

O processo de institucionalização da disciplina Trabalho-Educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

EL PROCEDIMIENTO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA DISCIPLINA TRABAJO-EDUCACIÓN EN LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL RÍO DE JANEIRO

THE PROCESS OF INSTITUTIONALIZATION OF THE DISCIPLINE WORK-EDUCATION IN THE PEDAGOGY TRAINING POLICIES IN THE PUBLIC UNIVERSITIES OF RIO DE JANEIRO

José Jairo VIEIRA¹
Ana Paula Santos GUIMARÃES²
Andréa Lopes da Costa VIEIRA³

RESUMO: O presente artigo destina tem como objetivo identificar e compreender como as universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro organizam em suas grades curriculares, do curso de Pedagogia, o debate da discussão de Trabalho-Educação. Visa-se refletir sobre os rumos, as concepções e as fundamentações teóricas desta disciplina, bem como, verificar suas contribuições nessa formação. Assim, objetivamos: 1) refletir sobre as produções que contribuam com a temática desenvolvida na disciplina e, também, 2) analisar dos dados coletados no trabalho de campo realizado nas seguintes instituições públicas, no ano de 2008: UERJ (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Faculdade de Educação), UFRJ, UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu), UFF e UNIRIO. Dessa maneira, de um lado apresentamos os principais questionamentos e temáticas que constam nos estudos da área e que oferecem elementos para analisar o horizonte conceitual e a fundamentação teórica necessária na formação do pedagogo. De outro lado, destacamos as análises das ementas e os resultados do questionário semiestruturado com os professores que ministraram essa disciplina nas universidades a fim de discutir o processo de institucionalização desse debate Trabalho-Educação nos cursos de Pedagogia dessas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho-Educação. Universidade. Ensino superior. Pedagogia.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), Rio de Janeiro - RJ - Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Laboratório do Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidades de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/UFRJ). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-9395-5345>>. E-mail: diversidade.desigualdadeeduca@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), Rio de Janeiro - RJ - Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Laboratório do Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidades de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/UFRJ). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7753-2190>>. E-mail: diversidade.desigualdade.educa@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro - RJ - Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). Pesquisadora do Laboratório do Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidades de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/UFRJ). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-3672-6298>>. E-mail: andrea.lcosta@uol.com.br

RESUMEN: *El presente artículo tiene como objetivo identificar y comprender cómo las universidades públicas del Estado de Río de Janeiro organizan en sus rejillas curriculares, del curso de Pedagogía, el debate de la discusión de Trabajo-Educación. Se pretende reflexionar sobre los rumbos, las concepciones y las fundaciones teóricas de esta disciplina, así como, verificar sus contribuciones en esa formación. Así, objetivamos: 1) reflexionar sobre las producciones que contribuyan con la temática desarrollada en la disciplina y, también, 2) analizar los datos recogidos en el trabajo de campo realizado en las siguientes instituciones públicas, en el año 2008: UERJ (Facultad de Educación de la Baixada De la Universidad de Chile), UFRJ, UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu), UFF y UNIRIO. De esa manera, por un lado, presentamos los principales cuestionamientos y temáticas que constan en los estudios del área y que ofrecen elementos para analizar el horizonte conceptual y la fundamentación teórica necesaria en la formación del pedagogo. Por otro lado, destacamos los análisis de los menús y los resultados del cuestionario semiestructurado con los profesores que ministraron esta disciplina en las universidades a fin de discutir el proceso de institucionalización de ese debate Trabajo-Educación en los cursos de Pedagogía de esas universidades.*

PALABRAS CLAVE: *Trabajo-Educación. Universidad. Enseñanza superior. Pedagogía.*

ABSTRACT: *This article aims to identify and understand how the public universities of the State of Rio de Janeiro organize in the curriculum grades of the course of Pedagogy the debate of the discussion of Work-Education. It is intended to reflect on the directions, conceptions and theoretical foundations of this discipline, as well as verify their contributions in this training. Thus, we aim to: 1) reflect on the productions that contribute to the theme developed in the discipline and 2) analyze the data collected in the field work carried out in the following public institutions in 2008: UERJ (Baixada School of Education Fluminense, School of Education), UFRJ, UFRRJ (Campus of Nova Iguaçu), UFF and UNIRIO. Thus, on the one hand we present the main questions and themes that are included in the studies of the area and that offer elements to analyze the conceptual horizon and the theoretical foundation needed in the education of the pedagogue. On the other hand, we highlight the analyzes of the menus and the results of the semi structured questionnaire with the teachers who taught this discipline in the universities in order to discuss the process of institutionalization of this Work-Education debate in the courses of Pedagogy of these universities.*

KEYWORDS: *Labor-Education. University. Higher education. Pedagogy.*

Introdução

O sistema capitalista é estruturado numa linha de construção e manutenção de uma hegemonia burguesa. A partir dessa estruturação são também pensadas maneiras de sustentação desse sistema mediante o capitalismo dependente. Nesse contexto a classe trabalhadora tem participação primordial e imprescindível no cenário burguês na busca por instrumentos que promovam mudanças para a classe desfavorecida.

Como oposição e aproveitando as crises cíclicas do sistema capitalista, na década de 1980 é formado o grupo de trabalho: Educação e Trabalho, inicialmente, todavia posteriormente

é mudado para Trabalho e Educação. O Grupo de Trabalho: Trabalho e Educação (GTTE) da Associação Nacional de Pós-Graduação - ANPED constituiu-se a fim de tomar o conhecimento das relações de trabalho e da educação como práxis transformadora e emancipatória para almejar a superação do capitalismo através da construção de sujeitos conscientes, críticos e reflexivos do paradigma social vigente.

Dessa maneira, é importantíssima uma articulação local das áreas de conhecimento do trabalho basilar de Marx, e não a concepção e definição comum da burguesia nacional e internacional. É o princípio educativo que tomamos por base para fomentar e formular uma proposta pedagógica emancipatória que se contraponha à atual e para isso recorreremos ao materialismo histórico e sua dialética com a vida nessa sociedade, de modo a discutir suas configurações nos processos pedagógicos dos espaços escolares e não escolares nas políticas públicas de formação em Pedagogia e/ou na prática pedagógica desse profissional de educação.

Deste modo, procura-se tencionar a problematização dos profissionais de Pedagogia para a discussão crítica de dominação total do trabalho de uma minoria burguesa hegemônica e suas implicações na vida numa sociedade marginalizada. Travando o debate por meio dos seguintes questionamentos: Como são criadas as políticas de formação do Ensino Superior e desse profissional? Como tal profissional pretende atuar após sua formação, tendo sua concepção filosófica construída num processo acrítico ou crítico-reflexivo? Esse pedagogo(a) cumprirá o que o capital nacional e internacional orientar ou procurará discutir e entender o processo de instauração das Políticas Públicas da educação mediante uma ação-reflexão-ação da conjuntura presente e posterior? Como é o processo institucional dos departamentos dessa graduação, quais correntes políticas? Diante destas inquietações, busca-se, através do mestrado o caminho para essas respostas.

Todavia, tencionamos construir, através das problemáticas levantadas, a discussão mediante três abordagens: 1) Categoria trabalho; 2) Políticas Públicas de Ensino Superior; e, 3) Políticas de formação em Pedagogia.

Karl Marx (2008) apresenta-nos como referencial basilar para apreender a abordagem sobre os princípios ontológicos do ser social, que são:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2008, p. 211)

Consideramos que a produção em Marx e Engels e a tradição marxista oferecem fundamentos para a compreensão da formação humana e esta, no curso de Pedagogia considerando a formação emancipatória e as críticas necessárias às concepções presentes na sociedade capitalista, e, por exemplo, nas políticas públicas de ensino superior, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A partir dos anos de 1981 a relação entre a formação humana e o trabalho tem sido debatida de forma mais explícita nos espaços acadêmicos – principalmente nos programas de pós-graduações das universidades brasileiras mediante observação dos trabalhos disponibilizados no Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O debate acerca da Reforma Curricular do curso de Pedagogia às exigências das novas DNC fez com que problematizássemos o processo de institucionalização da Disciplina Trabalho-Educação na formação em Pedagogia.

Em pesquisa ao banco de teses da capes é notório encontrar trabalhos envolvendo a área Trabalho-Educação, contudo não foram encontradas discussões sobre o processo de institucionalização dessa disciplina nas universidades públicas do Rio de Janeiro. Por exemplo, há 14.500 produções acerca da pesquisa em “trabalho”; na perspectiva das produções sobre “educação” encontramos 46.900 teses; já quando articulamos essas duas categorias “trabalho-educação” observam-se 361 pesquisas relacionadas ao tema abordado. Todavia, quando recorremos à busca por “Disciplina Trabalho-Educação” não identificamos nenhuma abordagem acerca desse projeto de dissertação e por essa questão percebemos a relevância do assunto a ser pesquisado.

A temática da Disciplina Trabalho-Educação possibilita discussões sobre o trabalho e a função do Estado nesta sociedade, que é constituída de uma grande dicotomia: de um lado a classe oprimida e de outro a classe opressora. Assim, temos desigualdade social e uma minoria hegemônica que, a todo o momento, busca manipular uma das principais fontes de conhecimento: a educação. Essa dicotomia implica numa luta de classes em que a elite burguesa respaldada pelo capitalismo dependente toma vantagem sobre os trabalhadores. No entanto, é essa mesma classe oprimida que sustenta o domínio burguês e, sem dúvida, a educação e o mundo do trabalho (através da exploração), que são uns dos pilares deste.

Então, a sistematização da pesquisa articulando o debate de trabalho, ensino superior e políticas públicas de formação permite-nos inventariar sobre as concepções filosóficas das instituições de educação superior do Estado do Rio de Janeiro que se manifestam nas grades

curriculares da graduação em Pedagogia mediante o discurso político nesses espaços de formação superior.

Trabalho-Educação: eixos de produções do GTTE

Apresentamos abaixo duas tabelas e um gráfico construídos nos anos de 2005 a 2008 para elucidar a discussão apresentada.

Os pesquisadores do GT, segundo Kuenzer (1991) organizam as suas reflexões em cinco eixos temáticos: 1) *Trabalho e educação: teoria e história*; 2) *Trabalho e educação básica*; 3) *Profissionalização e Trabalho*; 4) *Trabalho e educação nos movimentos sociais*; 5) *Trabalho e educação nas relações sociais de produção*. Esses eixos teóricos organizaram a produção das pesquisas apresentadas no GT.

É importante ressaltar que estes eixos foram pensados de maneira a contemplar a pluralidade existente entre os pesquisadores da área e a partir de então explicitar as referências teóricas do grupo. Todavia, ao mesmo tempo em que se delineava essa pluralidade conceitual dialogava-se também com a concepção do materialismo histórico do pensamento marxista.

Na discussão sobre o debate da presença ou não do materialismo-histórico Bonfim (2007) contribui com a leitura do quadro 1, ao indicar que no período de 1998 a 2004 havia um referencial mais consubstancial em Marx, liderando o ranking da tabela, como autor mais utilizado nas produções deste período levantado pelo autor.

Quadro 1 - Autores-referência do GTTE da ANPED – 1998-2004

Autores que obtiveram destaque nos últimos anos do GT T&E	Incidência (percentual em que aparece nos trabalhos)							Média (aprox.)
	Ano 1998/21a RA	Ano 1999/22a RA	Ano 2000/23a RA	Ano 2001/24a RA	Ano 2002/25a RA	Ano 2003/26a RA	Ano 2004/27a RA	
1. MARX, KARL	50%	36,8%	13,3%	50%	44,4%	35,2%	15%	≅35%
2. FRIGOTO, Gaudêncio	30%	36,8%	13,3%	10%	50%	23,5%	20%	≅26%
3. MACHADO, Lucília R. de Souza	40%	26,3%	20%	15%	22,2%	17,6%	10%	≅22%
4. BRASIL (GOV)	-	21%	13,3%	20%	22,2%	35,2%	30%	≅20%
5. HIRATA, Helena.	20%	42%	26,6%	-	22,2%	11,7%	15%	≅20%
6. ANTUNES Ricardo	20%	31,5%	-	20%	22,2%	29,4%	10%	≅19%
7. KUENZER, Acácia Zeneida	-	21%	20%	10%	38,8%	-	35%	≅18%
8. LEITE, Márcia de Paula	30%	-	33,3%	10%	22,2%	-	-	≅14%
9. FERRETTI, Celso J	30%	10,5%	-	10%	22,2%	-	10%	≅12%

10. GRAMSCI, Antonio	30%	15,7%	-	15%	11%	-	10%	≅12%
11. FIDALGO, Fernando	20%	10,5%	-	-	16,6%	-	30%	≅11%
12. GENTILI, Pablo.	-	31,5%	-	20%	16,6%	-	-	≅10%
13. HARVEY, David	-	21%	13,3%	-	11%	-	15%	≅9%

Fonte: Quadro produzido por BOMFIM, Alexandre Maia do. Há 21 anos “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e Educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. GT: Trabalho e Educação/ n 09, 2007.

Visando dar continuidade ao quadro 1 elaborado por Bonfim (2007), organizamos, a partir dos mesmos critérios⁴, o quadro 2 e percebemos que Marx, enquanto referencial clássico do materialismo-histórico, deixa de estar no topo dos autores mais utilizados para dá lugar a autores que seguem sua linha teórico-filosófica. Além da pouca incidência dos clássicos da área encontramos neste período autores como Offe (entre outros da mesma concepção teórica) no bojo das discussões sejam como críticas ou até fundamentação de linha de pensamento.

Quadro 2 - Autores-referência do GTTE da ANPED – 2005-2008

Incidência (percentual em que aparece nos trabalhos)					
Autores que obtiveram destaque nos últimos anos do GT T&E	Ano 2005 28a RA	Ano 2006 29a RA	Ano 2007 30a RA	Ano 2008 30a RA	Média (aproximada)
1- BRASIL (Gov.)	63,1%	40,0%	17,6%	38,4%	≅40%
2- FRIGOTTO, G.	36,8%	13,3%	35,2%	38,4%	≅31%
3- KUENZER, A.	31,5%	13,3%	47%	30,7%	≅30%
4- MARX, K.	21%	33,3%	35,2%	30,7%	≅30%
5- RAMOS, M.N.	31,5%	6,6%	47%	15,3%	≅25%
6- SAVIANI, D.	26,3%	13,3%	23,5%	15,3%	≅19%
7- CIAVATTA, M.	-	6,6%	47%	23%	≅19%
8- GRAMSCI, A.	15,7%	-	23,5%	30%	≅17%
9- HARVEY, D	21%	20%	-	15,3%	≅14%
10- ENGELS, F.	5,2%	13,3%	17,6%	15,3%	≅13%
11- MÉSZÁROS, I.	15,7%	-	11,7%	23%	≅12%
12-POCHAMANN, M.	21%	-	11,7%	15,3%	≅12%
13- FERNANDES, F.	5,2%	13,3%	17,3%	7,6%	≅11%
14- BRAVERMAN, H.	10,5%	13,3%	5,8%	15,3%	≅11%
15- HENQUITA, M.F.	15,7%	20%	-	7,6%	≅11%
16- MACHADO, L.R.de. S.	10,5%	6,6%	17,6%	7,6%	≅10%
17- ANTUNES, R.	15,7%	13,3%	11,7%	-	≅10%
18- RODRIGUES, J.	10,5%	13,3%	-	15,3%	≅10%

⁴ Como metodologia de produção analisamos, através das bibliografias dos trabalhos do período da ANPED, os autores mais citados das produções dos pesquisadores e fizemos a percentagem, cujos resultados são demonstrados no quadro.

19- LEHER, R.	5,2%	6,6%	11,7%	15,3%	≅10%
20-CUNHA, L. A.	26,3%	6,6%	5,8%	-	≅10%
21- TUMOLO, P. S.	5,2%	13,3%	17,6%	-	≅9%
22- OLIVEIRA, D.A.	5,2%	6,6%	5,8%	15,3%	≅8%
23- MANACORDA, M.	10,5%	6,6%	-	15,3%	≅8%
24- DUARTE, N.	5,2%	6,6%	5,8%	7,6%	≅6%
25- LUKÁCS, G.	10,5%	-	5,8%	7,6%	≅6%
26- KOSIK, K.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%
27- ARROYO, M.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%
28- OFFE, C.	5,2%	6,6%	5,8%	-	≅4%

Fonte: Elaborado a partir dos trabalhos do GTTE, disponibilizados no site da ANPED.

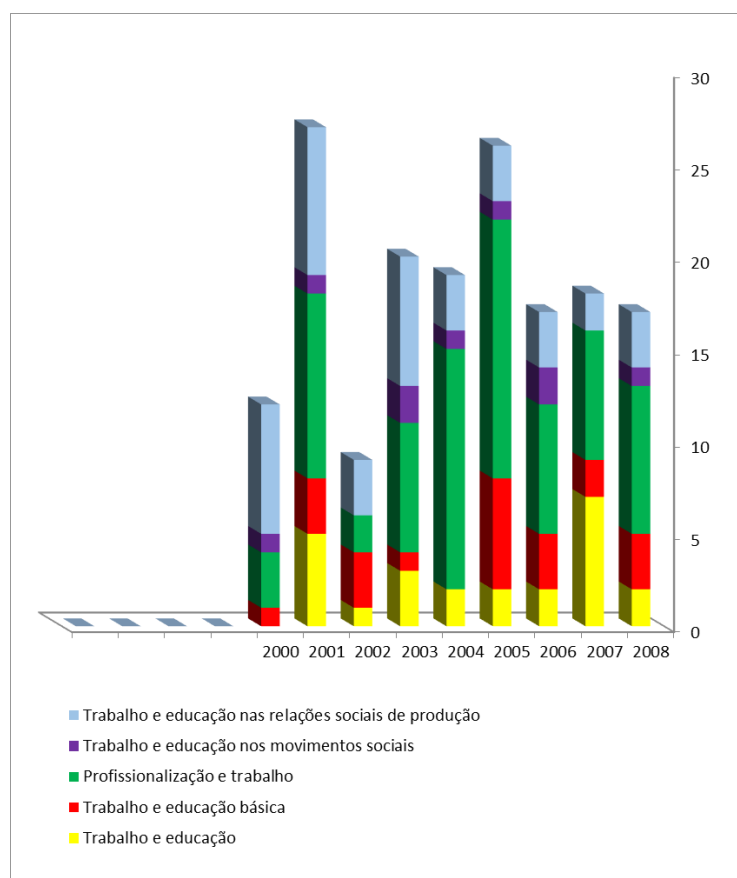
Comparando estes dois quadros (1 e 2) é possível analisar que se antes, período de 1998-2004 os escritos de Karl Marx aparecem com mais incidência nos trabalhos do GT, percebemos que nos últimos anos este autor tem dividido espaço com os autores da área de Trabalho e Educação e, também, com outros de linhas teóricas que tem alicerçado as discussões do GTTE da ANPED, por exemplo C. Offe.

Então, alguns questionamentos, têm sido explicitados no desenrolar deste trabalho: a) a categoria trabalho tem sido considerada como central ou não nas pesquisas do GTTE? b) Como um GT que surge com base nos clássicos do materialismo-histórico, há alguns anos vem se distanciando desses clássicos da área? Essas questões para nós no momento são imprescindíveis, pois temos uma área de discussão que na conjuntura do país tem um histórico de luta contra hegemônica. E principalmente, por termos nas grades curriculares do curso de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro uma disciplina que aborda a temática do trabalho.

Diante destas reflexões citadas acima observamos que os trabalhos apresentados no GTTE da ANPED no decorrer destes últimos anos têm dito predominância das discussões críticas do trabalho como profissionalização e com as relações sociais de produção capitalistas.

A agenda de demandas dos eixos: *Trabalho e educação: teoria e história; Trabalho e educação básica; Profissionalização e Trabalho; Trabalho e educação nos movimentos sociais e Trabalho e educação nas relações sociais de produção*, apresentados por Kuenzer em 1981, continuam presentes atualmente no GT, todavia se nos anos 1980-1990 os trabalhos foram desenvolvidos na crítica acerca da Teoria do Capital Humano. As demandas conjunturais do período de 2000 a 2008 inicialmente nos mostram que as novas configurações do cenário brasileiro demonstram que outros eixos também renascem nessas discussões, como verificamos no gráfico 1:

Gráfico 1 – Levantamento dos trabalhos apresentado nas reuniões da ANPED no período de 2000 a 2008



Fonte: Elaborado a partir dos trabalhos do GTTE encontrados no site da ANPED, no período de 2000 a 2008

Observamos que a agenda proposta por Kuenzer, demandou e, ainda, explicita muito das pesquisas apresentadas no GT. Existe um número grande de trabalhos focados nas linhas de *Profissionalização e trabalho* e *Trabalho e educação nas relações sociais de produção* em relação às abordagens dos outros temas no histórico do GTTE. Será que as frequências destes eixos repercutem nas reproduções das ementas da disciplina Trabalho e Educação nas universidades do estado do Rio de Janeiro?

Observamos ainda que os pesquisadores, em sua maioria, vão ao “mundo do trabalho”, contudo permanecem neste fato estes observados também por Kuenzer (1998). Ou seja, a maioria dos pesquisadores da área norteia suas discussões acerca de como o trabalho tem constituído o homem e transformado a natureza e a realidade que o cerca, mas não explicitam como a educação tem contribuído para a manutenção do trabalho que escraviza o homem e não produz ascensão de classe. Lê-se que:

[...] Esta, de modo geral, tem se dividido: de um lado, aquela que vai ao **mundo do trabalho** e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não-escolares e **não faz o caminho de retorno**, caracterizando-se por macroanálises, que, embora relevantes e necessárias, não contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam, no sentido de atender e superar, às atuais demandas por educação feitas por estas relações mais amplas, perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias. De outros, aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas pedagógicas, tratando-as como se fossem autônomas, até determinantes, daquelas relações sociais (KUENZER, 1998, p. 2, grifos nossos).

É mister enfatizarmos que depreender o trabalho como categoria central é perceber que não podemos nem devemos “viver-no-mundo-do-trabalho” e não o relacionar com a educação, a escola mais precisamente. E diante do exposto o gráfico 1 discorre com menor intensidade sobre o trabalho e a educação básica.

Entretanto mesmo com estas disparidades do conjunto dos eixos de trabalhos, encontramos nos autores do GTTE, em sua maioria, linhas teóricas que sustentam e fundamentam este GT da ANPED. Através dos espaços das universidades estes estruturam os caminhos que reflitam sobre a conjuntura nacional e internacional relacionando suas práticas político-pedagógicas na consolidação do ensino, tendo como ponto de partida a criticidade das relações antagônicas e suas demandas educacionais.

Portanto, observamos que o grande desafio destes pesquisadores nas universidades e no próprio GTTE da ANPED é superar esta problemática diagnosticada por Kuenzer (1998). No entanto, não reduzimos a reversão do debate por uma mera troca de posições dos eixos de Profissionalização e Trabalho e de Trabalho e Educação nas relações sociais de produção para Trabalho e Educação Básica. O que aqui intencionamos demonstrar é que todos os eixos de discussão são importantes para serem abordados tanto no GTTE e, como também, na graduação, de modo a contribuir para uma formação na área não fragmentada.

Breve análise da formação em Pedagogia

Os anos de 1930 marcam no cenário brasileiro o fim da República oligárquica e o início do período getulista⁵ impulsionado pelo avanço do capitalismo, da industrialização no país e como um período de centralização da ação estatal nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais.

⁵ De acordo com Cotrin (1996), o período getulista pode ser dividido em três fases: Governo provisório (1930-1934); Governo constitucional (1934-1937); Governo ditatorial (1937-1945).

Para que o Brasil acompanhasse o desenvolvimento da burguesia nacional e, conseqüentemente, a ascensão industrial, era necessário que houvesse no país uma educação centralizada pelo Estado para que fosse possível ampliar a formação básica da população que chegaria e/ou estava no mundo do trabalho.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp) e Francisco Campos instaura a reforma apenas do ensino secundário e superior.

No âmbito da reforma do ensino secundário o governo preocupou-se em implantá-lo na maior parte do país, a considerada democratização do ensino, de forma a obter um currículo que destinava para os setores da burguesia, a preparação para o ensino superior.

A reforma do ensino superior permitiu a criação de condições que fizessem surgir no país universidades, antes junção de escolas superiores⁶, que se destinaram a princípio ao ensino e à pesquisa. Dessa forma, especificamente, tem-se na educação brasileira o início da institucionalização das escolas superiores de educação de formação de professores primários no Brasil.

Em 1935, a escola superior de educação de formação de professores estabelece-se no Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, em 1937, dar-se a origem do curso de Pedagogia no Brasil subordinada à Faculdade Nacional de Filosofia. Mas, é necessário destacar que só no ano de 1939 o referido curso se organiza, não só para formar os professores primários, como também os secundários.

O curso de Pedagogia aparece na conjuntura brasileira com o objetivo de instituir a formação técnica em educação e licenciados para os ensinos primários e secundários. A partir de então é estruturado o “esquema 3+1” que foi alicerçado no Decreto nº. 1.190/1939. Diante disto, Saviani explicita que:

Considerando como referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma do Decreto-Lei n. 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas dos currículos das escolas secundarias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigoravam o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. [...]

O mencionado Decreto n 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática,

era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 116-117).

Esta organização explicita a dicotomia entre bacharelado e licenciado, que pela sua estruturação organizacional se diferenciava dos demais cursos com bacharelado na medida em que *tem caráter generalista, nos três primeiros anos, e sobrepõe o específico, no último ano* (PORTO, RODRIGUES & SILVA, 1999).

Para o curso de Pedagogia foi previsto o seguinte currículo: 1º ano: Complementos da Matemática; História da filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da educação; Psicologia Educacional; 2º ano: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar; 3º ano: Psicologia Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

[...]

O curso de Didática, com duração de um ano, se compunha das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Administração Escolar. Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática Geral e Didática especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado (SAVIANI, 2007, p. 117).

Nesse sentido, o caminho percorrido do “esquema 3+1” formava no bacharelado o profissional técnico em educação com a função não delineada e na licenciatura o profissional de educação para atuar nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal nos Institutos de Educação e nos ensinos primários e secundários.

De acordo com Porto, Rodrigues & Silva (1999) a estrutura do curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência pedagógica do conteúdo da didática, abordando-os em um curso que tratava tais percursos de forma distinta e separadamente.

Dos anos de 1930-1960, a estruturação do curso de Pedagogia manteve esta diretiva curricular e apenas no ano de 1958 principia-se a alteração estrutural do curso mediante a Portaria Ministerial nº. 105/58⁷.

Conhecer elementos da conjuntura brasileira do período de 1961 aos dias atuais permite-nos inventariar a concepção hegemônica, especialmente, a partir de 1964 que, subordina a educação à lógica do mercado, ou seja, concepções produtivistas, que articularam como princípio de educação a Teoria do Capital Humano⁸ para considerar o curso de Pedagogia.

⁷ A Portaria Ministerial nº. 105/58 diz que: será permitido aos técnicos em educação o acesso ao Curso de Orientação Educativa. Surge assim, uma nova categoria na educação que “habilitava” este “especialista” sem a formação na prática pedagógica e criava um status à medida que se elevava a hierarquização desse bacharelado.

⁸ A partir dos anos de 1950, mais especificamente, nos anos de 1960, a Teoria do Capital Humano (TCH) surge com toda a força no Brasil impulsionado pela crescente industrialização, formação da burguesia nacional e

No ano de 1961, com a implementação da primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961, estruturou-se o currículo de Pedagogia com o seguinte desenho:

A parte comum foi composta pelas seguintes matérias: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática.

A parte diversificada contemplou as seguintes habilitações: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (SAVIANI, 2007, p. 120).

Observa-se como o conteúdo que abrange a disciplina Trabalho e Educação não consta neste desenho proposto em 1961, segundo Kuenzer (1991):

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o mundo da 'educação', que deve desenvolver as capacidades intelectuais independente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe (KUENZER, 1991, p. 15).

Posteriormente o Parecer nº 251/1962 elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) manteve o curso de Pedagogia com o esquema 3+1. No entanto, o CFE para definir o Bacharel em educação para este curso organizou um currículo mínimo de formação. Neste havia um conjunto disciplinas escolhidas pelo próprio CFE e pela instituição de ensino, com finalidade de constituir uma unidade nacional. De outro lado, o Parecer CFE nº 292/1962 definiu a Licenciatura estruturando em seu currículo disciplinas para terem, também, unidade nacional, que previa a formação do professor primário em nível superior, como Porto, Rodrigues & Silva nos mostram:

[...] a dualidade na Pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico; esta, formando o professor para a Escola Normal, ainda que o relator do Parecer afirme que a dicotomização bacharelado x licenciatura não levaria à ruptura entre conteúdo e método na estrutura curricular, como ocorreria no esquema 3+1 (CHAGAS apud PORTO; RODRIGUES; SILVA, 1999, p. 127.)

internacional e expressão do imperialismo. O ano de 1970 representara para esta teoria a estabilidade das ações por ela implementada, ou seja, a TCH estabelecia o desenvolvimento educacional brasileiro para que houvesse qualificação do trabalhador das áreas fabris, principalmente, no que se destinava à camada popular, já para a crescente burguesia constitui-se de desenvolver ideologias de manutenção e controle na perspectiva do sistema capitalista. Esta teoria será novamente analisada no próximo capítulo, no qual discorreremos mais sobre o assunto. A partir de então utilizaremos a sigla TCH.

A dualidade destas áreas de atuação do pedagogo irá ter relação com a posição da política governamental instituída para o campo educacional, tendo, entre outros, os seguintes objetivos: 1) criar mais um mecanismo de controle do proletariado. O título de licenciatura formava o professor, e o bacharelado, cursado em mais um ano de estudo, o técnico em assuntos educacionais. O controle se realiza, pois, o técnico em educação pensaria sobre a educação e caberia ao licenciado executar e, 2) unir a formação que teve como base a separação entre conteúdo e métodos de ensino na sua estrutura curricular.

De outro lado, a relação da política governamental com a temática do trabalho vem sendo expressa na formação do pedagogo a partir do eixo curricular que tem como fundamentação filosófica a TCH.

Outra questão importante para se entender a formação no curso de Pedagogia é discorrer sobre o momento do surgimento da ditadura militar no Brasil. Após a deposição de João Goulart, a direção civil-militar instituiu o Ato Institucional nº 1, AI-1, dando ao poder executivo poderes de cassar mandatos de parlamentares, suspender direitos políticos das pessoas, modificar a Constituição e decretar estado de sítio sem a aprovação do Congresso. Os Atos Institucionais na época foram instituídos com intenções similares de controlar o Estado-nação, a fim de consolidar a burguesia brasileira e alicerçar as relações internacionais para que o país se “desenvolvesse”.

A promulgação da Lei nº. 5.540/68 institui a Reforma Universitária⁹ (RU) consentida (FERNANDES, 1975) e exigiu novas competências do curso de Pedagogia através do surgimento dos especialistas de educação: Supervisão, Orientação Educacional e Pedagógica, Administração e Inspeção escolar e não escolar. A formação seria em nível de graduação ou pós-graduação e deveria atender ao desenvolvimento e às demandas do mercado de trabalho, sob apreciação educacional mediante intervenção do Estado. Nesta reflexão, Saviani dialoga sobre a Reforma Universitária que:

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540) aprovada em 28 de novembro de 1968, ensejou nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer 252/69 ao Conselho Federal de Educação – CFE -, também da autoria de Valdir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE n. 2/69 (SAVIANI, 2007, p. 119).

A partir dos Pareceres 251/62 e 292/62, em anexo neste trabalho, e do reconhecimento do curso de Pedagogia, o esquema 3+1 permaneceu estruturado até o ano de 1969. No entanto,

⁹ Utilizaremos a sigla RU para nos reportarmos a Reforma Universitária consentida ou contrarreforma.

não era consenso dentro da universidade a concepção de curso estruturado pelo CFE. Mesmo num período ditatorial, havia discussões divergentes quanto ao tipo de organização estrutural do paradigma tecnicista que era hegemônico, para se pensar a junção entre o especialista em educação, em substituição ao técnico, e o licenciado. O que era preciso para que houvesse uma formação mais completa do discente da área?

Com a mudança, em 1976, de “técnico em educação” para especialista sob a Indicação nº. 70/76¹⁰ do CFE a Pedagogia instaura a formação de especialista no professor da educação infantil, séries iniciais e do ensino Normal, mediante o aparecimento das habilitações, que se traçou anteriormente no fim da década de 1960, conforme indica Saviani (2007):

Na linha dessa previsão [...], em 1975, a Indicação 70. A novidade dessa indicação reside, [...] ‘formar o especialista no professor’, no fato de que a formação preconizada pressupõe destinatários já licenciados, o que a situaria no âmbito da pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, [...] talvez para poder abarcar também a ‘solução transitória’ dos que têm apenas formação de 2º grau, a situa na própria graduação, por meio de habilitações que se acrescentam a uma licenciatura anterior.

[...]

A indicação referida chegou a ser homologada pelo ministro da educação, mas, diante das dúvidas suscitadas e das pressões do movimento educacional organizado, sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo até a aprovação da nova LDB, a estrutura prevista no Parecer 252/69 (SAVIANI, 2007, p. 122).

Contudo, esta indicação não foi aprovada pelo CFE neste período como nos indica Porto, Rodrigues & Silva (1999):

Em 1976, o Curso de Pedagogia sofre um duro golpe: a Indicação nº 70/CFE aponta para que se *faça a complexidade do especialista no professor, por meio de habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura.*

Essa Indicação, entretanto, não é homologada pelo Conselho Federal de Educação (PORTO; RODRIGUES; SILVA, 1999, p. 128).

Mas serviu para que mais uma vez, nos anos de 1980, os educadores envolvidos e preocupados com a formação docente se articulassem no movimento Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Posteriormente transforma-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), e, nos anos de 1990, cria-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹¹.

¹⁰ Esta Indicação é formulada com o intuito de preparar no percurso da graduação a formação de especialistas no Brasil.

¹¹ A ANFOPE destina-se a congregar nacionalmente entre os interessados em discutir a educação, tendo como princípios norteadores uma política global de formação de professores que são construídos no próprio movimento.

Com a consolidação da ANFOPE na década de 1990, o movimento dos educadores percorre a construção de uma trajetória cujo eixo é problematizar o tipo de profissional necessário ao curso de Pedagogia¹². Desta forma, com a finalidade de ampliar este debate a ANFOPE defende determinadas reflexões sobre os princípios que deveriam estar presentes nas reformulações da formação de professores e da necessidade central da apropriação conceitual e prática da licenciatura na formação, por exemplo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 o campo de Pedagogia encontra uma melhor sistematização da polêmica histórica entre especialista versus licenciado.

Esta lei organiza de forma mais explícita o campo educacional através dos níveis e modalidades e do papel dos entes federados. Quanto à formação do pedagogo consta na Lei, artigos 62 e 64, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. 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, garantia, nesta formação, a base comum nacional (SILVA, p. 40-41, 2008).

Nesse sentido, por mais que encontremos alguns avanços na concepção de educação nacional em relação às leis anteriores¹³, por exemplo, do ensino básico ao superior, ainda a formação do pedagogo manifesta-se contraditória quanto ao seu campo de trabalho.

Neste processo de criação e definição do curso de Pedagogia, tivemos a reforma universitária consentida em 1968 e a atual contrarreforma a partir de 1996¹⁴.

O contexto histórico do curso de Pedagogia destaca brevemente o seu processo de construção desde 1939 aos dias atuais, e verificar-se as contribuições incutidas para o curso na

¹² Não é nossa intenção discutir a pertinência ou não do conceito social ou profissional do curso de Pedagogia, pois se trata de outra temática, a qual se distancia da presente proposta de discussão. No entanto, deve-se deixar registrado que este conceito é uma das proposições inseridas nas DNC do curso de Pedagogia.

¹³ LDBEN nº 4.024/61 e complemento nº 5.692/71.

¹⁴ “É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panaceia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro.” (FERNADES, 1975, p. 207-208).

reforma universitária de 1968 até os nossos dias, com o olhar reflexivo para a Reforma do Estado alavancando as reformas das Instituições de Ensino Superior, e consequentemente, da Pedagogia, de forma a discutir a estruturação do currículo presente neste curso, e sob que direcionamento se encontra a área Trabalho-Educação nesse processo.

A fim de buscar o entendimento das estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio de Janeiro realizamos a pesquisa inicial, no período de 2008, com a finalidade de levantar o lugar que a área Trabalho-Educação tem assumido na graduação, e consequentemente, na formação do pedagogo.

Para tanto organizamos o quadro 3 a fim de demonstrar sua estruturação, em 2008.

Quadro 3 – Fluxogramas das Instituições pesquisadas e suas respectivas disciplinas acerca de nossa temática

Instituição	Nome da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia	Modalidade da disciplina	Período oferecido pela Instituição
UFRJ	Educação e Trabalho	Obrigatória	9º
UFRRJ (Campus de Nova Iguaçu)	Trabalho, Qualificação e Educação Profissional	Obrigatória	8º
UFF- (Campus Niterói)	Trabalho, Educação e Produção de Conhecimento	Obrigatória	6º
UFF (campus de Angra dos Reis)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho, Cultura e Escola • O Homem para além do Trabalho 	Obrigatória	4º
UFF (campus de Angra dos Reis)	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do Trabalho na Escola • O Trabalho Interdisciplinar na Escola 	Obrigatória	6º
UNIRIO	Educação e Trabalho	Obrigatória	6º
UERJ-FEBF	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias de Trabalho e de Organização I (currículo antigo e apenas para o curso de Multihabilitação do DGSE) 	Obrigatória	5º
UERJ-FEBF	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias de Trabalho e de Organização II (currículo antigo e apenas para o curso de Multihabilitação do DGSE) 	Obrigatória	6º
UERJ-FEBF	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho e Educação (currículo novo) 	Obrigatória	5º
UERJ-FFP*	-	-	-
UERJ-MARACANÃ*	Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional	Obrigatória	6º

Fonte: Sítios das universidades do Estado do Rio de Janeiro

* Devido à greve da UERJ, à época, não foi possível coletar as ementas do curso de Pedagogia do campus FFP e Maracanã, somente seus fluxogramas.

Nesta formação, observamos que nas grades curriculares do curso de Pedagogia constam-se disciplinas obrigatórias e eletivas que propiciam o diálogo da área a fim de discutir e refletir sobre as relações da categoria trabalho frente às concepções filosóficas das universidades pesquisadas.

Considerações finais

Situamos a temática desta disciplina pautada nos fatores sócio históricos do capitalismo, nos estudos sobre o socialismo e na compreensão das transformações da burguesia brasileira e das suas relações com o trabalho e com a educação do país.

Esta sistematização da pesquisa permite-nos constatar que este tema se mostra com significativa relevância inserida na concepção filosófica das instituições do Estado do Rio de Janeiro. Mostra-nos que há uma preocupação acerca da compreensão de Estado que temos e que a partir da instrumentalização teórica do discente de Pedagogia a educação brasileira será possível construir uma oposição e proposições às várias faces intervencionistas do sistema vigente na sociedade.

Sendo que ela assume posição estratégica na formação dos alunos dos cursos de pedagogia, isso através justamente das disciplinas obrigatórias e eletivas, como a análise das ementas nos permitiu constatar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed., ver. ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BOMFIM, A. M. **Há 21 anos “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e educação”**: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. GT: Trabalho e Educação, nº 09, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, p. 11, 16 de maio de 2006.

CARVALHO, J. H. (org.). **O debate sobre a centralidade do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ClAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/programa%205.pdf>. Acessado em: 10 maio 2008.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FRANCO, A. S., LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, jul, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, A. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, A. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, A. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, v.19, n. 63, Campinas, ago. 1998.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. RJ: **Civilização Brasileira**, 25. ed. V. I e II, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

TITTON, M. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. GT: Trabalho e Educação / nº 09, ANPED, 2008. Acessado em: 10 jun. 2010.

Como referenciar este artigo

VIEIRA J. J.; GUIMARÃES, A. P. S.; VIEIRA, A. L. da C. O processo de institucionalização da disciplina trabalho-educação nas políticas de formação em Pedagogia nas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 508-525, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i2.10004

Submetido em: 25/06/2017

Revisões requeridas: 18/12/2017

Aprovado em: 10/03/2018