

## **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PROFISSÃO DOCENTE (1979 a 2003)**

Elaine Rodrigues- UEM; Sônia Maria Vieira Negrão – UEM. Eixo 2: História da Profissão docente e das Instituições Escolares.

O objeto de estudo deste artigo incide diretamente sobre o campo de pesquisa no qual se insere o currículo do curso de pedagogia. O período recortado para análise está datado a partir de 1979, momento em que há uma compreensão, manifesta na historiografia especializada, de que a discussão teórica que fundamentava o curso de Pedagogia carecia de uma inovação.

As reflexões que aqui apresentamos tencionam integrar os estudos que aglutinam seus interesses acerca do campo de pesquisa acerca da formação de professores. Enfatizando seus desdobramentos no Ensino de História da Educação. Esta pesquisa foi realizada no Estado do Paraná. Destacamos os pressupostos teóricos norteadores do Ensino História da Educação, veiculados por meio de Cursos de Especialização, ofertados pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá-Paraná, que configuram formação continuada de professores.

Objetivamos evidenciar que estas propostas estejam elas projetadas na forma curricular, como no caso do próprio curso de graduação em Pedagogia ou sistematizadas em programas disciplinares<sup>1</sup> como em História da Educação, em cursos de pós-graduação, possibilitam discernir o que está sendo culturalmente selecionado para o conhecimento de professores e alunos.

Compreendemos currículos ou programas disciplinares como dispositivos que por seu caráter de oficialidade tendem a gerar “verdades históricas” acerca de saberes que por sua vez legitimam posturas e passam a constituir referências para o pensar e o agir no âmbito das instituições escolares. “A questão principal é: a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história”, é o que adverte Veiga-neto. (2003, p.96).

---

<sup>1</sup> A utilização do conceito está subsidiada pelas formulações de Ivor Goodson (1995) e André Chervel (1992).

Tomar currículo ou programas disciplinares como fontes possibilita romper com a teorização que define currículo como uma questão técnica ou ainda como um receituário para a organização formal da escola, por meio da qual, se chegaria mais facilmente a apropriação de um sujeito idealmente constituído, reproduzindo a lógica filosófica moderna. A densidade teórica para o rompimento interpretativo que busco evidenciar encontra amparo nas reflexões categorizam currículo escrito como aquele que “nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. (GOODSON, 1995, p. 21).

Os programas disciplinares são uma possibilidade de estudos acerca dos espaços internos e externos à escola/universidade. Externos porquanto, afirma Goodson (1995, p.17), “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Inegavelmente “portadoras de contradições em todo o seu processo de produção e implantação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, momento de tensões e de acordos entre os vários sujeitos que as produzem” (BITTENCOURT, 1998, p.128). A produção do currículo como artefato da educação escolarizada é negociada e reproduzida, denota o estabelecimento público de normas que direcionam o fazer programático das disciplinas escolares adentrando o âmbito interno, portanto.

De 1978 a 1999 as discussões ocorridas em âmbito nacional contribuíram para que a revisão dos cursos, dentre eles o de Pedagogia, pudesse ser realizada ainda que nos limites da legislação vigente a partir de indicações construídas coletivamente no contexto dos debates realizados num longo e contínuo movimento de caráter educativo aos próprios educadores. (BISSOLLI DA SILVA, 2002).

A partir de 1979 (Resolução nº 050/79 – CEP) o curso de Pedagogia UEM, começou a formar especialistas em educação nos setores de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. O aluno concluía o curso com duas habilitações: em Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º Grau, obrigatória, e em uma outra dentre as três oferecidas.

A compreensão de que a discussão teórica do curso de Pedagogia necessitava ser mais política do que técnica em função de desenvolver a consciência política, em um momento de resistência à ditadura militar, levou à estruturação curricular o peso das disciplinas de cunho teórico da área de fundamentos da educação. O que resultou a nosso ver na negação explícita do campo próprio de estudos da Pedagogia e, por decorrência do campo da metodologia de ensino e da didática. Para além de razões históricas pensamos que a abordagem sociológica da formação do educador, assumida no projeto pedagógico de 1979 gerou uma visão por um lado “militante” do profissional da educação, pois bastaria ao pedagogo ter uma visão política, globalizante, das relações educação-sociedade e compromisso político que o restante da formação viria por acréscimos. E, por outro faltou correspondência com as práticas pedagógico-didática, curriculares, no interior do processo de ensino e aprendizagem, nas práticas de ensino. O que ocasionou para os discentes uma formação fragmentada com dissociação entre o teórico e a prática.

Este departamento foi dividido em dois no ano de 1988. Passou-se então a denominar Departamento de Fundamentos da Educação e Departamento de Teoria e Prática da Educação, ambos responsáveis pelo Curso de Pedagogia. Do lado administrativo, o corpo docente do Departamento de Educação foi organizado em dois departamentos pelos aspectos ideológicos e também, teóricos ou práticos de suas formações. Tal divisão trouxe para o curso o uma separação bastante acentuada entre o que se entende ou entendia por teoria e por prática.

Um trabalho de cunho mais teórico reforçaria, por princípio, a consciência de classe social, de pertencimento a uma das que compõe o cenário social, significava conhecer o movimento de luta entre as classes e de posse deste ferramental o aluno poderia então se engajar em um movimento de transformação social. Discurso este que à época, em meio a um universo de redemocratização social, de finalização do período ditatorial, foi amplamente aceito e divulgado. Segundo Nunes (1996, p. 70) grande parte do que se escreveu nas décadas de 80 e 90 foi uma contribuição de professores ligados aos cursos de pós-graduação em educação que optavam predominantemente pelo materialismo histórico como paradigma analítico para a sociedade.

A nova meta manifesta na proposta pretendia romper com a organização dos conteúdos que, até então, atendiam uma lógica que supunha uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo profissional e encadeados pela narrativa”. Esta tentativa de inovação intentava romper com uma cronologia linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente.

Analisando a proposta paranaense de currículo para o curso de pedagogia que pretendia repensar os conteúdos básicos das disciplinas no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área de conhecimento, destacamos o entendimento dos que a defendiam quando afirmam a possibilidade de permitir que a maioria da população pudesse dominar a soma de conhecimentos já acumulados através dos tempos, para que todos pudessem, juntos, se incumbir de criar uma nova sociedade. O enfoque estava no conteúdo a ser trabalhado, pretendia-se que fosse sinônimo de educar os jovens para serem críticos, capazes de participar, capazes defenderem sua classe social.

Esta proposta é uma tentativa de descartar o componente conservador por meio de um discurso, que pretendia trabalhar com conteúdos mais significativos à sociedade. Os significados são construídos, e essa significação não é desarticulada dos interesses que a compõem e propõem. No final do século XX as renovações curriculares objetivaram fornecer à escola subsídios para que esta formasse o seu educando “criticamente”. Projetava-se na proposta nova proposta para o currículo de Pedagogia uma educação eivada de conteúdos sociais.

O Programa Disciplinar de História e Filosofia da Educação estruturado e ministrado para atender Cursos de Especialização ofertados pelo, então, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá. Esse trabalho de formação de professores teve início em 03/1986 e finalizou-se em 11/1988, sua área de concentração era Fundamentos da Educação. Concomitante a ele ofertou-se, por meio de um convênio celebrado entre a Universidade e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campo Mourão/PR, um outro curso que teve seu início em 07/86 e encerrou-se em 03/89, o mesmo conteúdo de História e Filosofia da Educação fazia parte da estrutura curricular listada o que demonstra a aceitação e a difusão desta forma de conceber a disciplina não só na comunidade local bem como na região. (RESOLUÇÃO nº 198/85). Somam-se a estes mais cinco cursos que

mantiveram a mesma perspectiva teórico-metodológica para estruturação da disciplina em questão.

Em 1986 o curso de Pedagogia foi reformulado e como resultado das discussões no âmbito nacional, o curso passou a formar o pedagogo em duas habilitações obrigatórias e concomitantes: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º Grau.

A partir de 06/01/88, foi acrescentada a habilitação em Educação Pré-Escolar, para os portadores de licenciatura plena em Pedagogia, mediante novo ingresso (Processo nº 1697/91). Como se verifica, a preocupação estava voltada para a formação docente do pedagogo. A formação do especialista estava destinada aos portadores de licenciatura plena em Pedagogia, mediante ingresso em nova habilitação.

A partir dos anos 90 a ANFOPE foi desenvolvendo idéias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando, como apoio, o entendimento que se foi fazendo a respeito da Base Comum Nacional que compreende: docência como base da formação do pedagogo, com unidade teórico-prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e inter/transdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada.

A disciplina História e Filosofia da Educação prioriza na seleção de seus conteúdos uma organização programática que assinala temas tais como:

E os homens tornaram-se “iguais” no mundo (do trabalho); Os direitos do homem dos direitos dos cidadãos ; O movimento existe (a história existe) e se reduz ao método; O método na história ; A história “termina”, a ciência se parcializa e o método se torna “positivo”; A solução para a cultura burguesa: a tragédia e o mito; A história e a estória de cada um; A filosofia retorna como complexidade lógica; Nem capitalismo, nem socialismo. O produto dos homens domina os homens. (PROCESSO 1161/85, p. 106).

A bibliografia embora não descreva o nome dos livros que serão efetivamente sugeridos para leitura lista os seguintes autores: ADAM SMITH, COMTE, AHABERMAS, HEGEL, MARX, NIETZSCHE, ROUSSEAU, SARTRE, WITTGEWTEIW e grifa em nota que

todos os textos foram publicados pela coleção Os Pensadores da Abril-Cultural. (PROCESSO 1161/85, p. 107)

A rigor temos duas instâncias de produção do conhecimento uma no nível superior de ensino – Programas disciplinares de História e Filosofia da Educação, a outra no padrão de graduação – Currículo do curso de Pedagogia. Embora em níveis educacionais distintos o discurso que veiculam é o mesmo. A ênfase está na formação do cidadão crítico, quer seja para ocupar socialmente o lugar de professor ou de aluno. Ensinar por meio dos textos dos “pensadores” os temas listados implicava em fornecer ao futuro professor o ferramental teórico que o currículo básico evidencia como “renovador”. Aqui reside a aproximação possível de ser estabelecida entre estas fontes.

A organização do conteúdo disciplinar por ordenação temática expressa uma tentativa de inovação, o não estava sendo dito para o estudo de história da educação que se amparava em marcos cronológicos e geográficos, a tentativa era, por meio da complexidade dos temas que envolvem a filosofia e amparando-se na teoria materialista evidenciar a educação como expressão da correlação de forças advinda da luta de classes. O entendimento do processo educacional era concebido como uma decorrência das análises interpretativas que levavam ao centro do conhecimento as relações de trabalho, entendido pela teoria materialista como processo de atividade humana em que o homem desenvolve a si mesmo. (PROCESSO 1161/85).

Estes Programas são expressivos por muito bem representarem os anseios relacionados à formação de professores, no período marcado pelo fim da década de 80 e início dos anos de 1990, quando permitem, ao examinar seu próprio conteúdo, notabilizar o conhecimento que se produziu pela disciplina em questão, observando-a como entidade cultural autônoma, como criação didática original (CHERVEL, 1990), registrando sua consonância com as finalidades determinadas pelo Currículo Básico para compor o rol de preocupações com o Ensino de História no 1º Grau.

Evidente e facilmente constatável que História e Filosofia da Educação não são campos de conhecimento distintos segundo esta proposta disciplinar, me parece que os temas e a bibliografia revelam que as inquirições epistemológicas antecedem as próprias formulações dos tópicos que direcionavam o Ensino de História da Educação. A Filosofia é

tomada como base, como referencial, embora o título anuncie a possibilidade de conhecer as duas ciências elas não se separam, convivem como únicas e com a supremacia dos conteúdos da Filosofia.

Imprescindível avultar que os dois documentos concebem “disciplina e currículo” como formas de acentuar a hierarquização dos saberes como base para a constituição de conhecimentos “fundamentais” para a sociedade, porquanto defendem que de posse de uma certa “erudição” o “sujeito” passaria a defender-se da opressão. No caso do Ensino de História e do conteúdo de História e Filosofia da Educação ministrados no Paraná, os dois apresentam a mesma fundamentação epistemológica, direcionam seus esforços para a formação do cidadão comum tentando oferecer a ele um ferramental para o entendimento e a intervenção em seu meio social. Os dois exemplos pretendem-se produções científicas porque amparados em princípios filosóficos, entretanto a Filosofia e História da Educação foram incorporadas nos currículos acadêmicos como disciplinas formadoras e não propriamente como ciências.

O Brasil vivenciava neste período o início de um processo de redefinição dos diferentes campos disciplinares de conhecimento, a História e a História da Educação beneficiaram-se pela ampliação de suas fontes, de seus objetos e de seus métodos. Conquistaram e estabeleceram diálogos com outras disciplinas e aqui destaco a sociologia e os interesses pelos estudos sobre currículo que muito contribuíram no redimensionar do paradigma da História Educacional. No que tange à Filosofia os novos olhares também foram construtivos permitindo a pesquisa que evidenciasse o que lhe era peculiar.

No Paraná, mais especificamente na Universidade Estadual de Maringá, podemos afirmar que a elaboração de um currículo, como quer Goodson, (1995, p. 27) foi um processo pelo qual se invent[ou] uma tradição. “Não é porém como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Mantém-se um formato disciplinar que opta por não separar os campos da História da Educação e da Filosofia da Educação tendem a corroborar um discurso pedagógico doutrinário e ensaísta como entende da historiografia especializada da área.

Os programas disciplinares ministrados em cursos de especialização ofertados até o ano de 2000<sup>2</sup> mantiveram a mesma fundamentação, a mesma seleção de conteúdos. A tradição inventada na década de 90 foi soberana na luta para fazer crer que determinada versão de currículo ou disciplina era “boa”, manteve-se um espaço onde as mistificações se construíram e reconstruíram o que permitiu a reprodução da tradicionalidade. As escolas refletem e refratam, de acordo com uma dinâmica que lhes é própria, definições de sociedade e da mesma forma sobre os conhecimentos culturalmente válidos. (GOODSON, 1995).

A tentativa de captar as rupturas, as discontinuidades que permitem diferentes interpretações que se cunham por meio do não negligenciar dos aspectos menos evidentes nos documentos torna possível afirmar juntamente com Bittencourt (2004) que a constituição deste currículo ou desta disciplina foi o resultado de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do saber escolar. O esforço para manutenção da tradição interpretativa e conceitual pode ser atestado pela informação de que desde a inauguração deste discurso ele vem se renovando e se mantendo marcando uma certa tradição. A importante noção de transitoriedade tão presente em nosso mundo contemporâneo parece não fazer parte das preocupações que reproduzem o texto discursivo datado pela publicação dos documentos aqui eleitos como fontes. Larrosa (2002) afirma que todo texto é um prólogo, um esboço, no momento em que se escreve, é uma máscara mortuária alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o gerou e animou. Currículo e programas disciplinares são textos, são “descobertas”, mas como toda solução conveniente têm mínimas possibilidades de generalização no que tange a efetiva preocupação com o âmbito interno da ou das escolas.

Manter a tradição sob a forma de interpretação do objeto educacional proposto por estes textos/documentos é compartilhar uma noção estandarizada, é acreditar que temos a função de orientar as consciências oprimidas, é sobretudo nos guiarmos por um código moral no fazer da História da Educação ou da História. Interrogo-me, ainda, sobre a idéia de que de posse dos princípios teóricos listados como fundamentais no Currículo básico o

---

<sup>2</sup>Programas registrados nos processos nº 0099/83- turma 01; 0799/84 - turma 02; 1161/85 - turma 03; 0548/86 - turma 04 (Cursos intitulados: Especialização em Fundamentos da Educação). A partir do ano de 1993 tivemos mais três turmas, processo 0181/93 - Turma 01; 0969/97- turma 02; 2792/00 – turma 03.

indivíduo estaria em condições de agir socialmente, porquanto teria em mãos um ferramental orientador. A idéia central me parece utilitarista, obreira, como se toda e qualquer atitude, toda e qualquer pesquisa pudesse adequar-se a este arcabouço teórico.

As funções atribuídas ao pedagogo adotadas nesse período por princípios movidos pelo movimento, hoje representado pelas entidades, já citadas na introdução deste texto, como o de que a docência constitui a base da formação profissional de todo educador. O que segundo Bissolli da Silva (2002) contemplou diversas tendências em conflito.

Os dois níveis de ensino, aqui tomados como objetos de estudos, amparam-se em objetivos propostos à época voltando seus enfoques para a adequação do educando ao discurso oficialmente registrado como proposta curricular ou ainda disciplinar, legitimadora de um pensar homogeneizador em história e história da educação dificultando o aparecimento de formulações diversificadoras que destacassem um universo disciplinar que se constituísse como plural permitindo um pensar e um agir também diverso.

Os resultados que, preliminarmente, apontamos destacam que os rumos projetados por esta opção curricular acreditavam na formação de um profissional que por meio do ato de reconhecer-se identificado por um comportamento “militante” fosse capaz de agir transformando a sociedade. A tarefa de transformar a profissão docente em uma atividade que se identificasse com um universo de relevância social parecia abrir horizontes em função de desenvolver a consciência política, em um momento de resistência à ditadura militar. Esta abordagem levou à estruturação curricular o peso das disciplinas de cunho teórico reconhecidas no meio acadêmico como os fundamentos da educação. A aposta estava na premissa de que bastaria ao pedagogo ter uma visão política mais globalizante, mais totalizante das relações educação e sociedade para assumir um compromisso político em sua ação pedagógica. O professor assim formado teria para o restante de seus impasses, vivenciados no cotidiano escolar, soluções que viriam por acréscimo. O limite que esta opção curricular evidenciou foi à dissociação por parte dos discentes em relação aos aspectos teóricos e práticos.

## REFERÊNCIAS:

- BISSOLLI da SILVA, Carmem, Sílvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma história de busca de afirmação de identidade**. Campinas: Autores Associados, (Polêmicas do nosso tempo, 66), 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.). **Os Currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; 1998. (Coleção Formação de Professores).
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria & Educação, nº 2, 1990.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.
- NUNES, C. **Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese**. In: Revista Brasileira de Educação, 1996
- PROCESSO 0548/86 - Universidade Estadual de Maringá.
- PROCESSO 1161/86 – Universidade Estadual de Maringá.
- PROCESSO nº 1697/91 projeto pedagógico co curso de graduação em Pedagogia/UEM. ATAS DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA/UEM V. 01 A 06.
- PROJETO DE RESOLUÇÃO Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia – CEEP 1999.
- RESOLUÇÃO CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002.
- RESOLUÇÃO CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002.
- RESOLUÇÃO Nº 050/79- CEP.
- RESOLUÇÃO Nº 176/91- CEP.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo de História: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.