

**ENTRE RESISTÊNCIAS E INOVAÇÃO: ANÁLISE DE DIFERENTES
VERSÕES CURRICULARES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA
BETWEEN RESISTANCE AND INNOVATION: ANALYSIS OF DIFERENTE
VERSIONS OF A PEDAGOGY COURSE**

[Título resumido: Resistência e inovação no currículo]

[Resistance and innovation in curriculum]

Vera Teresa Valdemarin¹

André Luiz Sena Mariano²

Resumo:

O presente artigo analisa diferentes versões de organizações curriculares de um curso de Pedagogia, implementadas entre 1959 e 1985. O objetivo central é compreender o processo por meio do qual são combinadas resistência e inovação em movimentos de reforma curricular. O procedimento de pesquisa adotado foi baseado na análise documental e a interpretação foi baseada em conceitos de Raymond Williams. É possível apresentar como conclusão a compreensão das marcas que as circunstâncias institucionais deixam no currículo.

Palavras-chave: estrutura curricular; cultura pedagógica; instituições universitárias.

Abstract:

The article analyses different versions of curriculum organization of Pedagogy course implemented between 1959-1985. The central concern is to understand the process that combines resistance and innovation in curriculum reform movements. The research procedure adopted was based on document analysis and the interpretation was based on Raymond Williams's concepts. It is possible to conclude that institutional circumstances left their marks on the curriculum.

Key words: curricular structure; pedagogical culture; university institutions.

¹ Professora Livre-Docente do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro, ambos da UNESP.

² Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG).

Na análise que faz da arte e dos processos culturais, Raymond Williams dedica especial atenção às modificações produzidas pela experiência social num dado sistema de crenças e ideias e ressalta a importância de considerar “significados e valores tal como são vividos e sentidos ativamente” (WILLIAMS, 1979, p. 134). Para o autor, a relação entre os aspectos mais formalizados da cultura e a consciência prática configura-se como uma estrutura, “isto é, uma série, com relações internas específicas, ao mesmo tempo engrenadas e em tensão” (idem, p. 134), que estão em constante movimento e podem ser percebidas em processo e, mais facilmente, após sua incorporação em instituições sociais específicas. Essas proposições apontam para o alto grau de complexidade das formações culturais e para as dificuldades que se interpõem a sua compreensão que, por vezes, sucumbe às explicações mais simplificadas e mecânicas.

Para evitar essa possibilidade, sempre presente no estudo das questões culturais, Williams (1979) propõe considerar a “articulação [...] de estruturas de sentimento que, como processos vivos, são experimentadas de forma muito mais ampla” (WILLIAMS, 1979, p. 135) e se tornam legíveis em continuidades práticas, nas ligações entre as ideias e as ações formativas desenvolvidas por diferentes instituições e agentes. O autor esclarece que faz uso da expressão estrutura de sentimento para apontar aspectos nem sempre considerados nas noções de visão de mundo ou de ideologia e que sua intenção era enfatizar as relações entre significados e continuidades práticas desenvolvidas, por exemplo, em instituições. Explica ainda que não se trata de contrapor sentimentos e pensamentos, mas de considerar que na dinâmica do processo social formam-se estruturas nas quais atuam os elementos de “pensamento tal como sentido e de sentimento tal como pensado: a consciência prática de um tipo presente, numa continuidade viva e inter-relacionada” (Idem, p. 134).

Tomadas como indicações para compreender processos culturais e, mais especificamente, processos educacionais, essas proposições contribuem aqui para elucidar a dinâmica subjacente às diferentes organizações curriculares de um Curso de Pedagogia criado e mantido por instituição pública, entre os anos de 1959 e 1985. Adotando esta perspectiva, foi analisado um conjunto de fontes documentais produzido nas décadas iniciais de funcionamento do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP – os processos de criação do curso e atas de reuniões – e a legislação pertinente, com o objetivo de caracterizar o arranjo produzido entre conhecimentos hegemônicos, emergentes e residuais sintetizados em diferentes

currículos prescritos, aqui entendidos como “roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” (GOODSON, 1997, p. 20).

Com esta análise, procura-se detectar configurações da cultura pedagógica e a incorporação de sentidos tensionada entre concepções e determinações legais.

Os Institutos Isolados de Ensino Superior e a difusão do ensino superior no interior do estado de São Paulo

Entre 1957 e 1959 foram criadas oito Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no estado de São Paulo – os Institutos Isolados de Ensino Superior – num processo de expansão das oportunidades educacionais promovido pelo governador Jânio Quadros³. Nessa disseminação estão imbricados fatores de várias ordens: os políticos, representados pela nova correlação de forças partidárias que passaram a ocupar o poder; os econômicos, com o desenvolvimento das cidades do interior do estado e a criação de polos vinculados, por exemplo, à extensão da malha ferroviária e os sociais, com a reivindicação por escolarização e participação nas elites culturais.⁴ Criadas para atender a demanda por formação de professores secundários, tais faculdades pretendiam, no entanto, corporificar “uma ideia de Universidade que manteria o ensino e a pesquisa, sem hierarquia, mas também sem dissociação dessas categorias” (VAIDERGORN, 2003, p. 172).

Essa política de expansão das faculdades no interior paulista, no entanto, não foi bem recebida como aquela referente aos demais níveis de instrução. Saudadas pelas lideranças locais, tais instituições tornaram-se objeto de intensa crítica na imprensa, veiculada principalmente pelo jornal *O Estado de São Paulo*, que retomava os argumentos que justificaram a criação da USP, isto é, a formação da elite dirigente do país, para questionar a possibilidade das faculdades recém-criadas garantirem as condições necessárias para formar cientistas, pesquisadores e professores secundários. Nas palavras de Bontempi: “O jornal *O Estado de São Paulo* criticava a ‘multiplicação’ ou ‘proliferação’ das faculdades de filosofia no estado de São Paulo, porque essa

³ A expansão de vagas educacionais e a abertura de novas escolas não se restringiram aos cursos superiores, mas se deram também com relação aos ginásios, aos Institutos de Educação e às Escolas Normais.

⁴ O contexto de criação e funcionamento dos Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo foi objeto de inúmeros estudos e, vale mencionar aqui os de José Vaidergorn, 2003 e Rosane M. de Castro, 2006. O primeiro, faz uso de importantes fontes orais e ambos apresentam revisão bibliográfica analítica das investigações já realizadas.

política ‘demagógica’ vinha trazendo o ‘abastardamento do título de licenciado’, em outras palavras, conspurcando a legitimidade dos diplomas conferidos pela USP” (BONTEMPI, 2006, p. 147, grifos do autor). A análise de Vaidergorn (2003) aponta que, apesar das críticas, o modelo da Universidade de São Paulo guiou a organização das faculdades do interior do estado, o que implicava a tentativa de fomentar o caráter “desinteressado” proveniente da pesquisa e a demanda para a formação de professores secundários.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara foi instalada em 1958 e começou a funcionar em 1959, nas dependências de um grupo escolar, sendo transferida depois para o edifício anteriormente ocupado pelo Instituto de Educação Bento de Abreu (FFCL, 1959). Para sua abertura, o requisito mais valorizado foi o acervo da Biblioteca: 133 páginas do processo de sua criação listavam os livros, a maioria importados, apresentados como patrimônio fiador das condições necessárias ao seu funcionamento. Estava organizada em cinco Departamentos - Pedagogia, Letras, Química, Matemática e Ciências Sociais – compostos por professores catedráticos, professores adjuntos e professores assistentes e oferecia, a princípio, os cursos de Letras e Pedagogia e, subseqüentemente, os cursos de Química e Ciências Sociais.

A documentação encaminhada ao órgão federal para a obtenção de reconhecimento do curso de Pedagogia, em 1961, apresentava os programas das disciplinas ministradas nos anos de 1959, 1960 e 1961 (FFCL, 1961), por meio dos quais é possível inferir a organização curricular dos três primeiros anos de funcionamento do curso⁵. Para o primeiro ano estavam arroladas as seguintes disciplinas: Complementos de Matemática; Filosofia e História da Filosofia; Fundamentos Biológicos da Educação; Sociologia; História da Educação. O segundo ano constava de Estatística Geral; Filosofia e História da Filosofia; Fundamentos Sociológicos da Educação; Psicologia Educacional; Filosofia da Educação e Pedagogia Geral e o terceiro ano de Educação Comparada; Administração Escolar; Psicologia Educacional; Filosofia da Educação e Pedagogia Geral. Embora as disciplinas componentes do quarto ano não constem dessa documentação, uma consulta ao histórico escolar de formandos do ano de 1962 possibilitou identifica-las: Fonética e

⁵ A documentação consultada é administrativa e, atualmente, o processo é nomeado como Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia, Processo nº 342/89. Ele consiste, no entanto, na juntada da documentação produzida desde a criação do curso e foi numerado várias vezes, devido a normas internas que se modificaram ao longo do tempo. As citações desse processo no presente texto farão referência à instância produtora – FFCL ou ILCSE –, ao ano de produção da documentação e às folhas do processo.

Acústica da Fala; Psicologia Educacional; Didática Geral; Didática Especial e uma disciplina optativa.

Os programas dessas disciplinas descrevem o estudo de autores clássicos - Montaigne, Comenius, Rousseau, Epicuro, Descartes, entre outros – e de temas que abrangem história da educação, valores educacionais, teoria do conhecimento, estratificação social, comportamento humano e as relações entre indivíduo e sociedade, em perspectiva geral e nacional. No conteúdo descrito, pode-se perceber que a disciplina Pedagogia Geral – cuja nomenclatura apontava para os aspectos específicos do curso - pretendia articular os conhecimentos gerais e os conhecimentos educacionais analisando “a relação entre as condições científicas para o estudo pedagógico do processo de escolarização e o conhecimento científico elaborado pelas ciências-fontes” (FFCL, 1961, fls. 1022), bem como “a necessidade de aproximação dos estudos elaborados pelas ciências-fontes com as práticas educativas – tipo de aproximação adequada” (idem), sendo finalizada com a discussão das condições institucionais para a pesquisa educacional no Brasil e suas implicações para o planejamento.

Entre as diferentes forças que modularam a estrutura curricular descrita nessa documentação pode-se identificar a presença forte dos conteúdos humanísticos, de cunho geral, que não especificavam a formação para a docência ou para funções educacionais especializadas e marcavam os cursos de Pedagogia desde sua criação legal, em 1939, conforme agudamente apontado por Silva (2006), mas atendiam ao propósito de garantir à reflexão educacional um lugar entre os estudos de alto nível, ditos “desinteressados”, estabelecendo, simultaneamente, uma relação hierárquica entre os níveis de formação dos profissionais que atuavam nesse campo.⁶

⁶ No contexto de efervescência de ideias que caracterizam a década de 1930, a formação de professores ocupou posição singular chegando a ser elevada ao nível superior de instrução. Entrelaçavam-se as experiências e os resultados na formação de professores primários, a demanda na formação de professores secundários para atuação nos ginásios e os projetos em discussão para a criação das Universidades. O curso de formação de professores exigia como pré-requisito o curso ginásial, diferenciando-se de outros cursos profissionais e sua forma organizacional materializada nos Institutos de Educação e aproximava-o dos objetivos estabelecidos para os cursos superiores, quais sejam, a transmissão de conhecimentos aliada à investigação. Com a aspiração de reunir “todos os ramos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre e desinteressada (para usar os termos do decreto de fundação) regendo-se pelo princípio da unidade do conhecimento e da formação intelectual” (FETIZON, 1994, p. 366), foram criadas a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935), lideradas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente – e para elas foram transferidos os Institutos de Educação existentes nas duas capitais. No entanto, as dificuldades para compatibilizar diferenças em termos de ascensão na carreira profissional, valorização da produção intelectual, entre outras, num contexto político ditatorial, geraram problemas e consequências analisadas em profundidade por Evangelista (2002), Fetizon (1994) e Bontempi (2001), com relação à USP e por Lopes (2006) e Fávero (2008) com relação à UDF, que impediram sua continuidade. Assim, a elevação do nível de escolarização dos professores primários foi efêmera e interrompida pela política do Estado Novo, que desvinculou da organização

A composição do corpo docente também foi fator relevante para o estabelecimento dos programas. A criação das Faculdades de Filosofia no interior do estado significou oportunidade de trabalho para professores recém-formados, principalmente na Universidade de São Paulo, e modo de “garantir a qualidade do ensino e disposição para reproduzir o modelo pedagógico da *célula mater* também na pesquisa” (VAIDERGORN, 2003, p. 184). As Atas das reuniões de professores (FFCL, 1961b) exemplificam discussões sobre a adoção de procedimentos próprios das instituições universitárias, que podem ser entendidos como estratégias de legitimação da formação e da certificação oferecidas, contrapondo-se às críticas sofridas. Entre eles estão a necessidade de permanência diária dos professores na instituição (15/02/1961) e a adoção de ritos formais nas reuniões (06/04/1961); a pesquisa é tema subjacente à discussão sobre a criação de uma revista da Faculdade (15/02/1961) e sobre o estabelecimento de critérios para aceitar ou recusar os artigos apresentados (31/05/1961), assim como a recomendação para que os professores sejam cientificados da necessidade de efetuarem publicações (25/06/63). Na reunião já mencionada (15/02/1961), foi comunicada a existência de um requerimento para inscrição em curso de doutoramento, ainda não regulamentado na instituição, e foi proposta a criação de uma comissão destinada a elaborar um anteprojeto com tal finalidade, registrando-se que “fazem uso da palavra diversos professores, que com a preocupação de salvaguardar o bom nome da faculdade, solicitam da direção maior cautela na instalação de tais cursos”.

Pouco tempo depois da implantação do curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, foi promulgado o Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, que estabelecia um rol de disciplinas obrigatórias e optativas para o Bacharelado e para a Licenciatura em Pedagogia, ao qual todos os cursos deveriam se submeter. Na análise empreendida por Silva (2006), esse parecer não foi capaz de tocar na essência da profissão de pedagogo e, conseqüentemente, do curso. Os problemas de indefinição na formação profissional ou ausência de terminalidade foram mantidos, uma vez que o parecer começou por definir as disciplinas que deveriam compor a formação de um profissional para o qual não se tinha a devida clareza de suas funções no espaço escolar.

universitária recém-criada os Institutos de Educação e criou, em 1939, o Curso de Pedagogia (Decreto lei 1190, de 04 de abril de 1939), na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Acerca desse parecer, Silva afirma que:

[...] o interessante é apontar que os legisladores trataram a questão do curso de pedagogia começando por onde, muito provavelmente, deveriam ter terminado, ou seja, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse. Com isso, as disciplinas opcionais resultaram difusas e ofereciam poucas possibilidades para fazer do aluno técnico da educação' (SILVA, 2006, p. 17).

O curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara não respondeu a esse parecer com alterações ou com a criação imediata de uma nova estrutura curricular, pois entendia, como se verá mais adiante, já estar cumprindo tais determinações. A consulta a históricos escolares de alunos demonstra que nos anos de 1965 e 1966, eram oferecidas no primeiro anos as seguintes disciplinas: Fundamentos Biológicos da Educação; Sociologia Geral; Complementos de Matemática; História da Educação; Administração Escolar e Psicologia da Educação. O segundo ano era organizado com Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Educação Comparada e Estatística. Para o terceiro e o quarto anos eram oferecidas três possibilidades de formação, assim organizadas: Grupo I (Pesquisa): Pedagogia Geral, Sociologia, Estatística, Psicologia da Educação, Matemática e Didática e Prática de Ensino; Grupo II (Administração Escolar): Pedagogia Geral, Administração Escolar, Psicologia da Educação, Sociologia, Educação Comparada e Didática e Prática de Ensino; Grupo III (Magistério): Pedagogia Geral, História da Educação, História da Filosofia, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Filosofia e História da Filosofia, Psicologia da Educação e Didática e Prática de Ensino.

Como se pode observar, a resposta dada pela instituição à demanda pela introdução de formação específica no curso consistiu em enfatizar a predominância das ciências-fonte da educação, ainda que introduzindo alguma terminalidade profissional. Essa terminalidade, no entanto, adquiria um sentido fraco, pois a incorporação de novos saberes se dava pela ratificação da formação geral à qual os saberes emergentes estavam subordinados e que acabava por minimizar as diferenciações anunciadas nas três possibilidades formativas oferecidas.

Em 1969 foi proposta outra versão para a organização curricular que, sem muita urgência, procurava atender ao Parecer 251/1962 e à formação de especialistas para atuação no campo educacional, notadamente para as funções hierarquicamente superiores do sistema escolar. A instituição propunha um curso de Administradores Escolares que mantinha os conhecimentos provenientes das ciências da educação,

conjugada com conteúdos emergentes mais especializados, tais como Princípios e Métodos da Administração Escolar e Administração da Escolar de 1º. Grau. O sentido adquirido pela atividade administrativa, no entanto, era marcado pela atividade investigativa, como se pode depreender da permanência de disciplinas como Educação Comparada, Estatística aplicada à Educação, Métodos e Técnicas de Pesquisa e Economia da Educação (FFCL, 1970).

Percebe-se claramente na documentação analisada o embate entre a autonomia que a Faculdade julgava ter para a definição do curso e manutenção de sua perspectiva formativa e a imposição legal. Frente à necessidade de incorporar os conteúdos emergentes designados pela legislação, operou-se por meio da justaposição, uma vez que os conhecimentos humanísticos não perderam a condição hegemônica que já detinham no curso e, mesmo a especialização, parecia ainda carregar a marca da vertente investigativa que caracterizava os estudos de nível universitário.

Tal organização não foi aprovada pelos órgãos educacionais superiores uma vez que sua proposição coincidiu com a promulgação do Parecer CEF 252/69, que viria a marcar decisivamente a história do curso de Pedagogia no Brasil, com a criação das habilitações profissionalizantes. Esse parecer publicado em 1969 é corolário da Reforma Universitária implementada pela Lei 5540/68, que criou as habilitações e ensejou grande fragmentação na formação do pedagogo e na organização universitária brasileira.

Acerca dessa tensão entre os elementos emergentes que permaneciam como frutos do primeiro parecer e os novos elementos acentuadamente profissionalizantes, o professor Rivadávia Marques Júnior, então diretor da Faculdade, justificava aos órgãos superiores que a legislação de 1969 não havia sido inteiramente atendida porque, quando de sua promulgação, já se encontravam em estágio avançado as discussões destinadas a produzir alterações na estrutura curricular. Esta resposta ao Conselho Estadual de Educação amparava-se em documento produzido pela Coordenação da Comissão de Ensino do Curso de Pedagogia (recém instituída), no qual pode-se perceber as questões em disputa:

Iniciava-se, na ocasião, debate em torno do sentido a imprimir-se aos “conjuntos” já existentes, parte terminal e diferenciada do curso que, na terminologia recente, passou a denominar-se habilitação pedagógica. Duas alternativas já estavam bem delineadas – uma acadêmica, outra profissionalizante. Admitia-se que, para os alunos de maior rendimento intelectual, o conjunto deveria constituir-se num aprofundamento em setores básicos da educação – filosóficos e científicos ou técnico -, enquanto que, para os alunos de menor nível de realização, o conjunto deveria proporcionar um

equipamento instrumental para sua atuação profissional nos níveis primário e médio. Com isto se esperava evitar que a orientação de natureza acadêmica ficasse comprometida como programação única para estudantes de capacidade e aspirações diferentes.

Refletindo essa linha de pensamento, os conjuntos já existentes apareceram com a composição reduzida ao mínimo, cabendo aos alunos a sua complementação. Para tanto deveriam optar pelo acadêmico ou profissional e, dentre eles, efetuar uma composição mais concentrada em termos de disciplinas ou de atividades educativas – naturalmente orientados pelos professores que proporcionariam um elenco de programas possíveis.

O objetivo daquela época cingia-se, portanto, a uma correção da linha de conduta do Departamento de Pedagogia, tendente a possibilitar mais rendimentos dos alunos através de uma maior flexibilidade do currículo. Também é de se considerar que, com esta experiência, o próprio Departamento iria se preparando para oferecer novas alternativas de habilitação (FFCL, 1985, fls 28 e 29).

Nesse excerto são estabelecidas equivalências semânticas – conjuntos/habilitações – em defesa da autonomia da instituição. No entanto, está explicitada também a tentativa de preservar, no conjunto de disciplinas oferecidas para a formação do aluno, aprofundamento em elementos descritos como básicos, provenientes das ciências-fontes da educação e não contemplados nas determinações do Parecer. Na mesma frase, percebe-se a defesa do conteúdo até então hegemônico e a crítica à profissionalização para a qual se reivindica composição menos restrita. Além de distinguir pelo desempenho acadêmico os optantes por uma formação ou outra, admite-se a inadequação da estrutura departamental para o atendimento das imposições legais que se constituem, portanto, como correção de rumos da instituição universitária.

O ajuste feito pelo curso implicou um atendimento singular do Parecer 252/69, limitado a duas habilitações: o curso de formação de professores para os cursos normais e o curso de formação de administradores escolares.

A dinâmica curricular do curso preservou disciplinas da estrutura anterior e incorporou novos elementos, de contornos mais específicos de atuação. Nesse sentido, nos anos de 1970, a primeira série era composta por: Introdução à Educação, Fundamentos Biológicos da Educação, História da Educação, Psicologia, Educação Moral e Cívica (que, a partir de 1964, passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino) e Sociologia Geral; na segunda série, estavam alocadas as seguintes disciplinas: Teoria Geral da Educação, Estatística Aplicada à Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Introdução à Economia, Filosofia, Filosofia da Educação; Educação Brasileira. Na terceira série, eram iniciados os estudos das habilitações, sendo ofertadas, ainda, duas disciplinas do eixo de formação geral, a saber: Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau e Didática e Prática de Ensino.

A habilitação para a formação de professores para o curso normal oferecia as seguintes disciplinas: Fundamentos de Metodologia, Currículos e Programas, Metodologia do Ensino de Primeiro Grau, Prática de Ensino em Escola de Primeiro Grau e Avaliação do Rendimento Escolar. A habilitação em Administração Escolar, chamada de curso de Administradores Escolares, oferecia: Estatística Aplicada à Educação, Currículos e Programas, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Economia da Educação, Legislação do Ensino e Avaliação do Rendimento Escolar.

O que se pode notar, além da sobreposição de disciplinas entre uma habilitação e outra, é a atuação decisiva da legislação na dinâmica curricular para a diminuição dos conhecimentos provenientes das ciências fontes da educação e a consequente ampliação do conhecimento profissional emergente, adotado na nomenclatura das disciplinas. Nessa direção, a mudança mais significativa deu-se no âmbito da formação de professores para o Curso Normal que, na versão anterior denominada Grupo III, ignorava os temas relativos à metodologia.

É possível acrescentar que as disciplinas mais voltadas para as discussões de método, que foram implementadas nesse segundo movimento de transformação do currículo, são reveladoras do conflito existente. Ou seja, ao lado da emergência dos componentes mais próximos das funções desempenhadas no interior das unidades escolares, a concepção anterior permanecia como força residual modeladora (WILLIAMS, 1979). Em outras palavras, a organização curricular parece denotar preocupação com as formas de ensinar por meio das disciplinas de Metodologia, mas essas formas parecem estar desatreladas de um domínio de conteúdos curriculares. Aqui, fica evidente que a configuração de forças em torno das quais se organiza o currículo colocava a docência como um elemento secundário, ou “equipamento instrumental para atuação nos níveis secundário e médio”.

O curso de Pedagogia no interior da Universidade

Em 30 de janeiro de 1976 foi promulgada a Lei Estadual no. 952 que criava a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP reunindo vinte e dois Institutos Isolados de Ensino Superior existentes no estado de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, a ela integrada, passou a ser denominada Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação.

Por um lado, é possível afirmar que saiu vitorioso o projeto de interiorização do ensino superior iniciado no final dos anos de 1950; por outro lado, o pertencimento a uma estrutura universitária também exercia pressão sobre as concepções que animavam os cursos. A padronização de um procedimento, aparentemente técnico, implantado para todas as unidades que passaram a integrar a universidade, desencadeou mudanças mais substanciais como se constata, por exemplo, frente à exigência de substituir o regime anual de disciplinas pelo regime semestral.

Os docentes consideram “que seria pedagogicamente insustentável conservar a estrutura existente do Curso de Pedagogia [...] e, de modo imediato, transformar cada disciplina semestral em disciplina anual” (FCLAr, 1989, fls. 275). E assim, “uma simples medida técnica – regime de matrícula anual e transformação de disciplinas semestrais em anuais – exigiu uma outra, a da reorganização do conteúdo do Curso” (fls. 275), que resultou numa nova proposta curricular que “representa, nos seus diferentes aspectos (justificativa, ideias diretrizes, elementos básicos da reestruturação curricular), um documento pedagogicamente oportuno, adequado e maduro” (fls. 275).

Além do regime de disciplinas anuais, os órgãos superiores da universidade demandavam estruturas curriculares iguais para cursos de mesma nomenclatura e, por este motivo, exigiam que os cursos de Pedagogia oferecidos nas cidades de Marília e Araraquara adotassem currículos compatíveis. Os documentos registram a realização de inúmeras reuniões entre os docentes que, validando mutuamente as diferenças e as compatibilidades entre os dois cursos, concluíram que ambos obedeciam à legislação em vigor. Além disso,

A Comissão procurou julgar o sentido das diferenças apontadas e chegou à conclusão de que a reorganização da estrutura curricular do Curso de Pedagogia de Araraquara obedeceu a princípios pedagógicos de merecido valor tanto quanto o são os presentes na atual estruturação curricular do Curso de Pedagogia de Marília. Em síntese, a Comissão concorda com o princípio segundo o qual não cabem objeções a estruturas curriculares que contenham certas diferenças, desde que estas estruturas tenham origem na mesma matriz de normas gerais” (FCLAr, 1989, fls. 101).

Nessa discussão é possível perceber a defesa da autonomia do corpo docente para moldar a concepção curricular que, por sua vez, transforma-se em defesa de uma certa tradição anteriormente constituída. No entanto, trata-se da tentativa de preservar um espaço de autonomia, bastante restringido pela imposição legal que atua fortemente na organização do currículo e pela nova estrutura universitária. A versão curricular em funcionamento nesse período, responde ao Parecer CFE 252/69 e demonstra que o

departamento resistiu para atender as novas demandas, conforme anunciado na década anterior. O conteúdo então hegemônico permanece, embora adquirindo conotação residual, uma vez que na formação geral básica (os três anos iniciais do curso) foi mantida a abordagem das ciências-fonte da educação, mas com diminuição de créditos, e a ela foi incorporada a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º. Grau e, no quarto ano eram oferecidas as Habilitações em Orientação Educacional, em Supervisão Escolar e em Administração Escolar.

Um indício da conformidade dessa organização curricular com o campo pedagógico, conforme definido à época, é encontrado no parecer do relator que analisou a nova versão:

Parece evidente que a proposta apresentada se mostra superior aos currículos atuais, no que tange à economia curricular, ou quanto à objetividade na formação do aluno, pois a concentra nos núcleos fundamentais da área de conhecimento. Ou dito com números concretos, a referida proposta, além de suprimir a habilitação em Inspeção Escolar, tem a coragem de apresentar nas demais, salvo erro, a redução de 20 disciplinas para um acréscimo de apenas 9, bem como a supressão de optativas, o que resulta em considerável diminuição global de créditos em face do currículo em vigor” (FCLAr/89, fls. 4)

O que se pode notar nessa versão curricular são as características apontadas por Silva (2006), sobre a ingerência direta no curso das tarefas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, com a formação sendo organizada a partir do exercício da função profissional e não a partir do campo científico. O Parecer CFE 252/69, nas palavras da autora, torna aguda a fragmentação da formação do pedagogo:

[...] esse parecer não deixa dúvida quanto ao profissional, ou melhor, aos profissionais a que se referem ao ser apresentado como o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares [...] ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo (SILVA, 2006, p. 26).

No curso aqui analisado, a fragmentação da formação já era indicada, mas com indícios de resistência e foi acentuada na presente versão em atendimento à legislação. Para que isto pudesse ocorrer, parece ter sido produzido um novo entendimento do que seria a formação geral do pedagogo: a redução dos conhecimentos derivados das ciências-fonte e a incorporação do conhecimento relativo à docência. Os três primeiros anos foram marcados pelos conteúdos relativos ao magistério das matérias pedagógicas do ensino médio, sendo preservada, ao lado disso, uma formação que estaria, a rigor, mais próxima do bacharel da educação, ou seja, as discussões das ciências da educação.

A formação do especialista em educação, que teve seus primeiros contornos na dinâmica anterior, ganhou características de elemento dominante, inclusive contando com a força do parecer para isso. Todavia, essa dominância foi ganhando novas configurações, pois, se na segunda versão, era só a formação do administrador escolar, na terceira versão, o especialista era reconhecido a partir das funções de administração, supervisão e orientação escolar.

Nessa terceira versão, nas duas primeiras séries, o curso oferecia disciplinas como Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História Educação, Psicologia da Educação, Teoria Geral da Educação, Didática (desatrelada da Prática de Ensino), Estrutura e Funcionamento do Ensino, Avaliação do Rendimento Escolar e Estatística Aplicada à Educação. Na terceira série, alguns conteúdos mais atinentes à dimensão prática da docência se faziam presentes, tais como: Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus; Prática de Ensino de 1º e 2º graus e Introdução aos Estudos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Essa situação curricular, ao mesmo tempo em que permitiu o traçado de uma definição de um mercado de trabalho mais específico ao profissional formado pelo curso, agudizou a fragmentação da formação, uma vez que as estruturas curriculares das habilitações não possuíam eixos comuns, funcionando praticamente como cursos isolados de curta duração, no interior da Pedagogia. Isso se revela no fato de o egresso poder cursar as outras habilitações, sem limite de tempo, e gastando um ano em cada uma delas.

Essa delicada relação do curso de Pedagogia com o mercado de trabalho, que fora imposta pelo parecer CFE 252/69, é também retratada por Brzezinski:

Em síntese, a reforma universitária, durante o governo militar, reformulou o curso de Pedagogia pelo Parecer 252/1969, provocando mudanças estruturais que aprofundaram mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivas na graduação. Apesar disso, os legisladores de 1969 estavam convictos de que, com a reforma, se definia, de uma vez por todas, a identidade do referido curso. Eles também tinham certeza de que se definia uma política profissional de absorção do egresso pelo mercado de trabalho. Pela política adotada, o especialista formado pelo curso de pedagogia já tinha endereço certo: ele ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 76-7).

Todavia, em 1983, essa estrutura curricular ganhou uma outra versão, com o acréscimo da habilitação em Educação Especial – ensino de Deficientes Mentais e, nela, pode-se perceber que, embora nos limites da legislação existente, obedecia a uma

dinâmica de proposição diferente daquela que presidiu o oferecimento das outras habilitações.

Para justificar a criação da nova modalidade foi traçado, em primeiro lugar, um histórico das iniciativas acadêmicas desenvolvidas na instituição, que remontam ao ano de 1963, com o oferecimento de um Curso de Especialização em Psicologia, com duração de dois anos. Uma das alunas do curso, posteriormente contratada como professora da Faculdade, desenvolveu estudo sobre deficiência mental, que resultou numa tese de doutorado. Na década seguinte, foram organizadas disciplinas optativas sobre o tema e, simultaneamente, professores da instituição passaram a integrar grupo de trabalho interinstitucional, de âmbito estadual, que, mediante estudos, concluiu pela necessidade de formação de professores para atendimento dessas necessidades.

Tendo em vista esse objetivo, a primeira medida consistiu na inclusão de duas disciplinas (Introdução ao estudo da Educação Especial e Fundamentos da Educação Especial) na formação geral básica do curso e na proposta de criação de uma nova habilitação, que foi postergada com a criação da UNESP e a consequente necessidade de adaptação dos Institutos Isolados à estrutura da nova universidade. Nesse contexto, foi proposta “a implantação de um Centro de Educação Especial na UNESP que se originaria sob a forma de um Departamento de Educação em uma Faculdade de Educação. Posteriormente, foi definido o campus de Marília para a implantação de um Centro de Educação Especial” (FCLAr, 1989, fls. 635).

Os movimentos que viabilizavam essa área de estudos não se restringiam aos aspectos acadêmicos. Em 1978 foi criado, em Araraquara, o Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite”, para atender solicitações de pais e professores e passou a realizar avaliações psicológicas e desenvolver metodologias de ensino para casos específicos. As demandas crescentes para avaliação de alunos da rede de ensino pública passaram a ser encaminhadas ao Centro e “A grande maioria dos casos atendidos se refere a crianças com problemas de aprendizagem escolar. O atendimento desses casos consiste quer na assistência direta à criança e à família, quer no encaminhamento e orientação junto a escolas ou instituições congêneres” (FCLAr, 1989, fls. 639).

Paralelamente, foram realizados novo curso de Especialização (Fundamentos da Estimulação Precoce), ministrado por professores estrangeiros; estágio num centro de saúde mental francês, que incluía atividades acadêmicas, clínicas e pesquisa e projeto

especial para atendimento crianças abandonadas ou deficientes abrigadas por uma instituição da cidade, para o qual foi montada equipe multidisciplinar.

A justificativa para a abertura da nova habilitação apresenta também dados sobre a estimativa de incidência de excepcionalidade na população região de Ribeirão Preto e os recursos existentes para o atendimento dessa população a fim de cotejar, numericamente, a projeção de professores necessários e o oferecimento de vagas para essa formação específica. Esse conjunto de argumentos serve ao propósito de elucidar

o contexto em que a habilitação deve se inserir. Em primeiro lugar, a questão do retardamento mental é vista dentro de uma preocupação mais ampla com a saúde mental. Esta característica tem marcado todas as iniciativas tomadas até agora por este Instituto, na tentativa de criar condições para a implantação desta habilitação. Além disso, a nova habilitação se integra entre as habilitações do Curso de Pedagogia do ILCSE. Isto significa que a sua implantação deverá obedecer os mesmos princípios organizadores e às mesmas diretrizes que nortearam a implantação das habilitações já em funcionamento. Assim, embora a presente proposta leve em conta a experiência acumulada de instituições, dentro e fora da UNESP, no que se refere a formação de professores de educação especial, a sua concretização deverá obedecer a critérios específicos, condizentes com a realidade educacional para a qual está sendo feita (FCLAr, 1989, fls. 653).

Esta habilitação foi incorporada ao Curso de Pedagogia e esta organização curricular perdurou por quase duas décadas, vindo a ser alterada somente no ano 2000, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996.

Assim, é possível notar que, do funcionamento inicial marcado pela formação humanística generalista, o curso de Pedagogia passou a ter nas habilitações um elemento configurador de sua especificidade. A formação do especialista em educação, originada a partir da versão de 1969, e ainda que a definição dessa função tenha variado ao longo do tempo, por exemplo, com a extinção da figura do inspetor escolar, com a supressão da função de orientação educacional nas escolas da rede pública, se tornou o elemento curricular hegemônico. No entanto, a dinâmica dessa composição oscilou entre a imposição legal e a autonomia embasada na pesquisa.

Todavia, a partir da quarta versão, aquilo que se configurava como residual, em verdade, adquire caráter hegemônico (WILLIAMS, 1979), a partir de outros pressupostos. Esse é o reconhecimento de que a história é processo e os elementos que são residuais numa dada conjuntura podem se tornar dominantes em outra.

A dinâmica curricular

Desde 2006, o Curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, por meio desta

determinação, a formação de professores foi elevada ao nível universitário de instrução e rompeu com a fragmentação, representada pelas habilitações, recorrentemente apontada na literatura pedagógica. Pareceu-nos, no entanto, que a análise aqui apresentada, embora delimitada entre os anos de 1959 e 1985, pode oferecer elementos para a reflexão sobre a complexidade da institucionalização da cultura pedagógica.

As diferentes versões adotadas no curso de Pedagogia evidenciam que, embora acatando a legislação emanada dos órgãos superiores, cada instituição cria um processo diferenciado, por meio do qual atribui sentidos e valores às regras gerais. Se o resultado final na conformação do currículo de um curso apresenta-se por meio de uma denominação comum das disciplinas, a análise das justificativas e dos argumentos utilizados para essa conformação torna legíveis as relações internas que as produziram.

A história do curso aponta para uma identidade construída pela via da tensão, da disputa, dos avanços e retrocessos que marcam desde as legislações até as organizações curriculares e os programas das diferentes disciplinas. A documentação evidencia que a determinação legal, mesmo coagente, não dispõe de força suficiente para provocar rupturas nos processos formativos institucionalizados. Ante esta pretensão, foram encontradas vias eficazes para o protelamento, para a dissensão ou para a resistência e nelas, a continuidade prática, isto é, a estrutura curricular tal como vivenciada por seus participantes, mostrou-se força decisiva para articular conhecimentos e disciplinas. Na mesma perspectiva, quando se trata de introduzir inovações, a experiência vivida nas instituições também colabora para formalizar o novo em elementos reconhecíveis e aceitos pelas normas vigentes.

É possível perceber as marcas de uma tradição seletiva ou de uma continuidade predisposta (WILLIAMS, 1979) atuando na conformação curricular. A formação do especialista em educação foi configurada por meio de diferentes arranjos. A princípio, marcados pela resistência de uma concepção curricular que possibilitou ao campo educacional integrar-se aos estudos universitários; depois, pelo acatamento da normatização legal, embora procurando preservar diferenciações numa estrutura universitária que tendia à padronização e, finalmente, pela proposição de um campo de profissionalização que aliava pesquisa e intervenção na rede social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONTEMPI JR., B. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60**: um estudo das relações entre vida acadêmica e grande imprensa, 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

BONTEMPI JR., B. Em defesa dos legítimos interesses: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo 1946 – 1957. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 12, p. 121-158, jul./dez.. 2006.

BRASIL. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril d 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em pedagogia. Relato: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 100, p. 101-117. 1969.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937/Del1190.htm

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 1996.

CASTRO, R. M. de. A produção acadêmica sobre os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo (1951 – 1964). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 12, p. 159-191, jul./dez.. 2006.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor: Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Florianópolis: NUP: Cidade Futura, 2002.

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA. Processo no. 342/89-FCLAr - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia, 1989. Arquivo da FCLAr/UNESP.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA. *Aprovação do currículo do Curso de Administradores Escolares e autorização aos alunos egressos deste curso para complementar a habilitação em Administração Escolar de 1º e 2º graus. Processo nº 225/70*. Araraquara, 1970. Arquivo da FCLAr/UNESP.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA. *Livro de Atas do Conselho Técnico Administrativo Provisório*, Araraquara, 1959. Arquivo da FCLAr/UNESP.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA. *Livro de Atas de Reuniões de Professores*, Araraquara, 1961b. Arquivo da FCLAr/UNESP.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA. *Processo de reconhecimento do curso. Processo nº 342/89. Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia*. Araraquara, 1989. Arquivo da FCLAr/UNESP.

FAVERO, M. L. A. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 17, p. 161-180, maio/agosto, 2008.

FÉTIZON, B. A. de M. Faculdade de Educação: antecedentes e origens. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 365-374, set./dez. 1994.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LOPES, S. de C. **Oficina de Mestres**. História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs: as FFCL do interior paulista**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.