente.

Vejo, no entanto, como principais aspectos de inovação trazidos pela nova

organização curricular proposta para o curso de Pedagogia da UFRJ, a inserção de teorias educacionais que procuravam superar o tradicional caráter tecnicista presente no curso até então, buscando também solucionar uma das principais críticas que se faziam quanto a uma intensa fragmentação de seus conteúdos e de dissociação entre teoria e prática.

Tais inovações foram representadas pela obrigatoriedade de elaboração de uma monografia como requisito para a conclusão do curso e pela criação de Disciplinas Integradoras, as quais buscavam proporcionar ao currículo uma perspectiva interdisciplinar, além de constituir-se como espaço da integração teoria-prática desde o primeiro período da formação do pedagogo. Destaco, ainda, que foi em torno dessas inovações que se instituíram os principais embates travados por ocasião do processo de construção da reformulação curricular.

Tais embates, ao contrário do que inicialmente pensei, não focaram a questão especialistas *versus* docentes, aspecto central nas discussões que se faziam no movimento capitaneado pela ANFOPE. Minha análise dos documentos e dos depoimentos aponta a existência de certo consenso em torno da idéia de que a formação dos especialistas em educação deveria ser realizada em cursos de pós-graduação, idéia defendida na FE/UFRJ desde a sua criação em 1968. Identifico, assim, que o principal embate se fez quanto à pertinência do curso no meio acadêmico e quanto à Pedagogia constituir-se como ciência.

Expressões desse embate podem ser evidenciadas no currículo proposto e, em especial, na constituição das Disciplinas Integradoras. Afinal, segundo Goodson (1997, p. 93), “a disciplina cria um microcosmo onde a história das forças sociais que apóia os padrões curriculares, pode ser estudada e analisada”. A criação desse componente curricular, juntamente com a obrigatoriedade da realização da monografia, traz para o curso a dimensão científica da pedagogia, aqui entendida como “a ciência que estuda, compreende, esclarece, transforma e orienta a prática educativa” (FRANCO, 2008, p. 21). Ou seja, embora o currículo privilegiasse a formação docente, identifico que a proposta entende que esta formação não se constitui sem a pesquisa. Destaco este aspecto porque análises como, por exemplo, a de Franco (2008, p. 145) apontam que o posicionamento de muitos cursos de Pedagogia, ao serem estruturados reafirmando a docência como



base da formação do pedagogo, caíram em uma “armadilha histórica” que gerou a “situação de que, pode-se prescindir dos estudos e pesquisas pedagógicas para se formar o docente”. No caso do currículo de Pedagogia da UFRJ, aspectos como “a preparação e incentivo ao trabalho científico”<sup>252</sup> e a articulação do conhecimento teórico-prático aplicado “na crítica às questões pedagógicas e na resolução de problemas da educação e do ensino”<sup>253</sup> se constituem em evidências de que se pretendia trabalhar na perspectiva da Pedagogia como ciência da Educação.

A importância da criação desses componentes curriculares foi analisada por mim como expressão de reflexões e estudos que já se faziam no âmbito da Educação e da Pedagogia e que se tornaram mais intensos, no final dos anos de 1990, quanto a temas como a interdisciplinaridade, a formação do professor reflexivo e, especialmente, a dimensão prática na formação docente. A partir dessa constatação, emergem outros questionamentos que se constituem em possibilidades de estudos futuros, os quais busquem evidenciar, por exemplo, se a criação das Disciplinas Integradoras já se configuraria como uma expressão da “concepção que privilegia a prática como espaço formativo” (KUENZER & RODRIGUES, 2006, p. 201).

Uma segunda possibilidade de estudo futuro poderá voltar-se para a compreensão de como este novo componente curricular se constituiu no currículo em ação, tendo em vista, principalmente, que por ocasião da reformulação do curso realizada em 2004, as Disciplinas Integradoras deixaram de compor o currículo. Afinal, uma análise mais detalhada do processo de implantação até a exclusão dessas disciplinas do currículo pode nos indicar outros debates que se constituíram posteriormente no âmbito do curso, “uma vez que a disciplina se situa na interseção das forças internas e externas” (GOODSON, 1997, p. 32) que atuam na construção curricular.

Outro aspecto por mim identificado, mas que não foi mais amplamente explorado em virtude de ir além do objetivo estabelecido para esta pesquisa, bem como em função do tempo disponível para a conclusão do estudo, que poderia constituir-se como uma terceira pesquisa refere-se à articulação do curso de Pedagogia em meio aos demais cursos de licenciaturas da UFRJ. O depoimento da

---

<sup>252</sup> Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p. 9)

<sup>253</sup> Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia (p. 8)

professora Lucia Vilarinho dá indicações sobre a fecundidade da realização deste tipo de abordagem quando relata o seguinte:

Antes de falar especificamente do Curso de Pedagogia é preciso que se entenda que essa mudança estava dentro de um contexto de mudança na Faculdade de Educação, [...] afinal, a gente não pode dissociar o que aconteceu na pedagogia do próprio movimento da faculdade como um todo, das discussões que estavam havendo entre a Faculdade de Educação e os institutos de origem, de onde vinham os licenciandos de Biologia, de Física, de Química, de Música, de História, etc<sup>254</sup>.

Por fim, como já ressaltai no início dessa pesquisa, compartilhando do pensamento de Ferreira (2005, p. 7), entendo que “os processos vivenciados em uma determinada instituição reinterpretem os processos sócio-históricos e educacionais mais amplos”. Nessa perspectiva, destaco que as reflexões apresentadas neste estudo, mesmo que voltadas para a construção sócio-histórica do currículo do curso de Pedagogia 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 balanço das mudanças curriculares instituídas no referido curso nos últimos 20 anos.

---

<sup>254</sup> Depoimento concedido pela professora Lúcia Vilarinho em 09 de outubro de 2007.

## 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).
- ANDRÉ, M. *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil -1990-1998*. In: CANDAU, V. *Ensinar e aprender; saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (p. 83-100).
- ANDREOTTI, A. L. *A Administração Escolar na Era Vargas e no Nacional-desenvolvimentismo (1930-1940)*. Revista HISTEDBR on line. Campinas: n.especial, 2006. (p.102-123).
- BARROS, L. O. F. *A Formação do Pedagogo e as Múltiplas Dimensões de sua Esfera de Atuação na Sociedade Atual*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNIFACS, 2002.
- BOMENY, H. *Faculdades de Educação, cursos de pedagogia e crise do ensino*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: v. 3, n. 6, jan./mar. 1995. (p.87-112).
- BREZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1994.
- BRUNO, C. R. C. *A Formação Docente nos Cursos de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC/PR, 2001.
- CABRAL, C. L. O. *A Pedagogia como Campo de Conhecimento Emergente: Implicações na Formação e na Profissão do Pedagogo*. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1987.
- CATANI, D. B. *Estudos de história da profissão docente*. In: LOPES, E. M. T (Org) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 585-599).
- CLARK, J. U. NASCIMENTO, M.N.M. SILVA, R. A.. *A Administração Escolar no período do governo Militar (1964-1984)*. Revista HISEDDBR on line. Campinas: 2006. (p.124-139).
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

- DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanço*. Campinas: Papyrus, 1997.
- FERNANDES, M. E. A. *Recuperando a História Pedagógico-Social de Curso de Pedagogia da UFC: Competência Técnica e/ou Compromisso Político*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 1990.
- 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).
- FONSECA, M.V.R. *Investigando o movimento entre formar especialistas e docentes na criação do curso de Pedagogia no Brasil*. In *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Vitória: UFES, 2007.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. *Profissionalidade – Currículo de Formação de Professores- Educação Infantil: Identidade sólida em tempos incertos?* In *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Vitória: UFES, 2007.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. *Currículo e Identidade: A ANFOPE e seu papel na (re) formulação curricular dos Cursos de Formação de Professores*. 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões/28/gt12.htm>
- 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).
- FURTADO, C. M. *O Curso de Pedagogia e a Formação do Profissional Reflexivo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2001.
- FURTADO, Maria Clara. *O Curso de Pedagogia e a Formação dos Profissionais da Educação Brasileira*. 2001. Disponível em [http://www.unifebe.edu.br/03\\_unifebe/publicações/artigosdocentes/artigo02.doc](http://www.unifebe.edu.br/03_unifebe/publicações/artigosdocentes/artigo02.doc)
- GADOTTI, Moacir & PINO, I. R. *A redefinição do Curso de Pedagogia: Idéias diretrizes*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: 1979, nº 144.

- GHIRALDELLI JR, P. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri: Manole, 2003.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I.F. *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GRAPIGLIA, J. M. *O Curso de Pedagogia da UFRGS: reformulações e mudanças em tempos distintos*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- KATSIOS, K. A. A. *Um Estudo sobre o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1940 -1969)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1999.
- KUENZER, A. Z. & RODRIGUES, M. F. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. In XIII ENDIPE, Recife: Bagaço, 2006. (p. 185-212).
- LE GOFF, J. Documento/monumento. In LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, (p. 535-553).
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In PIMENTA, S. G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2006. (p. 107-134).
- LOBO, J. T. *O Currículo de Pedagogia e a Identidade do Pedagogo*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2003.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos* (org). São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, A. C. *Relações macro/micro na pesquisa em currículo. Cadernos de Pesquisa*. 2006, nº 129, set/dez. (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).

- LÜCK, H. *Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MACEDO, E.F. *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).
- 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).
- MACHADO, V. M. *Curso de Pedagogia: Espaço de Formação do Professor como Intelectual Crítico Reflexivo?* Dissertação de mestrado. Marília: UNESP, 2003.
- MARQUEZINI, R. R. *O Curso de Pedagogia e a Formação do Educador*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUC/PR, 2002.
- MASSON, G. *Políticas para a Formação do Pedagogo: uma crítica às determinações do capital*. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.
- MENDONÇA, A. W. P. C. *O educador: intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica*. In: CANDAU, Vera Maria (org) *Magistério – construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997a. (p. 11-29).
- MENDONÇA, A. W. P.C. *O educador: de intelectual a burocrata*. *Educação e Sociedade*. São Paulo: nº 58, 1997b. (p. 156-172).
- MENDONÇA, A. W. P. C. *As políticas do INEP/MEC no contexto brasileiro dos anos 1950/1960*. 2005.
- MENDONÇA, A. W. P. C. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- MENDONÇA, A. W. P. C. XAVIER, L. N. BREGILA, V.L.A. CHAVES, M. W. OLIVEIRA, M.T.C. LIMA, C. N. SANTOS, P.S.M.B.S. *Pragmatismo e desenvolvimentismo no Pensamento educacional Brasileiro dos anos de 1950/1960*. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: 2006, v.11, n.31. (p. 96-113).
- MONTEIRO, A. M. *Formação docente: território contestado*. In MARANDINO,

- M; SELLES, S. E; FERREIRA, M. S & AMORIM, A.C. R. (orgs) Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: EDUFF, 2005 (p.153-170).
- MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In MOREIRA, Antônio Flavio B & SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 7-37)
- MOREIRA, A.F. B. *Introdução in Dossiê: O campo do currículo hoje: debates em cena*. Educação em Revista. Belo Horizonte: 2007, v.45. (p. 109-117)
- MOURA, J. G. *Uma Análise do Currículo Pré-Ativo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (1983) e do Departamento de Educação da UCG (1985)*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1998.
- NOGUEIRA, M. C. O. *Formação de Profissionais da educação e o Curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2001.
- NONATA, A. F. *Inovação e Resistência: Transformação? Um Estudo da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás*. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2002.
- NÓVOA, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. N.4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991. (p. 109-139)
- NÓVOA, A. Nota de Apresentação. In GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. (p. 9-16).
- OLIVEIRA, L. A. *A Constituição da História de um Curso de Formação de Educadores no Amazonas: O Curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2004.
- PIMENTA, S. G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. Introdução. In PIMENTA, S. G. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. (p.7-9)
- PIMENTA, S. G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* Apresentação. In PIMENTA, S. G. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2006. (p. 7-12)
- REIS, A. T. *A História da Disciplina – História da Educação do Curso de pedagogia da PUC/SP*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1998.

- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira – a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANA, J. J. B. *A Formação e a identidade profissional das/dos pedagogas/os formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, na década de 1990*. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2002.
- SAVIANI, D. *O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica*. Ribeirão Preto: USP. Paidéia, 2004, v.14. n.18, (p. 113-124).
- SAVIANI, D. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos*. *Revista Educação – Centro de Educação UFSM*. 2005, Vol.30, nº2.
- SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: autores associados, 2006.
- SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: Uma História de Busca de afirmação de identidade*. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 1998.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2005. (p. 7-13).
- SELLES, S.E. & FERREIRA, M.S. *Disciplina Escolar Ciências: entre a retórica unificadora e as questões sociais*. In MARANDINO, M; SELLES, S. E; FERREIRA, M. S & AMORIM, A.C. R. (orgs) *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005 (p. 50-62).
- TEIXEIRA, A. *Por que especialistas de educação?* Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.62, 1958. (p. 1-2).
- VILLELA, H. O. S. *O mestre-escola e a professora*. In: LOPES, E. M. T (Org) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 585-599).



## FONTES DE ESTUDO

BRASIL. Decreto Nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

BRASIL. Decreto Nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.195 de 20 de novembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei número 1.190 de 4 de abril de 1939.

BRASIL. Decreto Lei Nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer Nº 251/62 e Resolução. Fixa o Currículo Mínimo e a Duração do Curso de Pedagogia.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer Nº 374/62 e Resolução. Fixa o Currículo Mínimo para o Curso de Orientação Educativa.

BRASIL. Decreto-lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências

BRASIL. Lei Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 252/69 e Resolução. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer N.632/69. O conteúdo Específico da Faculdade de Educação.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Resolução Regimental Nº 4/69.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Resolução Regimental Nº 5/69.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Resolução Regimental N° 6/69.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer N°. 3.484/75 – Estudos Superiores de Educação – Habilitações e Cursos de Graduação. Indicação n°. 67/75, aprovada em 04/09/75.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Regimento da Faculdade de Educação. 1976.

BRASIL. Estudo preliminar sobre reformulação dos cursos de formação de recursos Humanos para a Educação (documento gerador). Brasília, 1981, MEC. Secretaria de Ensino Superior – Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico, Coordenação de Ciências Humanas e Sociais.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Informações Acadêmicas para o alunado do Curso de Pedagogia. 1983.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Documento de Apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ. Rio de Janeiro: 1991.

BRASIL. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Comissão de Implantação e Avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia. A disciplina integradora no Curso de Pedagogia: do equívoco ao desafio. 1994.

Relatório Anual da Diretora da Faculdade de Educação. 1975.

Ata da 2ª reunião do Grupo de Trabalho Reformulação do Curso de Pedagogia. Realizada no dia 24/06/1981 UFRJ, 1981.

Ata da 3ª reunião do Grupo de Trabalho Reformulação do Curso de Pedagogia. Realizada no dia 01/07/1981 UFRJ, 1981.

Ementas das disciplinas do Currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ aprovado em 1992. (Formulários CEG/03)

Documentos Finais dos Encontros Anuais da ANFOPE (1984-1994). Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/> Último acesso em 21 de maio de 200.

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

GIANNINI, Vânia Dutra e BASTOS, Lilia da Rocha. O novo Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRJ. Caxambu: ANPED. 1994.

LIMA, H.I. Experiência Piloto de Avaliação em Cursos de Graduação do CFCH.

Estudo de caso: Egressos da Faculdade de Educação. Relatório parcial de pesquisa. Rio de Janeiro, 1997.

## ANEXOS

### *Roteiro de entrevista semi-estruturada*

- 1) Inicialmente, fale-me um pouco sobre sua formação e atividade profissional. Onde estudou? Em que ano se formou? Você tem formação como professor das séries iniciais do Ensino fundamental?
  
- 2) Quando iniciou a atividade docente na FE/UFRJ? Você atuava em qual Departamento e ministrava quais disciplinas? Exerceu cargos na estrutura administrativa da FE? (Se afirmativo, quais e em qual período?)
  
- 3) Participou do processo de reforma curricular do curso de Pedagogia, conduzido no final dos anos de 1980, que culminou com o novo currículo implementado em 1992? Lembra de quem participou? Quem liderava a reformulação? Como se constituiu a Comissão de reformulação?
  
- 4) Fale-me um pouco sobre esse período na FE e mais especificamente sobre como o processo foi conduzido, se desencadeou. O que motivou a reformulação do currículo? De onde surgiu a idéia? Existiram legislações que nortearam a reforma? A reforma foi conduzida sob algum referencial teórico específico? Eram feitas críticas ao currículo em vigência àquela época? (Se afirmativo, quais eram essas críticas?) Foi um processo que envolveu todos os docentes e discentes do curso de pedagogia? Como foram conduzidos os trabalhos? Existiam pessoas contrárias à reformulação? Quem se colocou contra? E a favor? Houve influências do meio externo neste processo de reformulação? Se afirmativo, quais?
  
- 5) Como a comunidade acadêmica (docentes e discentes) se comportou em relação à proposta de elaboração de um novo currículo para o Curso de Pedagogia?
  
- 6) O que você considera como principal (ais) mudança (s) na reformulação curricular realizada? Você vê no novo currículo implementado aspectos comuns ao em vigência anteriormente? (Se afirmativo, que aspectos são esses?)

### *Informações sobre Professoras Entrevistadas.*

#### A) Professora Lucia Regina Goulart Vilarinho

Foi professora na FE/UFRJ no período de 1972 a 1994, ministrando diversas disciplinas, dentre as quais destacam-se Didática e Prática de Ensino, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Doutora em Educação por essa mesma instituição e defendeu a Tese “A Educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil: perspectiva histórica e crítica-pedagógica.” Por ocasião do processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia exercia a função de Diretora Adjunta de Graduação. Atualmente é professora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá.

#### B) Professora Nyrma Souza Nunes de Azevedo

É professora da FE/UFRJ desde 1988, atuando nos cursos de licenciatura e Pós-Graduação, ministra disciplinas do Departamento de Fundamentos da Educação. É Doutora em Educação pela UFRJ, tendo defendido a Tese “Imaginário Social e Escola: um estudo sobre emoção e subjetividade sob a ótica de Wallon”. É graduada em Pedagogia e exerceu o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro, onde atuou também como Orientadora Educacional e Supervisora Escolar.

#### C) Professora Vânia Dutra Giannini

Foi professora da FE/UFRJ no período de 1980 a 1998, ministrou diferentes disciplinas, dentre as quais se destacam Didática e Prática de Ensino, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Exerceu a função de Coordenadora do Curso de Pedagogia e também foi a Coordenadora da Comissão de Implantação e Avaliação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia. É mestre em Educação pela UFRJ, onde defendeu a dissertação “A controvérsia generalista versus especialista no sistema de supervisão do Município do Rio de Janeiro.”

Graduada em Música e Pedagogia, exerceu o magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro, onde atuou também como Supervisora Escolar.

D) Professora Wally Fonseca Chan Pereira

Foi professora da FE/UFRJ no período de 1979 a 1999, ministrou diferentes disciplinas dentre as quais se destaca Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. É Doutora em Educação pela UFRJ, onde defendeu a Tese “Educação na Empresa: uma reflexão teórica à luz de categorias habermasianas”. Graduada em Pedagogia, atuou com Supervisora Escolar e Diretora de Escola da rede de ensino particular. Atualmente, é professora no Curso de Especialização de Gestão de Negócios Faculdade de Economia e Administração/UFRJ (FAC/UFRJ).

E) Yolanda Lima Lobo

Foi professora da FE/UFRJ no período de 1986 a 1999, ministrou diferentes disciplinas, dentre as quais se destacam Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Educação Brasileira, nas diferentes licenciaturas e também no curso de Pedagogia. É Doutora em Educação pela PUC/RJ, tendo defendido a Tese “A construção e definição das práticas de Pós-Graduação em Educação: A contribuição de Anísio Teixeira e de Newton Sucupira”. É graduada em Pedagogia. Atualmente, é professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro.

Grade Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ, em vigor até  
1991 - (Disciplinas Obrigatórias Ciclo Básico e Tronco Comum)

| 1. DISCIPLINAS DO CICLO BÁSICO - OBRIGATÓRIAS   |         |                    |          |                      |          |                |                  |                              |
|---|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|------------------|------------------------------|
| DISCIPLINAS                                     | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITOS   | UNIDADE RESPONSÁVEL          |
|   |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |                  |                              |
| PSICOLOGIA GERAL I                              | IPG 111 | 3                  | 0        | 45                   | 00       | 3              |                  | INST. DE PSIC.               |
| PSICOLOGIA GERAL II                             | IPG 112 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | PSIC.GERAL I     | IP/CFCH                      |
| SOCIOLOGIA GERAL I                              | FCS 113 | 4                  | 0        | 60                   | 00       | 4              |                  | INSTITUTO DE                 |
| SOCIOLOGIA GERAL II                             | FCS 201 | 2                  | 1        | 30                   | 15       | 3              | SOC.GERAL I      | FILOSOFIA I                  |
| FILOSOFIA I                                     | FCF 110 | 4                  | 0        | 60                   | 0        | 4              |                  | CIÊNCIAS BIOL.               |
| FILOSOFIA II                                    | FCF 111 | 4                  | 0        | 60                   | 0        | 4              | FILOSOFIA I      | CIÊNCIAS BIOL.               |
| ANTROPOLOGIA CULTURAL                           | FCS 218 | 4                  | 0        | 60                   | 0        | 4              |                  | CIÊNCIAS BIOL./CFCH          |
| ESTUDO DE PROBL.BRASILEIROS I                   | FCS 111 | 1                  | 0        | 15                   | 0        | 1              |                  | CFCH                         |
| BIOLOGIA GERAL I                                | IBG 112 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              |                  | INST. DE CIÊNCIAS BIOL./CFCH |
| BIOLOGIA GERAL II                               | IBG 122 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | BIOLOGIA GERAL I | CIÊNCIAS BIOL./CFCH          |
| EDUCAÇÃO FÍSICA DESPORTIVA I                    | EFC 115 | 0                  | 3        | 0                    | 45       | 1              |                  | ESC.ED.FÍSICA                |
| EDUCAÇÃO FÍSICA DESPORTIVA II                   | EFC 125 | 0                  | 3        | 0                    | 45       | 1              | ED.FÍS.DESP. I   | DESP./EFC                    |
| ECONOMIA  | EAE 115 | 4                  | 0        | 60                   | 0        | 4              |                  | ESC.DE ADM. ECONOMIA         |
| INICIAÇÃO UNIVERSITÁRIA                         | EDM 162 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              |                  | FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRJ |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I                          | EDH 341 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              |                  |                              |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II                         | EDH 342 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | HIST.ED.I        |                              |
| ESTUDOS DE PROBL.BRASILEIROS II                 | EDS 534 | 2                  | 0        | 30                   | 0        | 2              | EFC I            |                              |
| SOMATÓRIO                                       |         | 39                 | 19       | 565                  | 285      | 48             |                  |                              |
| TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 870 HORAS |         |                    |          |                      |          |                |                  |                              |

| 2. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - TRONCO COMUM - OBRIGATÓRIAS |         |                    |          |                      |          |                |                         |                        |
|--|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|-------------------------|------------------------|
| DISCIPLINA   | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO (S)       | CO-REQUISITO (S)       |
|  |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |                         |                        |
| PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A I   | EDP 323 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | PSICOLOGIA GERAL II     |                        |
| SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I   | EDS 333 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | SOCIOLOGIA GERAL II     |                        |
| FUNDAMENTOS BIOL.DA EDUCAÇÃO I                                     | EDF 311 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | BIOLOGIA GERAL II       |                        |
| ESTATÍSTICA APLIC.À EDUCAÇÃO I                                     | EDM 351 | 3                  | 2        | 45                   | 30       | 4              |                         |                        |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO III   | EDH 441 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II |                        |
| DIDÁTICA I   | EDD 471 | 2                  | 0        | 30                   | 0        | 2              |                         | PSICOL.DA EDUC.A I     |
| PSICOLOGIA SOCIAL  | IPS 311 | 3                  | 2        | 45                   | 30       | 4              | PSICOLOGIA GERAL I      |                        |
| PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A II  | EDP 324 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | PSICOLOGIA DA EDUC. AI  |                        |
| SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II  | EDS 334 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | SOCIOLOGIA DA EDUC. I   |                        |
| FUNDAMENTOS BIOL.DA EDUCAÇÃO I                                     | EDF 312 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | FUND.BIOL. DA EDUC. I   |                        |
| ESTATÍSTICA APLIC.À EDUCAÇÃO I I                                   | EDM 352 | 3                  | 2        | 45                   | 30       | 4              | ESTAT.APLIC.À EDUC. I   |                        |
| MÉTODOS EM EDUCAÇÃO I  | EDM 356 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | ESTAT.APLIC.À EDUC. I   |                        |
| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO IV  | EDH 442 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | HIST.DA EDUCAÇÃO III    | ESTAT.APLIC.À EDUC. II |
| DIDÁTICA II  | EDD 472 | 2                  | 0        | 30                   | 0        | 2              | DIDÁTICA I              |                        |
| PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO BI  | EDP 425 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | PSICOLOGIA GERAL II     |                        |
| FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I  | EDH 541 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | FILOSOFIA II            |                        |
| DIDÁTICA III   | EDD 571 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | DIDÁTICA II             |                        |
| PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO BII   | EDP 426 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | PSIC.DA EDUCAÇÃO BI     |                        |
| FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II   | EDH 542 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | FILOSOFIA DA EDUC. I    |                        |
| DIDÁTICA IV  | EDD 572 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | DIDÁTICA III            |                        |
| SOMATÓRIO  |         | 39                 | 36       | 585                  | 540      | 57             |                         |                        |
| TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS=1125 HORAS                     |         |                    |          |                      |          |                |                         |                        |

Grade Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ, em vigor até  
1991 - Disciplinas do Ciclo Profissional

| 3. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO MAGISTERIO - OBRIGATORIAS |         |                    |          |                      |          |                |                    |                 |
|--|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|--------------------|-----------------|
| DISCIPLINA   | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO(S)   | CO-REQUISITO(S) |
|  |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |                    |                 |
| METODOLOGIA DO ENSINO DE 1º GRAU   | EDD 474 | 2                  | 0        | 30                   | 0        | 2              | DIDÁTICA II        |                 |
| PRÁTICA DE ENSINO DE 1º GRAU   | EDD 473 | 1                  | 4        | 15                   | 60       | 3              | MET.ENS.1º GRAU    |                 |
| PRÁTICA DE ENSINO DE 2º GRAU I   | EDD 575 | 1                  | 4        | 15                   | 60       | 3              | PRÁT.ENS.1º GRAU   | DIDÁTICA II     |
| PRÁTICA DE ENSINO DE 2º GRAU II  | EDD 576 | 1                  | 4        | 15                   | 60       | 3              | PRÁT.ENS.2º GRAU I | DIDÁTICA IV     |
| TÉCNICAS AUDIOVISUAIS  | EDD 475 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | DIDÁTICA III       |                 |
| ESTRUT.FUNC.DO ENSINO DE 1º GRAU   | EDA 462 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | DIDÁTICA I         | DIDÁTICA II     |
| ESTRUT.FUNC.DO ENSINO DE 2º GRAU   | EDA 591 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              |                    |                 |
| PRINC.E MÉT.DE ADM.ESCOLAR   | EDA 461 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | EST.FUNC.ENS.1ºGR. |                 |
| CURRÍCULOS E PROGRAMAS   | EDA 568 | 2                  | 1        | 30                   | 15       | 2              |                    |                 |
| SOMATÓRIO  |         | 11                 | 21       | 165                  | 315      | 21             |                    |                 |
| TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 480 HORAS                              |         |                    |          |                      |          |                |                    |                 |

| 4. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - OBRIGATORIAS |         |                    |          |                      |          |                |                            |                 |
|---|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|----------------------------|-----------------|
| DISCIPLINA  | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO(S)           | CO-REQUISITO(S) |
|   |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |                            |                 |
| ADMINISTRAÇÃO DA ESC.DE 1º/2º GRAUS   | EDA 411 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              | PRINC.MÉT.DE ADM.ESCOLAR   |                 |
| LEGISLAÇÃO DE ENSINO  | EDA 465 | 3                  | 0        | 45                   | 00       | 3              |                            |                 |
| EDUCAÇÃO COMPARADA I  | EDA 467 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | ESTRUT.FUNC.ENS.1º GRAU    |                 |
| EDUCAÇÃO COMPARADA II   | EDA 468 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | EDUC.COMPARADA I           |                 |
| ECONOMIA DA EDUCAÇÃO I  | EDS 431 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | ECONOMIA                   |                 |
| ECONOMIA DA EDUCAÇÃO II   | EDS 432 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | ECON.DA EDUCAÇÃO I         |                 |
| ESTÁG.SUPERV.ADM.ESCOLAR I  | EDA 565 | 1                  | 6        | 15                   | 90       | 4              | ESTRUT.FUNC.ENS.1º GRAU    |                 |
| ESTÁG.SUPERV.ADM.ESCOLAR II   | EDA 567 | 1                  | 6        | 15                   | 90       | 4              | ADM.DA ESCOLA DE 1º/2ºGRS. |                 |
|   |         |                    |          |                      |          |                | ESTÁG.SUP.ADM.ESC. I       |                 |
| SOMATÓRIO   |         | 11                 | 22       | 165                  | 330      | 22             |                            |                 |
| TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 495 HORAS   |         |                    |          |                      |          |                |                            |                 |

| 5. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL - OBRIGATORIAS |         |                    |          |                      |          |                |                         |                 |
|--|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|-------------------------|-----------------|
| DISCIPLINA   | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO(S)        | CO-REQUISITO(S) |
|  |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |                         |                 |
| PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE  | IPP 313 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | PSIC.DA EDUC.A II       |                 |
| PRINC.E MÉT. ORIENT.EDUC. I  | EDP 423 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | PSIC.DA EDUC.A I        |                 |
| PRINC.E MÉT. ORIENT.EDUC. II   | EDP 424 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | MEDIDAS EM EDUC. I      |                 |
| ORIENTAÇÃO VOCACIONAL  | EDP 523 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | PRINC.MÉT.ORIENT.ED. I  |                 |
| ESTÁG.SUPERV.ORIENT.EDUC. I  | EDP 522 | 1                  | 6        | 15                   | 90       | 4              | PSIC.DA EDUCAÇÃO A II   |                 |
| ESTÁG.SUPERV.ORIENT.EDUC. II   | EDP 524 | 1                  | 6        | 15                   | 90       | 4              | PRINC.MÉT.ORIENT.ED. II |                 |
|  |         |                    |          |                      |          |                | ESTÁG.SUP.ORIENT.ED. I  |                 |
| SOMATÓRIO  |         | 6                  | 20       | 90                   | 300      | 16             |                         |                 |
| TOTAL DAS AULAS TEÓRICAS + PRÁTICAS = 390 HORAS  |         |                    |          |                      |          |                |                         |                 |



Grade Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ, em vigor até  
1991 - Disciplinas do Ciclo Profissional e Disciplinas Optativas

| 6. DISCIPLINAS DO CICLO PROFISSIONAL - HABILITAÇÃO SUPERVISÃO ESCOLAR - OBRIGATORIAS |         |                    |          |                      |          |                |  |  |
|--|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|--|--|
| DISCIPLINA   | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO(S)   | CO-REQUISITO(S)  |
|  |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |  |  |
| MEDIDAS EM EDUCAÇÃO II   | EDM 455 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              | MEDIDAS EM EDUCAÇÃO I<br>DIDÁTICA II<br>PRINC.MÉT.SUP.ESCOLAR I<br>METOD.ENS.DO 1º GRAU<br>PRINC.MÉT.SUP.ESC. II | MET.ENS. DO 1º GRAU<br>PRÁT.ENS. DO 1º GRAU                                    |
| PRINC.E MÉT.SUP.ESCOLAR I  | EUD 476 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              |  |  |
| PRINC.E MÉT.SUP.ESCOLAR II   | EOD 477 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              |  |  |
| ESTÁG.SUPERV.SUPERVISÃO ESC.I  | EDD 579 | 1                  | 6        | 15                   | 90       | 4              | ESTÁG.SUP.SUPERV.ESC. I  | DIDÁTICA III<br>PRÁT.ENS.DE 2º GRAU I<br>DIDÁTICA IV<br>PRÁT.ENS.DE 2º GRAU II |
| ESTÁG.SUPERV.SUPERVISÃO ESC.II   | EDD 580 | 1                  | 6        | 15                   | 90       | 4              |  |  |
| LEGISLAÇÃO DE ENSINO   | EDA 465 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 3              |  |  |
| SOMATÓRIO  |         | 6                  | 20       | 90                   | 300      | 17             |  |  |

| A - OPTATIVAS PARA TODAS AS HABILITAÇÕES |         |                    |          |                      |          |                |  |                                  |
|--|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|--|----------------------------------|
| DISCIPLINA                               | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO(S)   | PERÍODO RECOMENDÁVEL PARA CURSAR |
|  |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |  |                                  |
| ESTRUT.FUNC.DO ENS. SUPERIOR             | EDA 566 | 3                  | 0        | 45                   | 00       | 3              | MET.DA PESQ.EM ED.I<br>PSICOLOGIA GERAL II<br>FUND/S BIOL.DA EDUC. II<br>FUND/S BIOL.DA EDUC. II<br>PSICOLOGIA DA EDUC. A II | 5º ao 8º                         |
| PLANEJAMENTO EDUCACIONAL                 | EDA 569 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              |  | 5º ao 8º                         |
| METODOL.DA PESQ.EM ED. I                 | EDM 453 | 3                  | 2        | 45                   | 30       | 4              |  | 4º ao 8º                         |
| METODOL.DA PESQ.EM ED. II                | EDM 454 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              |  | 5º ao 8º                         |
| PROCESSAMENTO DE DADOS EM ED.            | EDM 353 | 1                  | 2        | 15                   | 30       | 2              |  | 3º ao 8º                         |
| TÉCNICAS DINÂMICA DE GRUPOS              | EDP 535 | 1                  | 1        | 15                   | 15       | 2              |  | 3º ao 8º                         |
| HIGIENE APLICADA À EDUCAÇÃO              | EDF 411 | 2                  | 2        | 30                   | 30       | 3              |  | 5º ao 8º                         |
| INTRODUÇÃO À EDUC. ESPECIAL              | EDF 414 | 4                  | 0        | 60                   | 00       | 4              |  | 5º ao 8º                         |

| B - OPTATIVA PARA A HABILITAÇÃO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL |         |                    |          |                      |          |                |                            |                                  |
|--|---------|--------------------|----------|----------------------|----------|----------------|----------------------------|----------------------------------|
| DISCIPLINA   | CÓDIGO  | Horas-Aula Semanal |          | Horas-Aula Semestral |          | Nº DE CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO(S)           | PERÍODO RECOMENDÁVEL PARA CURSAR |
|  |         | TEÓRICAS           | PRÁTICAS | TEÓRICAS             | PRÁTICAS |                |                            |                                  |
| ACONSELHAMENTO   | EDP 534 | 2                  | 0        | 30                   | 0        | 2              | PRINC.MÉT. ORIENT. EDUC. I | 6º ao 8º                         |

## Grade Curricular do Curso de Pedagogia implementada em 1992

| TRONCO COMUM |         |   |    |   |                |    |         |                                |    |   |
|--------------|---------|---|----|---|----------------|----|---------|--------------------------------|----|---|
| 1º PERÍODO   |         |   |    |   |                |    |         |                                |    |   |
| Nº           | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                            | H  | C | REQ.           | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES     | H  | C |
| 1            | FCF110  | Filosofia I   | 60 | 4 |                | 7  | FCF321  | Estética I                     | 30 | 2 |
| 2            | FCS113  | Sociologia Geral                                    | 60 | 4 |                | 8  | EDF601  | Dinâmica de Grupo              | 45 | 2 |
| 3            | EDF113  | História da Educação I                              | 60 | 4 |                | 9  | EDF602  | Estatística Aplicada           | 60 | 4 |
| 4            | FCS218  | Antropologia Cultural                               | 60 | 4 |                | 10 | EDF600  | Educação Ambiental na Escola   | 60 | 3 |
| 5            | LEV121  | Português Instrumental I                            | 30 | 2 |                |    |         |                                |    |   |
|              |         | DISCIPLINA INTEGRADORA                              |    |   |                |    |         |                                |    |   |
| 6            | EDW113  | Estudo da Realidade Educacional I                   | 75 | 4 |                |    |         |                                |    |   |
|              |         |   |    |   |                |    |         |                                |    |   |
| 2º PERÍODO   |         |   |    |   |                |    |         |                                |    |   |
| Nº           | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                            | H  | C | REQ.           | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES     | H  | C |
| 11           | EDF 120 | Filosofia da Educação I                             | 60 | 4 | (P)<br>FCF 110 | 17 | LEV 101 | Português I                    | 90 | 6 |
| 12           | EDF 121 | História da Educação II                             | 60 | 4 | EDF 113        | 18 | EDF 603 | Processo Criador e Educação    | 45 | 3 |
| 13           | EDF 122 | Psicologia da Educação I                            | 60 | 4 |                |    |         |                                |    |   |
| 14           | EDF 123 | Crescimento e Desenvolvimento Biológicos e Educação | 60 | 4 |                | 19 | EDW 604 | Educação e Conjuntura Política | 45 | 3 |
| 15           | EDF 124 | Informática na Educação                             | 45 | 3 |                |    |         |                                |    |   |
|              |         | DISCIPLINA INTEGRADORA                              |    |   |                |    |         |                                |    |   |
| 16           | EDW 121 | Estudo da Realidade Educacional II                  | 75 | 4 |                |    |         |                                |    |   |
|              |         |   |    |   |                |    |         |                                |    |   |
|              |         |   |    |   |                |    |         |                                |    |   |

Código (P) Pré-requisito  
(C) Co-requisito

Grade Curricular Referente ao Tronco Comum do Currículo aprovado em 1991  
(p. 1)

## 3º PERÍODO

| Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS         | H  | C | REQ.                   | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                    | H  | C |
|----|---------|----------------------------------|----|---|------------------------|----|---------|---|----|---|
| 20 | EDF 231 | Filosofia da Educação II         | 60 | 4 | EDF 420 <sup>(P)</sup> | 25 | EDW 605 | Educação Psicomotora e Desenvolvimento        | 60 | 4 |
| 21 | EDF 232 | Psicologia da Educação II        | 60 | 4 | EDF 122                | 27 | EDF 606 | Tratamento Informatizado de Dados em Educação | 45 | 2 |
| 22 | EDF 233 | Bases Biológicas da Aprendizagem | 60 | 4 |                        | 28 | EDW 606 | Tópicos Especiais P (Piaget)                  | 45 | 3 |
| 23 | EDA 234 | Educação Brasileira I            | 60 | 4 |                        |    |         |   |    |   |
| 24 | EDD 235 | Educação e Comunicação I         | 45 | 3 |                        |    |         |   |    |   |
|    |         | DISCIPLINA INTEGRADORA           |    |   |                        |    |         |   |    |   |
| 25 | EDW 230 | Cotidiano da Escola I            |    |   |                        |    |         |   |    |   |

## 4º PERÍODO

| Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                                  | H  | C | REQ. | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES         | H  | C |
|----|---------|---|----|---|------|----|---------|------------------------------------|----|---|
| 29 | EDF 240 | Sociologia da Educação I                                  | 60 | 4 |      | 35 | EDA 612 | Planejamento da Educação           | 45 | 3 |
| 30 | EDD 241 | Didática I  | 60 | 4 |      | 36 | EDD 636 | Educação e Comunicação II          | 45 | 3 |
| 31 | EDA 242 | Organização de Trabalho Pedagógico (Introdução à OCSE-AE) | 30 | 2 |      | 37 | EDW 607 | Tópicos Especiais F (Paulo Freire) | 45 | 3 |
| 32 | EDD 243 | Currículo   | 60 | 4 |      |    |         |                                    |    |   |
| 33 | EDF 244 | Metodologia da Pesquisa em Educação I                     | 60 | 4 |      |    |         |                                    |    |   |
|    |         | DISCIPLINA INTEGRADORA                                    |    |   |      |    |         |                                    |    |   |
| 34 | EDW 241 | Cotidiano da Escola II                                    | 75 | 4 |      |    |         |                                    |    |   |

\* Para matrícula nas disciplinas obrigatórias do 5º período o aluno deverá ter sido aprovado em todas as disciplinas obrigatórias do 1º ao 4º período.

Grade Curricular Referente ao Tronco Comum do Currículo aprovado em 1991.  
(p.2)

| 5º PERÍODO                                |         |  |    |   |   |    |        |   |    |   |
|---|---------|--|----|---|---|----|--------|---|----|---|
| MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU |         |  |    |   |   |    |        |   |    |   |
| Nº  | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                                     | H  | C | REQ.                                      | Nº | CÓDIGO | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                                | H  | C |
| 38  | EDD 350 | Teoria e Prática da Alfabetização I                          | 60 | 4 |   | 43 | LEF348 | Linguística Aplicada J                                    | 30 | 2 |
| 39  | EDD 351 | Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa no 1º Grau I | 60 | 4 |   | 44 | EDW608 | Tópicos Especiais X                                       | 45 | 3 |
| 40  | EDD 352 | Construção do Conh. da Matemática no 1º Grau I               | 60 | 4 |   | 45 | EDF608 | Metodologia da Pesquisa em Educação II (P) EDF 244        | 45 | 2 |
| 41  | EDD 353 | Construção do Conh. das Ciências no 1º Grau I                | 60 | 4 |   | 46 | EDD637 | Princ. da Educ. física aplicada ao 1º segmento do 1º Grau | 45 | 2 |
|   |         | PRÁTICA INTEGRADORA  |    |   | (C)                                       |    |        |   |    |   |
| 42  | EDW001  | Prática de Ensino I/A  | 75 | 3 | -EDD=350<br>EDD 351<br>EDD 352<br>EDD 353 |    |        |   |    |   |

  

| 6º PERÍODO |         |  |    |   |   |    |                                   |   |    |   |
|------------|---------|--|----|---|---|----|-----------------------------------|---|----|---|
| Nº         | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                               | H  | C | REQ.                                      | Nº | CÓDIGO                            | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                  | H  | C |
| 47         | EDD 360 | Teoria e Prática da Alfabetização II                   | 60 | 4 | (P)<br>EDD 350                            | 52 | LEV399                            | Literatura Infantil                         | 30 | 2 |
| 48         | EDD 361 | Construção do Conh. da Língua Portuguesa no 1º Grau II | 60 | 4 | EDD 351                                   | 53 | EDD 638                           | Oficina de Matemática (P)EDD352             | 45 | 2 |
| 49         | EDD 362 | Construção do Conh. da Matemática no 1º Grau II        | 60 | 4 | EDD 352                                   | 54 | EDD 639                           | Oficina de Ciência (P) EDD 353              | 45 | 2 |
| 50         | EDD 363 | Construção do Conh. das Ciências no 1º Grau II         | 60 | 4 | EDD 353                                   | 55 | EDD <del>636</del> <sup>644</sup> | Informática no Processo ensino/aprendizagem | 60 | 3 |
|            |         | PRÁTICA INTEGRADORA                                    |    |   | EDW001<br>(C)                             |    |                                   |   |    |   |
| 51         | EDW002  | Prática de Ensino II/A                                 | 75 | 3 | -EDD=360<br>EDD 361<br>EDD 362<br>EDD 363 |    |                                   |   |    |   |

  

| 7º PERÍODO |         |   |    |   |                           |    |         |                                  |    |   |
|------------|---------|---|----|---|---------------------------|----|---------|----------------------------------|----|---|
| Nº         | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                    | H  | C | REQ.                      | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES       | H  | C |
| 56         | EDD 479 | Construção do Conh. da História no 1º Grau  | 60 | 4 |                           | 61 | EDF 607 | Fundamentos da Educação Especial | 45 | 3 |
| 57         | EDD 171 | Construção do Conh. da Geografia no 1º Grau | 60 | 4 |                           | 62 | EDD 640 | Oficina de Jogos                 | 45 | 2 |
| 58         | EDD 478 | Fundamentos da Educ. Artística              | 60 | 4 |                           | 63 | EDD 641 | Oficina de Artes                 | 60 | 3 |
| 59         | EDD 172 | Avaliação da Aprendizagem                   | 60 | 4 |                           | 64 | EDD 642 | Oficina de Estudos Sociais       | 45 | 2 |
|            |         | PRÁTICA INTEGRADORA                         |    |   | (P)                       |    |         |                                  |    |   |
| 60         | EDW 003 | Prática de Ensino III/A                     | 75 | 3 | EDW 002<br>(C)<br>EDD 479 |    |         |                                  |    |   |

Grade Curricular Referente à Habilitação "A" Magistério das Séries Iniciais do 1º grau, do Currículo aprovado em 1991. (p.3)

## 5º PERÍODO

HABILITAÇÃO B  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

| Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS               | H  | C | REQ.                          | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                         | H  | C |
|----|---------|--|----|---|-------------------------------|----|---------|--|----|---|
| 38 | EDD 350 | Teoria e Prática da Alfabetização I    | 60 | 4 |                               | 44 | EDW 608 | Tópicos Especiais X                                | 45 | 3 |
| 35 | EDF 351 | Fundamentos da Educação Pré-Escolar    | 60 | 4 |                               | 68 | LEF 350 | Psicolinguística I (0-6 anos)                      | 30 | 2 |
| 36 | EDF 352 | Desenvolvimento Psicológico da Criança | 60 | 4 |                               | 45 | EDF 608 | Metodologia da Pesquisa em Educação II (P) EDF 244 | 45 | 2 |
|    | EDD 354 | Inic. à Matemática na Pré-escola       | 60 | 4 |                               |    |         |  |    |   |
|    |         | PRÁTICA INTEGRADORA                    |    |   | (C)                           |    |         |  |    |   |
| 67 | EDW U11 | Prática de Ensino I/B                  | 75 | 3 | EDD 350<br>EDF 351<br>EDF 352 |    |         |  |    |   |

## 6º PERÍODO

| Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                 | H  | C | REQ.                          | Nº | CÓDIGO | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                  | H  | C |
|----|---------|--|----|---|-------------------------------|----|--------|---|----|---|
| 47 | EDD 360 | Teoria e Prática da Alfabetização II     | 60 | 4 | (P)<br>EDD 350                | 52 | LEV399 | Literatura Infantil                         | 30 | 2 |
| 69 | EDF 361 | Educação Infantil no Contexto Brasileiro | 60 | 4 |                               |    |        |   |    |   |
| 70 | EDF 362 | Saúde do Pré-Escolar                     | 60 | 4 |                               | 55 | ED0636 | Informática no processo ensino-aprendizagem | 60 | 3 |
| 71 | EDD 364 | Avaliação da Aprendizagem na Pré-Escola  | 60 | 4 |                               |    |        |   |    |   |
|    |         | PRÁTICA INTEGRADORA                      |    |   | EDW U11<br>(C)                |    |        |   |    |   |
| 72 | EDW U12 | Prática de Ensino II/B                   | 75 | 3 | EDD 360<br>EDF 362<br>EDD 364 |    |        |   |    |   |

## 7º PERÍODO

| Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS            | H  | C | REQ.                  | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES        | H  | C |
|----|---------|-------------------------------------|----|---|-----------------------|----|---------|-----------------------------------|----|---|
| 74 | EDA 470 | Planejamento da Pré-Escola          | 60 | 4 |                       | 77 | EDW 609 | Tópicos Especiais M (Montessori)  | 45 | 2 |
| 75 | EDD 173 | Iniciação às Ciências na Pré-Escola | 60 | 4 |                       | 63 | EDD 641 | Oficina de Artes                  | 60 | 2 |
| 58 | EDD 478 | Fundamentos da Educação Artística   | 60 | 4 |                       | 62 | EDD 640 | Oficina de Jogos                  | 45 | 2 |
|    |         | PRÁTICA INTEGRADORA                 |    |   | (P)<br>EDW U12<br>(C) | 78 | EDD 174 | Oficina de Ciências na Pré-Escola | 45 | 2 |
| 76 | EDW U13 | Prática de Ensino III/B             | 75 | 3 | EDA 470<br>EDD 478    |    |         |                                   |    |   |

Grade Curricular Referente à Habilitação “B” Educação Pré-Escolar, do Currículo aprovado em 1991. (p.4)

| HABILITAÇÃO C   |         |   |    |   |                               |    |         |   |    |   |
|---|---------|---|----|---|-------------------------------|----|---------|---|----|---|
| 5º PERÍODO  |         |   |    |   |                               |    |         |   |    |   |
| MAGISTÉRIO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO NORMAL |         |   |    |   |                               |    |         |   |    |   |
| Nº  | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS  | H  | C | REQ.                          | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                  | H  | C |
| 50  | EDD 350 | Teoria e Prática da Alfabetização I                                   | 60 | 4 | (P)                           | 43 | LEF 348 | Linguística Aplicada J                      | 30 | 2 |
| 79  | EDA 351 | Educação Brasileira II  | 60 | 4 | EDA 234                       | 82 | EDW 610 | Tópicos Especiais V (Vygostky)              | 45 | 3 |
| 30  | EDD 355 | Didática II   | 60 | 4 | EDD 241                       | 55 | EDD 636 | Informática no Processo ensino/aprendizagem | 60 | 3 |
| 59  | EDD 172 | Avaliação da aprendizagem   | 60 | 4 |                               |    |         |   |    |   |
|   |         | <b>PRÁTICA INTEGRADORA</b>  | 75 | 3 | (C)                           |    |         |   |    |   |
| 81  | EDW U21 | Prática I/C (Didática e Estrutura)                                    |    |   | EDA 351<br>EDD 355<br>EDD 172 |    |         |   |    |   |
| 6º PERÍODO  |         |   |    |   |                               |    |         |   |    |   |
| Nº  | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS  | H  | C | REQ.                          | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                  | H  | C |
| 83  | EDD 175 | Construção do Conh. das Ciências Sociais                              | 60 | 4 | (P)                           | 88 | EDF 609 | Educação Popular no Brasil                  | 45 | 3 |
| 84  | EDD 176 | Construção do Conh. da Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas | 60 | 4 |                               | 89 | EDD 643 | Oficina de Multimídias (P) EDD 241          | 45 | 2 |
| 85  | EDF 363 | Psicologia da Educação III  | 60 | 4 | EDF 232                       |    |         |   |    |   |
| 86  | EDF 364 | Sociologia da Educação II   | 60 | 4 | EDF 240                       |    |         |   |    |   |
|   |         | <b>PRÁTICA INTEGRADORA</b>  |    |   | EDW U21<br>(C)                |    |         |   |    |   |
| 87  | EDW U22 | Prática II/C (Psicologia e Sociologia de Educação)                    | 75 | 3 | EDF 363<br>EDF 364            |    |         |   |    |   |
| 7º PERÍODO  |         |   |    |   |                               |    |         |   |    |   |
| Nº  | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS  | H  | C | REQ.                          | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES                  | H  | C |
| 90  | EDF 470 | Filosofia da Educação III   | 60 | 4 | (P)<br>EDF 231                | 44 | EDW 608 | Tópicos Especiais X (em aberto)             | 45 | 3 |
| 91  | EDF 471 | História da Educação III  | 60 | 4 | EDF 121                       |    |         |   |    |   |
| 45  | EDF 608 | Metodologia de Pesquisa em Educação II                                | 45 | 2 | EDF 244                       | 58 | EDD 478 | Fundamentos da Educ. Artística              | 60 | 4 |
|   |         | <b>PRÁTICA INTEGRADORA</b>  |    |   | EDW U22<br>(C)                |    |         |   |    |   |
| 92  | EDW U23 | Prática III/C (Filosofia e História da Educação)                      | 75 | 3 | EDF 470<br>EDF 471            |    |         |   |    |   |

Grade Curricular Referente à Habilitação “C” Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal, do Currículo aprovado em 1991. (p.5)

## TRONCO COMUM

## 8º PERÍODO

| Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS                              | H  | C | P. REQ. | Nº | CÓDIGO  | DISCIPLINAS COMPLEMENTARES<br>ESCOLHA RESTRITA                       | H  | C |
|----|---------|---|----|---|---------|----|---------|--|----|---|
| 93 | EDA 480 | Educação Comparada                                    | 60 | 4 |         | 95 | EDF 610 | Educação em Saúde  | 45 | 3 |
|    |         | + 3 cred. em disciplina complementar escolha restrita | 45 | 3 |         | 96 | EDF 611 | Imaginário Social e Educação   | 45 | 3 |
|    |         | DISCIPLINA INTEGRADORA                                |    |   |         | 97 | EDF 612 | Análise Sociológica da Atualidade Educacional no Brasil (P) EDF 240  | 45 | 3 |
| 94 | EDW 481 | Seminário de Monografias                              | 30 | 1 |         | 98 | EDF 613 | Questões fundamentais da Filosofia da Educação no Brasil (P) EDF 231 | 45 | 3 |

Grade Curricular Referente ao Tronco Comum do Currículo aprovado em 1991.

(p.6)