

UMA NOVA PEDAGOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO?¹

A NEW PEDAGOGY IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO?

Henrique Garcia Sobreira*

Resumo

Mais do que uma história, o texto apresenta uma estória. É uma interpretação de atos e fatos que marcaram o debate a respeito dos cursos de pedagogia no Brasil após 1969. Chegou-se a essa forma de exposição após um levantamento inicial das grades e projetos de adaptações curriculares de sete cursos de pedagogia de quatro universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Essa tarefa se revelou mais complexa do que o esperado. As primeiras aproximações indicavam que as dores da última década dessa história deixaram fortes marcas no campo. Um dos aspectos especiais dessa complexidade foi o encontro/reencontro nessas instituições com diversos(as) colegas que participaram dos debates e combates à antiga formatação dos cursos de graduação em pedagogia, agora envoltos(as) na tarefa de implantação das alterações dispostas pelas diretrizes que, à primeira vista, parecia um processo muito mais difícil do que o esperado. Isso impôs sua apresentação mais como uma reflexão livre sobre essa nova condição do que um juízo acadêmico formal a respeito de como se deu (ou ainda está se dando) essa implantação.

Palavras-chave: Pedagogia, Diretrizes Curriculares, Adaptações Curriculares.

Abstract

More than a history, the text presents a story. It's an interpretation of acts and facts which marked the debate which refers to the courses of pedagogy in Brazil after 1969. This paper format is the result of the primary analysis of the schedules and the projects of curriculum adaptations of seven pedagogy courses at four Public Universities in the state of Rio de Janeiro. This task turned out to be more complex than expected. On approaching the subject, the pains of the last decade of this story which left deep scars in the field were brought back.

One of the special aspects of this complexity was the fact of meeting again several colleagues from these institutions who took part in the debates and struggled against the old format of the Pedagogy Undergraduate Courses and who are now involved with the task of implementing the changes proposed by the Curricular Policy that, at first sight, seemed a much more difficult process than was envisaged. Taking this into consideration, it turned out to be much more a free reflection on this new condition than a formal academic judgment on how this implementation was performed (or is still being performed).

Key words: *Pedagogy, Curricular Policy, Curricular Adaptations.*

I Introdução

Mais do que uma história, todo trabalho tem sempre, pelo menos, uma pré-história. A deste está relacionada com a pesquisa *Crônica de uma morte anunciada?* (Sobreira, 2001, 2007), que estudou, entre 1996 e 2007, as mudanças normativas no campo da formação de professores a partir da categoria morte. Uma morte simbólica que afetou diversas modalidades e instituições de formação desses profissionais, que estava presente na LDBEN (Brasil, 1996) e em diversos dispositivos normativos que a seguiram. Essas diversas mortes foram percebidas, recebidas e combatidas de forma extremamente diferenciada, dependendo de a quem atingia: morte do normal médio, ameaça de morte da pedagogia no decreto "exclusivamente" (que, por sua vez, "faleceu" sob o "preferencialmente"), morte da morte do normal médio, morte da velha pedagogia, morte (ou pelo menos agonia) do normal superior etc.

Quando o grupo de pesquisa resolveu dar por encerradas "as etapas de morte" logo após exaradas das novas diretrizes para os cursos de pedagogia (Brasil, 2006a, 2006b), propôs-se acompanhar as novas possíveis vidas que poderiam estar começando em sete faculdades/institutos vinculados à administração pública no estado do Rio de Janeiro. Mas tal tarefa se revelou mais complexa do que o esperado: as primeiras aproximações indicavam que as dores de uma década de diversas agonias deixaram fortes marcas no campo. Um dos aspectos especiais dessa complexidade foi o encontro/reencontro nessas instituições com diversos(as) colegas que participaram

dos debates e combates à antiga formatação dos cursos de graduação em pedagogia, agora envoltos(as) na tarefa de implantação das alterações dispostas pelas diretrizes que, à primeira vista, parecia um processo muito mais difícil do que o esperado.

Nesse sentido, se o objetivo inicial da pesquisa era apresentar a situação em que se encontravam as adaptações curriculares dos cursos públicos de formação de professores em nível superior no estado do Rio de Janeiro, ele acabou se realizando, no presente texto, de outra forma, mais como uma reflexão livre sobre essa nova condição do que um juízo acadêmico formal a respeito de como se deu (ou ainda está se dando) a implantação dos cursos baseados nas novas diretrizes. Portanto, trata-se aqui mais do "contar uma estória" do que apresentar o registro de um "momento de uma história".

Assim, o objeto do presente ensaio é derivado do debate sobre essa atual situação de complexidade que não é exclusiva do e no estado do Rio de Janeiro, mas o tem como campo de análise. Como ensaio, arrisco à imprecisão. Não há fundamentos, não há demonstrações empíricas, há poucas citações. Há apenas um conjunto de impressões, de reflexões e de considerações sobre o momento. O texto é um convite ao debate a partir de impressões que abandonam qualquer perspectiva de comprovação mormente exigidas para trabalhos acadêmicos.

Na exposição dessas impressões, começo por uma releitura, que pouco tem de original, sobre os antecedentes normativos dos cursos de pedagogia, passo pela descrição de uma suposta "vida" desses cursos entre 1969 e 2006, chego a uma leitura genérica dos currículos vigentes em sete cursos públicos de formação de professores para os anos iniciais da educação básica no estado do Rio de Janeiro e termino delineando alguns cenários.

Há uma razão, que pretendo demonstrar, ao longo do texto, para a escolha dessa forma de apresentação. Ela está vinculada aos princípios teórico-metodológicos da pesquisa (Sobreira, 2008), a teoria crítica da Escola de Frankfurt, especialmente uma leitura "mais referenciada" na psicanálise das obras sobre educação e sobre o professor apresentadas por Adorno (2000). Era necessário reconhecer que,

independente da opção, posição ou trajetória teórico-acadêmica de cada um dos que participaram do debate, a história do último meio século do curso de pedagogia está carregada de muito debate, muito trabalho, muitas noites maldormidas, muito suor, muitas lágrimas e não seria exagero afirmar que até de algum sangue. No caso da pedagogia e de suas mudanças recentes, é quase como se fosse necessária a elevação a um novo patamar do imperativo ético/metodológico – próprio do campo das ciências humano-sociais – do respeito que os "supostos objetos" devem merecer do "suposto sujeito".

A meta/desejo da formação de todos os professores no Brasil em curso superior possui registros que remetem ao começo do século XX; este termina, porém, sem que tal projeto fosse alcançado ou mesmo estabelecido como consensual no campo da educação. Logo no começo do séc. XXI, a formação em nível médio de professores para as séries iniciais da Educação Fundamental e da Educação Infantil ganha uma perspectiva de futuro que não possuía mais. As Novas Diretrizes reconfiguraram os destinos curriculares dos cursos de pedagogia, transformando-os oficialmente em lócus de formação de professores. O levantamento das grades e dos projetos de curso que sustentam o ensaio não será apresentado. Será mencionado como expressão do debate apresentado neste texto que visa apenas a registrar este momento inicial (do modo mais geral possível) para que, mais tarde, quando forem superadas (ou, pelo menos, pacificadas pela distância no tempo) as decepções, as angústias e as incertezas derivadas das Novas Diretrizes, possa-se coletar novas impressões a esse respeito nos corpos docente e discente dessas instituições. Realizar essa tarefa agora se apresentou como transitando entre o impossível e o inútil.

2 O Que "Era" a Pedagogia

Em primeiro lugar, é necessário debater o quanto é possível estabelecer o que era a pedagogia exercitada após 1969. Em resumo, os debates sobre esse curso apontam para o seu nascimento junto com o Ato Institucional 5, o consideram como expressão "regional" da Reforma Universitária de 1968, analisam o seu caráter de introdução da fragmentação do trabalho no campo da educação e o localizam no interior das políticas de privatização de ensino de dupla forma (viabilizando, por economia de necessidade

de investimentos, a criação de uma ampla oferta privada de ensino superior e fornecendo pedagogos para regularizar a oferta privada de educação básica ou fundamental). Os vínculos estruturais entre o curso de pedagogia de 1969 e a estratégia de privatização de ensino são raros nos estudos sobre o tema.

O fundamento normativo do Parecer 252 (Brasil, 1969) era a noção de currículos mínimos detalhados como garantia de qualidade de formação. O fundamento profissional do Parecer Walnir Chagas era a fragmentação das profissões de educação, criando a formação do profissional extraclasse² por meio de habilitações. O modelo de pedagogo do Parecer 252/69 possuía como fundamento intelectual a separação entre o fazer e o pensar a educação, cabendo ao pedagogo esse último (o "pensar") e ao professor o primeiro (o "fazer").

As normas da pedagogia de 1969 foram implantadas de forma acrítica pela estrutura privada de ensino e com críticas na estrutura pública. A história dessa pedagogia nas universidades públicas pode ser sintetizada como a história do combate ao que suas normas dispunham (notadamente a fragmentação entre "o pensar" e "o fazer" do trabalho educativo e o afastamento desse curso das questões e problemas da educação básica). Combate que foi sempre travado, com maior ou menor sucesso, com maior ou menor nível de generalidade, seja no nível micro da própria aula de um(a) professor(a), seja nas formulações das associações do campo da educação. Nesse combate, é imprescindível apontar a posição de vanguarda que assumiram as então emergentes estruturas de pós-graduação estrito senso.

Foi nos programas de pós-graduação em educação que se concentrou a produção das mais relevantes e mais sólidas críticas ao modelo de pedagogia de 1969. Foi principalmente aí que, dessa crítica, derivou o conceito de docência como base da formação do pedagogo.³

Nos cursos de graduação, o movimento foi mais complexo, mais dependente dos estudantes que os procuraram. Grosso modo, pode-se **imaginar**⁴ três grandes levas de interessados em cursar graduações em pedagogia: a) uma primeira, que o concebia ainda a partir da tradição do curso anterior a 1969 associada a uma concordância com

a necessidade da presença nas escolas dos "especialistas" como fator de qualidade de ensino, parece ser o interesse majoritário até meados de 1980; b) uma segunda, formada majoritariamente por professoras das redes públicas que vinculavam o interesse em receber os benefícios dos planos de carreira com o reconhecimento da insuficiência da formação em nível médio para que exercitassem a contento suas tarefas como educadoras, começa por volta de 1980 e ainda é operante; e c) a partir de 1996, um conjunto complexo de interessados que combina de forma variada tanto o "interesse em ser professor" com o "interesse em deixar a sala de aula". Um aspecto pouco estudado nesses 40 anos refere-se exatamente ao quanto nessas três levas esteve presente, como estímulo aos seus candidatos, o interesse "em abrir ou regularizar uma escolinha". O tema do curso de pedagogia como possuindo um viés "privatizante" é praticamente tabu, especialmente quando a segunda leva (contemporânea à redemocratização) introduziu de forma forte a questão da qualidade da escola pública como um dos principais objetos desses cursos.⁵

São essas "três grandes levas" (que, de forma alguma, apresentam distinções tão claras como sugere essa denominação) que vão construir e receber as novas diretrizes. Essas levas se traduzem não só em interesses dos jovens que procuram as graduações em pedagogia, mas afetam a formação e o trabalho dos professores desses cursos de forma extremamente diferenciada. A hipótese inicial da pesquisa que originou este ensaio era estudar as formas pelas quais a articulação entre as propostas alternativas construídas pelo campo e o trabalho cotidiano de ensino de graduação determinado por essas "levas de interesse" afetou a forma como as diretrizes foram recebidas e traduzidas em novas grades curriculares e novos projetos de curso no estado do Rio de Janeiro. O estudo das novas grades apontou para outras reflexões, que passam, inicialmente, por novas imaginações a respeito do "combate".

3 Como Se Combateu esse "Bom Combate"

Ao longo desses quase 40 anos, o combate foi travado com diversas armas, em diversos campos de batalha, por variados exércitos ou focos guerrilheiros. Há o debate de sempre sobre a "identidade do pedagogo" e a respeito do que seria "o pedagogo como intelectual", entre outros. Sempre vale a pena lembrar que este ensaio

abandona a perspectiva de descrever detalhadamente a história do campo. Trata-se de uma tentativa de interpretação (no sentido psicanalítico), visando a dar sentido a uma estória. Portanto, não será apresentada uma crônica crítica a respeito dos combates, mas uma interpretação idiossincrática dos seus marcadores.

Dessa forma, o resultado desse combate é que, já na época da Constituição Federal de 1988 e mesmo nos limitados parâmetros de autonomia universitária estabelecidos, diversas universidades já estavam prontas para implantar "novidades curriculares" no interior dos currículos mínimos carregados de "Princípios e Métodos de...". Não é necessária grande investigação para estabelecer que, à época da Lei de Diretrizes e Bases (1996), eram poucas as instituições de educação pública que ainda respeitavam *ipsis litteris* a pedagogia de 1969. Mesmo "disciplinas" presentes nos currículos mínimos de caráter inicialmente conservador (da didática à economia da educação) incorporaram em seus programas temas que a maioria dos conselheiros de 1969 consideraria como avessos ao curso de pedagogia.

Como melhor solução teórica aos impasses do debate inicial a respeito do "pedagogo como especialista ou como generalista" (cuja emergência deve-se principalmente aos estudos realizados nos mestrados e doutorados em educação), emergiu o conceito de "docência como base da Formação do Pedagogo" (nascido das associações do campo que lograram vitória em reunir os esforços de pesquisa até então individuais em uma "teoria" coletiva de ação). Ensinar, pesquisar e combater era o que faziam, cada um de sua forma, os docentes das universidades públicas lotados em faculdades, centros, departamentos de educação na graduação e na pós-graduação.

Essa categoria, e não "coisa", "docência como base", condensava em si a crítica à fragmentação do trabalho escolar, a crítica à concepção exclusivamente escolar de educação, a função do pedagogo como agente prático e teórico da (e na) educação. A tradução dela em grades curriculares foi variada, mas pode ser apontado que, via de regra, ela significou mais o tratamento da educação ainda como "ato na superestrutura" do que a introdução da "sala de aula" como questão específica de formação e pesquisa.

Assim, um dos maiores motivos do sucesso dos cursos de pedagogia do Parecer 252/69 não foi decorrente dos seus méritos, mas do seu fracasso. O que levou os egressos dos cursos normais em nível médio à decisão de cursar pedagogia foi a percepção da insuficiência de sua formação diante dos problemas postos pelo novo contingente de crianças que começaram a entrar nas escolas públicas – levando em conta a significativa expansão de vagas nas séries iniciais da educação, mesmo que ainda insuficiente para a universalização do ensino básico no Brasil. Por isso, pelo trabalho dos docentes e pelas demandas dos discentes, um curso elaborado para facilitar a privatização do ensino (tendo em vista que o Parecer 252/69 criava profissionais que serviriam para reduzir as exigências de controle estatal da qualidade de ensino: administradores, supervisores e orientadores) acabou por se transformar, na prática, em um dos principais focos de defesa da qualidade do ensino público a partir de 1980.

4 Resultados do Combate

Esse combate múltiplo, que recebe novas cores já em 1997 pela crítica à criação do curso normal superior, passa pela luta pela modificação do "exclusivamente" pelo "preferencialmente" no Decreto 3.296/1999 (Brasil, 1999), recebe a revisão do "fim do Normal Médio" no Parecer CNE 01 de 2003 (Brasil, 2003) e chega, finalmente, à aprovação das Diretrizes Curriculares com o Parecer CNE 03 de 2006 (Brasil, 2006a).

Entre os fundamentos das diretrizes que agradam a todos, encontram-se os seguintes:

- a) base comum nacional para a formação do pedagogo, com sólida formação em ciências humanas;
- b) docência como base da profissão do pedagogo;
- c) funções extraclasse desvinculadas do conceito de habilitação profissional;
- d) carga horária mínima que atende às necessidades básicas de formação de um profissional múltiplo;
- e) liberdade para as instituições formadoras organizarem seus cursos, desde que avaliados pelo organismo superior do sistema de ensino; e
- f) o professor como profissional da educação e da cultura.

Entre as necessidades nacionais que permeiam a proposta das Diretrizes, ressaltam-se:

- a) a formação de todos os professores em nível superior;
- b) a possibilidade de os docentes não-pedagogos se qualificarem para as funções extraclasse por meio de especialização; e
- c) a sólida formação dos profissionais destinados a cuidar da educação de crianças de 0 a 11 anos de idade.

Mas esses aspectos não foram suficientes para que as Diretrizes fossem bem recebidas. Há notícias sobre a necessidade de quase 30 minutos de Parecer e de Resolução até que se chegasse a um acordo no CNE que viabilizasse a aprovação do texto ao final de 2005. Ainda assim, logo após a primeira versão (Brasil, 2005), houve a necessidade de retificação (exatamente o que tratava do ponto crítico da formação de profissionais extraclasse em nível de graduação), sendo que a Resolução só foi homologada em maio de 2006, dando um ano de prazo para que os cursos de pedagogia apresentassem suas reformulações aos respectivos Conselhos Normativos.

Há que se notar que, embora os Pareceres 05/2005 (Brasil, 2005) e 03/2006 (Brasil, 2006a) apresentem uma sólida crítica ao modelo de pedagogia em vigor e uma fundamentação intensa de um curso com a docência como base investindo na formação de professores para crianças de 0 a 11 anos de idade, a Resolução 01/2006 (que estabelece as normas de aplicação dos supracitados pareceres) estende-se de forma desproporcional na questão da formação do profissional extraclasse. Não é exagero apontar que um parecer que trata dos fundamentos de um currículo de formação dos docentes seja acompanhado de uma Resolução normativa que regula a ação extraclasse. Essa quase contradição foi objeto de intenso debate em todas as faculdades.

Desde que vieram a público as primeiras versões (para debate) das novas diretrizes, um conjunto de professores e estudantes, inclusive das instituições públicas, as recebeu com certa estranheza. Aos poucos, uma determinada rejeição ao texto, quase que rejeição ao "fim das habilitações" se estabeleceu (apesar da falta de documentos que comprovem essa posição, a resistência do movimento estudantil às Diretrizes foi a

tônica dos Encontros Nacionais de Estudantes de Pedagogia de São Luiz, em 2007, e Vitória, em 2008, bem como galvaniza a articulação para o Encontro de Curitiba em 2009). Talvez ainda seja cedo para se estabelecer a origem, e mesmo o conteúdo, dessa rejeição.

Mas algumas hipóteses podem ser levantadas. A principal delas consiste em reconhecer que o conceito de "docência como base da formação do pedagogo" não foi a única forma de resistência "à velha pedagogia". Paralelo a ela, embora publicamente abandonada, parece ter sido forte o desenvolvimento de práticas que criaram currículos organizados a partir do conceito "pedagogo como generalista", via de regra, em cursos que se autodenominaram como de "Gestão..." (embora alguns não tenham optado por essa denominação). Essa opção pode ser interpretada como a utilização da "norma disponível" no hiato entre a falência do "Waldir Chagas" e o "Parecer de 2006". Dessa forma, é possível se presumir certa contaminação do "pedagogo das superestruturas" no interior das propostas aplicadas a partir da "docência como base". Essa contaminação é compreensível, tendo em vista que quase 40 anos de um "modelo curricular" deixam marcas difíceis de serem superadas.⁶

Uma segunda hipótese é que a sobrevivência do curso normal médio provocou um arrefecimento na busca de "respostas práticas e teóricas" sobre modelos curriculares para a formação de professores em nível superior. A permanência do curso normal pode ter sugerido que os cursos de pedagogia continuariam a cumprir a função de "formação continuada" do "professor em exercício" (embora essa segunda perspectiva tenha sido radicalizada na maioria dos modelos de educação a distância para esse pessoal).

O que vai decidir o quanto essas duas hipóteses possuem caráter de verdade e o quanto provocarão novos debates e alternativas curriculares será o perfil dos futuros candidatos à pedagogia. Com o final das "habilitações", um dos atrativos (tornar-se profissional "extraclasse" da educação) que possuíam foi retirado. O quanto essa percepção vai afastar professores em exercício da candidatura à pedagogia só se tornará perceptível com o passar do tempo. Da mesma forma, o caráter de formação inicial introduzido em todos os projetos de curso ainda vai demorar a ser conhecido

pela sociedade a ponto de atrair um novo contingente de candidatos (os egressos das demais modalidades de ensino médio).

Além do mais, na região metropolitana do Rio de Janeiro, há cada vez menos professores em exercício na rede pública que possuem apenas o curso normal médio, o que tende a reduzir a demanda de "formação continuada" que conduzia esse pessoal para os cursos de pedagogia. A favor das candidaturas aos cursos de pedagogia conta o desempenho dos egressos da modalidade normal médio, que são cada vez mais superados, em concursos públicos, pelos graduandos ou graduados em pedagogia. Trata-se, portanto, mais de o quanto e quando uma "quarta grande leva" promoverá novas perguntas práticas e teóricas aos que trabalham na formação de pedagogos em nível de graduação do que qualquer modelo ou proposta teórica que pode ser desenvolvida no atual quadro geral desses cursos.

5 Primeiras Impressões

Todos os cursos de pedagogia no Brasil foram instados a abandonar as práticas de formação exercitadas antes da nova lei. No entanto, se alguns desses cursos no estado do Rio de Janeiro mantinham currículos ainda voltados para a formação de profissionais extraclasse e outros já tinham realizado renovações que apontavam na direção que viria a ser consagrada (ambos os grupos apresentando críticas severas ao modelo de normal superior), todos se surpreenderam com as exigências presentes no modelo final das Novas Diretrizes. O quanto essa surpresa se traduziu em divergências que criaram obstáculos para a difícil tarefa de continuar superando o modelo curricular de pedagogia fragmentada extraclasse sem aderir ao modelo de normal superior é evidenciado em cada uma dessas alterações iniciais na grade e nos projetos curriculares dessas instituições. Dessa forma, o antigo debate (travado nas décadas finais do séc. XX) a respeito da "identidade do pedagogo" assumiu novas características quando a norma nacional estabelece a docência como o núcleo de uma "nova identidade".

Devido à intensidade do debate interno, do choque de posições e os dramas cotidianos com que cada docente e discente dos cursos de pedagogia das faculdades de

educação públicas do estado do Rio de Janeiro se viram envolvidos entre 2005 e 2008, seria injusto e pouco acadêmico apresentar uma avaliação inicial completa e detalhada a respeito dos currículos de seus novos cursos. Dessa forma, resta-nos apresentar um plano geral do que está presente e mais destacado no conjunto dessas propostas, inclusive sem identificar as instituições que realizam uma ou outra experiência diferenciada.

Das sete grades curriculares analisadas, pode-se depreender que a maioria delas justapôs (ou elevou a carga horária) de disciplinas específicas para a formação e ação em "sala de aula" às disciplinas e atividades dos currículos de formação e ação extraclasse. Há que se ressaltar que nenhuma dessas instituições foi "pega de surpresa" com as novas diretrizes. Todas tinham realizado modificações estruturais em seus currículos a partir de 1996. Como a carga horária dos cursos de 1969 era muito pequena (variava de 2.200 a 2.400 horas-aula, dependendo da habilitação), nota-se que a introdução de diversas disciplinas e atividades mais próximas ao eixo curricular "docência como base" aconteceu antes das novas diretrizes, ampliando a carga horária desses cursos. Mas, antes das diretrizes, apenas uma dessas instituições possuía grade curricular cuja carga horária era próxima à estabelecida (3.200 horas)⁷. Essa espécie de "preparação para a reforma" facilitou, em alguns aspectos, a ampliação da carga horária formativa do docente, mas, ao mesmo tempo, serviu de ponto de resistência para a manutenção de uma carga horária formativa para funções extraclasse. Assim, atendeu-se parcialmente ao Parecer e utilizou-se a Resolução para a manutenção do eixo "extraclasse" da formação do pedagogo.

O que também se nota nas instituições, exceto em duas, é que poucas disciplinas novas foram criadas para atender às novas diretrizes. Em cinco instituições, verificou-se a manutenção integral de quase todas as disciplinas e atividades dos primeiros quatro períodos de formação. Em uma delas, as modificações foram muito pequenas (praticamente concentrando-se na introdução do estágio supervisionado e das atividades formativas extracurriculares).

Apenas duas instituições mantiveram a formação em oito períodos. A maioria passou a utilizar dez períodos. Esse é um ponto interessante. De um lado, reflete a

justaposição de novas disciplinas em um currículo preexistente que foi pouco modificado. De outro, sugere que a transformação da exigência de organização por meio da hora-aula para a organização da hora-relógio foi complexa e, talvez, a maioria desses cursos esteja organizada ainda em 15 semanas de atividades, e não em 20. Mesmo nos dois cursos que mantiveram a formação em oito semestres, suas grades curriculares foram organizadas em horas-aula e em todas há a conversão do número de horas-aula em horas-relógio (há cursos com mais de 4.000 horas-aula que equivaleriam às 3.200 horas-relógio das novas diretrizes).

Não se pode extrair qualquer modelo teórico-prático sobre estágio supervisionado a partir das sete versões curriculares. Em cada instituição, mesmo em três que são vinculadas à mesma universidade, o modelo proposto para essa atividade é diferente. Isso é um complicador. Apenas quatro dessas faculdades possuem acesso aos colégios de aplicação de suas universidades. Mesmo nestas, tais colégios não possuem turmas em número suficiente para dar conta da carga horária de estágio de seus graduandos (evidentemente, sem contar a inexperiência do corpo docente desses colégios para essa atividade nova, orientador ou co-orientador de estágio). A carga horária de estágio desses estudantes só poderá ser cumprida em escolas "fora da universidade". O quanto essa variedade de modelos de estágio será obstáculo para os convênios que precisarão ser estabelecidos é um problema com o qual todas as instituições têm um "encontro marcado".

Da mesma forma, o modelo das atividades extracurriculares também se apresentou extremamente variado. Os problemas aqui são variados. A leitura inicial revela que as instituições ainda estão resolvendo o problema de "registrar nos currículos o extracurricular". Mas o problema é menos das instituições e mais das diretrizes. Nas instituições com programas de iniciação científica e de extensão, a carga horária dos seus bolsistas e voluntários é muito superior à estabelecida pelas diretrizes, mas as vagas abertas, mesmo para voluntários, estão bem abaixo da demanda. O problema de "o que fazer?" com uma atividade formativa (pela norma) que "não é aula" só não está sendo mais grave para essas instituições por dois motivos principais: a carga horária é pequena (100 horas) e os demais problemas das adaptações são maiores e mais urgentes.

De qualquer forma, o balanço geral da análise dessas grades e projetos é positivo. As faculdades públicas de educação do estado do Rio de Janeiro, dentro das limitações das experiências e da formação do quadro docente disponível (todo ele gerado no interior dos cânones da pedagogia de 1969), das confusões, divergências e demais dificuldades, transitaram para um curso de pedagogia em que a "docência como base" passou a ser o seu eixo curricular principal. Embora estudos mais detalhados com os docentes desses cursos sejam necessários para confirmar essa apreciação, pode-se afirmar que em todas essas faculdades há a impressão de um "currículo de transição" e uma "transição para melhor". Em algumas delas, nota-se a presença de um número expressivo (embora minoritário) que compartilha maior esperança de "retorno à pedagogia extraclasse" do que em outras. Mas, em todas, as contraditórias e incompletas teorização/experimentação a respeito do que será esse novo curso de pedagogia que formará professores para as crianças de 0 a 11 anos de idade (nem é normal superior, muito menos "Formação Continuada de Egressos do Normal Médio") já começou. Até aonde irá esse processo só o tempo e novos estudos é que poderão estabelecer.

6 A Nova Pedagogia e os seus Desafios

O principal desafio à nova pedagogia no estado do Rio de Janeiro não surgiu no interior das instituições estudadas. Veio dos sistemas públicos de ensino. As décadas de existência da pedagogia das superestruturas foram acompanhadas, contraditoriamente, pela ausência de concursos públicos específicos para essas funções. Da mesma forma, sempre foram raras as vagas abertas para as disciplinas pedagógicas do curso normal. Mormente, ambas as funções eram ocupadas nas escolas ("provisoriamente", em regime de desvio de função) por ex-normalistas já em efetivo exercício de cargo docente público, que possuíam diplomas de cursos de pedagogia. Essa ocupação inicial e provisória era praticamente "esquecida" ao longo do tempo e, portanto, não gerava oferta de vagas em concursos públicos para o magistério.

A disposição que extinguiu as habilitações a partir do segundo semestre de 2007, seja devido às dúvidas que lançava no campo, seja como forma de resistência dos

pedagogos que ocupavam funções nas Secretarias de Educação, parece ter sido origem de diversos concursos específicos para funções extraclasse nos municípios e no estado do Rio de Janeiro. Todos esses concursos aconteceram sem qualquer problema derivado da lenta mudança nas normas nacionais sobre a graduação em pedagogia entre 1996 e 2006. A exceção foi o concurso aberto em 2007 para vagas para professores dos cursos normais em nível médio.

Nesse concurso (desde sempre complicado, tendo em vista que a sua primeira versão, realizada junto com outras vagas, foi anulada devido à quebra de sigilo da prova objetiva), reuniram-se dois fatores geradores de confusão.

Em primeiro lugar, as mudanças de norma a respeito dos destinos do curso normal médio foram mais rápidas do que as adaptações realizadas entre 1996 e 2006 nos cursos de pedagogia. Dessa forma, a habilitação para o magistério das disciplinas do curso normal (embora os seus conteúdos formativos permanecessem nos currículos e nas atividades formativas) deixou de ser registrada de forma específica nos diplomas de algumas universidades públicas. A "volta da validade" do curso normal aconteceu quase que ao mesmo tempo em que se começava o processo de implantação das novas diretrizes. A carga de trabalho que essa tarefa exigia fez com que o retorno do registro de direito a ser professor de cursos normal médio fosse adiada, embutida nos novos projetos de curso.

Segundo, essas rápidas alterações de norma levaram os redatores do edital a se confundirem nas exigências para contratação, que se expressaram em um híbrido das legislações de 1969 e de 2006. O resultado foi que o disposto nos diplomas dos aprovados de três das quatro universidades públicas que fazem parte deste estudo não atendia a tais exigências de forma explícita.

A lista de aprovados era composta majoritariamente por graduados das seis faculdades (dessas três universidades) que ainda não expressavam de forma clara o direito de seus egressos a serem professores do curso normal. Como a verificação dos diplomas era descentralizada, em cada região um critério foi adotado: alguns aprovados foram impedidos de tomar posse e outros contratados. Ao longo do ano, uma nova

verificação dos diplomas foi realizada e vários dos contratados já em regência de turma foram exonerados. O problema é que novas convocações encontravam os mesmos diplomas. Esses aprovados se organizaram em várias comissões e travaram, e ainda travam, uma intensa luta para resolver a situação.

Em junho, em reunião na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, essa comissão chegou a um acordo que, caso a Universidade do Estado do Rio de Janeiro esclarecesse o caráter de seus diplomas e o direito dos seus graduados em exercerem o magistério no curso normal, tal decisão beneficiaria os graduados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Uma comissão de professores de três faculdades da UERJ (Bertha Borja Vale, pela Faculdade de Educação; Inês Bragança, pela Faculdade de Formação de Professores; e o autor do presente texto, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) elaborou uma análise histórica dos cursos de pedagogia no Brasil, dos cursos das três faculdades da UERJ que foram submetidos ao Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UERJ e finalmente aprovados em 27 de agosto de 2008.

Mas esse documento não foi suficiente, tendo em vista a necessidade de sua submissão ao Conselho Estadual de Educação (CEE), que finalmente o aprovou em sua reunião plenária de 21 de outubro de 2008. Em dezembro, a secretária de Estado de Educação devolveu ao CEE-RJ o Parecer com exigências que estão sendo analisadas pelo Conselho em fevereiro de 2009.

O que angustiava os aprovados no concurso é que, nesse ínterim, a Secretaria abriu novo concurso para "vagas de reserva", dessa vez sem os equívocos do edital que foram os fundamentos dos aprovados nas difíceis luta e negociação travadas ao longo de 2008. Exatamente por isso, estimularam seus colegas exonerados ou não a se inscreverem e (de acordo com levantamentos realizados na lista de aprovados) foram mais uma vez aprovados nos primeiros lugares, acompanhados de colegas das mesmas faculdades que não fizeram o concurso de 2007 por estarem longe da conclusão de curso.

Essa situação é exemplar do conjunto de dificuldades que ainda restam a ser enfrentadas em um processo de readaptação curricular que não pode ser levado adiante apenas do ponto de vista interno à academia. Mais do que nunca, uma rearticulação entre a universidade e a sociedade precisa ser estabelecida, em especial porque o destino a que as universidades estão obrigadas a cumprir (obediência às normas do CNE) parece estar em contradição com as experiências e expectativas das Secretarias de Educação.

Não bastasse esse problema (e outros a ele correlacionados), há outro cujo desenvolvimento (rumo e ritmo) ainda não pode ser estabelecido: a demanda por vagas em cursos de pedagogia. Até 2003 (devido ao, então, fim do normal em nível médio), a procura por esse curso experimentou uma elevação grande. Professores em exercício inseguros com relação ao seu destino, ex-normalistas seguras que não seriam contratadas e jovens não-normalistas para os quais se abriu um novo mercado de trabalho elevaram a procura por cursos de pedagogia, públicos e privados. De 2003 em diante, há uma queda progressiva dessa procura e ainda não se pode avaliar o quanto a notícia "do fim das habilitações" vai afetá-la.

De qualquer forma, o CNE legou para o Brasil e para o Rio de Janeiro apenas uma estrutura e alguns eixos curriculares para um curso de pedagogia, cujo objetivo principal é a formação de professores em nível superior. Os problemas enfrentados pelas faculdades públicas analisadas neste estudo não devem possuir distinções marcantes do cenário geral em todo o país. A tarefa de elaborar um curso de nível superior destinado à formação de professores de crianças foi enfrentada no campo teórico nos últimos 20 ou 30 anos, mas a principal categoria desenvolvida (a docência como base de formação do pedagogo) parece revelar algumas fragilidades inesperadas, exatamente no momento em que foi afirmada como norma geral.

Escolas privadas e sistemas públicos parecem demandar, mais do que nunca, o velho e extinto pedagogo, professores de faculdades (principalmente os das privadas, mas não exclusivamente) resistem à nova pedagogia, estudantes estão insatisfeitos com o fim das habilitações. Ou seja, o cenário geral é de um nítido retrocesso com relação a

todos os desenvolvimentos teóricos e práticos realizados durante o combate à pedagogia fragmentada e tecnicista do Parecer de 1969.

A pergunta a que temos que responder em todo o território nacional é por quais motivos a sociedade brasileira atravessou o séc. XX sem resolver a questão da formação dos professores em nível universitário e por que começamos o séc. XXI com amplo apoio ao retrocesso à formação em nível secundário. A maior parte dos docentes e discentes de graduação e pós-graduação em educação e pedagogia, vinculados ao sistema público combatem esse bom combate desde 1969. Algumas dessas energias parecem estar se esgotando. A tarefa de transformar o currículo da norma em currículo real só será cumprida a contento caso a sociedade se pronuncie decisivamente sobre a questão de onde e como é que pretende formar os professores que cuidarão da educação inicial de suas crianças.

Notas

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq, FAPERJ e programa PROCIÊNCIA da UERJ.

² Essa denominação "extraclasse" não está presente nas formulações normativas iniciais que as tratavam como habilitações profissionais. Há um extenso debate normativo e teórico sobre as características do pedagogo formado entre 1969 e 2006. Ainda há os que consideram as "extintas habilitações" como profissões. A denominação extraclasse, assim como a "pedagogia das superestruturas", é uma aposta teórica deste ensaio. Utilizo-as para demarcar a possibilidade/utopia do exercício pleno do conceito de "docência como base da formação", de modo que, em algum dia, sejam meras funções escolares (ou nos aparelhos dos sistemas) a serem exercidas eventual e provisoriamente por qualquer egresso dos cursos de formação de professores.

³ Evidentemente, não existem "atores isolados". Porém, na conjuntura de ditadura em que começaram as críticas ao modelo de 1969, é imprescindível registrar que foram as energias político-acadêmicas presentes nesses programas que permitiram as articulações de novos "atores sociais". Primeiro, nas articulações internas das pesquisas e produções dos docentes e discentes; depois, com a participação desses ou em eventos acadêmico-científicos já existentes (por exemplo, Reuniões Anuais da SBPC, Encontros de Supervisores etc.), ou na criação de novos (as CBÊs e os ENDIPES). Entre os "eventos novos", pontificam as Reuniões da ANPED,

as articulações do movimento em defesa da formação de professores (da qual derivou a Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação de Universidades Públicas (FORUNDIR). Nesses 40 anos de resistência e de construção de alternativas à pedagogia de 1969, centenas (talvez milhares) de pesquisadores que se aproximaram do tema via programas de pós-graduação em educação se reuniram, se articularam, divergiram. Várias vezes, os que se opunham em um espaço eram concordantes em outros. Inúmeros participantes transitaram (especialmente a partir das eleições de 1982) da oposição acadêmica para postos nos diversos aparelhos de poder público em todos os "entes da Federação". Para efeitos **de história** (e, evidentemente, com mais espaço do que o destinado a um artigo), valeria a pena uma melhor descrição desses "atores sociais" e da sua importância como articuladores coletivos das principais lutas/vitórias/modificações no campo da formação do professor e da formação do pedagogo. Para efeito **da história** que pretendo contar, fica registrado aqui o meu profundo respeito pelos "atores coletivos", dos quais me sinto privilegiado por ter sido um desses milhares que se beneficiou dos encontros e das propostas que puderam ser consensuadas neles.

⁴ Trata-se de imaginação mesmo, de interpretação de movimentos que careceriam de maiores estudos para sua demonstração como "verdade empírica". Deixo aos possíveis leitores o julgamento a respeito da aproximação dessa **imaginação** com o que perceberam em suas trajetórias acadêmico-profissionais. A meu favor, resta utilizar os critérios da psicanálise na avaliação das lembranças: explicações que, embora careçam de fundamentos empíricos, pelo menos dão algum sentido à história. Portanto, mais vale tentar compreender essa "função de dar sentido" do que estabelecer a veracidade do que está sendo afirmado.

⁵ E aqui está um dos problemas criados pelas Diretrizes atuais: com o fim das habilitações, que exigências de formação serão apresentadas pelos sistemas para considerar uma escola privada em condições de funcionamento?

⁶ A afirmação de que há "uma dimensão de gestão na formação dos profissionais da educação de crianças" não é utópica, mas é algo que ainda vai demandar muito esforço para ser obtido. A rigor, enquanto for possível a pressuposição de que "o estudante de pedagogia é egresso do Curso Normal Médio" (e, portanto, alguém que já detém, ao menos em nível rudimentar, certas técnicas de ensino), essa tarefa não será resolvida. As grades curriculares analisadas na pesquisa sugerem que, embora disciplinas voltadas para a formação para as atividades imediatamente às tarefas do ensino de crianças tenham sido introduzidas, houve a permanência

de uma carga horária elevada das disciplinas de formação do antigo pedagogo. Dessa forma, há ainda uma distância entre uma "formação para a dimensão de gestão no interior dos processos de formação para a dimensão de ensino" e esses primeiros modelos que ainda separam os processos de formação para essas duas dimensões.

⁷ A rigor, a carga horária dessa instituição era de 3.200 horas-aula, e não de 3.200 "horas Greenwich"; mesmo assim, isso facilitou o trabalho de transição, tendo em vista que em outras instituições a elevação da carga horária gerou problemas institucionais, inclusive demanda de novos concursos.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer 252 de 1969* (estabelece os currículos mínimos para os cursos de pedagogia). Brasília: CFE, 1969.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Consulta sobre formação de professores para a Educação Básica (Parecer 01, de 19 de fevereiro de 2003)*. Brasília: CNE, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer 05, de 13 de dezembro de 2005 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia)*. Brasília: CNE, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer 03, de 21 de fevereiro de 2006 (Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia)*. Brasília: CNE, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução n. 05, de 15 de maio de 2006 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura)*. Brasília: CNE, 2006b.

SOBREIRA, H. G. *Crônica de uma morte anunciada?* Rio de Janeiro: UERJ, FAPERJ e CNPq, 2001. (Projeto de Pesquisa).

_____. *Crônica de uma morte anunciada?* Rio de Janeiro: UERJ, FAPERJ e CNPq, 2007. (Relatório final).

_____. *A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

Dados do autor:

*Henrique Garcia Sobreira

Doutor em Educação – UFRJ – Professor-Adjunto – UERJ/FEBF – e Professor – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação.

Endereço para contato:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais

Rua Manuel Rabelo, s/n – Vila São Luiz

25.065-050 Duque de Caxias/RJ – Brasil

Endereço eletrônico: hsobreir@uerj.br;

hsobreir@gmail.com

Data de recebimento: 24 nov. 2008

Data de aprovação: 17 abr. 2009