



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós Graduação – Faculdade de Educação

LEONARDO VILLELA DE CASTRO

ENCONTRO DOS RIOS: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em Dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO.

RIO DE JANEIRO

2015

LEONARDO VILLELA DE CASTRO

ENCONTRO DOS RIOS: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em Dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO.

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem.

Orientação: Prof^ª Dr^ª Patrícia Corsino

RIO DE JANEIRO

2015

CIP - Catalogação na Publicação

C355e Castro, Leonardo Villela de
Encontro dos Rios: um estudo comparado da formação de professores de educação infantil em dois cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da UNIRIO / Leonardo Villela de Castro. -- Rio de Janeiro, 2015.
243 f.

Orientadora: Patrícia Corsino.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior - Rio de Janeiro. 3. Pedagogia - Currículo. I. Corsino, Patrícia, orient. II. Título.

LEONARDO VILLELA DE CASTRO

ENCONTRO DOS RIOS: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em Dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO.

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem

Aprovada em xx/junho de 2015

Banca Examinadora

Orientadora: Dra. Patrícia Corsino – UFRJ

Dra. Gisele Barreto da Cruz – UFRJ

Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro – UFRJ

Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello – UFJF

Dra. Guaracira Gouvêa de Sousa – UNIRIO

Rio de Janeiro

2015

Aos meus pais e irmãos, mestres da vida inteira.

À Vasthi, pelos inícios, sentidos e coloridos da docência e do Amor.

Ao Lucas, pelas descobertas e companheirismo sempre.

AGRADECIMENTOS

À Patrícia Corsino, orientadora comprometida, atenciosa e parceira que, junto com o grupo de pesquisa acolhedor e dedicado, marca nossas trajetórias de vida com o afeto que impulsiona a muitas realizações e descobertas.

Às professoras e professores que, ao longo dos últimos 35 anos de trabalho, me formaram nos cotidianos das escolas, nos estudos acadêmicos e nas lutas da categoria. Com vocês os aprendizados se renovam e os afetos se multiplicam.

Aos professores e professoras que gentilmente aceitaram narrar suas experiências, conquistas, frustrações e saberes a eterna gratidão de um colega curioso e conversador.

Aos colegas da Escola de Educação pela torcida constante e curiosidade permanente a respeito dessa investigação, que consigamos aproveitá-la ao máximo e dialogar sempre.

Ao Celso Sanchez, sem o qual parte desse trabalho não se tornaria viável, parceiro desde meu primeiro dia na UNIRIO e amizade na luta da vida inteira.

Aos alunos, muito bem representados por Camila Infante e Renata Villaça que, ao longo desses quatro anos, perguntaram e sofreram pelas ausências e atrasos causados pelas necessidades da pesquisa. Sua energia e bom humor me contagiaram desde o começo.

Aos funcionários da UNIRIO, em especial os do LIPEAD, contratados e efetivos, que estiveram sempre solícitos e gentis nos momentos que precisei.

À Joana Barros, que partilhou muitas discussões desse trabalho e com quem pude dividir momentos de difíceis e de conquistas importantes.

Ao Marcio Mori, revisor atento, professor incansável e zeloso mestre da nossa difícil e querida Língua Portuguesa, além de botafoguense da melhor qualidade, um abraço especial.

Aos amigos de mesa e copo, que acompanharam, torceram e também me fizeram rir das idas e vindas desse trabalho. Sem vocês a caminhada não teria a metade da graça.

RESUMO

CASTRO, L.V. **ENCONTRO DOS RIOS:** Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em Dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO.

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise comparada entre os currículos dos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO- tendo como foco a formação de professores que vão atuar na Educação Infantil. A partir da concepção de Linguagem de Bakhtin, da formação do Pensamento em Vigotski e da Narrativa e da História de Benjamim, empreendeu-se uma investigação qualitativa que aproximou os textos curriculares de cada curso. Para a contextualização histórica das duas produções curriculares, utilizou-se a formulação de Harvey, a respeito da pós-modernidade, e da sociedade em rede, de Castells, que discutem o paradigma das Tecnologias de Informação Comunicação e as transformações daí oriundas em todas as relações humanas, aí incluídas as relações de trabalho e, por dedução, do trabalho docente. Analisou-se também documentos relacionados às políticas de Formação de Professores em vigor, com destaque para a deliberação que orienta os cursos de Pedagogia no Brasil. Realizou-se entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas vinculadas à Educação Infantil de ambos os cursos. Comparou-se essas produções e entrevistas com a finalidade de extrair das mesmas os sentidos imprimidos às ações docentes, as concepções de infância que as orientam e as do próprio fazer profissional. Concluiu-se que as diferenças e semelhanças existentes apontam para questões relacionadas a crescente precarização do trabalho docente, a necessidade da incorporação da creche como *locus* de atuação docente, e do consequente investimento na formação do profissional para nela atuar, e a urgência de se ampliar os espaços e momentos de trocas entre os professores de cada curso e destes entre si.

Palavras-chaves: Currículo, Educação Infantil, Formação de Professores e Trabalho Docente.

ABSTRACT

CASTRO, L. V. **RIVERS CONFLUENCE: A comparative study of Early Childhood Teacher Education in Two UNIRIO's Pedagogy courses, classroom and online.**

The objective of this work is to perform a comparative analysis between the curriculum of Pedagogy, classroom and online, of Federal University of Rio de Janeiro State-UNIRIO- focusing on the training of teachers who will work in early childhood education. From Bakhtin's language conception, the Vygotsky's thought development and the Narrative and History of Benjamin, a qualitative research undertaken brought closer the curriculum of both courses. To construct a historical contextualization of both curricular productions, it was considered Harvey's formulation about postmodernity, and Castells' network society, discussing the paradigm of Information Communication Technologies and transformations arising there at all human relations, labor relations there included and, by implication, of teaching. It was also analyzed documents related to teacher training policies in place, highlighting the resolution that guides teaching courses in Brazil. Teachers responsible for subjects related to Early Childhood Education in both courses were interviewed. These productions and interviews were compared in order to extract from them the directions given to the teachers' actions, the childhood conceptions that guide them and their professional activity. It was concluded that the differences and similarities point to issues related to precariousness' growth of the teaching work, the need to incorporate the nursery school as a teacher *locus* of activity, and its consequent investment in professional training, and the urgency to enlarge the spaces and moments of exchanges between teachers of each course and also between the courses themselves.

Keywords: Curriculum, Early Childhood Education, Teacher Training and Teaching Work.

Esquemas, Quadros e Tabelas

Esquemas

Esquema 1: Fatores convergentes na criação do CEDERJ

Quadros

Quadro 1- Números absoluto e relativo de teses e dissertações por categorias do campo da Formação de Professores, no período de 2007 a 2012.

Quadro 2 - Disciplinas Obrigatórias dos CP e CD cujas ementas explicitam relações com a Educação Infantil

Quadro 3: Total de Professores relacionados à Educação Infantil por curso e categoria

Quadro 4: Percentual de Atendimento na Educação Infantil por faixa etária, 2001 - 2011

Quadro 5: Percentual de profissionais da Educação por formação na Educação Infantil

Quadro 6: Percentual de Atendimento na Educação Infantil por faixa etária, 2014 - 2024

Quadro 7: Variação Percentual de docentes com nível superior na Educação Infantil 2014/2015

Quadro 8: Carga horária dos cursos presencial e a distância por tipos de disciplinas

Quadro 9: Disciplinas direcionadas à formação para a Educação Infantil nos CP e CD por semestre letivo

Quadro 10: Peso relativo das disciplinas obrigatórias e optativas direcionadas à formação para a Educação Infantil

Quadro 11: Cargas horárias e os pré-requisitos dos estágios

Tabelas

Tabela 1- Número de teses e dissertações, levantado no Portal CAPES, por descritores do campo da Formação de Professores, no período de 2007 a 2012.

Lista de Siglas

CAPES - Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIERJ – Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro
CD – Curso a Distância
CEDERJ – Consórcio de Educação a Distância do Estado do rio de Janeiro
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNS – Curso Normal Superior
CP – Curso Presencial
EAD – Educação a Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM - Exame nacional do Ensino Médio
FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IERJ – Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IES – Instituições de Ensino superior
INEP - Instituto nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE/UFRJ – Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SEAD/MEC – Secretaria de educação a Distância do Ministério da Educação
SEEDUC/RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
TD – Tutor a Distância
TP – Tutor Presencial

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: HISTÓRIAS, TEORIAS E CAMINHOS	24
1.1 Histórias que justificam	24
1.2 Sujeito e Linguagem	34
1.3 Contemporaneidade e Ciências Humanas	41
1.4 Formas de Caminhar	45
1.4.1 Sujeitos das Entrevistas Coletivas	50
1.4.2 Proposta de Roteiro de Entrevistas	51
CAPÍTULO 2: CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO, TIC E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	53
2.1. O Trabalho no Capitalismo	54
2.1.1 O trabalho na contemporaneidade	63
2.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação	66
2.2.1 A Compressão do Tempo-Espaço	69
2.3. Trabalho Docente no Brasil	71
CAPÍTULO 3: OS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	76
3.1 A Constituição Federal- CF de 1988	77
3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB– Lei nº 9394/96	79
3.3 O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172, de 09/01/2001)	84
3.4 O Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005, de 26/06/2014)	87
3.5 Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica - Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009	92
3.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura	97
CAPÍTULO 4: AS PROPOSTAS CURRICULARES	101
4.1 Breve panorama de concepções de Currículo	102
4.2 Os Contextos de Produção das Propostas Curriculares	108
4.2.1. O Curso de Pedagogia Presencial – CP	109
4.2.2. O Curso de Pedagogia a Distância - CD	111
4.2.2.1 O Modelo CEDERJ	117
4.2.3 Comparação dos contextos de produção das propostas pedagógicas dos Cursos de Pedagogia da UNIRIO, presencial e a distância	122
4.3 Os Projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UNIRIO	124
4.3.1 Curso de Pedagogia Presencial – CP	125
4.3.2 Curso de Pedagogia a Distância - CD	128
4.3.3 Análise Comparada das Histórias e Propostas	130
4.4. As Disciplinas dos Cursos de Pedagogia Presencial e a Distância da UNIRIO	132

CAPÍTULO 5: PROFESSORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E OS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO INICIAL	145
5.1 Formação de Pedagogos: entre o diálogo, a teoria e a prática	148
5.1.1 A Falta de Diálogo	149
5.1.2 As relações teoria e prática	155
5.2. Formação Inicial de Professores de Educação Infantil na busca de suas especificidades	163
5.2.1 O Conceito de Infância	163
5.2.2 Cuidar, Educar e Brincar	167
5.2.3 Os Vínculos Afetivos	173
5.2.4 O professor autor e os Cursos de Pedagogia	179
5.3 Os cursos de Pedagogia	184
5.4 Sentidos da formação do Professor de Educação Infantil: Semelhanças e Diferenças entre os Cursos de Pedagogia presencial e a distância	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
APÊNDICES	215
1: Questões para as Entrevistas Coletivas	216
2: Contextos Enunciativos da Pesquisa de Campo	218
3: Termo de consentimento livre e esclarecido	228
ANEXOS	229
1: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Presencial	230
2: Estrutura Curricular do Curso a Distância	236

INTRODUÇÃO

Como um rio, que nasce
De outros, saber seguir,
Junto com outros sendo
E noutros se prolongando
E construir o encontro
Com as águas grandes
Do oceano sem fim.

Thiago de Mello (2009)

Esse trabalho nasce com a perspectiva de provocar um encontro de duas ações coletivas marcantes no campo da Educação no Estado do Rio de Janeiro: os cursos de Pedagogia da UNIRIO, presencial e a distância. Como dois rios caudalosos quando se encontram e se fortalecem ainda mais a correr em direção ao oceano, esses currículos levam nas suas propostas histórias de formação de gerações de professores, nas quais mergulho em busca dos pontos que lhes servirão de leito comum.

Elegi como foco a formação de professores para a Educação Infantil, que é preocupação relativamente recente na Educação Brasileira. Embora já existissem orientações pedagógicas específicas às professoras que optavam por trabalhar com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, o primeiro curso de Estudos Adicionais ao Ensino Médio Normal só surgiu na década de 1950. Dessa época até as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, este campo foi se constituindo com a ampliação significativa da demanda social por escolas e creches, conforme o crescimento do número de meninos e meninas nascidas no período¹, coincidindo também com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho², além de outros fatores de menor impacto. As primeiras iniciativas de atendimento à primeira infância tiveram início no período colonial, com as Santas Casas de Misericórdia, vinculadas à Igreja Católica, que teve como princípio a acolhida dos desvalidos com a roda dos expostos, dispositivo que permitia que os bebês fossem depositados nas portas dos orfanatos e conventos, mantendo o anonimato do adulto que o fizesse. Esse apoio ao abandono infantil perdurou até o início do século XX, mas, já no final do século XIX, foi alvo do movimento dos médicos higienistas, que postularam, entre outros, o aleitamento materno e o atendimento em creches³. É dessa época o surgimento das primeiras pré-escolas, para os filhos de famílias abastadas e/ou remediadas, e de creches, para filhos de operárias, o que

¹ Conforme estatísticas do IBGE, em 1950 havia, no Brasil, 8.370.880 de crianças entre 0 e 6 anos, já em 1996 esse total era de 15.623.784. Fonte: IBGE <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/> p.3, consultado em 15/05/2013.

² De 18,2% do total da população economicamente ativa (PEA) em 1970 a 40% em 1995. Dados disponíveis em E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 2, número 2, agosto de 2013. <http://e-faceq.blogspot.com.br/>

³ Kuhlman Jr, (2011) faz análise detalhada dessa fase.

consolidou uma dupla forma de atendimento que se caracterizou pela dicotomia entre cuidar e educar (DIDONET, 2011). Moysés Kuhlman Jr. (2011) defende a ideia de que ambas as instituições educavam, mas as diferenças eram mais um sinal flagrante da desigualdade social brasileira: uma escola rica para os ricos e uma escola pobre para os pobres.

No início do século XX, por exemplo, já tínhamos Jardins de Infância influenciados pela pedagogia de Frederick Froebel⁴, que funcionavam junto a escolas primárias. E teve início, também, como fruto do crescimento do parque industrial e do trabalho das mulheres, o surgimento de creches assistencialistas, ligadas a algumas fábricas, que permitiam o comparecimento das mulheres ao trabalho e a amamentação de seus filhos. Esse modelo de assistência à infância teve influência direta na formação dos trabalhadores para essas instituições: as Creches de um lado, e os Jardins de Infância de outro. Como afirma Vital Didonet (2011, p.17), “as creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional.” Tal diferenciação, no entanto, representava muito mais uma situação de classe que uma necessidade efetiva, como ressalta Patrícia Corsino: “a oposição entre a função pedagógica e a assistencial marca a história da educação dirigida às crianças pobres, encobre a verdadeira oposição que está em pauta: a de classe social (2003, p.192)”. O que tornou ainda mais aprofundada essa dicotomia foi o perfil dos trabalhadores de cada uma dessas instituições, pois, enquanto nas creches predominava o trabalho voluntário ou de agentes sem nenhuma formação específica e mal remunerados, orientados apenas para os cuidados físicos, a saúde, a alimentação e a formação de hábitos de higiene, nos jardins de infância atuavam professoras com formação pedagógica específica, que voltavam suas preocupações para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e afetivo, por meio de atividades lúdicas, conforme a orientação froebeliana da época. Corsino, ao analisar a situação do Rio de Janeiro, a então capital da República, com base em periódicos da época, apresenta as características exigidas das professoras a serem designadas para trabalhar nas primeiras pré-escolas públicas da cidade:

A formação dos professores que atuavam nestas escolas se dava no Instituto de Educação⁵ e era bastante ampla, pois além dos ensinamentos da Pedagogia e da Psicologia, incluía Artes Plásticas e Música, como noticia o mesmo jornal (O Paiz, de 4 de novembro de 1909): pelo contrato os professores deverão conhecer música e tocar piano ou órgão. Esta formação durou até os anos de 1960 (2003, p. 182).

⁴ Frederick Froebel: educador Alemão, criador dos Kindergarden, jardim de infância, em 1837. Sua obra teve forte influência no meio educacional brasileiro do início do século XX. Para mais detalhes, consultar: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per05.htm>

⁵ O Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi a Escola Normal de referência para a formação de professores no Distrito Federal até sua radical modificação pela LDB 5692/71. Mais informações no site: <http://iserj.net/>

Khulmann Jr. (2011), ao questionar essa polarização, reforça a ideia de que esta educação diferenciada por classes sociais criou dicotomias, cuja superação ainda hoje representam um desafio:

Com isso, também se permanece numa visão simplificada da realidade atual, sem a explicitação de qual educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças pobres, e acaba-se por sugerir aos que nelas atuam – mesmo que não se queira isso – a adoção de um modelo escolarizante, totalmente inadequado à faixa etária atendida. (2011, p. 75)

A busca das especificidades da Educação Infantil, especialmente das creches, é um dilema atual e está no centro das preocupações relacionadas à formação de professores para atuar com a primeira infância. Uma vez que o modelo escolarizante não é adequado, que modelos o seriam e que formação deveria ser exigida dos profissionais para atuarem da faixa etária de 4 meses a 3 anos? Para entender esse dilema, volto na história das creches e jardins de infância.

A ampliação da demanda por ambas as instituições só fez crescer ao longo do século XX, sendo que as creches, ao serem assumidas pelo poder público, ficaram ligadas, inicialmente, à esfera do sistema de saúde e/ou da assistência social ao trabalhador. Aos órgãos do poder executivo do início desse século, eram dadas responsabilidades de criação e manutenção das estruturas públicas, bem como de fiscalização e legalização de instituições da iniciativa privada. Cabe ressaltar que grande parte do atendimento às crianças de classes populares se fazia em creches comunitárias, em atendimento doméstico improvisado, já que, até antes da Constituição Federal de 1988, a educação desde o nascimento não fazia parte dos direitos dos cidadãos de pouca idade.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942 para atender aos soldados egressos da Segunda Guerra, foi, a partir de 1946, a instituição federal que centralizou a maior parte dessas iniciativas e, com essa fundação, foram introduzidas novidades no atendimento à primeira infância. Além da LBA, um conjunto de instituições públicas, federal e estaduais, teve importância significativa no atendimento à infância, como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que se transformou em Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), ligada ao governo federal, e as FEBEM, com o mesmo perfil, mas ligadas aos governos estaduais. Essas instituições voltavam-se, no entanto, para o atendimento às crianças com mais de 7 anos de idade. Para efeito do presente estudo, não serão consideradas, embora seja imperioso reconhecer o relevante papel que todas tiveram ao longo da história no atendimento à infância pobre brasileira.

Um dos projetos de maior alcance da extinta LBA foi o projeto Casulo, que teve início em 1987. Com esse projeto, introduziram-se ações educacionais no cotidiano das creches atendidas pela Legião. Estas estavam presentes em todo o território nacional e chegaram a atender mais de 1.800.000 de crianças entre 3 meses e 3 anos de idade.

Nessa época, toma corpo e dimensão nacional o Movimento de Mulheres Trabalhadoras por Creches, que já tinha como reivindicação a implantação de creches com trabalho pedagógico e profissional, em contraponto ao projeto Casulo que, mesmo tendo alcance e repercussão, ainda utilizava mão de obra sem a devida formação e, muitas vezes, se apoiava no trabalho voluntário, reproduzindo o modelo filantropo implantado pelos higienistas.

Em paralelo a esse crescimento, as pré-escolas também aumentavam em número e se diferenciavam quanto à iniciativa. Para suprir a crescente demanda e atender as especificidades do trabalho nas turmas de pré-escola, fez-se necessário formar professores com a devida qualificação. Foi quando surgiu o primeiro curso público com essa finalidade: “em 1949, foi criado o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, à frente dessa iniciativa, estava Heloísa Marinho” (LEITE FILHO, 1997, p. 4).

Esse curso de estudos adicionais, além de ser implantado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), que era à época referência nacional para a formação de professores, o foi também no Instituto Metodista Bennet, no Rio de Janeiro. Essas foram, no Rio de Janeiro, as primeiras propostas de formação específica para professores que desejavam atuar na Educação Infantil até a extinção do primeiro, em 1970, no Bennet, e do segundo, em 1997, no IERJ. A exigência mínima para se matricular no IERJ era a de ser licenciado pelo Curso Normal ou Curso de Formação de Professores⁶, ou seja, nos Estudos Adicionais, os professores especializavam-se para atuar na Educação Infantil.

Isso caracteriza ainda mais a distância entre as duas principais instituições de atendimento à infância, pois, se de um lado havia a creche com suas ações desenvolvidas por voluntários sem qualificação profissional e até sem qualquer vínculo trabalhista, de outro, havia instituições nascidas do campo educacional com o trabalho sendo desenvolvido por docentes qualificados e especializados para a atuação com crianças da faixa etária de 2 a 6 anos.

⁶ Essas foram denominações adotadas por esse curso ao longo da História. Curso Normal foi desde a sua criação até a LDB 5692/71, que o modificou para Curso Técnico de Formação de Professores e voltou à denominação antiga com a LDB 9394/96.

Tal dicotomia, no entanto, não atendia satisfatoriamente nem as mães dos movimentos pelas creches, muito menos aos teóricos do campo da Educação, que preconizavam a “construção teórica da unicidade da criança” e que entendiam que o dilema entre cuidar e educar era falso uma vez que “cuidando se educa; educando se cuida” (DIDONET, NUNES e CORSINO, 2011, p.14).

Todas essas discussões e movimentos deságuam no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, na qual está consagrada a ideia central da criança como sujeito de direitos e, nesse sentido, cabe ao Estado, à sociedade e à família garantir que estes sejam integralmente atendidos. Além disso, define a creche como instituição educacional e resolve, ao menos no plano jurídico e institucional, que a obrigatoriedade de oferta pela instância pública da educação desde o nascimento passa a ser um direito.

Estes princípios e definições de direitos e deveres se desdobram nas Leis Ordinárias que se sucedem, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, de 1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394, de 1996).

Vencida a dicotomia, na letra da lei, integrar as duas instituições, creche e pré- escola, passa a ser o principal objetivo do poder público, no que se refere à educação das crianças de 4 meses a 6 anos. No caso deste estudo, interessa a formação dos profissionais que irão atuar com a primeira infância.

A partir da LDB 9394/96, pelas definições do seu Art. 62⁷, institucionaliza-se a obrigatoriedade de formação de docentes para as creches e pré-escolas. Muitas conquistas obtidas por intermédio das organizações populares resultaram em um aparato legal e de regulamentações, como destaca Francisco Almada (2011), e reforçaram a justiça da proposta de colocar a Educação Infantil como parte da Educação Básica, mas ampliou consideravelmente o desafio de realizar essa tarefa com a qualidade devida, que passa obrigatoriamente, mas não somente, pela formação de professores para essa etapa da Educação Básica.

Esta integração ainda está em processo devido a inúmeros fatores, como as diversidades regionais, as diferentes perspectivas políticas e também a formação de

⁷ Art. 62. 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. §1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério; §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias da educação a distância; §3º A formação inicial dos profissionais do magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

profissionais para atuarem nas instituições, como apontam Patrícia Corsino, Vital Didonet e Fernanda Nunes (2011). A formação inicial dos professores para atuar na Educação Infantil com crianças a partir de 4 meses de idade até os 5 anos e 11 meses torna-se um desafio para os cursos de formação, sejam eles de Ensino Médio Normal, sejam de Pedagogia.

O que temos hoje, como formação inicial, ainda é motivo de polêmica, pois estão previstas a formação em Nível Médio, no curso Normal, e a formação em Nível Superior, no curso de Pedagogia ou no Curso Normal Superior, gerando uma ambiguidade ainda não resolvida. Após a promulgação da LDB, algumas iniciativas governamentais foram levadas a termo e redundaram em fracasso, como a criação dos Cursos Normais Superiores (CNS) por iniciativa de alguns governos estaduais, cuja existência não passou de uma década (1997 a 2007). A Resolução do Conselho Nacional de Educação, que modificou o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006⁸), transformando-o em licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, ou seja, *locus* privilegiado da formação desses professores em nível superior, sepultou os Cursos Normais Superiores, que rapidamente se transformaram em cursos de Pedagogia. Esta Resolução, entretanto, ainda permitiu a continuidade da existência da formação em nível médio, conforme o seu Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Contribui, com esse quadro das políticas públicas de formação de professores em larga escala, uma das novidades introduzidas pela LDB 9394/96: a Educação a Distância (EAD)⁹, que favorece uma formação em massa. Os cursos de Pedagogia EAD somavam, em 2010, em todo o Brasil, 273.000 matrículas, segundo censo da Educação Superior do INEP¹⁰, sendo mais de 75% dessas vagas ofertadas pela iniciativa privada. É hoje o curso de graduação com o maior número de matrículas nessa forma de educação em todo o Brasil. Tal situação leva a refletir também sobre o papel da Universidade Aberta do Brasil – UAB – uma vez que esta se coloca no campo educacional como a responsável por erigir e consolidar um novo modelo de formação de professores, moldando, assim, uma forma do exercer a docência. Na medida em que não existem turmas e grupos aos quais os estudantes estejam vinculados formalmente, os processos de construção coletiva de conhecimentos migram para a plataforma *on line*. O

⁸ Consultar o site: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

⁹ Esta será a denominação utilizada neste trabalho sempre que se fizer referência à Educação a Distância.

¹⁰ <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

comparecimento dos alunos aos polos só é obrigatório em dias de avaliações, o que restringe a relação face a face.

Esse contexto permite considerar a formação inicial de professores para dois dos segmentos da Educação Básica, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, como uma área em pleno processo de constituição nas universidades e, ao mesmo tempo, de reconfiguração. São duas modalidades distintas de formação e que vem sendo desenvolvidas, na maioria das universidades públicas, em paralelo, sem dialogarem entre si a respeito desta tarefa comum. No caso da Educação Infantil, a especificidade do trabalho com as crianças das creches, de 0 a 3 anos, se constitui em mais um desafio para o campo educacional e, em especial, para o Ensino Superior, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Como parte destes desafios, esta tese analisou a formação inicial dos professores de Educação Infantil em nível superior, fazendo um estudo comparado entre dois cursos de Pedagogia, um presencial e um a distância, de uma mesma Universidade Pública do Estado do Rio de Janeiro. O foco da investigação, portanto, estará voltado para os projetos de cada curso, no que tange à Educação Infantil e às especificidades da formação de professores para atuarem em creches e pré-escolas. Além de analisar suas propostas curriculares, busca-se a compreensão dos significados que os professores constroem junto aos alunos sobre a docência na Educação Infantil e de como entendem e enfrentam o desafio mencionado.

Desde 2003, no Rio de Janeiro, duas Universidades públicas, que já ofereciam cursos de Pedagogia presencial, passaram a contar com cursos de Pedagogia/EAD: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ambas passaram a fazer parte do Consórcio CEDERJ¹¹, ligado à Fundação CECIERJ. A partir de 2001, iniciaram o planejamento e a gestão do curso de forma compartilhada, mas, em 2005, cada uma das universidades resolveu ficar com o seu próprio curso. O fato de ter presenciado a implantação desses cursos de Pedagogia/EAD, quando estive vinculado ao CEDERJ, entre 2000 e 2004, e de também ser docente do Departamento de Didática da UNIRIO, desde 2010, me levaram a definir, como campo de investigação, os cursos da UNIRIO. A facilidade de acesso aos dados e documentos que serão analisados, bem como aos sujeitos que serão entrevistados, me permitiram mais aprofundamento que um estudo qualitativo exige.

Nesse sentido, as primeiras preocupações e questionamentos são: como estão estruturados os cursos de Pedagogia da UNIRIO? Quais são as disciplinas que constam dos

¹¹ Para mais detalhes visitar o *site*:

http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=17

projetos? Qual a carga horária dedicada aos saberes específicos da Educação Infantil? O que nos dizem as ementas e objetivos dessas disciplinas? Quais os sentidos conferidos ao campo da Educação Infantil pelos professores que ministram essas disciplinas? Como se organiza o Estágio Supervisionado em ambos os cursos?

Esta tese foi organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, faço a discussão dos referenciais teóricos que me permitirão analisar as propostas curriculares, as entrevistas realizadas e estabelecer uma visão de conjunto de todos esses elementos. As contribuições das reflexões sobre a constituição do homem pela linguagem, com Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev Vigostski, bem como dos deslocamentos e posicionamentos de um pesquisador ao analisar propostas e entrevistar outros sujeitos serão a base teórico-metodológica da investigação. O fato de ter várias relações atravessadas, tanto com as propostas curriculares quanto com os sujeitos entrevistados reforça sobremaneira a necessidade dessas reflexões. Tais atravessamentos são construções históricas que me trouxeram até o lugar que ocupo hoje e, portanto, não há como abstrair-me das mesmas. Além disso, como pesquisador e sujeito pertencente a uma sociedade, tenho posições ideológicas formadas ao longo da vida, as quais norteiam minhas articulações no campo e interferirão no processo de pesquisa. Tal posicionamento também me leva às escolhas do objeto de pesquisa e das metodologias a serem adotadas. Essa posição é definida por Norman Denzin e Yvonna Lincoln como pertencente ao campo das pesquisas qualitativas e, mais que isso, ao paradigma dos estudos culturais, quando afirmam que “os paradigmas dos estudos culturais empregam métodos para compreender as estruturas locais de dominação e para produzir resistências a estas” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.36). A vinculação a tal paradigma me obriga, portanto, a deixar claro o lugar de onde falo, bem como as relações já construídas com os discursos assumidos nas propostas analisadas e com os sujeitos entrevistados.

Essa discussão também esclarece o processo de elaboração do texto da pesquisa, que se deu a partir da metáfora do encontro dos rios. Por que encontro dos rios? Dois rios quando se encontram trazem da força de suas correntezas e, da profundidade de seus leitos, as histórias de suas trajetórias, das pedras que os fizeram desviar-se, das margens que lhes fornecem a direção e os limites, mas podem ser subvertidas em épocas de cheias e, finalmente, por serem, a cada momento, os mesmos e outros. Nesta análise comparativa, estive justamente no lugar onde os currículos convergem e, para entender cada um, e um possível encontro dos dois, foi necessário o exercício de “mergulhar em suas águas” e, no momento seguinte, distanciar-me das mesmas no movimento de exotopia, como definido por Bakhtin (2010). Tal como muitos rios que se encontram, espero que este trabalho contribua

para que haja maior proximidade entre os dois e, quiçá, passem a ser um só a partir desse encontro.

No segundo capítulo, discuto o contexto econômico e político na contemporaneidade. Início pela categoria de trabalho em Karl Marx, explicitada ao longo da demonstração da teoria do valor. A partir dessa categoria, passo à discussão da pós-modernidade, em David Harvey, a defesa que esse autor faz da ideia de capitalismo tardio e de um novo modelo de acumulação de capital, no qual a categoria trabalho é reconfigurada, o que auxiliará na discussão das atuais configurações do trabalho docente e do trabalho de formação docente. Esse autor discute, ainda, o conceito de compressão da noção de espaço-tempo, que utilizo na análise das políticas que fundamentam, principalmente, a Educação a Distância, mas que estão presentes no cotidiano de todas as sociedades contemporâneas, inclusive da brasileira. Discuto também a formulação de sociedade em rede, em Manuel Castells, centrando atenção especial no conceito de convergência, que utiliza para explicar o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, a partir deste arcabouço teórico. Todo esse contexto atual que nos remete a diferentes formas de trabalho e reconfigura o papel do Estado brasileiro, em relação às demais nações e aos agentes da economia globalizada, será o cenário em que se desenvolvem as políticas públicas educacionais e as de formação de professores. Finalizo este capítulo com uma reflexão acerca do trabalho docente no Brasil, suas concepções e formas, principalmente as adotadas nas instituições da Educação Infantil e na Educação a Distância.

No terceiro capítulo, analiso as políticas públicas de formação de professores no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, que surge no contexto das políticas globais do neoliberalismo. Procuo evidenciar, nesta análise, as contradições e composições políticas necessárias no processo de elaboração de documentos norteadores dessas políticas, desde a LDB 9394/96, que é elaborada no contexto das reformas do Estado brasileiro, assumindo os pressupostos do Estado Mínimo, âncora conceitual do neoliberalismo, cuja lógica aponta para a expansão com custos mínimos. Sigo com a análise das duas versões do PNE, a de 2001/2011 e a de 2014/2024, com foco nas referências à Educação Infantil e à formação de professores. Prossigo com a análise do Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica, e tem como um dos seus objetivos principais organizar e colocar em funcionamento os Fóruns Estaduais para a Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, instância de articulação política entre o MEC, o Governo do Estado, representantes das prefeituras e das instituições formadoras. Finalizo com a análise da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e

orientou a transformação desses cursos em todo o Brasil. Nesta análise, também utilizo entrevistas realizadas com professoras da UNIRIO que viveram os momentos de implantação dessas políticas, tanto as nacionais como as locais, de diversas maneiras. Aqui fica delineado o contexto maior das produções curriculares, objeto central desse estudo.

No quarto capítulo, analiso os projetos curriculares de cada curso e a posição que as disciplinas vinculadas direta ou indiretamente à Educação Infantil ocupam em cada um desses cursos. Início com uma reflexão a respeito das teorias do currículo, ancorado em estudos de diversos autores sintetizados por Elizabeth Macedo e Alice Lopes (2011). Passo à análise do contexto histórico de elaboração dos mesmos, das condições de tempo e de trabalho que os sujeitos responsáveis por suas elaborações tiveram, da ideologia que orientou a elaboração desses projetos e, finalmente, do entendimento do lugar da Educação Infantil em cada uma das propostas curriculares. Para esse entendimento, foram realizadas entrevistas com professoras que participaram da formulação de ambas as propostas. Finalizo o capítulo com as conclusões das análises comparativas das propostas curriculares, em que considere as cargas horárias e as ementas das disciplinas e categorizei-as, a partir da proximidade de cada uma destas com o campo da Educação Infantil.

Desta análise, também emergiram questões que, somadas a outras elaboradas ao longo dos capítulos anteriores, foram dirigidas aos professores que atuam nos dois cursos. As discussões entre esses professores, que aconteceram em entrevistas coletivas, cujos grupos foram organizados segundo critérios que serão explicitados na metodologia do trabalho, estão sintetizadas no capítulo cinco. Encerro este capítulo aproximando os estudos comparativos, realizados no capítulo quatro, com as entrevistas.

Os conhecimentos produzidos ao longo desse estudo comparado estão sintetizados na conclusão, na qual aponto também para possibilidades de caminhos a serem seguidos por ambas as propostas curriculares em direção a um leito comum, a uma unificação que considero relevante para a instituição e extremamente positiva para alunos e professores dos cursos. Faço também considerações a respeito da atual deliberação que orienta os currículos da Pedagogia.

CAPÍTULO 1: HISTÓRIAS, TEORIAS E CAMINHOS

São correntes – também caminhos – que vão
dar às âncoras, invioláveis âncoras sagradas,
Que o espírito deixou fincadas, firmes,
Nas profundezas últimas das águas.

Thiago de Mello (2009)

Pelos caminhos que venho trilhando no campo da educação, as âncoras foram fincadas com base nas relações das teorias com as práticas desenvolvidas, relações instáveis e desafiadoras. Uma se fortaleceram ao longo dos anos, outras se desfizeram e foram sendo alteradas, substituídas e/ou reconstruídas. A história é, portanto, um elemento decisivo nas escolhas feitas, em intenso diálogo com a atualidade das pesquisas e as necessidades de renovar tanto o pensamento quanto as práticas.

Neste capítulo, justifico as opções do tema, defino e discuto a base teórica que sustenta o trabalho bem como a metodologia adotada em cada fase da investigação. Defino os objetos da investigação, os critérios e os sujeitos das entrevistas coletivas realizadas, bem como os motivos adotados para esta forma de colher as informações.

1.1 Histórias que justificam

O interesse pela formação de professores data da minha graduação em Pedagogia, quando, ao ser obrigado a escolher uma das quatro habilitações oferecidas pelo curso da UERJ, optei pela Licenciatura em Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau¹². A proposta curricular da época¹³ implicava na escolha de uma especialização que poderia ser em Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Escolar ou Magistério de Disciplinas Pedagógicas do Curso de Formação de Professores, sendo esta última a minha opção. Colaborou de forma significativa para essa decisão a minha trajetória de ingresso no campo da Educação. Fui convidado para atuar como professor auxiliar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental¹⁴ numa escola privada, mesmo sem possuir nenhuma formação pedagógica anterior. Aprendi com as professoras e a equipe da escola diversas noções básicas da profissão docente e fui elaborando, ao longo dos anos de muita prática, estudos sistemáticos e assistemáticos¹⁵, uma visão do trabalho de professor. Com as colegas da Educação Infantil, por exemplo, aprendi a desprender o corpo de posturas rígidas

¹² Esta era a denominação da época.

¹³ Graduei-me em Pedagogia na UERJ, em fevereiro de 1988.

¹⁴ Na época, em 1982, a denominação era Pré-Escola e Séries Iniciais do Primeiro Grau.

¹⁵ Dessa fase, constam vários momentos de formação nas escolas, o curso de graduação em Pedagogia na UERJ e a participação no movimento sindical docente, como militante do SINPRO/RJ.

que afastam os sujeitos. Hoje, com turmas do ensino superior, acolho-os com o olhar, apresento-me e peço que façam o mesmo, anoto os nomes de cada um e peço que narrem histórias e trajetórias até a chegada ao ensino superior. Essa necessidade de deixá-los à vontade no novo espaço de aprendizagem teve seu início nas turmas de Educação Infantil. Outra opção desse tempo foi o abraçar a dimensão lúdica da existência, como a considera Huizinga (1999), que se iniciou no trabalho cotidiano com as crianças e me levou a redimensionar meu entendimento da vida e dos homens. Desse caminho, também fez parte a dimensão estética da profissão docente, da qual faz parte o gesto poético, como discutido por Pereira (2010), sempre valorizado nos momentos de auxílio às crianças, e de contação de histórias. Desse envolvimento com a literatura infantil e, particularmente com as leituras de poesias, com as quais desatavam-se diálogos plenos de significados, ficou mais essa marca no profissional e no entendimento do próprio fazer docente.

Considero a escola de Educação Infantil como uma instituição fundamental na formação de uma sociedade mais justa por estar centrada na formação integral dos sujeitos, sem abandonar as dimensões lúdica e poética da existência que, por razões históricas, oriundas do Iluminismo e da modernidade racionalista, vão sendo abandonadas nos demais segmentos do ensino.

Após essa aprendizagem no início da minha trajetória, assumi, ao longo dos últimos 20 anos, o trabalho com formação inicial e continuada de professores de várias maneiras, incluindo aquelas que se realizam a partir do cotidiano nas escolas, atuando como coordenador e supervisor em escolas públicas e privadas. Àquelas dimensões e saberes acumulados, foram se agregando outras discussões teóricas, sobretudo no mestrado em Educação, na UERJ, no qual a participação no grupo de pesquisa: Infância Cultura e Linguagem, liderado por Sonia Kramer e Solange Jobim e Sousa, teve influência decisiva na minha formação como pesquisador e no entendimento da centralidade da linguagem no desenvolvimento humano. A base teórica desta pesquisa foi o primeiro estudo dos teóricos, cujas formulações estão discutidas mais adiante, neste mesmo capítulo. Além desta base teórica, o aprendizado e as reflexões sobre as práticas de entrevistas acompanharam todo o projeto de pesquisa, bem como a minha dissertação de mestrado, defendida em 1996, cujo tema foi História de Vida de Professoras. Na oportunidade (entre os anos de 1994 e 1995), entrevistei professoras aposentadas que haviam iniciado suas carreiras no final da década de 1920.

Após a conclusão do mestrado, iniciei uma caminhada no Ensino Superior, sempre voltado para a formação docente, e nesse percurso, deparei com os estudos de currículo, que

me levaram, em 2000, a cursar a disciplina de Currículo, no PPGE/UFRJ, com o Prof. Antonio Flavio, apenas como ouvinte, o que foi suficiente para mergulhar nas teorias do currículo e dos estudos culturais. Nessa época, publiquei dois trabalhos, em parceria com professoras de faculdades particulares, um a respeito da implantação de uma Coordenação de Educação a Distância num Centro Universitário do Rio de Janeiro, em 2006, com o foco na formação de professores para a atuação nessa modalidade, e outro a respeito da formação de meninos que atuam no tráfico de drogas em comunidades carentes da cidade do Rio de Janeiro. Foi nessa época, também, em 2002, que retomo a trajetória da formação no Curso Normal Médio, na SEEDUC/RJ, bem como ingresso, em 2005, no Curso Normal Superior do ISERJ, que se transformou em Curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2009, do qual fui o primeiro coordenador.

Ao ingressar no curso de doutorado, no PPGE/UFRJ, retomo as discussões teóricas da dissertação de mestrado no grupo de pesquisa liderado pela Prof^a Dr^a Patrícia Corsino, que me leva a produzir o trabalho em que retomo a prática de entrevista, que teve como título: Narrativas de experiências na formação de leitores. Este foi apresentado no IX Jogo do Livro, realizado em Belo Horizonte, UFMG, em 2011. Esta trajetória profissional e acadêmica contribuiu decisivamente para as escolhas e definições da atual investigação.

Em relação à formação inicial, considero relevante pesquisar os sentidos que a mesma vem tendo, nos cursos de Pedagogia, tanto no curso presencial quanto no EAD, uma vez que a formação de profissionais para o campo da Educação Infantil, de maneira sistemática e obrigatória, é relativamente recente e contraditória, como já esboçado na introdução, incluindo aí as exigências de um fazer que articule teoria e prática.

Além do envolvimento com os estágios supervisionados, com a Educação Infantil, com a formação de professores e as pesquisas nesse campo, participei da implantação do Consórcio CEDERJ entre 2000 e 2004, época em que se desenvolveu o modelo para os cursos de graduação vigente até hoje no Estado do Rio de Janeiro. Esta forma de consórcio entre Instituições de Ensino Superior Públicas do nosso estado é diferente dos demais estados da federação.

O modelo de cursos de graduação, elaborado pelo consórcio, foi adotado por todas as iniciativas públicas no Brasil¹⁶, com a atuação da SEAD/MEC¹⁷, a partir de 2005, e hoje tem

¹⁶ Esse modelo foi consolidado pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, editado pelo MEC cuja versão mais atual data de 2007. Para consulta à íntegra do documento, consultar o site: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

¹⁷ Secretaria de Educação a Distância do MEC, extinta em 2009, tendo suas funções absorvidas pela Universidade Aberta do Brasil – UAB.

significativa importância como política pública de formação de professores, sendo o curso de Pedagogia o que tem o maior contingente de matriculados, como já apresentado na introdução. Este modelo será discutido mais detidamente no capítulo 4 deste trabalho.

A EAD não conta com a unanimidade de todas as categorias profissionais, sendo que a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e o Conselho Nacional de Serviço Social não credenciam profissionais que fizeram sua formação inicial em cursos a distância. Além de tais discordâncias já serem elementos contundentes que justifiquem investigações, penso ser relevante refletir sobre esta formação diversificada, comparando o Ensino Presencial com o Ensino a Distância e problematizando-as junto aos professores que atuam, muitas vezes, nas duas formas de Ensino. O fato de atuarem nos dois cursos de Pedagogia da UNIRIO e de compreenderem suas dificuldades e fragilidades pode favorecer o estudo comparativo ao trazer elementos para as reflexões de ambos os cursos.

No decreto 6755/2009¹⁸, que consolida o Plano Nacional de Formação Docente, um de seus princípios é: “IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância.” Além deste, outros princípios exigem a articulação entre teoria e prática (V) e do reconhecimento da escola de educação básica como espaço necessário à formação inicial (VI). Portanto, a investigação realizada teve também a preocupação de discutir a qualidade dos cursos de formação docente, bem como conhecer e propor sugestões para ampliar as relações da universidade pública com as escolas básicas, em especial as de Educação Infantil.

No relato de pesquisa de Sonia Kramer, Patrícia Corsino e Fernanda Nunes (2011), os indicadores mostram ter havido um crescimento no atendimento a crianças em creches e pré-escolas no Estado do Rio de Janeiro, entre 2001 e 2009, de 13,9%, sendo que as creches tiveram um incremento de 56,9%, e as pré-escolas, uma redução de 0,7%. Esta redução foi resultado da adequação dos sistemas municipais às novas exigências legais, à ampliação das creches como pauta das agendas das políticas municipais de educação aliada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, que incorporou as crianças de 6 anos no primeiro ano. O que se evidencia é um aumento significativo das creches para crianças de 4 meses a 3 anos. Esta mesma pesquisa indica um aumento importante das universidades públicas, estaduais e federais, nos processos de formação continuada junto às redes municipais:

¹⁸ Disponível no site: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>

A diminuição da participação da instituição particular e o aumento na participação da instituição federal, que foi de 17% das respostas em 1999, para 34%, em 2009, fato que parece indicar que as universidades públicas estão ganhando espaço na formação, como objetiva a Política Nacional de Formação de Professores (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011, p. 38).

No entanto, a mesma pesquisa aponta que, embora a exigência de escolaridade mínima, na contratação de professores, tenha se elevado ao longo da década, ainda é alto o percentual de profissionais contratados apenas com o nível médio (88,4%). Agrava a situação o fato da quase inexistência do Ensino Superior público, presencial, nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, ganha relevância a necessidade da pesquisa comparativa, uma vez que a Educação a Distância tem propiciado elevado percentual¹⁹ de formação docente em municípios do interior do estado. Será esta uma forma de manter ou ampliar as desigualdades já existentes entre a capital e os municípios do interior? A EAD foi a resposta encontrada pelo Governo do Estado do Rio e também pelo Governo Federal, desde 2000, para a necessidade urgente de formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, o que também explica a maior participação das universidades federais nesse processo, como já apontado na citação acima.

Ao estabelecer a pesquisa comparada como necessária para compreender semelhanças e diferenças entre as duas formações, indago-me: qual foco deve ter tal investigação? Recorro ao entendimento de Rita Frangella (2006, p. 47), que discute o currículo como artefato cultural híbrido e que este é “movimento e transformação”, uma vez que “currículo não se implanta, não se aplica: se produz de forma contínua e essa produção tem efeito sobre as práticas culturais.” (p. 59). Fica evidente, portanto, que as interações dos sujeitos ao longo dos cursos contribuem, de forma decisiva, para o processo de construção dos sentidos da formação desse profissional docente.

Marta Rêgo (2010) também discute questões relativas à formação docente e adota como foco de sua investigação a atuação do professor-tutor no processo de formação a distância. Conclui seu trabalho com a defesa da autonomia destes sujeitos nesses processos como estratégia para a reconfiguração do Ensino Superior por que passa a universidade brasileira.

As duas autoras me levam a concluir pela necessidade de investigar os dois processos de formação a partir dos currículos de cada curso. No caso do curso a distância, por exemplo,

¹⁹ Em São Francisco de Itabapoana, mais de 60% do quadro da SME foi formada pela EAD, entre 2003 e 2013, segundo depoimento da diretora do polo local. Depoimentos semelhantes foram colhidos em entrevistas com diretores de outros 5 polos ao longo de 2013. A contratação por concurso público para as creches, no entanto, não acompanhou esse crescimento.

mesmo havendo uma proposta curricular centralizada, com forte apoio de material impresso pré-definido, a presença de professores tutores nos polos, e também de professores-tutores a distância, intensifica o processo de diferenciação dos sentidos conferidos a essa formação. Este fato aponta ainda para uma diferenciação substancial nas práticas curriculares do curso a distância e do curso presencial, uma vez que neste último apenas um professor é responsável por cada disciplina e, portanto, constrói com os alunos os significados da mesma. Como investiguei duas propostas curriculares da mesma instituição, desenvolvidas de formas diferentes e por uma gama diversificada de sujeitos, adotei como fonte central de informação o questionamento acerca das atuações desses sujeitos e dos significados que estes vão imprimindo em cada um desses processos.

Antes de chegar a esses sujeitos, realizei um levantamento das pesquisas publicadas nos últimos cinco anos sobre o tema, o que possibilitou estabelecer diálogos com outros pesquisadores e melhor justificar as escolhas desta tese.

O levantamento das produções do campo da Formação de Professores foi realizado, inicialmente, pelo banco de teses e dissertações da CAPES. Em seguida, foram feitas buscas, através do site SCIELO, nas principais revistas acadêmicas do campo.

Neste levantamento, utilizei descritores do campo do tema da pesquisa, e os resultados das buscas estão expressos na tabela abaixo:

Tabela 1- Número de teses e dissertações, levantado no Portal CAPES, por descritores do campo da Formação de Professores, no período de 2007 a 2012.

Descritor	Mestrado	Doutorado	Total
Formação de Professores	575	113	688
Formação de Professores para a Educação Infantil	2	-	2
Educação a Distância	209	28	237
Formação de Professores e Educação a Distância	1	-	1
Educação Comparada	1	1	2
Ensino Presencial e Educação a Distância	-	-	-
Total	788	142	930

Fonte: Portal CAPES: www.capes.gov.br

Estabeleci o ano de 2007 como marco inicial, por ser o primeiro ano de vigência da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura.

A partir deste levantamento, fiz uma primeira seleção pelos títulos dos trabalhos e descartei aqueles que definiam objetos de pesquisa que não são do interesse desta pesquisa,

tais como reflexões sobre disciplinas específicas dos currículos sem relação direta com a Educação Infantil, sobre temas específicos como a Educação Religiosa e situações semelhantes. Do total de 930 teses e dissertações, restaram 250 trabalhos, dos quais li os resumos e selecionei 37 desses trabalhos, que discutiam a Formação de professores em Cursos de Pedagogia, seja diretamente vinculada à Educação Infantil ou não e/ou seja as que abordavam a EAD como política pública de formação docente. Antes de explicar a categorização estabelecida, faço um breve comentário sobre um dos descritores, devido à sua relevância para a justificativa desta pesquisa.

Usando o descritor “Educação Comparada”, só encontrei 2 trabalhos, um que tratava de comparações entre sistemas educacionais nacionais sem fazer qualquer referência à formação de professores, e outro que tratava da comparação entre dois cursos de formação docente, um de Pedagogia e outro em um Curso Normal Superior. Ambos foram avaliados na perspectiva de fornecerem bibliografia que pudesse subsidiar a metodologia de comparação entre propostas curriculares diferentes. Não foi encontrado nenhum trabalho que discutisse, comparativamente, a formação em um Curso Presencial e em um Curso a Distância. Este é, portanto, um argumento a favor desta investigação, uma vez que diversas instituições públicas, federais e estaduais, oferecem cursos nas duas formas, mas não produziram, até o momento, teses ou dissertações a respeito dos significados que vão sendo produzidos em práticas distintas como essas. Quais as possíveis causas para essa ausência de estudos comparados nesse campo? Mesmo havendo uma quantidade considerável de teses e dissertações a respeito da EAD, não se enfrentou ainda o estudo comparado entre as duas formas.

Ganha ainda mais relevo tal reflexão uma vez que, ao participar de discussão nacional sobre os cursos de graduação EAD que contam com financiamento da CAPES, estive com representantes dos 64 cursos de Pedagogia vinculados a diferentes IES – Instituições de Ensino Superior – públicas de todo o Brasil. O referido encontro foi denominado: I Fórum Nacional das Áreas do Sistema Universidade Aberta do Brasil, realizado em Belo Horizonte, entre os dias 23 e 25 de outubro de 2013, e foi patrocinado pela CAPES. Lá constatei que todos esses cursos são coordenados e efetivados por professores que também atuam nos cursos presenciais de Pedagogia de suas respectivas instituições, ou seja, há um campo de trabalho e de formação sendo construído a partir dessa duplicidade curricular e de atuação dos professores, e isto não tem sido objeto de investigação das pesquisas acadêmicas.

A ampliação dos cursos de Pedagogia a Distância é um dos reflexos diretos das políticas públicas de formação docente no Brasil pós-LDB 9394/96. Gatti (2011), Leher e

Barreto (2009), entre outros, discutem essa política de formação inicial e evidenciam nas suas análises a precarização do trabalho docente nesses processos de formação, cujo modelo já foi esboçado nos seus aspectos mais gerais anteriormente e foi analisado de forma mais detalhada no capítulo 4 deste trabalho.

As buscas realizadas em revistas eletrônicas do *site* SCIELO²⁰, entre os anos de 2007 a 2012, usando os descritores “Educação Comparada” e “Ensino Presencial e Educação a Distância”, também não logrou êxito. Estes descritores foram pesquisados nos índices de assunto, palavras do título e resumo. Inicialmente em revistas A1 do campo educacional e, em seguida, em todos os periódicos vinculados ao *site*. Foram encontrados 3 artigos, um de 2007 e dois de 2012: o de Silva (2007) trata da comparação de manuais pedagógicos no Brasil e em Portugal; o de Lopes (2012) faz uma comparação entre os modelos de educação elementar de Portugal e do Brasil ao longo do século XX; e o de Souza e Castro (2012) trata de modelos de gestão educacional, no Brasil e em Portugal. Não foi encontrado nenhum trabalho que comparasse a formação inicial de Professores em cursos de Pedagogia nas suas formas presencial e a distância.

Os resumos dos 37 trabalhos que apontaram para possíveis contribuições às discussões desta tese foram organizados em seis categorias segundo o quadro a seguir:

Quadro 1- Números absoluto e relativo de teses e dissertações por categorias do campo da Formação de Professores, no período de 2007 a 2012.

Categoria	Total	Percentual
1) Formação Continuada	11	29,7%
2) Formação Inicial e Currículo de Pedagogia	16	43,3%
3) Currículo na Creche e/ou na Educação Infantil	2	5,4%
4) Políticas Públicas para a Educação Infantil	3	8,1%
5) Formação de Professores, EAD e TIC	4	10,8%
6) Pesquisa em Educação Infantil	1	2,7%
TOTAL	37	100%

Fonte: Portal CAPES: www.capes.gov.br

²⁰ Scientific Electronic Library Online: www.scielo.br

Há trabalhos que podem pertencer a duas ou mais dessas categorias. Prevaleram nessas definições os objetivos estabelecidos pelos autores, ou seja, o foco principal de cada investigação. A categoria 5 “Formação de Professores, EAD e TIC” ganha destaque por ser um dos objetos de investigação deste trabalho, mas poderia constar também das categorias de Formação Inicial ou Formação Continuada, conforme o caso. Ressalto, ainda, o fato de ter encontrado apenas um estudo comparativo entre diferentes propostas curriculares, que é a dissertação de Oliveira (UNESP, 2007), cujo tema é a existência de duas instituições diferentes, que seguem diretrizes curriculares diferentes e concorriam, à época, para a formação de professores, que eram o Normal Superior e o Curso de Pedagogia. Já explanei, anteriormente, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia contribuíram decisivamente para terminar com tal dicotomia, levando ao encerramento o curso Normal Superior. O estudo, no entanto, por ser comparativo, e o único encontrado que se utiliza dessa proposta metodológica, foi utilizado como referência na construção da metodologia deste trabalho, e está incluído na categoria 2.

A categoria 3 (Currículo na Creche e/ou na Educação Infantil) foi colocada em destaque por agrupar os trabalhos que visam à formação inicial ou continuada de professores e, portanto, trazem contribuições para as reflexões do campo, tanto para se pensar a Educação Inicial, quanto a Continuada, nas duas formas que estudaremos, a presencial e a distância. Na categoria 4, os estudos tratam das políticas públicas, trazendo discussões para refletir sobre os processos de formação. Já o trabalho da categoria 6 (Pesquisa em Educação Infantil) contribui para a compreensão do processo de construção do campo da Formação de Professores.

Esta pesquisa pretende trazer para os campos da Formação de Professores e do Currículo discussões sobre os diferentes significados que uma mesma instituição constrói em seus processos de formação inicial nos Cursos de Pedagogia Presencial e a Distância. Nesse sentido, o estudo comparativo foi uma ferramenta metodológica relevante. Pretende, ao mesmo tempo, contribuir com reflexões acerca das seguintes questões: como estão estruturados os cursos? Como a formação de professores para a Educação Infantil está sendo contemplada em cada uma das propostas curriculares? Que significados constroem os professores de ambos os cursos nesses diferentes processos de formação inicial e o que pensam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, em relação às especificidades da Educação Infantil? Que diferenças e semelhanças encontramos nos discursos dos professores de ambos os cursos a respeito das questões anteriores?

Para orientar a procura pelas respostas a estas questões, ficou estabelecido o objetivo geral da pesquisa, que é o de comparar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, buscando compreender os sentidos dados à formação inicial de professores para a Educação Infantil.

Este caminho passou, no entanto, por etapas sucessivas, sendo a primeira a realização de análise comparativa dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos presencial e EAD, da IES pesquisada, com destaque para as disciplinas voltadas para a Educação Infantil. Após esse estudo, entrevistei docentes dos dois cursos, junto aos quais levantei e discuti os significados conferidos por eles no desenvolvimento das disciplinas sob a responsabilidade de cada um e que estão diretamente relacionadas à formação específica para a Educação Infantil; problematizei a formação inicial de professores da educação básica, com foco específico na Educação Infantil, proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, e discuti as relações que estes professores estabelecem entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, nas duas formas em que acontecem os cursos. Entrevistei, também, professoras que participaram da elaboração dos projetos dos cursos com o objetivo de compreender melhor as histórias e conflitos de cada processo desses, bem como entre os mesmos.

Terminada esta etapa, procedi à elaboração de uma síntese das análises curriculares e das entrevistas realizadas, na busca do entendimento dos sentidos impregnados na formação de professores para a Educação Infantil no contexto da IES investigada e nas duas formas consideradas.

Aposto, nas considerações finais, caminhos possíveis de serem seguidos pelos coletivos docentes responsáveis pelos cursos, no sentido de mais integração entre as duas formas em que ocorrem a formação de professores na instituição. Por se tratar de uma universidade federal com muitas semelhanças a outras que possuem cursos de Pedagogia presencial e a distância, concomitantemente, cujos docentes participam das duas modalidades de ensino simultaneamente, estes caminhos apontados podem ser úteis a este campo de atuação, a cada uma das modalidades e às reflexões mais amplas sobre a formação inicial de professores no Brasil.

1.2 Sujeito e Linguagem

Ao iniciar as reflexões teóricas que possam sustentar as investigações e auxiliar nas interpretações das informações do campo adotei, como primeiro passo, um entendimento crítico dos sujeitos na sua complexidade, vinculados que estão às suas histórias e formações culturais, bem como imersos na busca da compreensão dos significados da vida e do sentido da existência. As considerações acerca das concepções que sustentam teoricamente esta tese são, portanto, o primeiro passo na direção do diálogo a ser travado com os colegas professores e suas perspectivas no trabalho de formação dos futuros professores.

Como uma atitude necessária ao momento histórico em que viviam, Mikhail Bakhtin²¹, Lev Vigotski²² e Walter Benjamin²³ assumiram, cada qual no seu tempo e dentro de suas condições, o compromisso de repensar as teorias da cultura, da formação dos sujeitos e das sociedades. Contribuíram, dessa forma, para o pensamento crítico, impulsionados, inclusive, pelas violentas e profundas transformações pelas quais passava o mundo todo e a Europa, em particular, no final do século XIX, após a primeira grande crise do sistema capitalista, em 1870, e início do século XX, com a Primeira Guerra Mundial. Não foram os únicos, com certeza, e estiveram em companhia de outros teóricos e estudiosos com preocupações semelhantes. São, portanto, oriundos de movimentos e reflexões coletivas, e o legado de cada um auxilia hoje a pensar a relação dos sujeitos professores, produtores de cultura e atuantes nas sociedades de que fazem parte. Considero-os, portanto, representantes de uma geração de pensadores que, mesmo sofrendo perseguições políticas e tendo seus textos proibidos de circular durante bom tempo, trouxe contribuições importantes para repensarmos nosso caminho como seres humanos responsáveis pelo passado herdado, pelo presente que ora vivemos e pelo futuro que deixaremos às próximas gerações. Em face disso, cabe ressaltar que, seguindo o pensamento de Benjamin (1993), a não linearidade temporal abre possibilidades de mudança de curso, no escovar a história a contrapelo.

Os três teóricos têm como base de suas reflexões a filosofia e a economia política marxista, interpretadas a partir de perspectivas não dogmáticas, como fica evidente na citação que se segue:

²¹ Filólogo e filósofo da linguagem russo: 1895 a 1975., TODOROV, T. Introdução à edição francesa in BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (p.XII)

²² Psicólogo russo: 17/11/1896 a 11/06/1934.

²³ Filósofo alemão: 15/07/1892 a 27/09/1940.

Mas o que há de comum nos três é uma perspectiva eminentemente crítica a qualquer reducionismo ou mecanicismo que vulgarize o materialismo, que despreze seja a dialética, seja a história – na história –, a presença do homem como sujeito social ativo, como produtor de sentido. E essa crítica coloca, no centro da possibilidade de ser-humano-na-história, a produção de uma linguagem viva e significativa. (KRAMER, 1994, p.94).

É por considerar que cada sujeito produtor de sentido tem seu papel ativo e criativo na história, que buscarei entender os sentidos que estes constroem nas suas produções curriculares e nas suas ações docentes. Para isso, discuti as contribuições desses três teóricos por meio das relações entre sujeito e linguagem, por considerar essas produções como “invioláveis âncoras sagradas que o espírito deixou fincadas, firmes, nas profundezas últimas das águas” (MELLO, 2009, p. 82).

Bakhtin (2010A) considera que somos constituídos na e pela linguagem, ou seja, toda a compreensão que cada sujeito constrói acerca de si mesmo, do mundo e das coisas que o cercam chega a ele por meio dos outros na e pela linguagem. A palavra, inclusive, já está repleta de significados construídos ao longo da história por diversos sujeitos em suas mais diferentes interações. Ao ouvi-la pela primeira vez, o sujeito já é alvo desses significados ou dessa carga cultural. Como nos explica o próprio autor:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2010A, p. 98-99).

Bakhtin afirma, ainda, que a reação do sujeito que recebe essa palavra, só acontece quando esta mesma palavra provoca ressonância e o impulsiona a pronunciar uma contrapalavra. Este, portanto, é o processo de produção de sentido, que é expresso na linguagem, e que nós, seres humanos, o realizamos desde a mais tenra idade.

Esse processo de produção de sentido é realizado, segundo o autor, por meio de um movimento de cada sujeito e envolve o que ele denomina “ato responsável”. Ato no sentido do existir humano e responsável pelo lugar único ocupado por cada um. Lugar de onde age sem “álibi” e responde ao outro de forma responsável. Este conceito nos remete à ideia de como o autor concebe os sujeitos e suas relações com os outros e o mundo. Defende a ideia da singularidade dos sujeitos e da necessidade de cada um ter consciência de sua própria singularidade, do seu lugar e do seu tempo no mundo. Nessa ideia, encontra-se o que o autor denomina momentos fundamentais do ato:

Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor desses pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. (BAKHTIN, 2010B, p. 114/115).

Temos, portanto, como fundamento do ato, o sujeito e o outro e, a partir dessa relação fundamental, a criação e recriação dos saberes e os valores culturais de todas as sociedades. Reforça essa concepção a ideia do autor de que a enunciação é o fato central da produção de linguagem e, nesse sentido, o dialogismo é o princípio da elaboração da cultura. Para Bakhtin (1992), não existe a primeira nem a última palavra. O sujeito, ao nascer, penetra numa corrente de comunicação verbal e, por isso, cada sujeito considerará, nas suas ações, na formulação de suas interações, o outro, o que rompe com a ideia de individualismo. É na relação com o outro, mediada pela linguagem, que os sujeitos se percebem, entendem a si mesmo e ao mundo e se apropriam de valores. Não é a consciência dos sujeitos que irá criar o mundo, como afirmavam os filósofos idealistas, mas as trocas entre os sujeitos, cada qual expressando sua singularidade em constante processo de alteração pelas interações contínuas com as demais alteridades com as quais convivem que irão dar forma e sentido ao mundo que compartilham, o que confere um caráter dialógico à consciência dos sujeitos, à vida e à história.

Entendimento semelhante para a formação da consciência traz Vigotski (1994), quando estuda o processo de desenvolvimento humano, das formas que adquire o pensamento e as relações destes com a linguagem. Para o autor, no processo de significação de uma palavra, a criança, num primeiro momento, a entende como designação de um objeto específico e, com o passar do tempo e através das trocas com outros sujeitos por meio da linguagem, vai sendo capaz de generalizar o conceito, ampliando seu universo de significação. Para esse autor, a linguagem tem uma dupla função, a da formação da consciência, através da interação com o mundo, e de desenvolvimento do pensamento, que é interno aos sujeitos, mas todos pensam através da linguagem. Esses dois processos, embora se complementem, pois, à medida que amplia suas interações e sua compreensão do mundo o sujeito amplia igualmente suas possibilidades de pensamento, são processos diferentes. Têm tempos e formas de se desenvolver diferenciados, mas estão representados em conjunto no significado das palavras, como nos explica o autor:

Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério para a “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1994, p. 104).

Nesta síntese, fica evidente como que, para o autor, a fala é ligada ao pensamento, mas este é um fenômeno mais complexo na medida em que há instâncias do pensamento anteriores à fala significativa que é o pensamento verbal, mas há um pensamento que não é verbalizado, interno ao sujeito, cujo suporte é a linguagem e que se desenvolve por meio desta.

Os dois autores, portanto, consideram a linguagem como elemento central, indispensável, ao processo de constituição da subjetividade e evidenciam a importância do contexto histórico e da interação nesse processo. Portanto, se é na interação que nos constituímos, somos fruto desse contexto, mas, na perspectiva dialógica desses autores, nunca de forma mecânica ou determinista, pois a ação do sujeito nesse processo é ativa e construtiva, é produtora de sentido e de significados que são partilhados, o que faz dos sujeitos serem os produtores de suas histórias, uma vez que ao longo das diversas interações a que são submetidos diariamente interferem e recriam tais significados. Estes têm sempre um caráter social e uma certa estabilidade que permite que possam ser dicionarizados, mas também um caráter contingente, pessoal, que permite subversões e variações, conforme as situações vividas. É a participação ativa dos sujeitos que faz da língua algo vivo e em constante transformação. E é por sermos igualmente portadores dessa “novidade radical” que cada criança ao nascer traz ao mundo, como afirma Larrosa (2013), a possibilidade de não apenas receber o que está posto, mas de transformar e produzir algo novo.

Somos criadores de uma linguagem que nos é comum, que nos unifica socialmente, mas, ao mesmo tempo, provocamos inovações a partir de nossa capacidade de recombinar continuamente os sentidos vividos. Solange Jobim e Sousa, ao estudar o desenvolvimento infantil, em sua tese de doutorado, consolida a ideia de atividade criadora no homem, com base nesta concepção:

A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos cria algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas e ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem (SOUSA, 1994, p. 148).

Para Vigotski (1994), esse processo de criação é parte indispensável da busca de sentido de cada experiência vivida no contexto maior da história de cada sujeito. É, portanto, atividade essencial no processo de busca para o(s) sentido(s) da própria existência humana. Esse trecho reafirma o caráter dialógico da criação por ser produção individual e coletiva ao mesmo tempo, já que as “experiências reais vividas anteriormente” são efetivadas em partilha com outros sujeitos, mas o estabelecimento das relações entre estas é uma operação realizada por cada sujeito individualmente. O caminho que cada sujeito trilha no processo de construção de significados é, segundo Vigotski, do exterior para o interior, ou seja, do intersíquico, das trocas entre os diferentes sujeitos, para o intrapsíquico, que são as relações que cada sujeito estabelece entre o que ouviu dos demais e a sua própria história e seu próprio conhecimento. E esse processo de elaboração é contínuo, mas em ritmos diferentes, o que explica as aprendizagens desiguais e os diferentes entendimentos de cada sujeito diante da mesma situação.

Bakhtin aponta, ainda, para outro aspecto ao analisar a relação entre os sujeitos na situação que ele considera como típica do uso e da criação contínua da linguagem, que é o diálogo. Defende o autor que, nessa situação, cada sujeito vê do outro mais que a si mesmo. Nesse ato de conversa entre dois sujeitos, cada interlocutor enxerga melhor o outro que a si mesmo, pois, além de escutar tudo o que o outro diz, ainda percebe seus gestos faciais, sua gesticulação com as mãos e o corpo, e toda essa visão não está disponível a quem está falando. Essa visão é o que ele denomina de excedente de visão e a defende também como algo singular a cada indivíduo:

O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas e externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2010A, PP. 22-23).

No processo de interação entre os sujeitos, esse excedente de visão é um complemento que cada sujeito tem do outro, ou seja, eu vejo do outro mais do que ele a si mesmo, assim como ele vê de mim mais do que eu mesmo, e essas diferentes e únicas visões

se complementam. Além disso, as minhas ações, que o autor chama de ativismo, estão condicionadas pelos demais sujeitos. Se cada sujeito interpreta o que vê do outro de uma forma determinada, com a sua posição no mundo e da sua visão da própria existência, a partir de um momento histórico em que se trava a interação das situações que vive, das diferentes tensões a que está exposto, é a partir desse entendimento que ele age.

Na elaboração desse complemento, a forma como o observador vive esta situação também irá interferir, e Bakhtin defende a ideia de que há a necessidade de um movimento de aproximação e de retorno ao ponto de partida, ou seja, um movimento de exotopia do observador em relação ao que observa. Este processo ele define da seguinte maneira:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade, do meu sentimento (BAKHTIN, 2010A, p. 23).

Esse complexo processo de elaboração do conhecimento de cada sujeito é o que os leva a agir, e é o motor que impulsiona a criação e recriação da cultura nas sociedades. A partir, portanto, do outro é que eu crio significados, e não só das palavras dos outros, mas de todo o conjunto de ações que envolvem cada enunciação de cada sujeito com quem travo contato. Esse é um processo de significação ou ressignificação da fala do outro que se assemelha ao descrito por Vigotski, mas ao mesmo tempo o amplia, vai além das trocas significativas e inclui o processo de exotopia como momento crucial do processo de elaboração do conhecimento.

Se somos criadores e recriadores de significados sociais, negociados ao longo do tempo, de sentidos produzidos nas interações, as narrativas e histórias orais cumpriram – e ainda cumprem – papel decisivo para toda essa construção cultural. Os discursos são, portanto, elementos centrais na formação dos sujeitos e dos grupos sociais. Por serem criações humanas, estão repletas também de nossas contradições e ambivalências. Walter Benjamin (1993), preocupado com a condição ou capacidade de narrar o vivido, de romper com o imediatismo do presente e criar formas de ressignificar o passado, criar elos de coletividade, traz questões para se pensar, na contemporaneidade, as possibilidades de intercambiar experiências continuar a ser uma capacidade humana.

Para Benjamin (1993) a narrativa é a possibilidade de transformar a vivência – o que se vive diariamente em forma de sensações ou de “choques” – em experiência, ou seja, algo

que ganhe uma outra temporalidade e não se finde no presente. Pois é a partir do momento em que o sujeito narra o que viveu é que ele rompe com a finitude do imediatamente vivido, dá sentido à vida e continuidade à história por meio do ouvinte. A narrativa se articula à experiência e à história, fato que o autor considera que está em declínio pela gradativa perda da capacidade humana em produzi-la e da comunidade de ouvintes em absorvê-la:

Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. [...] Com a Guerra Mundial, tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos dos campos de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. [...] Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças e torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1993, p.198).

Vivências que não permitem narrativas e emudecem os que delas participam são incapazes de agregar novos significados à humanidade. Esse é para o autor um ponto de inflexão importante na história da humanidade. Benjamin, como outros pensadores da Escola de Frankfurt, tece fortes críticas à ideia de progresso, e na sua análise do quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*, o define como a tempestade que empurra o anjo da história inexoravelmente para frente, pois “onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e a dispersa a nossos pés” (BENJAMIN, 1993, p. 226).

Benjamin considera cada momento histórico de forma singular e carregado das tensões ocorridas ao longo do tempo. A luta dos sujeitos submissos ao longo das eras e nas diversas civilizações é um dos motores que gera momentos de ruptura, devido às tensões acumuladas que não se dissipam, e são esses momentos que colocam a roda da história em movimento:

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. Assim Roma Antiga era para Robespierre um passado carregado de agoras que ele fez explodir do *continuum* da história. A Revolução francesa se via como uma Roma ressurreta (BENJAMIN, 1993, p. 229-230).

Esses momentos saturados de “agoras” podem ser entendidos também como todo e qualquer momento vivido que podem vir à tona por meio das narrativas, das histórias contadas pelos sujeitos, que rompem com a finitude e criam novos significados.

Sendo assim, Benjamin considera que a história pode ter múltiplos significados pela elaboração de cada um através e com a linguagem e que cada sociedade carrega consigo, portanto, não só as histórias de sua formação e disputas internas ou externas com outras sociedades, mas também essa herança que nos é comum.

Esse processo de significação, que é expresso na linguagem, é engendrado no pensamento do sujeito pela saturação de tensões transmitidas a ele como um choque e se cristalizam como mônada:

Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos (BENJAMIN, 1993, p. 231).

Nos diálogos com os colegas professores, eles serão os narradores das diversas histórias, criadores e recriadores de significados. Histórias das quais também participei de variadas formas, de diferentes locais, e com as quais foi necessário criar a empatia para interpretá-las do ponto de vista de cada colega e, num segundo momento, distanciar-me para possibilitar o excedente de visão que as complementarão. Além disso, assumo a tarefa de analisar suas produções discursivas, entendendo-as como sínteses de tensões e de muitos “agoras” vividos individual e coletivamente.

1.3 Contemporaneidade e Ciências Humanas

Fazer pesquisa sobre o tempo presente que nos é dado viver é situação complexa, pois envolve diretamente nossos valores e posicionamentos nos grupos sociais dos quais participamos. Estamos envolvidos, de várias formas, nas discussões travadas, e a tendência, portanto, é que os saberes adquiridos *a priori* dificultem nossa percepção para o novo que se apresenta diante dos olhos e ouvidos.

Para me auxiliar a enfrentar esse desafio, contei com as formulações de Giorgio Agambem (2009) e de Mikhail Bakhtin (2010A). Do primeiro busquei auxílio para assumir uma postura contemporânea, capaz de realizar esse projeto desde que consiga vencer o desafio do distanciamento no desenvolvimento da pesquisa, principalmente, quando o autor afirma:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e de um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter o olhar fixo sobre ela (AGAMBEM, 2009, p. 59).

O autor defende o distanciamento crítico do pesquisador em relação ao tempo em que vive como a única possibilidade de olhar e pensar sobre esse tempo. Assumo, portanto, que toda essa trajetória de vida até aqui contribuiu para que tomasse distância de determinadas situações do tempo presente, mas, mesmo assim é um desafio tornar-me contemporâneo, não me identificar plenamente com o presente. O autor contribui também para a concepção da tarefa do pesquisador contemporâneo, por meio da metáfora da luz e do escuro:

Ao contrário, o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho das trevas que provém do seu tempo. (AGAMBEM, 2009, p.64).

Na tentativa de receber o facho de trevas, procurei entender as questões relacionadas à formação docente nas duas formas do curso de Pedagogia, que são os objetos desse estudo. O “facho das trevas”, que ora me interpela, e que para conseguir alcançar os objetivos a que me propus, leva-me a fixar o olhar sobre essas formas e, ao mesmo tempo, distanciar-me dos mesmos num movimento de exotopia, como defende Bakhtin (2010), citado anteriormente.

No caso particular desta investigação, este movimento para fora do contexto é fundamental, pois sou professor em ambos os cursos e, para poder enxergar o estudo das suas dimensões e contradições, será necessário realizar tal deslocamento, seja em relação às propostas curriculares analisadas, seja em relação a cada um dos professores entrevistados. Entender, fazendo analogia com a análise bakhtiniana, que a relação tensa entre o autor e o personagem passa por diversos movimentos de deslocamentos, de mergulho intenso na realidade do personagem e retorno ao lado de fora da obra para continuar a enunciar a obra. No processo desta pesquisa, o distanciamento em relação ao familiar é necessário, mas de difícil conquista e, caso não realizado, pode contaminar a própria obra, o próprio relato da pesquisa. É o risco que corro com as definições anteriores, pela escolha feita do objeto de estudo e *lócus* da pesquisa.

Este exercício empreendido me permitiu fazer valer as vozes presentes nos textos, sejam das entrevistas, sejam das propostas curriculares, torná-las efetivas na construção dos sentidos produzidos na investigação, mesmo sabendo que nem todos terão visibilidade

imediate, afinal, toda escolha implica vozes e silêncios, e em cada leitura a ser empreendida muitos sentidos poderão ser construídos, pois: “cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto” (BAKHTIN, 2010A, p. 404), mesmo que o autor/investigador não tenha consciência de todas as possibilidades, pois “cada sentido terá a sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2010A, p. 404 e 410).

Essa é uma das características das Ciências Humanas, ou seja, a opacidade. Não há transparência, já que são discursos em interlocução, sempre contingentes e com sentidos construídos nas interações entre sujeitos. A começar pelos objetos de pesquisa possíveis, uma vez que estes são, obrigatoriamente, discursos na concepção bakhtiniana: “o texto é a realidade imediata, a única da qual podem provir as disciplinas e o pensamento das Ciências Humanas. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2010A, p. 307). Nesse sentido, a noção desenvolvida por esse mesmo autor acerca da dialogia deve estar presente na construção do texto da pesquisa. Ao mergulhar nas propostas curriculares dos cursos, por exemplo, coloquei-os em diálogo e deste emergiram tensões, diferenças e semelhanças, às quais procurei entender.

Marília Amorim, ao discutir a noção de alteridade na produção de conhecimento das Ciências Humanas, concorda com Bakhtin e vai além ao afirmar:

O ato humano, enquanto texto, não pode então ser compreendido fora de seu contexto dialógico, do contexto em que figura a título de réplica e de posição de sentido. O objeto de estudo torna-se então sujeito, sujeito falante, autor, do mesmo modo que aquele que o estuda (AMORIM, 2004, p. 188).

Aqui podemos destacar a necessidade de compreensão dos contextos de produção de cada proposta, bem como de suas escolhas epistemológicas e metodológicas, o que reforça a imagem de mergulho nos rios que trazem suas histórias e trajetórias, a que me referi na introdução.

Considerando que são muitos sujeitos envolvidos, cada qual com suas afirmações peculiares, que há a necessidade imperiosa de que suas vozes sejam garantidas no texto, faz-se necessário que este texto seja polifônico, pois, como afirma Amorim, se as vozes estarão expressas, cada qual com sua dicção particular, caberá ao pesquisador, no processo de composição e acabamento do texto da pesquisa, fazê-lo de tal forma que estas vozes não fiquem destoantes entre si e permitam a construção de um sentido único para cada um dos processos de desenvolvimento curricular investigado. Trata-se, portanto, da busca de uma harmonia possível, a partir de um aparente caos discursivo, de um conjunto de textos que ora se aproximam, ora se distanciam, que podem soar contraditórios em alguns momentos, mas

que devem ser dispostos aos leitores pelo investigador de forma a permitir-lhes a inteligibilidade.

Para que esta polifonia se expresse no texto, é imprescindível a inexistência de qualquer hierarquia entre todas essas vozes, incluída aí a do próprio pesquisador, seja em relação aos demais sujeitos entrevistados, seja em relação às propostas analisadas. Isto coloca uma responsabilidade no processo de escolha das citações dos textos com que se está trabalhando, de forma a extrair dos mesmos a expressão mais fiel do pensamento de cada um desses sujeitos, sejam vozes coletivas ou sejam individuais. Além destes cuidados, há que se cuidar também para que a voz do pesquisador não se apague ao longo da elaboração textual, e esta tarefa só é possível de ser realizada caso o pesquisador se implique por inteiro no ato da pesquisa, fazendo com esta seja fruto não de atos isolados de investigação, mas de um compromisso integral dele como sujeito que não deixa de lado os saberes acumulados na vida e na arte ao longo do processo de elaboração do conhecimento científico, pelo contrário, busca sempre as implicações mútuas de todos os campos em que atua como forma de se responsabilizar pelos resultados desse processo. Como afirma o autor:

O indivíduo torna-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. [...] Arte, vida e ciência não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2010A, p. XXXIV).

Esta responsabilidade que assumo, coloca-me também diante de outro desafio complexo e necessário à realização da presente investigação: a de conseguir, realizar o movimento de aproximação e distanciamento. Aqui vale reforçar o conceito de exotopia por ser este central para esta concepção de construção do conhecimento nas Ciências Humanas:

Talvez se possa dizer que, com essa obra (a poética de Dostoievski), o pensamento de Bakhtin se torna eminentemente relacional e “tensional” e que, depois dela, assistiremos a uma ressignificação do conceito de exotopia. Ressignificação que irá assegurar vida longa ao conceito e que mais tarde valerá para a sua importância na reflexão sobre as Ciências Humanas. A exotopia deixará de ser um princípio que regula apenas a estética para se tornar também aquele que regula a atividade crítica (AMORIM, 2004, p. 291).

Percebe-se o alcance que a autora confere a essa formulação, e o que se constata na área das Ciências Humanas é uma influência significativa do pensamento deste autor, o que já lhe confere o *status* de ter fundado uma tradição, e é a essa tradição a que me filio e a partir da

qual empreenderei a investigação. Isto exigirá uma formulação mais precisa dos caminhos a serem trilhados, o que será detalhado na metodologia descrita a seguir.

1.4 Formas de Caminhar

A partir do referencial discutido acima, entendo que um dos caminhos a serem trilhados, no sentido de comparar os significados da formação inicial de professores para a Educação Infantil, nos cursos presencial e à distância, seja por meio de uma investigação de corte qualitativo, que irá captar os discursos que marcam essas propostas. Por investigação qualitativa entendo, apoiado em Cecília Minayo (2004), que esta seja a busca por respostas a questões particulares, e trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes e, portanto, corresponde a um espaço de relações, que não pode ser reduzido ao universo das variáveis das pesquisas quantitativas.

Para levar a termo essa tarefa, pretendo dividi-la em duas etapas:

1) Analisar comparativamente as propostas curriculares de cada curso, tendo como referencial teórico as concepções de discurso em Bakhtin. Além destas referências já discutidas, o próprio exercício de comparação merece atenção. Segundo Saviani (2001), no Brasil, são raros os estudos de Educação comparada e os mesmos costumam ser dirigidos às comparações entre o nosso sistema educacional e de outros países. São muito intensos, no entanto, os estudos que se propõem a análises comparativas de caráter quantitativo na busca de índices de desempenho, por exemplo. Há inclusive um rol extenso de pesquisas comparativas (das notas do ENEM e do ENADE à Provinha Brasil, IDEB, etc.), que não têm como foco a busca das razões para tais diferenças, pois ficam apenas na constatação dos fatos. O foco desse estudo é qualitativo e, portanto, a busca da compreensão dos diferentes significados produzidos pelos discursos dos diversos sujeitos envolvidos em cada um dos cursos pode ser realizada por comparação, pois, como afirma Bereday (1972, p.13 apud OLIVEIRA, 2007, p.11): “uma coisa pode ser comparada com qualquer outra, contanto que se encontre um denominador comum”. As propostas curriculares em questão têm vários denominadores comuns, desde a mesma instituição em que foram produzidas a muitos dos membros dos respectivos corpos docentes e ainda seguiram a mesma diretriz curricular que orientam cursos de formação de professores para atuarem nos mesmos segmentos de ensino. Seguindo na trilha de Bereday (1972) e Saviani (2001), Oliveira (2007, p. 10) indica um caminho a ser seguido para o sucesso da empreitada:

Para a realização de uma pesquisa comparada, é preciso analisar as diferenças das trajetórias e os aspectos históricos do objeto de estudo, considerando suas variáveis e as relações culturais e políticas que lhes dão significado histórico, ou seja, é preciso considerar a totalidade social do objeto estudado, uma vez que a apreensão isolada do objeto de pesquisa impossibilita identificarmos suas relações com o contexto em que está inserido.

Entendo, portanto, que, na construção textual destas propostas, estão implicadas relações de poder construídas ao longo da História da instituição, visões dos sujeitos professores e alunos, calcadas em diferentes concepções teóricas e filosóficas, concepções de práticas docentes e de infância. Há, no entanto, limites para esse exercício de comparação dados pelas próprias propostas curriculares. Bines (2013, p.19), ao discutir possibilidades de comparação na literatura afirma:

O gesto comparativo de aproximar universos singulares não gera só um campo produtivo de diálogo, mas abra também um campo de silêncio e de intraduzibilidade. Fica sempre um resto, algo que é deixado de fora do projeto agregador, algo que não é possível transportar de uma constelação à outra. E isto que sobra e que resiste ao jogo comparativo é uma distância instalada “entre” isto e aquilo.

Este “entre” deverá ser destacado nessa comparação, pois as diferenças marcam também as motivações e razões de cada uma das propostas e suas singularidades.

Analisar concepções, estabelecer os limites e distanciamentos das propostas e buscar entender a forma como orientam o trabalho dos professores permitirá uma primeira compreensão das estruturas dos cursos. Será necessário, portanto, uma visão abrangente de cada uma das propostas curriculares para, num segundo momento, proceder a uma comparação mais detalhada dos diversos elementos que compõe estas propostas e as especificidades da formação em Educação Infantil, as cargas horárias e os programas das disciplinas ligadas explicitamente à essa formação e aos estágios supervisionados.

2) Entrevistar os professores formadores que fazem e vivem os processos das propostas dos currículos presencial e a distância da Pedagogia da UNIRIO. O objetivo é entender o tratamento dado à Educação Infantil ao longo dos cursos e à Prática Pedagógica voltada para a Educação Infantil em particular. Tais análises serão contextualizadas historicamente para mapear as semelhanças e diferenças entre os cursos de Pedagogia desta universidade que tiveram percursos distintos. Interessante notar desde já que, enquanto o curso presencial sempre foi de responsabilidade dos professores concursados para a UNIRIO, o curso a distância foi concebido e gestado em parceria com outra universidade pública, a partir de 2001, no âmbito do consórcio CEDERJ. Ao longo de sua história, a parceria se

desfez, fato que também será objeto de consideração nas análises a serem realizadas. No caso do curso presencial, cada disciplina é de responsabilidade de um ou dois professores apenas. Já no caso dos cursos a distância, há uma divisão de responsabilidades, uma vez que há os professores coordenadores da disciplina, que contam com o auxílio de professores-tutores a distância, que trabalham diretamente com ele na sede do curso, atendendo aos alunos pelo telefone ou pela plataforma, além dos professores tutores locais, que atuam nos polos onde os alunos se matriculam e para onde se dirigem para realizarem provas, atividades presenciais e as de supervisão e acompanhamento do estágio. Realizei entrevistas com todos esses sujeitos, agrupados por categoria e curso no qual atuam, ou seja, um grupo composto pelos professores responsáveis pelas disciplinas definidas do Curso Presencial – CP –, um grupo composto pelos coordenadores de disciplinas do Curso a Distância – CD –, um grupo de tutores a distância das mesmas disciplinas do CD e um grupo dos tutores presenciais do CD que atuam nos polos com as mesmas disciplinas anteriormente definidas.

O critério a ser adotado para a definição das disciplinas será a referência a sua vinculação à Educação Infantil expressa na ementa. Este critério será adotado em ambos os cursos. O critério para a seleção dos professores-tutores é o tempo de trabalho nesse curso e nas disciplinas objeto da análise comparativa.

A proposta é a de que cada grupo desses seja entrevistado ao longo de duas horas, que seja dada a palavra a cada colega para que se posicione a respeito das questões estabelecidas mais adiante neste trabalho, entendendo estas questões como orientadoras do debate e provocadoras das narrativas, tal qual as concebe Benjamin (1993), de cada professor.

Na realização das entrevistas tenho como suporte teórico as questões da narrativa apontadas por Benjamim (1993, p. 198), por meio das possibilidades de “intercambiar experiências”. Para isso, será necessário também adotar uma postura de escuta interessada, tal como quando “escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1993, p. 198), pois essa é a possibilidade de se buscar os significados e sentidos partilhados. Além disso, sejam recentes ou mais distantes, ao narrar suas experiências, esses sujeitos podem também ressignificá-las, o que poderá contribuir para ampliar a compreensão de cada entrevistado sobre a formação em Educação Infantil de cada um dos cursos de Pedagogia. Entrevistas coletivas podem permitir uma troca de impressões, visto que as narrativas de um sujeito evocam lembranças em outro(s) e, nessa sucessão, os significados vão sendo cada vez mais explicitados.

Realizei as entrevistas com os professores que trabalham no campus da UNIRIO, em dias e horários previamente agendados, separando-os por curso e de acordo com as

disponibilidades das agendas de trabalho deles. Houve também um desafio enfrentado em relação aos professores tutores locais, uma vez que estes não estão no Rio de Janeiro. Para vencer esse obstáculo, realizei duas entrevistas coletivas com grupos formados por esses professores em duas cidades diferentes. Isso obrigou alguns deles a se deslocarem, e eu também fui obrigado a ir às duas cidades para realizar as entrevistas coletivas.

Além do aporte teórico em Benjamin (1993), há que se considerar também a prática da entrevista como elemento para alcançar os objetivos propostos e, nesse sentido, busquei em José Castello (2007) a elaboração necessária. No texto de abertura do livro “A Literatura na Poltrona”, ele faz importantes considerações sobre o ato da entrevista ao narrar o processo vivido junto à filósofa Hélène Cixous, principal tradutora de Clarice Lispector na França. Ele narra todo o processo de preparo da entrevista; entretanto, logo no início da conversa, Hélène o desestabiliza com suas afirmações e experiências como leitora de Clarice, o que o leva à decisão: “sem pensar, atirei minha miserável lista de perguntas, anotadas em um bloco escolar, sobre uma almofada. Elas não me valiam mais nada” (CASTELLO, 2007, p.12).

Com essa decisão, a conversa tomou rumos completamente diferentes do planejado inicialmente, o que levou o autor a realizar reflexões que podem ser valiosas para todos aqueles que necessitam saber o que pensam outros sujeitos por meio de um processo de entrevista. O que se costuma fazer tanto no jornalismo, quanto nos processos de pesquisa que se utilizam desta prática, é preparar todo o caminho a ser trilhado pela conversa, dirigindo-a e não permitindo ao sujeito entrevistado que seus pensamentos fluam, que sua narrativa aconteça de acordo com suas próprias conexões e entendimentos. É exatamente contra esta lógica que o autor se contrapõe. “Em vez de fazer novas perguntas, eu devia me limitar a ouvir Hélène Cixous, concluí. Fazer do silêncio, um caminho. Da espera, uma resposta. E das respostas, perguntas. Era isso” (Idem, 2007, p.13).

Aprofundando essa decisão, Castello reflete sobre o significado que a decisão de ter abandonado o roteiro teve na sua vida profissional, pois sempre se dedicou ao ofício, mas que tem um compromisso maior com a busca do que pensa o outro. Pensa sobre a reviravolta que esse momento significa para essa entrevista e para as demais que ainda virão. É uma outra postura que se deve construir em busca da verdade, e essa, por ser a busca também de todo cientista, aproxima os campos do jornalismo e o da ciência.

Ser capaz de ouvir, e de suportar a presença imprevista do outro, as surpresas que nos oferece, a desarmonia de suas ideias. Chegar de mãos vazias e aceitar o que me dão. Entregar-me, em vez de esperar que o outro se entregue. Desarmar-me, ainda que seja para encontrar o que não desejo encontrar (Idem, 2007, p.17).

Esta postura que ele defende pode ser relacionada ao entendimento de Bakhtin, sobre a necessidade de “entrar em empatia com esse outro sujeito”. Essa forma de se colocar diante de outro sujeito se justifica, pois se o escolhi é porque entendi que ele é importante para a produção coletiva de significados. Portanto, é fundamental escutá-lo atentamente, entregarmo-nos ao seu discurso, às suas histórias e narrativas. Se um momento de entrevista já comporta uma tensão, que seja o sujeito entrevistador o que a amenize e quebre as barreiras para que o outro possa sentir-se confortável e à vontade para soltar a sua palavra e dizê-la da sua maneira peculiar e seu estilo próprio.

Continuando as reflexões, o autor aproxima-se ainda mais do que pode ser uma forma de fazer pesquisa por meio de entrevistas, que ele mesmo denomina técnica:

Agora eu podia formular a coisa de modo ainda mais radical: este desarme passava a ser a minha técnica – se é que se pode falar, nesse caso, em técnica, em estratégia, ou qualquer coisa que se pareça, porque a entrevista tradicional se parece com uma arte militar (CASTELLO, 2007, p.17 e 18).

Esta foi, portanto, a minha estratégia de ação ao longo da realização das entrevistas: elaborar perguntas abertas e que permitiram relatos significativos dos professores entrevistados; intervir o mínimo possível, mas demonstrar atenção constante a cada interlocutor e, por serem entrevistas coletivas, buscar nas relações entre as falas dos colegas possibilidades de ampliação da compreensão das situações e fenômenos abordados, fazendo com que o próprio ato da entrevista seja produtor de conhecimento para todos os que dela participaram. Como afirma Minayo:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 2004, p. 109).

Por serem essas representações coletivas e os significados das ações os objetos de interesse deste trabalho, adotei as entrevistas coletivas como forma privilegiada de obtenção das informações desejadas. Apenas três professoras foram entrevistadas individualmente. Nestes casos, o que se buscou com elas foram as narrativas a respeito dos processos de elaboração das diferentes propostas curriculares. Houve, nestes casos, uma impossibilidade de juntar essas professoras no mesmo dia e hora para a realização de uma entrevista coletiva.

Em todas essas entrevistas a busca pelo melhor ambiente, de descontração e de “desarmar-me, ainda que seja para encontrar o que não desejo encontrar”, como afirma José Castelo (2007, p.17), de forma a permitir que os interlocutores narrassem suas histórias, que trocassem entre si

e deixassem se afetar uns pelas narrativas dos outros, foram as marcas desses encontros. Isto pode ser confirmado pelas descrições dos contextos das narrações, no apêndice 1.

1.4.1 Sujeitos das Entrevistas Coletivas

Ao adotar o critério de centrar a análise nas ementas das disciplinas obrigatórias e apenas daquelas que explicitam a sua relação com a Educação Infantil, firmou-se o quadro 2 que se segue. Ao lado de cada disciplina, utilizei as letras G e E, que significa se a disciplina é específica da Educação Infantil ou se é Geral, mas direcionada à Educação Infantil, o que auxiliará na montagem do quadro 4:

Quadro 2: Disciplinas Obrigatórias dos CP e CD cujas ementas explicitam relações com a Educação Infantil

CP	CD
Educação Infantil (E)	Educação Infantil I (E)
Estágio Supervisionado na E.I. (E)	Educação Infantil II (E)
Ciências Sociais na Educação I (G)	Geografia na Educação I (G)
Alfabetização (G)	Alfabetização I (G)
Ciências Naturais na Educação I (G)	Alfabetização II (G)
Matemática na Educação I (G)	Estágio Supervisionado na E.I. (E)
Psicologia da Infância (E)	

No quadro 3, é mostrado o total de professores que poderiam ser entrevistados. Separei-os por categoria dentro de cada curso, sendo que no CP só há uma categoria docente. Já no CD esta ação é partilhada por mais de um sujeito, havendo o professor coordenador da disciplina (Coord.), sua equipe de professores-tutores a distância (TD) e os professores-tutores presenciais (TP) que atuam com os alunos nos polos onde funciona o curso.

Quadro 3: Total de Professores relacionados à Educação Infantil por curso e categoria

	CP	CD			TOTAL
		Coord.	TD	TP	
Específicas	3	3	5	6	17
Gerais	4	3	3		10
Total	7	6	8		27
Total de Grupos	2	2	2	2	8

Em relação aos professores do CP, optei por entrevistar todos. Por dificuldades de horário, e também para facilitar as trocas entre os colegas, adotei o critério de fazer cada entrevista coletiva com 3 ou 4 professores. Realizei, então, duas entrevistas com os professores do CP, com 7 professores ao todo.

Em relação ao CD, optei por entrevistar todos os 6 coordenadores de disciplina, e o fiz em duas entrevistas. Os 8 TD também foram todos convidados, mas duas colegas não estavam disponíveis para participar das entrevistas. Em relação aos TP, foram utilizados dois critérios: tempo de trabalho no curso e vinculação a duas ou mais disciplinas específicas da Educação Infantil. Ao cruzar esses dados, foram apontadas 6 professoras. Destas, 5 participaram das entrevistas. Essas duas entrevistas coletivas foram realizadas em dois municípios onde o curso acontece e, na primeira, providenciou-se o transporte de duas colegas para o terceiro município. Na segunda, tentou-se fazer o mesmo, mas uma delas não conseguiu se deslocar do seu distrito para o centro do município, o que inviabilizou sua presença.

1.4.2 Proposta de Roteiro de Entrevistas

A partir das considerações anteriores, a elaboração de um roteiro de entrevistas pode parecer contraditório, mas isto se justifica como um guia orientador e não como roteiro fechado e de aplicação obrigatória. Na condução das entrevistas, é necessário que a condição de narradores da própria história seja garantida aos entrevistados e, nesse sentido, há que se respeitar as relações que estabelecerão entre as questões levantadas e suas experiências de vida e trabalho, mesmo que isso provoque longas digressões que possam parecer que estão “saindo do tema”, como ocorreu algumas vezes. A liberdade para a construção do próprio discurso ao longo das entrevistas foi fundamental para o sucesso das mesmas. Houve também interrupções e interferências ao longo das entrevistas, mas estas foram contidas e aconteceram de forma mais pontual e não foram capazes de provocar quebras no fluxo discursivo de cada professor.

Os roteiros foram divididos de acordo com as categorias profissionais, uma vez que há diferenças de inserção e de responsabilidades, principalmente no CD, em que a divisão do trabalho é mais acentuada, como já descrito anteriormente. Importante ressaltar também que alguns professores que foram entrevistados possuem experiências e histórias de trabalho em ambos os cursos, o que foi enriquecedor para as análises comparativas, objetivo maior desta investigação.

As perguntas a cada categoria docente estão no apêndice 1.

CAPÍTULO 2: CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO, TIC E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL CAPÍTULO

Feita à imagem do menino
Mas à semelhança do homem:
Com tudo que ele tem de primavera
De valente esperança e rebeldia.
Thiago de Mello (2009)

Em busca da esperança e das possibilidades de continuar acreditando ser possível libertar o homem dos grilhões que dominam a todos, pois mesmo os donos do capital são também dominados por sua lógica perversa, mergulho na teoria sobre o mundo contemporâneo. A rebeldia condiz com minhas escolhas para pensar soluções que subvertam o óbvio, ou seja, as que apontam para a aceitação da situação de globalização da economia, nas bases atuais, como definitiva. Por isso, segui a lição de Benjamin (1193) de “escovar a história a contrapelo”. Como meu objetivo é analisar a formação para o trabalho docente, discuto o duplo aspecto da categoria trabalho na teoria marxista, ou seja, tanto do ponto de vista filosófico quanto das condições em que este se organiza no modo de produção capitalista e na sua forma de acumulação inicial, como a definiu Marx. Em seguida, atualizo essa discussão através das análises de David Harvey a respeito das formas atuais de acumulação de capital e complemento esse quadro da contemporaneidade com a reflexão sobre a sociedade em rede, de Manoel Castells. Finalizo com a discussão sobre o trabalho docente no Brasil nesse contexto da globalização atual.

Segundo Agambem (2009), o sujeito contemporâneo é aquele que não se identifica plenamente com a época em que vive e mantém de olhos fixos na mesma para ver os pontos que estão no escuro, o que reforça a noção de rebeldia. Por assumir essa condição me inquietei, quando iniciei minha carreira docente na UNIRIO, ao deparar com as condições de trabalho dos colegas do CD, bem como com a quantidade de professores formados pelo mesmo curso a cada ano. A proporção, ainda atual, é a de para cada 50 formandos por ano do CP, temos cerca de 350 formandos por ano no CD. Por isso busquei compreender, nesse capítulo, o contexto mais amplo em que ocorreram as produções curriculares que investigo e levantar questões a respeito das duas formações propostas pela instituição, como: Qual a relação do contexto macro com o trabalho e a formação docente? Quais as explicações possíveis para a consolidação da EAD, no Brasil, tendo a formação docente como foco principal?

Para respondê-las e entender melhor essa situação, foi necessário apropriar-me de categorias que considero centrais, que são: o trabalho na contemporaneidade, as relações

tempo/espaço, e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Entendo que as três se complementam, pois, as relações de tempo e espaço, influenciadas pelas TIC, redefiniram muitas relações de trabalho e, conseqüentemente, a formação para o trabalho. A formação docente, no modelo de EAD, é uma evidência de uma forma de convergência possível destas três categorias.

Início, então, com a discussão da categoria trabalho em Marx.

2.1. O Trabalho no Capitalismo

Marx formula sua teoria econômica, na qual explica os fundamentos do funcionamento do sistema capitalista, entre os anos de 1845 e 1860, intervalo que separara os “Manuscritos Econômico-Filosóficos” de “O Capital”. Ao refletir sobre o trabalho humano ele afirma ser esta uma capacidade humana semelhante a de outros animais, mas que há uma distinção pois o homem é o único que produz suas próprias ferramentas com as quais agirá sobre a natureza, modificando-a. Nesse ato ele acaba por provocar modificações em si mesmo, como esclarece o autor:

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-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. (MARX, 1978, p.131)

Ao considerar o trabalho dessa forma ele o define como algo intrinsecamente necessário ao homem em sua relação com o mundo, e que o mesmo só terá sentido se cada sujeito tiver controle do processo e neste houver um “porque” e um “para que” de ser executado. Este é um entendimento ontológico do trabalho. O autor, no entanto, entende o homem como ser gregário, social por excelência, e que as sociedades se modificam ao longo da história tendo como motor dessas transformações os modos de produção, ou seja, variadas formas de divisão social do trabalho para produzir bens necessários à sobrevivência e para a acumulação de riquezas. Essas riquezas são, em última instância, fruto do trabalho humano.

Ao se debruçar sobre a sociedade de sua época, entende que esta se organiza em torno do mercado onde se vendem e compram mercadorias, e a questão central dos economistas da

época era acerca do fator que determina o valor dessas mercadorias, discussão sintetizada a seguir.

As discussões em torno da teoria do valor surgiram nas primeiras formulações de economistas fisiocratas, particularmente o Dr. Quesnay²⁴, passou por considerações e modificações significativas com Adam Smith²⁵ e David Ricardo²⁶ e teve em Marx seu acabamento mais rigoroso. Partindo da análise da mercadoria, entendida como a expressão acabada das relações sociais que sustentam o modo de produção capitalista, ele avança na concepção do valor embutido em cada mercadoria e na apropriação privada desse valor como a forma original de acumulação de capital, objetivo maior da sociedade burguesa e da era moderna.

Nessa análise Marx aponta dois valores fundamentais em todas as mercadorias: o valor de uso e o valor de troca. O valor de uso seria o valor intrínseco a cada objeto independente de seu preço no mercado. Este seria dado pelo valor de troca, que é a expressão de uma relação econômica. No exemplo do diamante, essa questão fica clara:

No diamante não se pode notar que ele é uma mercadoria. Onde quer que ele sirva como valor de uso, no colo de uma dama, onde tem uma finalidade estética, na mão de um cortador de vidro, desempenhando uma função técnica, é sempre diamante e não mercadoria... O valor de uso é diretamente a base material onde se apresenta uma relação econômica determinada – o valor de troca (MARX, 1978, p.135-136).

Assim, o valor de uso não expressa a relação social que produziu a mercadoria esta expressão só está presente no seu valor de troca, e é nesta situação que a categoria do trabalho geral ganha relevo como elemento central da determinação do valor de cada mercadoria. É a categoria trabalho que possibilita equivalências entre as diversas mercadorias. O trabalho geral, presente em todas as mercadorias é, portanto, a medida última de valor de todas elas. Sendo assim, a quantidade de tempo desse trabalho geral gasto no processo de produção de cada mercadoria é a medida de equivalência entre elas, ou, nas palavras do próprio Marx (1978, p.137): “Como valor de troca, todas as mercadorias são apenas medidas determinadas de *tempo de trabalho coagulado*.”²⁷

Ainda segundo o autor, esse trabalho geral, ou trabalho simples, recebe medidas diferentes, de acordo com o momento histórico de cada sociedade, e vai ser definido a partir de fatores como o desenvolvimento tecnológico e a capacidade média de desempenho dos trabalhadores. Reflete sobre a questão dos trabalhos mais complexos, que estão acima da

²⁴ Fraçois Quesnay (1694 – 1774) Economista francês, principal representante da escola dos fisiocratas.

²⁵ Adam Smith (1723 – 1790) Economista Escocês e pensador da Escola Clássica de Economia Inglesa.

²⁶ David Ricardo (1772 – 1823) Economista Inglês e pensador da Escola Clássica de Economia Inglesa

²⁷ Grifos do autor.

média esperada de desempenho dos trabalhadores e os denomina como trabalho composto, em oposição ao trabalho simples, que é utilizado na medida anterior. Nesse sentido, a medida do trabalho composto seria uma proporção do trabalho simples, variando de acordo com seu próprio grau de complexidade.

Indo adiante, temos a diferenciação entre o trabalho como produtor de valor de uso e de valor de troca. O primeiro configura-se como trabalho específico para a produção de objeto com valor de uso determinado e intransferível, o segundo apresenta-se como trabalho geral e historicamente determinado por relações sociais que se alteram com o tempo. Chega, assim, ao conceito de produtividade, que é justamente a quantidade de tempo de trabalho geral utilizado na produção de uma mercadoria. Quanto menor o tempo de trabalho geral gasto nessa produção, mais baixo seu valor de troca. A busca intensa pelo aumento da produtividade é, portanto, um dos motores da economia, pois, na medida em que uma mesma mercadoria pode ser produzida com quantidade menor de trabalho geral agregado, seu valor de troca é menor e assim sua competitividade no mercado cresce.

A realização efetiva do valor das mercadorias só ocorre, no entanto, no processo de compra e venda destas no mercado, sendo este, portanto, o *locus* da realização do lucro e da transformação do dinheiro em capital, quando o valor do trabalho geral agregado à mercadoria, na forma de valor de troca, é apropriado pelo dono da mercadoria e não pelo seu produtor efetivo que é o trabalhador. Esse processo de alienação do trabalhador sobre o fruto de seu trabalho é o que garante a continuidade de agregação de valor na produção e, na ponta do processo, sua realização em capital acumulado.

Por esse raciocínio, Marx deduz que, quanto mais rapidamente esse processo total ocorra, da produção à realização do lucro no mercado, mais intensa se torna a acumulação e maior valorização o capital poderá alcançar:

O fim de cada ciclo individual, em que a compra se realiza na venda, constitui, portanto, por si mesmo o início de um novo ciclo. A circulação simples de mercadorias – a venda para a compra - serve de meio para um objetivo final que está fora da circulação, a apropriação de valores de uso, a satisfação de necessidades. A circulação do dinheiro como capital é, pelo contrário, uma finalidade em si mesma, pois a valorização do valor só existe dentro de cada ciclo renovado. Por isso o movimento do capital é insaciável (MARX, 1983, p.129).

E foi justamente a intensificação desse ritmo de crescimento, sua aceleração a níveis inimagináveis talvez para o próprio Marx, que assistimos ao longo do século XX. No entanto a circulação em si, ou o mercado de compra e venda de produtos serve apenas para a realização dos lucros. A produção de mais valia, no entanto, não se dá aí, mas na produção

dessas mercadorias, e é, ao analisar esse processo, que Marx chega ao cerne do sistema e é onde a categoria trabalho e a condição de trabalhador ficam melhor explicitadas.

A primeira consideração que faz é de que o capitalista, para produzir mercadorias, deve adquirir, no mercado e de forma livre, horas de trabalho geral, e os possuidores dessas horas, os trabalhadores, devem estar disponíveis para vendê-las. Dessa forma, o vendedor aliena a sua própria força de trabalho em prol do capitalista, que a usará da maneira que lhe for mais conveniente ao preço previamente combinado. Essa alienação da própria força de trabalho só ocorre num momento histórico determinado, ou seja, não é um movimento natural, mas consequência de um processo longo que envolve a perda da possibilidade dele mesmo, no uso de suas forças e energias, produzir sua própria subsistência. Assim, cria-se um mercado específico dentro do mercado geral, que é o mercado de trabalho, que tem por base o valor da hora do trabalho geral, como definido anteriormente:

Suas condições históricas de existência de modo algum estão presentes na circulação mercantil e monetária. Ele só surge onde o possuidor dos meios de produção e subsistência encontra o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho no mercado, e esta é uma condição histórica mundial. O capital anuncia, portanto, de antemão, uma época do processo de produção social (MARX, 1983, p.141).

Essa condição dos trabalhadores que alienam sua força de trabalho é, portanto, o fundamento da existência do modo de produção de mercadorias. A determinação do valor dessa mercadoria, no entanto, tem uma diferença substancial em relação às demais dispostas no mercado, pois todas as demais dependem apenas de suas variantes internas ao próprio processo de produção, como os preços de aquisição das matérias primas para produzi-las, o tempo de trabalho geral gasto no processo de produção, as condições tecnológicas e a depreciação das máquinas. No caso da força de trabalho, esse valor é determinado cultural e historicamente como podemos observar ao longo da história da própria ação dos trabalhadores em luta por melhorias de suas condições de vida e de trabalho.

Marx complementa a discussão sobre o valor das mercadorias com a definição da mais valia como sendo o valor agregado por essa força de trabalho ao longo do processo de produção e que não foi pago ao trabalhador, ou seja, no valor de troca da mercadoria está embutido um valor total da força de trabalho maior que o valor efetivamente pago ao trabalhador. Esse valor normalmente aparece sob a denominação de trabalho de chefia ou controle do processo, exercido em primeira instância pelo próprio dono da empresa. Essa diferença será ainda maior quanto maior for a produtividade média de execução desse trabalho, ou seja, se o capitalista individual organizar um processo tal, ou introduzir uma

novidade tecnológica qualquer, através dos quais os trabalhadores produzam mais no mesmo tempo que seus concorrentes, ele aumentará a sua taxa de lucro, valorizando ainda mais seu capital.

Temos, portanto, caracterizada a forma de trabalho, e de apropriação do valor do trabalho, típica do sistema capitalista. Esta lógica de extração da mais valia, valorização da mercadoria e de obtenção do lucro, transformando o dinheiro em capital, impôs-se a todos os empreendimentos da sociedade moderna. No entanto, as formas de acumulação de capital foram se alterando ao longo do tempo, não sem conflitos, muito menos de forma linear.

Este processo não é de crescimento contínuo, e seus limites são dados justamente pelas dificuldades de retroalimentação permanente, ou seja, quando há um excesso de mercadorias disponíveis no mercado sem possibilidades de serem vendidas, de forma a realizar o lucro embutido nos preços, o sistema entra em colapso e, tanto os capitalistas quanto os governos, buscam saídas e alternativas. Inicialmente, as alternativas consistiram, basicamente, na expansão das vendas para novas fronteiras, como ocorreu, por exemplo, no século XIX após a crise de 1870. A disputa intensa por novos mercados, através dos estados imperiais, redundou na luta entre estes impérios, e desembocou na Primeira Guerra Mundial.

Importante ainda observar que, em todas as crises, as saídas foram impulsionadas por inovações tecnológicas importantes, muitas destas vindas de pesquisas que amadureceram ao longo de séculos, como foi o caso da energia elétrica e seu uso em larga escala, no final do século XIX, responsável pela primeira grande transformação do próprio capitalismo e das formas de vida da humanidade. Foi o que se considera como mudança do paradigma tecnológico, conceito que será melhor discutido ao longo da análise da microcomputação e da criação da *internet*.

Essa combinação de crise de superprodução, inovações tecnológicas e expansão da fronteira de negócios propiciaram ao capital a sua própria continuidade.

A história da humanidade é feita de rupturas e descontinuidades, não sendo, portanto, uma sucessão linear e racional de causa e efeito. Nesse sentido, a lógica do modo de produção capitalista, implantada e ampliada em todo o período chamado de Modernidade foi, ao longo de todo esse tempo e de forma paulatina, dominando todos os campos das atividades humanas, produzindo, incensando e destronando concepções diversas sobre o Estado, a ciência e sobre o próprio homem. As sucessões de crises ao longo desses mais de três séculos, acompanhadas pelo crescimento e expansão do domínio e exploração da natureza sem precedentes na história da humanidade, evidenciam ser esta a forma de se fazer e refazer do próprio capitalismo. As crises, portanto, o sustentam e o retroalimentam, como afirma Harvey

(2011, p. 117): “a lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise permanece a mesma”. Essa forma de acumulação de riquezas, inerente ao sistema capitalista, nos fez avançar de forma contraditória e ambivalente, e chegamos ao século XX com esse modo de produção alcançando, através de suas mercadorias, quase a totalidade do planeta. Houve também, conquistas sociais evidentes, como a melhoria crescente no padrão de vida e saúde dos sujeitos, o crescimento, mesmo que desordenado, das cidades que oferecem cada vez mais conforto aos cidadãos e os sistemas de educação que se generalizaram na maioria dos países. No entanto, as tragédias das guerras e a crescente desigualdade na distribuição da riqueza gerada por essa forma de acumulação, associada à alienação dos sujeitos nos seus processos de trabalho, leva às contestações desse sistema.

Harvey (2011) inicia a discussão conceitual sobre a pós-modernidade descrevendo como uma ideia, ao longo do tempo em que é colocada em prática e se desenvolve, pode vir a se transformar em seu oposto. Cita explicitamente os valores que erigiram e sustentaram a Modernidade como exemplo de uma transformação possível. Ele entende que o mesmo processo de modificação tende a acontecer com a Pós Modernidade. Na análise que faz sobre o período atual assim denominado, ele adota, como marco inicial do processo, a crise recessiva de 1973, que abalou todo o sistema produtivo mundial e, ao mesmo tempo, estimulou muitas alterações, algumas apenas aparentes. Mesmo assim, as regras básicas de funcionamento desse modo de produção continuam a operar como forças decisivas do desenvolvimento histórico-geográfico.

Na análise que Harvey faz desse processo de reorganização do sistema ele aponta a acumulação “flexível” como uma “reveladora maneira de caracterizar a história recente” (2011, p.119). É justamente essa complexa forma de reorganização da produção e acumulação de riqueza em escala mundial que interessa discutir nesta tese, pois esta compreensão situa as determinantes que orientam as ações recentes do Estado Brasileiro, das políticas públicas colocadas em prática, entre elas a formação de professores em larga escala pelos cursos na modalidade EAD e as relações destes com as TIC. Essas ações, no entanto, não são linearmente concebidas e executadas, tanto que há intensas disputas de poder em torno delas da própria ocupação política do aparelho de Estado, mas essas disputas têm como pano de fundo este macro contexto global.

Harvey caracteriza a flexibilização do processo de acumulação de capital pela descrição do processo de acumulação fordista, que foi racionalizado por Frederick Taylor em seu estudo sobre “Os princípios da Administração Científica”. Esse estudo tinha como objetivo apontar formas de aumentar a produtividade do trabalho e a ampliação da

acumulação. Propunha a concentração da produção em grandes unidades fabris, dentro destas, uma intensa divisão das etapas de trabalho, tendo como base as tarefas executadas pelas máquinas, e a separação do processo entre gerência, concepção, controle e execução, o que cria uma hierarquia entre os diferentes trabalhadores. Para o sucesso desse modelo, há a necessidade de um controle rígido da produção e da diminuição das perdas por falhas humanas.

Henry Ford, nos EUA, ao adotar esse sistema, entende que este é mais do que uma forma de organização do trabalho, pois implica numa reorganização da sociedade, ou seja, um sistema de produção em massa requer um consumo de massa para a realização dos lucros. Isto demanda uma nova forma de reprodução da força de trabalho, uma nova política de gerência e controle sobre o trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia. Todo esse conjunto de modificações levou à construção de uma sociedade racionalizada, a qual forjou um novo homem, pois essa forma de trabalhar leva a novas formas de viver e sentir a vida.

Essa proposta defendida e implantada por Ford não se tornou hegemônica rapidamente, pois carecia de mudanças bruscas e intensas, o que feria interesses políticos consolidados em diversas sociedades que resistiram a tais modificações. Na Europa, por exemplo, a indústria automobilística só aderiu ao fordismo após a Segunda Guerra Mundial. Este, por exemplo, foi um marco de como forças políticas poderosas contrapunham-se ao ideal de sociedade pregada pelo fordismo e entendiam como catastrófico o fortalecimento do Estado intervencionista, tido como essencial para o crescimento econômico e o correto disciplinamento de corpos e mentes. Outros consideravam a necessidade da intervenção de forma mais radical, e defenderam, no âmbito do capitalismo, o controle do Estado de todos os aspectos da produção, gerando ideias como o fascismo e o nazismo. Como forma de contestação e na tentativa de construção de outro modelo de sociedade, pensou-se também em um estado socialista centralizador onde, teoricamente, os trabalhadores estariam livres da expropriação da mais valia. Harvey (2011, p. 125) conclui de sua análise do processo de acumulação com a seguinte afirmação:

O problema da configuração e uso próprios dos poderes do Estado só foi resolvido depois de 1945. Isso levou o fordismo à maturidade como regime de acumulação plenamente acabado e distintivo. Como tal ele veio a formar a base de um longo período de expansão do pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973.

Mais uma vez se afirma a não linearidade da história, pois, se o sistema de acumulação rígido do fordismo foi implementado, de forma pioneira, no início do século, só alcançou sua

plenitude mais de 30 anos depois, e mesmo assim foram necessárias duas tragédias mundiais para que ocorresse tal consolidação.

Importante notar também que se altera o papel do Estado em relação à etapa anterior, pois, os economistas da escola clássica inglesa, defendiam a não intervenção nos negócios privados. Na atual etapa, a partir das formulações de Keynes²⁸, passa-se a fazer a defesa da necessidade do Estado intervir para controlar os ciclos econômicos. Essas intervenções, através do controle dos elementos macro econômicos da sociedade (taxa de juros, emissão de moeda, nível de emprego, infraestrutura básica, sistemas públicos de educação, saúde e previdência, por exemplo), criaram o que se convencionou chamar de Estado de Bem Estar Social. Este foi fruto de uma espécie de aliança entre o fordismo e o keynesianismo, na reprodução da força de trabalho e na manutenção da ordem social baseada nos direitos básicos de moradia, educação e saúde.

É nesse período que se dá uma expansão do capitalismo hegemônico pelos EUA para uma grande área de influência ao redor do globo. No Japão, na América Latina e em vastas regiões da África essa expansão se consolidou. Necessário lembrar que esse é justamente o período da guerra fria, das disputas dessas áreas entre o bloco ocidental capitalista, liderado pelos EUA e tendo a OTAN como seu principal braço internacional e militar de apoio, e o bloco socialista liderado pela URSS. Essa disputa entre os dois blocos permitiu a expansão da indústria bélica, produziu guerras e catástrofes (Coreia, Vietnã, Camboja, Cuba e mais as lutas de descolonização da África) e difundiu, de forma intensa, os valores, elementos da cultura e produtos das indústrias dos países centrais do capitalismo para os que ficaram conhecidos como os periféricos do sistema.

Essa expansão acabou produzindo um surto de superprodução e deu início a mais um ciclo de crise no começo dos anos 70 e que se torna mais evidente a partir de 1973, com a crise do petróleo, importante elemento do paradigma tecnológico dessa segunda fase do capitalismo. Esta crise, assim como a anterior de 1870, vai demandar uma nova reestruturação sistêmica e, portanto um novo modelo de acumulação.

Harvey (2011) inicia a análise desse período, reconhecendo a incapacidade do sistema capitalista resolver suas contradições básicas, ou seja, o modelo anterior que tinha como bases teóricas uma aliança entre o fordismo e o keynesianismo, começou a se mostrar insuficiente por criar, a médio e longo prazo, problemas de ordem fiscal e verdadeiros rombos nas finanças dos estados. Além desse problema, há outro mais importante para a manutenção do

²⁸ John Maynard Keynes – 1883 a 1946 - Economista Inglês.

sistema, que é a queda da lucratividade pela dificuldade de manter a produtividade em nível crescente. Justamente por conta desse fator, muitas indústrias norte-americanas iniciam um movimento de migração para o sudoeste asiático, principalmente, mas também para a América Latina. O próprio autor salienta que:

De modo geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor monopolista). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas entre 1968 e 1972 (HARVEY, 2011, p.135).

Este é o resumo da conjuntura da economia que, na época, hegemonizava a economia mundial, o que mostra que havia a necessidade de romper com esse conjunto de regras rígidas, tanto na regulação do trabalho, quanto na diminuição do poder dos sindicatos e nas ações estatais definidas pelo “bem estar social”. Algo semelhante ocorria também em diversas economias ao redor do planeta, principalmente nas que, em conjunto, eram denominadas de primeiro mundo (Japão, Alemanha, França, Países Nórdicos). A necessidade imperiosa de expansão do capital estava a solicitar outras formas de organização da produção e de apropriação da mais valia.

A convergência, como definida por Castells (2003), de diversos fatores impulsionou a criação do modelo de acumulação flexível, e criou assim a base para a “nova economia” ou para o capitalismo tardio. A ascensão de um novo paradigma tecnológico permitiu maior flexibilidade ao capital financeiro que, com isso, pode financiar boa parte dessa nova expansão, mas também alterou significativamente as formas de vida e trabalho de expressivas camadas das populações ao redor do planeta. Como defini anteriormente, neste trabalho analisarei apenas as questões ligadas às mudanças nas formas e relações de trabalho, ao novo paradigma tecnológico de informação e comunicação e à noção de “compressão do espaço-tempo”, conforme denominação de Harvey (2011, p.140).

Podemos considerar, portanto, que estamos vivendo o que Ernest Mandel, citado por Jameson, afirma como sendo o terceiro momento na evolução do capital e “que se trata aí de nada mais nada menos do que um estágio do capitalismo mais *puro* do que qualquer dos momentos que o precederam” (JAMESON, 2011, p. 29).

Com base nessa compreensão, discutirei a seguir as questões que envolvem o trabalho, em geral, e o docente, em particular, na contemporaneidade, como forma de buscar subsídios para pensar a formação de professores.

2.1.1 O trabalho na contemporaneidade

Na perspectiva da continuidade e ampliação da acumulação de capital, as grandes corporações enfrentaram, a partir dos anos 70, nos países centrais do sistema, disputas internas duras com as organizações dos trabalhadores. No momento que viram suas taxas de lucro despencar e se perceberam ameaçados, estas corporações iniciaram um processo de migração e busca de relações trabalhistas menos reguladas, que propiciassem crescimento dos lucros e impusesse menos barreiras à necessidade de crescentes índices de produtividade. Mesmo nas fronteiras internas doa EUA, houve mudanças drásticas, como a ocupação do vale do silício, na Califórnia e o esvaziamento do meio oeste, região de fortes sindicatos ligados à indústria automobilística e de produção em massa de bens de consumo duráveis.

Um primeiro passo dessa busca, foi a flexibilização do trabalho para uma forma que, hoje, tende à generalização. Ao invés do emprego fixo em grandes unidades industriais, com tarefas definidas, repetitivas e controle rígido sobre as mesmas, adotou-se o modelo toyotista, criado no Japão, de dividir as tarefas de fabricação dos diferentes componentes de um carro, por exemplo, por diversas fábricas menores, cabendo à montadora o trabalho de juntar os diferentes componentes. Este processo de montagem passa também a ser comandado por computadores, dando impulso a um novo ramo da indústria e do desenvolvimento tecnológico, que é a robótica. A possibilidade de criar e acabar com empresas pequenas, mas que contam com forte aparato tecnológico, tem sido, desde então, a melhor forma de acumular capital e criar inovações de forma rápida e capazes de abalar os concorrentes. Na análise do vale do silício²⁹ este modelo empresarial ficará ainda mais evidente, mas por hora é necessário deixar claro que o modelo ali desenvolvido espalhou-se paulatinamente para diversos ramos da economia.

Essa nova lógica de organização da produção não é implementada imediatamente e de forma organizada, pelo contrário, ela trouxe transtornos a poderosas corporações, tanto nos EUA (os maiores exemplos, no ramo das montadoras de automóveis, são a própria Ford e a

²⁹ Região do Estado da Califórnia, ao sul da cidade de São Francisco, que abriga diversos municípios onde se localizam as sedes das principais empresas de informática, telecomunicações e biotecnologia dos EUA.

Crysler, duas gigantes do setor) quanto na Europa, mas modificou radicalmente as formas de empregabilidade.

Aliada a essa modificação, ganhou força o discurso da necessidade de diminuir os gastos estatais, produtores da alta inflacionária, através da redução dos direitos sociais, reduzindo assim a interferência do Estado ao mínimo necessário. A privatização dos fundos de pensão e aposentadoria, na Inglaterra e na Alemanha, e a diminuição da parcela de investimento público em fundos semelhantes nos EUA, foi uma demonstração desse novo entendimento do papel do Estado, que assumiu o nome de neoliberalismo pelas suas semelhanças com os discursos de não intervenção estatal na economia dos economistas liberais ingleses Adam Smith e David Ricardo, no século XIX. A consideração da Educação e da Saúde como serviços públicos, mas não obrigatoriamente estatais, pela Organização Mundial do Comércio, no início dos anos 80, também orientaram investidores ao redor do planeta para esses ramos de atividades, encarados agora como potenciais geradores de lucratividade crescente. A criação das bonificações nos sistemas de ensino público de diversos estados norte-americanos, seguida de avaliação externa contínua e possibilidade de fechar escolas, é outra evidência desse fenômeno.

Surgem então, neste cenário, pequenas empresas cujas relações de trabalho são bem menos formais, retornam com força formas patriarcais e familiares de relação trabalhista, e cresce exponencialmente o trabalho temporário, que desonera significativamente o custo global da produção. Embora seja uma iniciativa estatal, a EAD desenvolvida pelas universidades públicas brasileiras adota, através do sistema de bolsas pagas pela UAB, essa mesma lógica, ou seja, barateia o custo da iniciativa através dessa forma de contratação precária dos professores e, para ampliar essa situação, denomina muitos destes de tutores pagando-lhes bolsas de valor inferior. Como isto tem afetado a qualidade dos cursos e da formação inicial dos professores? O que será que os professores do curso de Pedagogia a Distância pensam a respeito? Estas questões serão retomadas na análise sobre os significados do trabalho docente dos colegas. Por ora continuemos na análise do novo modelo de acumulação de capital.

Como resultado desse processo tem-se a possibilidade de barateamento da produção e a diluição da pressão dos trabalhadores, dispersos por inúmeros locais diferentes de trabalho ao redor do mundo, o que desarticulou e inviabilizou a atividade sindical, sujeitando um número crescente de trabalhadores a condições não reguladas, por serem temporários e desprovidos de direitos relacionados a seguro desemprego, sistemas de saúde públicos e de aposentadoria. Para ampliar essa tendência, vai tomando cada vez mais espaço no controle

dos processos produtivos de larga escala a informatização, que reduz a demanda por mão de obra especializada e permite a descentralização de diversos procedimentos na cadeia produtiva. Essas novas formas de trabalho desregulado, ou precário, já pode ser constatada pela forte terceirização de serviços que, no modelo anterior, eram realizados pelas próprias empresas, como as operadoras de telemarketing e as vendas online. No campo da Educação considero os bolsistas vinculados aos sistemas de EAD, públicos e privados, exemplos dessa tendência. Estes surgem no Brasil após a LDB 9394 de 1996, quando se expande a lógica neoliberal para o centro do aparelho de estado e, em particular, à educação.

Isso provocou também uma mudança na estrutura dos empregos, que migraram fortemente do setor industrial para o setor de serviços, pois a ponta do consumo precisou se reestruturar para acompanhar a nova dinâmica da produção. A velocidade das inovações, as modas cada vez mais fugazes e a indução à ampliação de bens de consumo cada vez mais descartáveis reforçou a necessidade de ampliação do comércio e dos serviços, principalmente nas áreas urbanas.

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes, e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 2011, p.148).

Podemos perceber que estas alterações ampliam-se por todo o conjunto de atividades da sociedade e atinge as formas de ver e estar no mundo. A ampliação das fronteiras do capitalismo se dá, portanto, não apenas em termos geográficos, mas atinge alguns setores que ainda permaneciam quase intocados pela lógica do sistema, como a saúde, a educação e a produção cultural em geral. Jameson (1997, p. 30), ao analisar essa mudança nas atividades culturais e estéticas, afirma:

O que ocorreu é que a produção estética hoje está integrada à produção de mercadorias em geral: a urgência desvairada da economia em produzir novas séries de produtos que cada vez mais pareçam novidades (de roupas a aviões), com um ritmo de *turn over* cada vez maior, atribui uma posição e uma função estrutural cada vez mais essenciais à inovação estética e ao experimentalismo. Tais necessidades econômicas são identificadas pelos vários tipos de apoio institucional disponíveis para a arte mais nova, de fundações e bolsa até museus e outras formas de patrocínio.

Essa velocidade, ou esse ritmo frenético da produção afeta a vida cotidiana e as condições de trabalho dos sujeitos, e será objeto de reflexão no item relativo às relações

tempo x espaço. No momento, é importante ressaltar a estreita vinculação que o autor estabelece entre as modificações da economia e a produção cultural, o que é mais uma característica do capitalismo tardio. Passo agora à discussão a respeito da convergência entre diversos campos de desenvolvimento tecnológico, especialmente das telecomunicações e da microeletrônica, que permitiu o surgimento de um novo paradigma tecnológico sustentado, em seu início, por esta nova forma de acumulação e centrado nas Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC.

2.2 As Tecnologias da Informação e Comunicação

Castells (2003), no volume 1 da sua trilogia “A Sociedade em Rede”, analisa as transformações econômicas e sociais contemporâneas com o foco mais voltado para as configurações sociais que emergem das mudanças elencadas acima. Defende a ideia que a sociedade mundial está organizada em rede, mas que os frutos da mesma são partilhados de forma desigual ao redor do planeta. Entende, de forma semelhante a Harvey, que essas mudanças tiveram início no final dos anos 1960, e parte do suposto que vivemos um momento de alteração do paradigma tecnológico. O mundo capitalista está migrando do paradigma da energia elétrica para o paradigma das tecnologias da informação e comunicação, as TIC. O que ocorre nesta mudança é que, de forma análoga ao que ocorreu com o uso em larga escala de diferentes formas de energia, seja a do vapor, a elétrica, a dos combustíveis fósseis e a nuclear nos séculos XIX e XX, as mudanças atuais impulsionam os ganhos de produtividade das empresas mas aprofundam as desigualdades. Outra alteração que ocorre nessa mudança é a contínua aceleração do ritmo de vida dos sujeitos, e todas essas modificações serão impulsionadoras de novos modelos de Educação a Distância ao redor do mundo. O impacto desta mudança paradigmática, portanto, interessa duplamente a este trabalho, pois traz alterações nas relações de trabalho dos docentes e nas necessidades da formação dos professores.

No início da obra, Castells (2003, p. 67) define tecnologia como: “o uso dos conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de maneira reproduzível”, ou seja, toda tecnologia é derivada de conhecimentos científicos e é criada para auxiliar os homens a executarem tarefas contínuas, sempre da mesma forma. O conceito de Educação a Distância, utilizado no Brasil para as formulações legais e reguladoras dessa atividade, implica no uso de tecnologias no processo de mediação do conhecimento. Interessa ressaltar que o uso de diferentes tecnologias pelos alunos dos dois cursos analisados é também

fator de diferenciação entre ambos, e isso será considerado na análise comparativa dos capítulos 4 e 5 e nas considerações finais.

Na continuidade de sua análise, o autor descreve brevemente o processo de introdução do paradigma energético nas sociedades capitalistas do final do século XVIII e XIX e como este paradigma se diversificou ao longo do tempo, tendo início com a energia a vapor, vindo depois o carvão, em seguida a energia elétrica, a do petróleo e culminando com a energia atômica.

Para definir paradigma econômico e tecnológico Castells cita Christopher Freeman e, desta citação, destaco o trecho que considero essencial para a atual reflexão:

Em cada novo paradigma, um insumo específico ou conjunto de insumos pode ser descrito como “fator-chave” desse paradigma caracterizado pela queda dos custos relativos e pela disponibilidade universal. A mudança contemporânea de paradigma pode ser vista como uma transferência de uma tecnologia baseada principalmente em insumos baratos de energia para outra que se baseia predominantemente em insumos baratos da informação derivados do avanço da tecnologia em microeletrônica e telecomunicações (FREEMAN, apud CASTELLS, 2003, p.107).

Na análise deste novo paradigma, que passa das fontes de energia para as redes de comunicação e desenvolvimento de tecnologia, ele se baseia nos números da economia norte-americana, por considerar que foi nesse país que teve início a construção desse paradigma. Para explicá-lo, cria o conceito de convergência. Esta convergência está presente em dois planos diferentes ao longo de todo o processo e que também convergem num determinado momento. Uma é a convergência de conhecimentos de diferentes campos das ciências e das tecnologias e outra é a convergência de instituições públicas e privadas. O espaço onde ocorreram essas convergências é o vale do silício, elemento químico estratégico no desenvolvimento da microeletrônica e abundante em toda a região ao sul da cidade de São Francisco, que engloba mais de nove municípios.

A primeira convergência ocorre entre os conhecimentos dos campos da microeletrônica, da ciência da computação, das telecomunicações e da optoeletrônica. Essa convergência permitiu a criação dos microprocessadores eletrônicos, o desenvolvimento de sistemas de informações e programas para processá-las e armazená-las, os comutadores digitais e as fibras óticas de transmissão. A segunda convergência se deu entre centros de pesquisa de universidades como a Universidade de Stanford, a Universidade da Califórnia e a Universidade de Utah, que desenvolveram as primeiras redes de informação, incubaram empresas de desenvolvimento de tecnologia, e desenvolveram sistemas de fibras óticas. O

departamento de defesa norte americano, que investiu, desde o final da Segunda Guerra Mundial, em sistemas de processamento e de transmissão de informações. A *American Telephone and Telegraph – AT&T Corporacion*³⁰ que desenvolveu o sistema de nós, ou comutadores digitais, e a *Texas Instruments*³¹ que criou e desenvolveu a tecnologia dos semicondutores.

A convergência desses dois planos desembocou no surgimento e desenvolvimento da internet, o que possibilitou a ampliação exponencial de todos os negócios desse ramo da economia, bem como foi sendo absorvido por quase todos os setores da economia. É necessário considerar, como parte desse paradigma, as relações de trabalho que foram se modificando concomitantemente a este processo de criação e implantação dessas inovações tecnológicas. Temos então, por um lado, o surgimento das TIC com todas as transformações que trouxeram para os sujeitos e, por outro, as modificações intensas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na formação para o trabalho.

Após essa panorâmica geral das formulações elaboradas pelo autor, trago a seguir os conceitos que interessam diretamente a este trabalho: tecnologia e espaço e tempo.

Castells faz breve reflexão a respeito das relações entre desenvolvimento do capitalismo industrial e das tecnologias que o sustentaram. Afirma que as inovações tecnológicas são o reflexo de determinado estágio do conhecimento humano, mas também das condições concretas das sociedades para conseguir transformar tais conhecimentos em formas de ação humana reproduzíveis, o que é ideia semelhante à categoria de tecnologia presente no conceito de forças produtivas em Marx³². Nesse sentido, nenhuma inovação tecnológica é uma ocorrência isolada e responde também a determinadas necessidades políticas da sociedade em que é gestada. Nesta perspectiva indago: A que necessidades o modelo de EAD no Brasil procura atender no momento de sua gestação? A história da criação das TIC, a partir de Castells, auxiliará no entendimento do conceito de convergência, que será utilizado mais adiante na tentativa de responder a essa questão.

Castells afirma que a sociedade em rede firmou-se a partir do paradigma das TIC, e para este surgimento a convergência dos fatores já descritos foi determinante. No entanto, a base sobre a qual surgiu este novo paradigma é o anterior, da energia elétrica, que começa a

³⁰ Empresa de telefonia que monopolizou o mercado norte americano de telefonia e TV a cabo e hoje subdivide-se em diversas empresas menores. Participou intensamente do processo de difusão das primeiras redes de dados nos EUA e, posteriormente, da consolidação da internet.

³¹ Empresa de semicondutores onde foi criado o primeiro chip para processamento de informações complexas, em 1953.

³² Para melhor esclarecimento deste conceito, consultar texto de Karl Korsh sobre A Ideologia Alemã, no site: <http://comunism0.wordpress.com/o-conceito-de-forcas-produtivas/>

ser questionado, seja pela limitação das fontes de energia ou pelos riscos que algumas destas representam: o petróleo, como recurso finito e poluidor, a energia atômica por seu alto poder destrutivo, a hidrelétrica por seu forte impacto ambiental.

Castells defende a ideia de que este paradigma vai sendo implementado na medida em que seus diversos elementos e possibilidades vão interagindo com e na sociedade, causando transformações efetivas na vida das empresas e dos sujeitos, e modifica a própria lógica de organização do cotidiano e da produção. Destaca ainda as cinco características básicas que utilizará como guia para a interpretação das transformações sociais que analisa ao longo do restante do livro, que são: tecnologias para agir sobre a informação; penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias; lógica das redes; flexibilidade e convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

Cada um de nós, nos nossos afazeres cotidianos, pode perceber como somos afetados por essas características dos sistemas de informação e comunicação, que se tornaram essenciais na vida de milhões de sujeitos ao redor do planeta, e de forma muito mais rápida e intensa do que ocorreu com o paradigma anterior da energia. Sejam os microcomputadores em suas diversas versões e formatos, os aparelhos de telefonia celular, que cada vez agregam mais funções e a própria flexibilidade necessária que temos que desenvolver para nos adaptar às rápidas transformações em curso no ritmo intenso em que temos vivido.

Tais características podem ser percebidas tanto no cotidiano do trabalho quanto nos lares e em muitos locais de lazer de diversas sociedades. É também necessário refletir sobre as desigualdades de acesso a essas tecnologias, uma vez que este segue, na maioria das vezes, o padrão de distribuição de riqueza dessas sociedades onde está sendo implantado. Justamente por isso a tendência é que se aprofunde a desigualdade já existente, pois, na medida em que são tecnologias para agir sobre a informação e que o controle sobre esta informação é sinônimo de poder, quem tem mais acesso e acesso de melhor qualidade detém mais poder sobre o conjunto dos demais sujeitos.

2.2.1 A Compressão do Tempo-Espaço

O atual paradigma tecnológico, que alterou as formas de vida, e de muitas formas de trabalho ao redor do planeta, afetou também muitas das nossas percepções e concepções, sejam estas políticas e ideológicas, seja das próprias interpretações da história pregressa e das previsões de futuros próximos ou longínquos. Tais percepções e concepções são criadas historicamente pelas diferentes sociedades a partir das relações que estas sociedades estabelecem em torno de suas práticas materiais de reprodução social e cumprem objetivos

estruturantes da vida em comum dos sujeitos que a estas pertençam. Diferenças conflitantes relacionadas às concepções de espaço, de tempo e da relação espaço X tempo podem provocar choques de difícil resolução, como no caso dos encontros entre diferentes civilizações no século XV, o século das “grandes descobertas” - esta denominação, por si só, já carrega toda uma noção de apropriação do espaço alheio que é autoritária por ser marca da narrativa dos vencedores que tomaram as terras de seus habitantes originais -, por exemplo. Por serem noções estruturantes da vida social, as modificações decorrentes das alterações paradigmáticas discutidas anteriormente tendem a provocar modificações dessas concepções, pois, como afirma Harvey (2011, p. 218): “As práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais; elas sempre exprimem algum tipo de conteúdo de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social.”

Sob a égide do capitalismo, sistema que, como visto anteriormente, tem necessidade de se reinventar a todo instante em busca da ampliação permanente da acumulação de capital, estas noções vão também se modificando ao longo do tempo, mas não de forma homogênea em todas as sociedades onde está instalado. Mesmo atuando de forma globalizada e com forte tendência a homogeneização de costumes e maneiras de viver, tais concepções não seguem o mesmo padrão de modificação, pois as histórias da construção original dessas concepções são diferentes em cada uma dessas sociedades. E mais, em sociedades com forte heterogeneidade na sua composição étnica, como o Brasil, por exemplo, há conflitos e contrastes internos relativos a essas concepções, o que tende a se acirrar de acordo com a velocidade com que se processam tais alterações.

Harvey formula o conceito de compressão da relação espaço-tempo, entendendo que o mesmo expressa uma modificação em relação a uma visão ou a um entendimento, que se tinha anteriormente e que foi modificado na contemporaneidade. Como cada sociedade vai alterando as noções de tempo e espaço, bem como da relação tempo-espaço, ao longo da história europeia, que ele toma como exemplo, essas noções vão se comprimindo. O tempo vai se acelerando e o espaço diminuindo, nas representações estudadas do universo considerado. O espaço torna-se uma “aldeia global” e o horizonte temporal se reduz a tal ponto que parece existir somente o tempo presente.

De forma semelhante ao que ocorre nas mudanças de paradigmas tecnológicos e nas mudanças das formas de acumulação de capital, as alterações nessas representações não ocorrem de imediato e, na maioria das vezes, são verdadeiros desafios para os sujeitos e as sociedades, que se veem obrigados a enfrentá-los. Mudar o tempo de deslocamento sobre a Terra, utilizando carruagens e navios a vapor na década de 1890, para os aviões supersônicos

da década de 1960, por exemplo, representa uma modificação capaz de alterar o sentido que conferimos ao tempo e ao espaço. Contribuem para essa modificação outros avanços científicos, como a ampliação da noção do espaço sideral e dos movimentos de expansão do universo, os impactos ecológicos das indústrias e de seus produtos, a visão de finitude dos recursos naturais, as mazelas do crescimento caótico de diversos aglomerados urbanos.

Castells concorda com o conceito de compressão da relação tempo – espaço, cita Harvey e o exemplifica com as transações do mercado financeiro global:

Beneficiados pela desregulamentação, desintermediação e abertura dos mercados financeiros internos, poderosos programas computacionais e habilidosos especialistas em computadores/analistas financeiros a postos nos nós globais de uma rede seletiva de telecomunicações literalmente participam de jogos com bilhões de dólares. (CASTELLS, 2003, p. 528)

Todas essas transações aliadas aos elementos analisados anteriormente, como a velocidade nas trocas de informações através da internet, a facilidade de acesso a produtos e mercados interligados na rede, a rapidez e maior facilidade nos deslocamentos devido aos avanços da aviação comercial e mesmo simples envios imediatos de fotos de lugares distantes em tempo real, contribuem decisivamente para que as referências espaço – temporais se modifiquem radicalmente.

Após as análises do capitalismo contemporâneo e das formas de trabalho privilegiadas nessa atual forma de acumulação, das TIC e suas repercussões no cotidiano dos sujeitos e das sociedades, passo a discussão sobre o trabalho docente no Brasil. Todas as considerações anteriores convergem para essa análise, visto que definem o contexto de atuação dos docentes e suas relações de trabalho, redefinem o papel dos professores na formação das novas gerações de trabalhadores, introduz novas ferramentas de trabalho e ressignifica saberes a serem privilegiados no cotidiano das escolas em todos os níveis de ensino e nas diversas instituições. No caso específico da formação inicial de professores, implanta e consolida a EAD como modalidade de ensino.

2.3. Trabalho Docente no Brasil

As mudanças descritas acima, na forma de acumulação de capital, nas relações de trabalho e nas relações espaço/tempo, foram também responsáveis por um reordenamento dos países para essa nova divisão internacional do trabalho. Isso gerou uma série de políticas globais do capitalismo e, dentro destas, nos foi designado o papel de periferia, papel aceito pelas forças políticas internas que, mesmo enfrentando disputas entre si, sempre se conformaram com esta designação, mesmo a custo de gerar contradições com discursos de

maior independência desses mercados. Este fato reforça a concepção de que somos um país que se desenvolveu tendo como base um capitalismo dependente, tese desenvolvida por Florestan Fernandes no final dos anos 50. Esta situação de economia periférica e dependente vem sendo cuidadosamente construída por vários organismos internacionais com destaque para o protagonismo do Banco Mundial. Partiu, por exemplo, desse banco as orientações para a maioria das reformas educacionais dos países da América Latina, desde o final dos anos de 1980, incluindo a nossa LDB 9394 de 1996.

Essa é uma das leis que foi elaborada no Brasil e que, junto com outras tantas como a reforma da previdência, formam um conjunto, que é considerado como a reforma do Estado brasileiro, que teve início a partir da redemocratização plena em 1989 e se desenrolou tendo como pano de fundo o quadro descrito das transformações globais na economia. Nessa reforma novas relações de trabalho foram ganhando cada vez mais terreno, não se concentrando apenas na esfera dos negócios privados, mas ocorrendo também na esfera pública, seja de forma explícita e direta, seja na lógica que comandou muitas dessas modificações. O motor dessa reforma foi a tese do Estado Mínimo que tem sido amplamente utilizada pelos governantes nas diversas esferas de poder local. Não há, portanto, diferenças substanciais a serem consideradas em relação a essas políticas ao redor do mundo e a realidade brasileira, pelo contrário, pois esta faz parte daquela. Nesse sentido, Frigotto traz uma importante consideração para a reflexão sobre o trabalho docente na atual conjuntura:

As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública materializam, de forma conjugada, a exacerbação da face destrutiva do capital. A destruição mais visível é a do conjunto dos direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora e a instauração de uma insuportável e desintegradora provisoriedade e insegurança. (FRIGOTTO, 2014, p.48)

Este quadro de instabilidade, desintegração e pulverização de direitos sociais, entre os quais o direito à educação é onde se desenrolam as políticas de formação. Não se trata, no entanto, de um quadro estático, pelo contrário, justamente por se apresentar de forma dinâmica e num ritmo acelerado, como afirma Harvey no seu entendimento da compressão da relação espaço/tempo, as contradições provocadas pelos jogos de força e pelas soluções negociadas serão analisadas com o cuidado necessário à percepção das brechas possíveis de atuação e aos discursos que apontam para alterações de rumo.

Silva (2014), ao analisar as concepções de trabalho docente, elenca as principais alterações, no campo da Educação, oriundas dessa reforma do Estado brasileiro:

Dentre essas ações destacam-se: descentralização e autonomia das escolas, procedimentos externos e permanentes de avaliação e a implementação de ações de caráter tecnocrático, que buscaram conferir ao setor público a racionalidade da administração do mercado e a lógica do capital no trabalho pedagógico. Com relação aos trabalhadores docentes, verificou-se a precarização do trabalho e da garantia de direitos, a partir de contratos temporários de trabalho, da flexibilização da atuação e responsabilidades e da fragmentação das carreiras. (SILVA, 2014, p.31, apud FERREIRA e CÔCO, 2011, p.362)

Frigotto e Silva se complementam, pois, enquanto o primeiro afirma a instauração de um clima de insegurança entre os trabalhadores em geral, por conta da precarização dessas relações e da perda de direitos, Silva explicita as origens dessa insegurança entre os trabalhadores docentes brasileiros.

As contradições, no entanto, são relevantes nesse quadro. Como exemplo, cito o piso salarial nacional para os professores brasileiros, uma reivindicação antiga da categoria e que foi aprovado pela Lei nº 11.738/2008, sendo implementado a partir de 2009. Em meio a perdas de diversos outros direitos ocorre um ganho dessa importância, unificando nacionalmente uma categoria que sempre foi marcada pela diversidade salarial.

Oliveira (2004) faz uma análise mais abrangente das novas exigências sobre a profissão docente e sobre a escola básica, e ainda inclui as questões da EAD, tanto na formação inicial quanto na continuada. Começa por afirmar a existência de novos marcos de regulação da atividade docente e escolar, com a introdução de mecanismos de avaliação externa e os mecanismos de gestão que, por uma obrigação constitucional, obriga as escolas a buscar formas de participação da comunidade nesse processo. Essas duas modificações já obrigam os professores em exercício a incorporarem novos saberes aos seus fazeres profissionais. Nos processos de formação inicial esses saberes também devem ser incorporados. Esse processo é ambivalente pois, se por um lado, amplia as ações dos docentes para muito além das salas de aula e tende a colocar a escola como uma agência de formação de uma cultura democrática e participativa, por outro, não considera que esse trabalho mais amplo e complexo deve ter uma remuneração condizente com esta complexidade e deve ser vivido em condições que permitam aos docentes serem exclusivos de um só local de trabalho.

Ao investigar as origens dessas transformações, Oliveira (2004) cita a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, onde foram estabelecidos diversos compromissos com metas a serem alcançadas em determinados prazos. O grande desafio, porém era encontrar maneiras de cumprir os compromissos sem comprometer os orçamentos:

Para cumprir o compromisso estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Essa é a uma expressão sucinta da máxima neoliberal, de expandir serviços e ampliar atendimentos com o menor custo possível.

Após essas considerações iniciais a autora investiga as questões da profissionalização docente, e de como as lutas da categoria por essa profissionalização se relaciona com a autonomia docente e contra a alienação do trabalho. A crescente proletarização do professorado brasileiro, principalmente a partir dos anos de 1970, foi também outro fator que impulsionou as lutas pela profissionalização, mas os ganhos dessas lutas estão novamente em risco, em função de um conjunto de regulações do trabalho e de centralização de decisões. Políticas como as dos livros didáticos unificados, os projetos elaborados por agentes externos às redes públicas e/ou processos de formação continuada desvinculados das necessidades docentes, formam um quadro de crescente interferência externa direta no trabalho dos professores e, não raro, deixa nos mesmos a sensação de insegurança já citada por Frigotto.

Oliveira (2004) defende como ponto central do fazer docente, a autonomia que tem a dupla função de levar a uma profissionalização mais rigorosa, com a formação sendo realizada exclusivamente nas universidades, e de ser elemento de combate à alienação do trabalho:

A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação no sentido apontado por Braverman, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção. (OLIVEIRA, 2004, p. 1134)

Essa é uma concepção de docência que estará em discussão com os professores entrevistados, ou seja, um profissional que tem como centro de seu fazer a autonomia de pensamento e de ação, que exerce uma tarefa social complexa, de fomentador de uma cultura de democracia participativa a partir da escola. No entanto, este profissional trabalha num cenário de fortes contradições, com pressões dos agentes públicos exercidas através dos índices das avaliações externas e por controles crescentes das suas ferramentas de trabalho, como livros didáticos e programas informatizados onde todas as suas ações são registradas. A necessidade de discutir essas questões com os colegas se justifica pelo fato de que os dois projetos de formação analisados, por terem diferenças substanciais nas suas propostas

curriculares, podem apontar também para concepções de docência diferenciadas. Reforça essa necessidade o fato de tratar de formação de professores para a Educação Infantil, um ramo de atuação onde a ideia da profissionalização tem dificuldades históricas de se enraizar.

Desse cenário brasileiro ainda faz parte a EAD que, segundo Pereira (2014) saiu de uma posição de política pública periférica, nos anos de 1990, para ser alçada ao centro das políticas educacionais, principalmente no campo da formação de professores.

Considera a autora que o modelo de EAD implantado no Brasil revela-se como uma “formação pobre para sujeitos pobres”, e demonstra essa situação através de tabela da faixa de renda dos sujeitos que optam pela formação superior a distância. Ela partilha do mesmo entendimento dos autores citados nesse capítulo acerca das políticas neoliberais do Estado brasileiro e, no que diz respeito especificamente à EAD. Essa situação aparece como contraditória, pois, alcançar esses sujeitos oferecer a eles condições de cursar o ensino superior é necessário, mas tratar dessa formação através de um modelo que empobrece e desqualifica a formação só interessa à burguesia e ao seu projeto de hegemonia. Ela faz perguntas instigantes ao final do texto que valem a pena compartilhar pois é necessário refletir sobre as mesmas:

Adotar a EAD na formação inicial e continuada de professores não seria, como expressa Saviani (2003, p. 10) ao se referir à escola nova, adotar um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante para desenvolver um tipo de ensino adequado aos seus interesses?” Não estamos, pois, diante de práticas discursivas hegemônicas de legitimação da EAD na formação de professores? (PEREIRA, 2014, p. 94)

Concordo com a autora de que a intenção no desenvolvimento da EAD sido realizada no Brasil aponta claramente nesse sentido e, por isso, trabalha na contra mão da concepção de docência explicitada anteriormente. No entanto, os jogos de força nesse processo são intensos, os interesses de vários professores, com suas diversas denominações, característica dessa prática discursiva hegemônica, fazem com que a realidade da EAD não seja monolítica, e este é um dos desafios desse trabalho: refletir junto com os professores que atuam na EAD sobre suas atuações e o entendimento que têm a respeito do seu fazer profissional.

No próximo capítulo analiso os principais textos legais que definem a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil.

CAPÍTULO 3: OS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Não vinham organizar nem criar nações mas prear... Esta obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã.

Anísio Teixeira (1962)

As leis, normatizações e planos educacionais, por serem fruto de negociações políticas, apresentam muitas vezes as ambiguidades apontadas por Teixeira. Tais textos não primam pela coerência interna e apresentam inúmeras contradições. Como Kramer (1982) salienta, a “Arte do Disfarce” continua sendo uma prática na elaboração de leis, regimentos e normas. Tanto Teixeira quanto Kramer vão ao ponto nevrálgico da situação ao relatar, cada qual à sua maneira, a dissimulação dos principais objetivos através de recursos discursivos presentes em alguns desses instrumentos de políticas públicas. O que pretendo neste capítulo é procurar os sentidos das proposições legais, desde a Constituição Federal até as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, relacionados à Educação Infantil e à formação inicial de professores que atuarão nesse segmento da Educação Básica.

No que diz respeito às crianças e à Educação Infantil, Corsino (2003) ratifica essa posição ao realizar a análise a respeito do momento atual em que temos uma ampliação do aparato legal a proteger as crianças, mas com vários interesses em disputa:

Este discurso, muito bem articulado, tem significados bastante adequados aos seus propósitos. Liberdade associada à livre escolha, ao livre mercado, à livre iniciativa individual, perde a dimensão coletiva e o olhar sobre a dependência das inter-relações sociais imbricadas nas escolhas. Igualdade, substituída por equidade, significa que a condição, o ponto de partida, a garantia de todos terem “direito ao direito”, subjacentes ao significado de igualdade, são substituídos pela ênfase na diferença, pelo reforço na ideia de desigualdade contidos no significado da palavra equidade. O global e universal passam a ser palavras de ordem, uniformizando, anulando e desvalorizando o regional e o particular. Espelha-se no modelo de modernização do Norte, sem levar em conta as condições sociais, políticas, econômicas e culturais do país. (CORSINO, 2003, p.49).

Em relação à formação docente será empreendido um exercício de contextualização da legislação para, ao buscar significados dos discursos, suas contradições e brechas, compreender as aproximações e distanciamentos entre a formação inicial de professores de Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia a distância e presencial da UNIRIO, objeto deste estudo.

3.1 A Constituição Federal- CF de 1988

A Constituição Federal, uma conquista dos movimentos sociais organizados nas batalhas travadas no período de abertura política e da Assembleia Nacional Constituinte, apresenta mudanças significativas em relação às crianças e adolescentes com implicações para a educação e, conseqüentemente, para a formação de professores. No seu Art. 227 define as crianças e adolescentes como sujeitos de direito, traz a educação como um direito público subjetivo, desde o nascimento, e determina que a obrigação de oferta é de competência do Estado, especialmente, nas etapas de obrigatoriedade escolar. Este artigo conjuga-se com o Art. 208³³, que define as creches como instituições educacionais, ou seja, passam a fazer parte da Educação Básica, terminando com a dispersão de iniciativas, de gestão e de recursos que havia até aquele momento. Além disso, foi um passo no sentido da superação da falsa dicotomia entre educar e cuidar, conforme discutido na introdução desse trabalho.

Esses artigos combinados deram origem a outros instrumentos legais que desencadearam um ciclo de políticas públicas voltadas para a infância que ainda está em processo de consolidação. Um exemplo desse processo é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, que passa a ser regido pela teoria da proteção integral, o que significa que as normas que cuidam de crianças e de adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos e sujeitos à proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas em desenvolvimento. Conselhos Tutelares passam a zelar pelo cumprimento dos direitos nele elencados, destituindo a antiga ideia de *pater poder*. Todos estes princípios trazem novos paradigmas na forma de pensar e de lidar com as crianças e adolescentes, que passam a ser de responsabilidade não apenas da família, mas da comunidade e do Estado.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ao considerar as creches instituições educacionais, as obriga a ter professores nos seus quadros. Esses professores têm que ser formados nos cursos de Pedagogia ou, no mínimo, no Ensino Médio modalidade Normal, como prevê o seu Art 62. Há também a necessidade de formar professores para trabalhar nos processos de ressocialização, previstos no ECA. Amplia-se, portanto, o campo de trabalho para os professores, principalmente para os de Educação Infantil, como foi abordado no já citado estudo de Nunes, Corsino e Kramer (2011).

O Art. 206 da Constituição Federal teve uma emenda em 2006, que criou o piso salarial nacional para professores da Educação Básica e ainda permitiu a inclusão dos planos

³³ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

de carreira como metas do PNE de 2011/2021. Esta emenda apresentou o seguinte princípio que deve orientar o ensino no Brasil:

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Como já foi comentado anteriormente, esse piso nacional foi fixado em 2008, após 20 anos da promulgação da Constituição. As categorias que são consideradas como profissionais da educação foram definidas no Plano Nacional de Educação 2011/2021, embora essa tenha sido uma disputa intensa desde as discussões acerca do plano anterior.

A CF apresenta também diretrizes para as ações governamentais no atendimento aos direitos da criança, quais sejam: i) descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal, e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal; ii) participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (art. 227, § 7º, e 204, I e II).

Cabe ressaltar, que pela CF, o Brasil é uma república federativa formada pela União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, todos são entes federados com autonomia, isto é, não se organizam política e administrativamente em níveis hierárquicos, mas numa linha horizontal, diferenciando-se nas competências. A educação, a cultura, a proteção à infância são competências concorrentes, em relação às quais à União cabe apenas estabelecer normas gerais, e aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, cabe a execução. Assim, em relação às etapas educacionais, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são de competência dos municípios, o Ensino Médio é de competência do Distrito Federal e dos Estados e o Ensino Superior é de competência da União. O Ministério da Educação fixa as diretrizes e as normas nacionais e, no exercício de sua função supletiva e colaborativa, presta assistência técnica aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para desenvolvimento de seus programas. A formação de professores para o exercício do magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como é admitida como formação mínima tanto o Ensino Médio Normal quanto o Ensino Superior, tem dupla competência.

A Carta Magna, assim, apresenta novos horizontes para as crianças e adolescentes, a educação e seus professores e define as competências de cada ente federado na execução dos

direitos dos cidadãos brasileiros, que vão sendo detalhados nas leis que a sucedem como abordaremos a seguir.

3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB– Lei nº 9394/96

A LDB é promulgada oito anos após a CF, depois de muitos debates na área educacional. Demo (1997) considera a flexibilidade uma de suas maiores características. Flexibilidade é um conceito importante da estratégia neoliberal de gestão pública e que está presente, por exemplo, na descentralização do sistema, que é um dos princípios adotado pela CF que compõe a reforma do Estado brasileiro. Ao definir a forma de descentralização, a Lei determina que os sistemas estaduais e municipais assegurarão “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (Art.15, LDB, 1996), mas, ao mesmo tempo, dá a esses mesmos sistemas de ensino a prerrogativa de baixar as normas que organizarão a gestão democrática. Ao não determinar a forma como devem ser elaboradas essas propostas de gestão democrática, a legislação deixa nas mãos do poder local a obrigação de fazê-lo. Esse é um exemplo da flexibilidade que permite diferentes entendimentos de autonomia e de gestão escolar democrática e participativa. Na rede estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, essas normas foram elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação e implementadas pela Secretaria Estadual de Educação, sem participação dos docentes e das comunidades escolares. Perguntamos qual seria o entendimento de gestão democrática e a quem interessa essa forma de concebê-la. Além disso, como já foi discutido no capítulo anterior, a profissão docente vem sendo alvo de permanente processo de controle e de pressões externas, o que torna ainda mais difícil o exercício pleno da autonomia, bem como perde o sentido, para o profissional, dedicar-se à gestão que só é democrática na letra da lei.

O Título VI, da LDB, é todo dedicado aos profissionais da Educação. Os dois primeiros artigos do texto legal foram modificados em dois momentos distintos, em 2009, através da Lei 12.014, e em 2013, através da Lei 12.796. A primeira teve o objetivo de definir quem são os profissionais da educação e como estes devem ser formados. A Lei considera profissional da educação todo aquele habilitado para essa atuação, formado em curso reconhecido de nível médio ou superior. Esse conceito de profissional da educação atendeu a antiga reivindicação dos movimentos sindicais da área. Entretanto, abriu possibilidades de ampliações, como nos revela o último inciso do Art. 61, que define: “III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. Este é mais um exemplo de flexibilidade citado anteriormente. Cabe a pergunta: O que é um

curso técnico de área afim à área pedagógica? As possibilidades de interpretações são variadas e, conseqüentemente, os riscos aumentam potencialmente, até porque não se definiu que cursos devem ser considerados, nem critérios para validação de cursos dessa natureza.

Desta mesma modificação, consta o parágrafo único, com três incisos, que definem os fundamentos para a formação de todos os profissionais da educação básica, que são a sólida formação básica com conhecimentos científicos e sociais necessários, a associação entre teoria e prática, estágios supervisionados e capacitação em serviço e, novamente, o último inciso traz mais flexibilidade ao considerar: “III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”. A definição desse aproveitamento e do que podem ser as experiências anteriores veio através do Art. 62-A, cuja inserção na LDB em forma de apêndice do artigo original pode ter sua necessidade questionada pelo simples fato de estar colocado dessa forma. Qual seria a necessidade de um apêndice semelhante? Foi introduzido na LDB através da Lei 12.796, de 2013 e, devido às possibilidades que define, merece ser colocado na íntegra para uma análise mais detida:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O artigo refere-se apenas ao inciso III do Art. 61 e refere-se às “outras experiências”. Ocorre que reafirma serem considerados, para esse efeito, cursos técnico-pedagógicos de nível médio. Mantém, assim, a duplicidade de níveis de formação para atuação profissional nas escolas da educação básica. Amplia ainda as formações possíveis quando aceita cursos tecnológicos que são, normalmente, considerados como cursos superiores sendo, porém, de curta duração e com carga horária inferior aos cursos de Pedagogia, e com carga horária de estágio também inferior. A ideia, ou o conceito, de flexibilidade, que esteve presente desde o texto inicial da LDB, continua e se amplia, ou seja, para ser um profissional da Educação básica as possibilidades de formação inicial são diversificadas, assim como abertas a profissionais oriundos de outras áreas de formação, desde que façam um curso de “conteúdo técnico-pedagógico”. Este é um termo recente, que foi introduzido apenas nesse artigo e, portanto, não existe até o momento desta tese definição normativa sobre seu significado. Cabe, portanto, a pergunta: O que seria um curso de conteúdo técnico-pedagógico? Quais seriam os formatos destes cursos e sua legislação específica?

O excesso de possibilidades, traz questões para se pensar o processo formativo do professor e Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental justamente por não considerar a complexidade e as especificidades das ações pedagógicas nas creches, escolas de Educação Infantil e Escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O retorno da expressão “técnico-pedagógico” utilizada na legislação anterior, LDB 5691/71, na definição dos cursos de formação em nível médio, antigo 2º grau, além da indefinição já citada, pode apontar para um retorno a propostas de caráter técnico instrumental na formação docente.

O Art. 62, define as possibilidades e as bases em que deve se dar a formação dos docentes para a atuação na Educação Básica. O *caput* do artigo mantém, desde sua versão original, de 1996, a ambiguidade nos níveis de formação dos profissionais que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No nível Superior ainda prevê as possibilidades desses cursos ocorrerem nas Universidades e nos Cursos Normais Superiores. A criação dessa instituição, e a posterior delegação, aos Conselhos Estaduais de Educação, para que os regulassem e fiscalizassem, favoreceu uma série de ações no âmbito dos estados da federação que suscitou dúvidas e acirrou as disputas em torno das discussões que visavam a elaboração de novas diretrizes para o curso de Pedagogia. Esse processo será alvo de discussão quando da análise do processo de elaboração das diretrizes para os cursos de licenciatura em Pedagogia.

Tanto a manutenção da formação em nível médio quanto a criação de uma terceira instituição formadora, deixada sob a responsabilidade dos estados, evidenciam uma concepção de docência que é contraditória com a complexidade de suas obrigações, já discutidas anteriormente. Na medida em que há uma duplicidade na definição do nível mínimo requerido para a formação docente, também se ampliam as possibilidades institucionais onde esta formação pode ocorrer, permite-se, na prática, diversas formações possíveis, abrindo espaço para se perder o rigor que esta formação requer. Isto afeta também a própria definição de um perfil profissional e cria uma pluralidade de identificações, por vezes, contraditórias entre si, até mesmo da sociedade em relação a esses profissionais. Além desse aspecto, há a dificuldade no acompanhamento mais acurado dos cursos, pois diferentes níveis de ensino e diferentes instituições são avaliados por critérios e agentes também diferenciados.

Corroborando e ampliando essa análise, as declarações feitas em entrevista para essa pesquisa, pela Professora Arminda, da Pedagogia da UNIRIO que, no final dos anos 1990 e início de 2000, foi dirigente da regional RJ da Associação Nacional pelos Profissionais da Educação - ANFOPE, e define o trabalho docente como um fazer complexo:

Nós não entendíamos a docência como a mera doação de sala de aula, a docência era uma relação educadora, era uma relação muito mais ampla e complexa, era uma relação de troca e de transformação de conhecimento (...) A docência é muito mais que isso, é um ato transformador do outro. (Ind. – 1: CP, 2014).

Esse “fazer complexo”, defendido pela professora, está delineado, mesmo que de forma sucinta, nas obrigações do professor, mas a diversidade de formações aceitas pela Lei não garante um profissional com esse perfil, pelo contrário, dificulta o caminho para que os sistemas de formação possam alcançá-lo.

Nos embates que antecederam a criação do Curso Normal Superior - CNS, que foi durante dez anos uma terceira agência formadora, a professora Arminda, ao se referir a questões do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, defende que, justamente devido a essa complexidade, a formação docente deveria ser realizada exclusivamente no nível superior e, mais especificamente, nas universidades:

Não vai dar certo! (a criação do CNS). Porque a formação complexa do professor se deve ter como eixo que conduz às faculdades de Pedagogia de todas as instituições sérias desse país. Não precisa se criar um novo curso. O espaço acadêmico está dado, é apenas conferir qualidade a esse espaço. (Ind. – 1: CP, 2014)³⁴.

As declarações deixam claro que as divergências em relação ao texto aprovado não foram poucas, o que aponta para um processo de implementação das políticas de formação com resistências e disputas.

Nos seis parágrafos do Art. 62, definem-se a colaboração entre os entes federados e a União, que podem vir, inclusive, da utilização dos recursos da Educação a Distância nos processos de formação continuada ou inicial, sendo que, para esta última, apresenta a preferência pelo ensino presencial, ficando a EAD como ação subsidiária. No caso do Estado do Rio de Janeiro já temos uma situação na qual essa situação pode ser questionada, ao menos em relação às instituições públicas que se dedicam à formação por via da EAD. Como há três cursos de Licenciatura em Pedagogia EAD, dois deles, em 2014, com cerca de 3.500 alunos cada um (UERJ e UNIRIO) e o terceiro (UENF) com cerca de 250 alunos, juntos somam mais de 7.000 alunos³⁵ matriculados. Isso está longe de se configurar como uma ação subsidiária. Esse total deve representar, numa estimativa aproximada, algo em torno de 50% a 55% do total de alunos matriculados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia mantidos por

³⁴ As abreviações Ind. E Col. Se referem às formas das entrevistas, se foram individuais ou coletivas, o número indica a ordem da mesma e as siglas CP e CD se o(a) professor(a) citada é do curso presencial ou a distância, respectivamente. Os contextos de todas as entrevistas encontram-se no Apêndice.

³⁵ Dados obtidos no site do consórcio CEDERJ: www.cederj.edu.br em 20/10/2014.

instituições públicas do Estado³⁶. Em muitos municípios do Estado a única possibilidade de fazer curso superior é através da EAD. Nesse sentido, para esses municípios, essa ação não é subsidiária, mas a única opção. Como caracterizar assim o conceito de subsidiária?

Os parágrafos 4º e 5º, do art. 62, referem-se à colaboração entre os entes federados para estimular e facilitar o acesso e a permanência dos alunos dos cursos de licenciatura através de concessão de bolsas. Já o art. 6º abre outro precedente à ação do governo federal, na medida em que prevê a possibilidade de se estabelecer nota mínima para os egressos do Ensino Médio ingressarem em cursos de licenciatura. No caso específico da Pedagogia, esta poderia ser uma política que levaria ao esvaziamento desses cursos, uma vez que estes já são os que apresentam as notas de corte³⁷ mais baixas do ENEM.

Além desses artigos a respeito dos direitos e obrigações dos professores e das suas possíveis formações, a LDB introduziu outra modalidade de formação docente, a EAD. Já foi analisada essa situação no capítulo anterior, mas é necessário retomá-la nessa síntese das possibilidades. Esta modalidade representa uma forma de ensinar e aprender que nunca fora utilizada na formação inicial docente e, devido a algumas das características do modelo aqui adotado, que privilegia o estudo solitário baseado em material didático impresso, imprime outros sentidos a essa formação.

O conjunto de modificações realizadas por Leis posteriores à promulgação da LDB, expressa novos sentidos que se tenta imprimir à atividade docente e à formação de professores. Reforça ainda o entendimento de que para atuar com meninos e meninas da creche até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores podem ser formados das mais variadas maneiras, em diferentes níveis e formas/modalidades de ensino e instituições de características diversas, dificultando assim também a formação de uma identidade profissional. Cabe ressaltar que faz parte da formação e do exercício profissional dos professores a atuação nos processos de gestão democrática e participativa da escola, afirmando a autonomia da instituição escolar. Fica, portanto, ambivalente a concepção de docência que se deseja implementar já que a LDB admite diversos perfis para a formação do professor de Educação Infantil. Nas análises dos documentos posteriores será possível

³⁶ No Estado do Rio de Janeiro os cursos presenciais acontecem na UERJ, UENF, UFRJ, UNIRIO, UFRRJ (em 2 unidades), UFF (em 3 unidades) e na rede FAETEC, que conta com 5 Institutos Superiores de Educação: Rio de Janeiro, Pádua, Bom Jesus de Itabapoana, Itaperuna e Campos. Para chegar a esse percentual aproximado consultei os dados de ingressantes semestrais nesses cursos, nos sites das instituições, multipliquei pelo total de semestres e considerei uma desistência média de 15%, para chegar a uma estimativa dos matriculados.

³⁷ Nota de corte é a nota alcançada pelo último colocado num determinado curso de um determinado ano e, portanto, varia de ano para ano e de curso para curso.

perceber como foram sendo equacionadas essas questões e quais os sentidos de docência que foram se consolidando.

Logo após a promulgação da LDB teve início o processo de elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação- PNE. Analiso, em seguida, o processo de elaboração desta primeira versão e o balanço dos seus resultados em relação à formação inicial de professores, e em seguida, discuto o atual PNE 2014-2024.

3.3 O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172, de 09/01/2001)

Como uma das obrigações definida nos Art. 9 e 87 da LDB 9394/96, o Governo Federal enviou ao Congresso, e este o aprovou, o primeiro Plano Nacional da Educação – PNE, da Nova República. Na Introdução do documento há um breve histórico de outras tentativas de elaboração de um plano de abrangência nacional votado e acompanhado pelo poder legislativo, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que influenciou na proposta da Constituição de 1934, que obrigava o poder legislativo a aprovar um plano em forma de Lei. Como esta constituição teve vida muito breve, seguindo-se o Estado Novo, somente com a LDB 4024/61 retomou-se a ideia de um plano que não foi aprovado como Lei no Congresso, mas cumpriu seu ciclo de existência, foi reelaborado e, na sua segunda versão, ampliado para os Estados e Municípios. Com o AI5, de 1968, e o endurecimento da Ditadura Militar, não houve mais condições políticas para a elaboração de um documento semelhante.

O primeiro PNE deste novo ciclo democrático retoma o conceito de Plano Nacional com força de Lei e torna obrigatória sua duração decenal com avaliações periódicas ao longo de sua vigência. Obriga ainda os Estados e Municípios a elaborarem planos semelhantes cujas metas devem estar vinculadas às do PNE. Entende-se também que o PNE deva ser construído a partir de um diálogo entre os diversos entes federados e a sociedade civil, e o documento cita as participações do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

O processo de elaboração deste PNE contou com duas propostas diferentes, a primeira construída nos debates do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que elaborou o PNE da Sociedade Brasileira. A segunda foi elaborada pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e as duas entidades citadas anteriormente, CONSED e UNDIME, num processo participativo que só considerou os agentes institucionais. Ganzeli, ao citar Valente e Romano, explicita a situação:

Segundo Valente e Romano (2002), esses projetos representavam não apenas divergências teóricas conceituais na área da educação, mas, principalmente, dois projetos para o Brasil (GANZELI,2012, p.82).

As dificuldades de diálogo entre as forças políticas naquele momento, na sociedade, dificultaram os acordos em torno de um documento que contemplasse uma gama mais ampla de interesses. No congresso prevaleceram os interesses institucionais e o projeto do Fórum Nacional foi desconsiderado.

Este primeiro PNE teve o seu período de vigência esgotado em 2010 e, depois de quatro anos de negociação, em junho de 2014, foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, o PNE 2014-2024. O processo de elaboração passou por um documento orientador, construído após as discussões no âmbito das Conferências Municipais, Regionais e Nacional de Educação (CONAE). Este documento foi encaminhado ao Congresso e os legisladores, por direito adquirido nas urnas, o modificaram até sua aprovação final. O documento que serviu de base à CONAE continha um balanço dos avanços do plano anterior.

As metas do PNE 2001/2011, para a Educação Infantil foram: 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos matriculadas em creches ou pré escolas. O Quadro 4 a seguir apresenta o percentual de atendimento em creches e pré-escolas das crianças de 0^a 3 anos e de 4 a 5 anos, no período de vigência do Plano. Como se observa, houve um aumento significativo no atendimento educacional das crianças nesta faixa etária.

Quadro 4: Percentual de Atendimento na Educação Infantil por faixa etária, 2001 - 2011

Meta	2001	2007	2011	Variação total
0 a 3 - 50%	10,6%	17,1%	22,95%	+ 116,5%
4 e 5 - 80%	65,6%	77,7%	80,03%	+ 21,99%

Fonte: Anuário da Educação Básica 2013 – IBGE/PNAD e Todos pela Educação

Conclui-se que, em 2011, chegou-se a meta estabelecida para a faixa de 4 a 5 anos, mas na faixa de 0 a 3 anos, embora o incremento tenha sido significativo, não se chegou à metade da meta estabelecida, o que aponta para a necessidade de continuação e aprofundamento dos esforços para a construção de mais creches. Como a LDB ao longo desse período sofreu alteração e colocou como obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos nas escolas, os esforços para ampliar o atendimento dessa faixa etária também exigirá continuidade.

A meta para a formação de professores que trabalham na Educação Infantil no primeiro Plano foi: “A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.” No Quadro 5 é possível verificar o aumento do número de professores com formação docente mínima exigida. Não há discriminação pelas diferentes instituições, creche e pré escola, pois o balanço do PNE editado pelo MEC adota outra metodologia, com diferentes denominações de funções, presentes principalmente nas creches.

Quadro 5: Percentual de profissionais da Educação Infantil por nível formação em 2000 e em 2011

Meta Formação Docente	2000	2011	Varição
Ensino Fundamental 0%	77,9%	1,09%	- 68,12%
Ensino Médio regular 0%		7,58%	
Ensino Médio Normal	22,1%	32,42%	+ 69,23%
Ensino Superior		58,91%	
Total	100	100	--

Fonte: Anuário da Educação Básica 2013 – IBGE/PNAD e Todos pela Educação

Conclui-se que há uma diminuição acentuada de professores sem a formação mínima exigida pela LDB e um crescimento expressivo dos professores com ensino superior, que já em 2011 representavam mais da metade do total de docentes. Estes, no entanto, estão lotados majoritariamente em turmas de pré escolas. O índice de 1,09% de trabalhadores com formação apenas de Ensino Fundamental é exclusivo das creches. Nessas instituições há a indicação de que o trabalho de formação continuada, com o objetivo de se alcançar a totalidade dos sujeitos com formação no Ensino Médio, modalidade Normal, deve continuar. Para ampliar a formação dos portadores de diploma do curso Normal, ou mesmo do Ensino Médio regular, o MEC criou o PARFOR, em janeiro de 2009, que atendia, em números de 2012, a mais de 50 mil professores, oriundos da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais de 70% destes nas regiões Norte e Nordeste³⁸, regiões com os percentuais mais baixos de professores na Educação Infantil com formação em ensino Superior. Para alcançar o índice de 58,91% de professores com Ensino Superior na Educação Infantil, foi necessário levar esses cursos aos municípios do interior onde atuam muitos desses professores, o que é uma indicação de que a EAD tendo sido colocada no “centro das políticas

³⁸ Dados consultados no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

educacionais” (PEREIRA, 2014), cumpriu o papel de dar capilaridade à política de formação extensiva proposta pelo PNE 2001/2011 e foi, portanto, fator decisivo no cumprimento da meta.

3.4 O Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005, de 26/06/2014)

O processo de elaboração do PNE 2014-2024 passou por discussões bem mais amplas que as do plano anterior, pois foi precedido pelas Conferências Municipais ou intermunicipais, Conferências Estaduais e pela Conferência Nacional de Educação – CONAE. Essas conferências ocorreram entre abril de 2010 e abril de 2011 e a proposta de PNE resultante deste processo foi encaminhada para o Congresso Nacional. Os Deputados e Senadores discutiram e modificaram a proposta original ao longo de 3 anos de tramitação e votaram a Lei 13.005, de 26 de junho de 2014, sancionada pela Presidenta da República.

O PNE 2014-2024, passa a ser balizador obrigatório de todos os demais planos de educação dos entes federados e assume o caráter de articulador do Sistema Nacional de Educação - SNE. Essa modificação na concepção do plano aponta para mais integração e colaboração entre os diferentes entes federados, o que pode propiciar maior agilidade na execução das políticas. Para isso, estão previstos no texto da Lei diversos mecanismos de acompanhamento como as “instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.” (Art. 7, §6). Há também temas polêmicos, como a distribuição dos recursos públicos, mas este, embora relevante, não será desenvolvido no contexto desse trabalho.

Há inovação na criação de índices para acompanhar a evolução de cada objetivo, além da obrigatoriedade de um acompanhamento bienal por parte dos órgãos controladores. Acentuou-se, portanto, o esforço no sentido de dar maior unidade de ação e avaliações mais precisas do SNE.

Estabelece inicialmente 12 diretrizes para a formação inicial dos professores da Educação Básica, que incluem sólida formação teórica, contato com a realidade onde irá atuar do início ao final do curso, ampla formação cultural, atividade docente como foco, pesquisa como princípio formativo, domínio das TIC, análise de temas atuais das situações culturais, econômicas e sociais, princípio da educação inclusiva, noções e práticas de gestão participativa, trabalho interdisciplinar, conhecimento das propostas curriculares nacionais do segmento onde irá atuar e compromisso social e político com a educação. Este conjunto aponta para uma formação ampla e rigorosa muito exigente para o Ensino Médio que ainda precisa vender conteúdo da Educação Básica. Fica evidente no novo plano que a formação

inicial de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental assume características próprias do Ensino Superior, o que contradiz a exigência de formação mínima permitida pela LDB 9394/96.

Das metas e objetivos, serão analisadas a seguir os que estão diretamente relacionadas com a Educação Infantil e com a Formação e os direitos dos professores desta etapa da Educação Básica.

A Meta 1 estabelece a universalização do atendimento das crianças com 4 –5 anos de idade e o atendimento educacional de 50% das crianças na faixa de 0 – 3 anos. Esta meta faz parte também da Meta 6, que trata das crianças especiais. Atualizando o Quadro 4 chega-se ao Quadro 6:

Quadro 6: Percentual de Atendimento na Educação Infantil por faixa etária, 2014 – 2024

Meta 1	2014	2024	Variação pretendida
0 a 3	22,95%	50%	+ 118%
4 e 5	80,03%	100%	+ 24,95%

Fonte: Anuário da Educação Básica 2013 – IBGE/PNAD e Todos pela Educação

Na faixa de 0 – 3 anos há um investimento grande a ser realizado, embora em termos percentuais seja semelhante ao empreendido no período anterior, que chegou aos 116%. Situação semelhante a da faixa de 4 – 5 anos que, no plano anterior obteve um incremento de 23% contra os 24,95% atuais. Isso significa que este continuará sendo o campo de maior crescimento da educação brasileira nos próximos dez anos, o que implica diretamente na formação inicial de professores para atender a esse crescimento. Nesse sentido, estabeleceu-se o seguinte objetivo: “1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” Ressalto que as alterações na LDB 9394/96, feitas através da Lei 12.796, de 2013, e já discutidas anteriormente, ganham relevo aqui pois a ampliação do que se considera profissional da Educação Infantil e das diferentes maneiras que existem para considerar os sujeitos habilitados com certificação mínima para o exercício da docência nessa faixa etária, facilitam o alcance desse objetivo, incluindo aí a EAD como forma de ação privilegiada.

Há também objetivos contraditórios entre si, como:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Avaliações externas centralizadas, como as que estão implantadas no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Provinha Brasil³⁹, embora apresentem informações contextuais, têm se centrado na avaliação dos alunos e trazido inúmeras questões para se pensar a qualidade do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a ênfase da avaliação externa será no contexto e não nas crianças. Entretanto, a lógica de uma avaliação classificatório, com ranqueamento de escolas, premiações, entre outras pode descaracterizar a finalidade de melhoria de qualidade condizentes com as especificidades da educação infantil. A avaliação de contexto é uma mudança de paradigma que precisa ser entendida pelos entes federados, pois coloca nos sistemas a responsabilidade de uma oferta educacional de qualidade. Embora o MEC tenha elaborado documento sobre Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil, desde de 2006 (BRASIL/MEC/SEB, 2006), a diversidade brasileira e as desigualdades são desafios a serem vencidos. Da mesma forma, a “articulação com a etapa escolar seguinte” aponta para um diálogo entre as duas etapas educacionais, evidencia a especificidade de cada uma e implica numa revisão conceitual que tem dado à pré-escola uma função preparatória. A Meta exige o fortalecimento do trabalho com as crianças da Educação Infantil em torno do eixo “cuidar, educar e brincar” que garanta a elas aprendizados significativos e necessários ao momento em que estão vivendo. Tanto um objetivo quanto o outro exigem rompimento com modelos instituídos, o que traz para as políticas educacionais uma necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos profissionais que vão atuar e/ou que atuam na primeira etapa da Educação Básica e também para os que exercem cargo de gestão pública .

As metas que se referem à formação, inicial e continuada dos professores, e à valorização do trabalho docente têm como objetivo a melhoria da qualidade da Educação. Há

³⁹ Para maiores informações sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, visitar o site: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> . Sobre a provinha Brasil consultar: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>

o entendimento de que esta qualidade não passa exclusivamente pela melhoria do trabalho pedagógico, mas também pelas condições em que este se desenvolve, o que é um diferencial em relação ao plano anterior. Evidência deste entendimento é o estabelecimento de parâmetros nacionais para a qualidade dos prédios escolares, equipamentos e instalações, além de Programas e iniciativas do MEC, como o Programa Nacional das Bibliotecas nas Escolas - PNBE⁴⁰, extensivo a toda a Educação Infantil, e as Orientações para o trabalho nas creches e pré escolas⁴¹ que se constituem num conjunto de iniciativas com essa finalidade. Nesta questão houve uma ampliação das ações previstas e, principalmente, propostas de acompanhamento mais detalhado e permanente, das políticas propostas.

A Meta 15 estabelece o nível superior universalizado para todos os professores que atuam em todos os segmentos da Educação Básica e define uma política nacional de formação dos profissionais da educação de que trata o Art. 61, da LDB 9394/96. Como já comentamos anteriormente, esse artigo foi modificado em 2009, pela Lei 12.014. A formação em nível superior, no entanto, só é garantida aos professores, ficando os demais profissionais da educação de fora dessa obrigatoriedade. Em relação à Educação Infantil, esta ressalva é importante, pois, especialmente nos grupos de crianças de creches, a docência é partilhada com outros profissionais. Muito embora os documentos oficiais apontem para inseparabilidade entre educar e cuidar, tem sido uma prática a contratação de auxiliares. Segundo Silva (2014), atuam sob a denominação de profissionais da educação mas seus vínculos seguem a lógica da precarização do trabalho, descrita no Capítulo 2. Afirma o autor:

Evidência disso é a emergência dos trabalhadores auxiliares na Educação Infantil, que possuem diferentes nomeações, vínculos empregatícios distintos dos professores com diversas exigências de formação, remuneração e carga horária (SILVA, 2014, p. 31).

Nesse sentido, a atualização do Quadro 6, com as perspectivas do PNE atual, no que concerne a Educação Infantil, acaba sendo válida para os professores, não incluindo os auxiliares. Para estes as exigências de formação são menores já que os contratos de trabalho, em cargos de nomenclaturas diversas, abrem espaço para salários mais baixos do que os dos professores. Como não se constituem como uma categoria ficam fora do piso de professores. Portanto, continuarão a atuar na Educação Infantil, em função docente, profissionais de nível de escolaridade diversa: fundamental, médio e mesmo superior sem a formação pedagógica mínima exigida. No entanto, há a exigência de que este público também seja contemplado por

⁴⁰ Para maiores informações consultar o site: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>

⁴¹ Para informações sobre as publicações consultar o site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579:educacao-infantil

programas de formação continuada. O jogo discursivo, que altera e admite diferentes denominações para o trabalho docente nas creches e pré escolas atende a um jogo de forças do qual fazem parte os gestores municipais e estaduais, que se veem obrigadas a investimentos substanciais e permanentes para ampliar as redes de creches e pré escolas. É possível, mesmo com esta ressalva, projetarmos a proposta da Meta 15 para julho de 2015, um ano após o início de vigência do PNE:

Quadro 7: Variação Percentual de docentes com nível superior na Educação Infantil 2001-2015

Meta de formação docente	2014	2015	Variação
Ensino Fundamental 0%	1,09%	---	?
Ensino Médio regular 0%	7,58%		
Ensino Médio Normal	32,42%	---	+ 32,42%
Ensino Superior	58,91%	OK	OK
Total	100	100	--

Fonte: Anuário da Educação Básica 2013 – IBGE/PNAD e Todos pela Educação

Na variação das duas primeiras categorias há uma incógnita, pois não há informações sobre quantos desses profissionais são considerados como profissionais da educação dentro do contexto de precarização mencionado. Na terceira categoria, dos que já possuem a formação pedagógica mínima exigida, há uma indução, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR e dos cursos EAD, para que iniciem a formação em nível superior, mas também entre estes é possível supor a existência de vínculos precários. É, portanto, uma perspectiva de instabilidade pela permanência de denominações diversas para a função docente e de desvalorização desse profissional, o que contradiz com as demais metas e objetivos dedicados à valorização do magistério.

Um dos objetivos da Meta 15 remete diretamente aos cursos de Pedagogia “15.8 Induzir, por meio das funções de **avaliação, regulação e supervisão da educação superior**, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.” No texto o governo não é citado, mas como as funções destacadas em negrito são de exclusiva competência do Governo Federal, segundo a LDB⁴², fica evidente que estas ações serão executadas pela União, dando continuidade a avaliações como o ENADE. Processo que necessitaria de ampla discussão

⁴² Art. 9, incisos VIII e IX e §2º.

junto ao MEC, especialmente em relação às universidades federais, cujas condições de funcionamento dos cursos se devem às políticas implantadas pelo próprio governo federal.

A Meta 16 define a necessidade de formação continuada e as estratégias são a ampliação das políticas já em andamento que incluem parcerias com as universidades e ações colaborativas entre os entes federados. Destaque para a estratégia: “16.5 Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.” É uma reivindicação antiga da categoria docente, que nem sempre tem sido cumprida pelos estados e municípios.

A Meta 17 trata de reivindicação antiga dos professores de várias redes públicas: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” Das estratégias para atingir essa meta, a 17.1, define a criação de um fórum, com a participação de representações de órgãos dos diferentes níveis de poder e com a representação dos professores garantida. De forma semelhante, a Meta 18, obriga a implantação de planos de carreira para todos os profissionais da educação e define, na estratégia 18.8: “o estímulo a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implantação do plano carreira.” Estas duas estratégias conjugadas ampliam o perfil do docente, discutido no capítulo 2, uma vez que traz para a profissionalização a participação política em torno dos interesses da categoria, conjugados com os interesses da sociedade. Essa dimensão da atuação, colocada como política pública contribui para despertar o interesse pela profissão.

O PNE 2014-2024 contem contradições e ambiguidades, mas nesse movimento de projetar o futuro da educação brasileira, amplia as políticas de atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos e apresenta metas e estratégias que visam a valorização do magistério e que ampliam a própria concepção de docência.

3.5 Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica - Decreto N° 6.755, de 29 de Janeiro de 2009

O Decreto n° 6.755, que define uma política de formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, foi assinado quando já se iniciavam as discussões de avaliação do PNE 2001-2011 com vistas a formulação do PNE de 2014-2024. Este fato traz

uma antecipação do que ficou explicitado no novo PNE: a organização de fóruns para discutir e promover ações coordenadas entre os diferentes entes federados para ampliar a formação inicial e a continuada dos professores.

No seu Art. 1º fica estabelecido o regime de colaboração com o objetivo de “organizar a formação inicial e continuada dos professores”. Este regime se consolida no PNE com a criação do Sistema Nacional de Educação – SNE. De forma semelhante, os princípios arrolados pelo decreto, no Art.2º, reproduzem alguns que já constam da PNE 2001-2011 e outros que, na época, chegaram como novidades para, em seguida se consolidarem no PNE 2014-2024. São estes:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Estes princípios da formação apontam, portanto, para a ampliação da concepção de docência e de profissionalização docente, encarando-a como um processo permanente. Destaco o princípio de número XII, por ser o que implicará em mais investimentos estatais na formação dos docentes para além das instituições de ensino, pois aponta para a necessidade dos sistemas investirem na formação cultural permanente de seus professores.

Sobre os objetivos do decreto, ocorre algo semelhante aos princípios, ou seja, alguns já constam de artigos, parágrafos e incisos da LDB e de outros instrumentos legais. Vou centrar a análise nos que considero que dialogam com os objetivos dessa pesquisa.

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, **preferencialmente na modalidade presencial;**

VIII - promover a formação de professores **na perspectiva da educação integral**, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que **responda às características culturais e sociais regionais**.

O objetivo número VI dá a entender que existem professores formados em instituições públicas que ainda não atuam na Educação Básica e serão, de alguma forma, estimulados a assumirem esta atuação. O destaque em negrito se justifica por aparecer como uma contradição em relação às políticas de incentivo aos cursos de licenciatura na forma a distância. Já discuti, na Introdução e no Capítulo 2 deste trabalho, que as diversas licenciaturas, com destaque para os cursos de Pedagogia, são a principal iniciativa governamental na área da Educação a Distância e, segundo Pereira (2014), ocupa a centralidade das políticas de formação docente.. Qual a razão que leva este mesmo governo a estabelecer a preferência por uma das formas em que esses cursos acontecem? Reforça essa dúvida o fato dos diplomas dos alunos não discriminarem a forma do curso realizado, se presencial ou a distância. Como poderá ser efetivada essa preferência? A mesma não caracteriza um ato de discriminação entre sujeitos formados por uma mesma instituição? Nesse sentido, algumas reflexões dos professores entrevistados nesta tese poderão auxiliar a esclarecer. São ações com as quais se compromete o governo, mas não existem possibilidades de executá-las. Da mesma forma, a ampliação dos egressos de cursos de licenciaturas em instituições públicas de ensino superior nas redes públicas de Educação Básica. Como executar tal medida se o ingresso no serviço público é feito por meio de concurso?

O destaque do objetivo VIII é a atuação na perspectiva apontada já que este é o primeiro instrumento legal que a defende. O PNE 2014-2024, e mesmo o anterior, defendem a ideia de ampliação gradual do tempo de permanência dos alunos na escola. A proposta define inclusive um percentual de alunos, por segmento, a estarem em tempo integral nas escolas, a ser alcançado no final de 2024. A indução de uma política nessa perspectiva ainda não foi implementada pelo governo federal junto aos estados e municípios, mas formar os professores nessa perspectiva é um passo importante. Seria necessário também que aqui houvesse uma definição do que se entende por educação integral, para que este entendimento não se restrinja apenas ao tempo/horário de permanência dos alunos na escola, mas sim a uma formação integral dos sujeitos. Essa é, inclusive, uma das discussões presentes nos cursos de Pedagogia analisadas no Capítulo 4 deste trabalho e ponto de diferenciação entre as duas propostas curriculares, tendo sido alvo de comentários de professores dos polos.

Por fim, o objetivo X que aponta para uma formação que possibilite aos professores dar respostas adequadas às características culturais dos locais onde atuam. Mesmo no CD, da UNIRIO, que funciona em diversas realidades culturais, essa não é uma preocupação central

da proposta nem consta, com essa ênfase, das ementas das disciplinas. Isto aponta para uma formação docente que não tem se pautado por essa preocupação. Foi possível refletir com os professores, no entanto, sobre a necessidade de aproximarmos a universidade das redes de escola básica. Alguns professores se colocaram preocupados e interessados em trabalhar nesse sentido, isso em ambos os cursos, o que será discutido com mais profundidade no Capítulo 5. Para corroborar essa ideia, a proposta de um dos professores entrevistados foi “eu acho que a Universidade tinha que funcionar dentro do que hoje a gente entende por escola básica, outro projeto de formação.” (Col. 1: CD, 2014).

Passo agora à análise dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cuja composição, objetivos e ações a serem desenvolvidas, se estendem do Art. 4 ao Art. 13 do Decreto. Estes fóruns são colocados como os meios privilegiados para se alcançar os objetivos propostos e podem afetar as instituições de formação que atuam nos estados. No caso da UNIRIO, que tem cursos de Licenciatura que se desenvolvem em 22 diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, e em particular a Pedagogia, que atua em 19 municípios, participar dessas articulações e formulações coletivas é um movimento necessário com o qual esta pesquisa pretende contribuir.

A missão de cada fórum estadual é elaborar planos estratégicos de ação na perspectiva de alcançar os objetivos descritos a partir dos princípios definidos. Nesses fóruns têm acento: representantes do MEC, dois representantes da UNDIME que sejam secretários de algum município do Estado, o secretário estadual de educação, que o preside, os reitores das universidades públicas com sede no Estado, representantes do CEE e da CNTE e um representante da UNCME. Além destes podem solicitar adesão ao fórum as entidades sediadas no estado que assim o desejarem. Cada fórum elabora as suas regras de funcionamento e cuida das eventuais substituições da presidência. Além da elaboração do plano citado, cabe ao fórum acompanhar e avaliar periodicamente a execução do plano. Estes mesmos fóruns, com formulação muito semelhante, fazem parte das políticas do PNE 2014-2024 e, portanto, mesmo sendo estes posteriores, a análise que se segue é aplicável naquele instrumento legal.

O decreto estabelece o formato do plano, que deve conter um diagnóstico da situação da formação de professores no estado, ações e responsabilidades das instituições que dele participem. As demandas de formação inicial e continuada devem ser definidas tendo-se como base o censo escolar e o atendimento das mesmas deve observar as possibilidades das universidades públicas em atendê-las. O que implica em articulações, trocas de informações e elaboração de propostas conjuntas entre sujeitos e instituições em diferentes esferas da

educação pública. Em relação às necessidades de formação inicial, o Decreto afirma a preferência pelo ensino presencial. Em relação à formação continuada há uma abertura significativa para que esta seja oferecida por qualquer instituição pública de educação, cultura ou de pesquisa desde que atendam as demandas ou projetos das redes locais ou projetos de uma ou mais escolas. Define também que as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID⁴³ devem estar em consonância com os planos estaduais emanados dos fóruns e a CAPES assume a tarefa de financiar e avaliar os projetos e sua execução orçamentária. Este parece ser, portanto, um plano específico de formação de professores, que deve fazer parte do Plano Estadual de Educação.

Menezes e Rizzo (2011), ao analisarem o funcionamento do fórum, no estado do Rio de Janeiro, até o ano de 2011, por exemplo, afirmam que o mesmo teve reuniões irregulares, o que dificultou a elaboração do plano estratégico e, mais ainda, a sua articulação com as universidades públicas do estado. O fato de ainda não haver um diagnóstico mais preciso da situação da formação dos professores no âmbito estadual, bem como a falta de apoio, como a não concessão de licença para estudos, de muitas prefeituras, para a formação de seus professores, são fatores que dificultam a aplicação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR⁴⁴, que é um projeto essencial para a execução de um plano de médio e longo prazo de formação de professores. Essa é uma das conclusões do estudo que fizeram a respeito do funcionamento do fórum no estado:

Entre eles (fatores que explicam as poucas matrículas no PARFOR) cita-se a necessidade de apoio por parte das secretarias de educação de modo que, entre outros, estes professores tenham computadas em suas cargas horárias de trabalho as horas de estudos associadas ao avanço da sua formação. Também foi destacada no Fórum a necessidade de apoio financeiro a estes docentes, para transporte, alimentação e aquisição de material. (MENEZES e RIZZO, 2011, p.101).

Fica evidente, ao menos no âmbito do nosso estado, que as dificuldades de articulação e de entendimento da necessidade de formação desses professores, entravam os trabalhos do Fórum e, no limite, a melhoria possível do ensino oferecido pelas escolas. Renovados agora pelo PNE 2014/2024, esses espaços de articulação entram numa nova fase e ganham uma composição mais ampla para assumirem atribuições mais complexas definidas pelo plano.

⁴³ Para melhores informações sobre o programa consultar o site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

⁴⁴ Para melhores informações sobre o programa consulta a página: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

Este decreto é de 2009, dois anos após terem início os cursos de Licenciatura em Pedagogia com o novo formato exigido pela Deliberação de 2006 que passo a analisar em seguida.

3.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

Durli (2007) faz uma análise minuciosa do processo de elaboração das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura⁴⁵. Para isso se utiliza dos documentos que orientaram as discussões entre os professores, representados por suas associações de pesquisadores, e o governo federal, representado pelo MEC e pelo CNE. Nestas discussões elaborou-se o documento final, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. O estudo retroage à década de 1990, quando teve início o debate sobre os objetivos e características do curso de Pedagogia e passa por diversas situações, como a criação dos Institutos Normais Superiores, algumas deliberações sobre Formação de Professores e estágios Curriculares e desemboca no texto das atuais Diretrizes. A Profª Arminda, em entrevista para este trabalho, se refere da seguinte maneira a todos esse processo:

Foi nesse momento histórico, no final da década de 90, que adensa a discussão sobre a docência como o grande eixo unificador de qualquer formação de professores, e isso é uma grande discussão até hoje, porque nós não entendíamos a docência apenas como doação de sala de aula, a docência era uma relação educadora, era uma relação muito mais ampla e complexa, era uma relação de troca e de transformação do conhecimento. A docência como a base foi a grande discussão do movimento político de toda a década de 90, da formação de professores. Isso foi descarterizado em 2006 na feitura das diretrizes para a Pedagogia. (Ind. – 1: CP, 2014).

Esta crítica da professora, que participou de todo o processo como membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE⁴⁶, caracteriza bem neste excerto, a tensão e os embates ao longo de todo o período em que se travou a discussão da formação de professores e da concepção de docência. A centralidade da docência, embora polêmica, se efetivou, mas a concepção de docência ficou com definição dúbia pela necessidade de estarem contempladas duas visões diferentes, conforme nos esclarece Durli (2007):

⁴⁵ Adoto esta forma, colocando licenciatura após a vírgula e em letra minúscula por ser a forma adotada no documento final.

⁴⁶ Para melhores informações, consultar o site: <http://anfope.spaceblog.com.br/>

As proposições foram muitas, no entanto, conforme as evidências levantadas em nosso estudo, dois projetos para o Curso de Pedagogia se fizeram representar com maior destaque no âmbito do aparelho de Estado: a proposta do Conselho Nacional de Educação e a proposta da ANFOPE e entidades apoiadoras.⁴⁷ (DURLI, 2007, p.188).

Na negociação final para elaboração do documento definitivo houve uma composição textual que buscou contemplar as diferentes posições representadas, e o resultado é o que ela denomina de um documento repleto de ambiguidades. Mesmo após essa intensa e longa negociação o texto ganhou uma versão em 2005, que foi contestada pelos assessores jurídicos do MEC e por um dos conselheiros do CNE, referente às antigas habilitações⁴⁸. Esta questão foi resolvida gerando-se mais uma das ambiguidades apontadas pela autora. Em maio de 2006 foi finalmente publicado no DOU a resolução do CNE com as atuais diretrizes para o curso de Pedagogia, fato que Durli (2007, p.191) comenta assim:

Esta definição não traduz exatamente nem a posição da ANFOPE nem aquele entendimento constante do Projeto de Resolução do CNE de 2005. Expressa, de outro modo, a mescla das diferentes posições presentes nos embates travados, resultando uma composição bastante ambígua.

No caso, ela se refere à questão da definição de docência explicitada pelo documento, mas este resultado pode se estender a todo o documento final, pois essa foi a lógica que permeou todo o seu processo de elaboração. Os processos democráticos de elaboração de políticas públicas implicam em composições, ou seja, é necessário chegar a um consenso que deve ser expresso textualmente, e o resultado dessa composição evidencia justamente visões contrastantes que participaram da elaboração.

Na Resolução, a docência ficou definida como (BRASIL, 2006):

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos de pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Esta definição contém elementos textuais de ambas as posições que estavam em disputa, por exemplo, quando explicita a docência como “Ação educativa e processo

⁴⁷ ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR para citar as mais atuantes.

⁴⁸ Até essa data os cursos de Pedagogia podiam formar especialistas em Educação, modelo implantado no Brasil desde a década de 1930, nas áreas de Administração Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Magistérios das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, modalidade Normal.

pedagógico metódico e intencional”, que se entende como ação desenvolvida com os alunos, nas salas de aula, que acata a noção estrita do professor como aquele que dá aula, citada pela professora Arminda. No final, no entanto, utiliza a expressão, “no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” que amplia a possibilidade da ação docente, mas não explicita a complexidade e o alcance da mesma. Portanto, o texto não se define claramente por nenhuma das duas visões em disputa. Interessante destacar este final da definição é também uma consequência do próprio processo vivido pelos sujeitos naquele momento, pois se encontravam “no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”. Cabe a analogia no sentido de que, coletivamente, os professores tem a sua vida profissional marcada por essa convivência, por diálogos mais ou menos intensos a cerca dessas diferentes visões, e esses diálogos os constituem profissionalmente.

Outro destaque desta deliberação é relacionada a sua amplitude, a o extenso rol de formações profissionais pela qual os cursos passaram a ser responsáveis, o que aponta para a possibilidade de propostas curriculares extensas. A leitura conjugada dos Artigos 2 e 10 e do Parágrafo único com o inciso III do Art. 3 da resolução pode esclarecer essa situação:

Art. 2 As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 3, Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução. (BRASIL, 2006).

Além da formação como professor para atuar nos dez anos que compreendem a Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda forma para ser professor do Ensino Médio, modalidade Normal, de cursos de formação profissional que exigem conhecimentos pedagógicos, atuar e outras áreas que exigem conhecimentos pedagógicos. Que áreas podem ser estas? Abre-se aqui um extenso leque de espaços não formais de educação e formação que vão desde OCIP a empresas de portes variados. Além desses campos de atuação, ao extinguir as antigas habilitações e ter como uma das ênfases do curso a Gestão Educacional, tanto nas instituições de ensino quanto nos sistemas de ensino, que são também as secretarias municipais e estaduais de Educação, a resolução obriga os currículos a

incorporarem os conhecimentos teóricos e práticos das habilitações extintas: Administração Escolar, com ênfase nos processos de gestão participativa, Orientação Educacional⁴⁹ e Supervisão Escolar.

Outra definição da deliberação que contribui para o alongamento do curso é a definição de sua duração através do estabelecimento da quantidade mínima de horas, que deve ser de 3.200, sendo 2.800 para aulas, seminários e atividades práticas de diferentes naturezas, além de 300 horas, no mínimo, de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares. Considerando cada dia letivo com 4 horas de aula teremos, minimamente, 700 dias de aula ou as atividades delineadas no inciso I, do Art. 7⁵⁰. Considerando que os semestres letivos nas universidades devem contar com, no mínimo, 100 dias letivos, teremos um mínimo de sete semestres. Soma-se a esse total as horas de supervisão dos estágios, que devem ser de, no mínimo, uma hora por semana, que podem estar contidas nas horas totais de estágio ou não, de acordo com o projeto da instituição. Considerando que estejam, temos aí mais 15 horas por semestre e, sendo cinco estágios diferentes, mais 75 horas de supervisão de estágio. O que é mais um semestre letivo, completando assim 4 anos de duração do curso.

Teremos, no entanto, a oportunidade de, ao analisar as propostas curriculares dos dois cursos de Pedagogia da UNIRIO, refletir mais detidamente sobre essa situação.

⁴⁹ O que na prática é a extinção de uma profissão reconhecida pelo Ministério do Trabalho: Orientador Educacional, segundo depoimento da Professora Miriam Paúra, da UERJ, no dia 16 de maio de 2011, em audiência pública da Comissão de educação da ALERJ.

⁵⁰ Art.7, inciso I: 2800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudo.

Capítulo 4: As Propostas Curriculares

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.

Mikhail Bakhtin (2010B)

É a partir das aproximações e distanciamentos entre os textos curriculares dos Cursos de Pedagogia presencial e a distância da UNIRIO que pretendo produzir conhecimentos para ambos os cursos estudados. O contato dos textos, na perspectiva dialógica de Bakhtin, intenta atingir o principal objetivo desta tese: comparar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, buscando compreender os sentidos dados à formação inicial de professores para a Educação Infantil.

Este capítulo se propõe a comparar os dois textos curriculares. Inicia com uma breve abordagem histórica sobre concepções de currículo, depois apresenta o contexto de produção dos dois textos curriculares, entendendo-os como resultados de negociações e disputas de diferentes concepções de educação, finaliza apresentando as aproximações e distanciamentos entre ambos e suas implicações para a formação inicial de professores de Educação Infantil.

Cabe ressaltar que os currículos analisados foram elaborados por professores da UNIRIO para o cumprimento da Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Como já discutido anteriormente, a Resolução foi fruto de um processo de disputas entre educadores, organizados em torno de entidades representativas, do MEC e do CNE, ao longo de sete anos. Por sua vez, os professores responsáveis pela elaboração das propostas curriculares tinham também seus princípios e fundamentos epistemológicos que precisaram ser colocados em diálogo na busca do cumprimento da exigência legal. As propostas ora analisadas são, assim, frutos de processos situados em contextos políticos macro das próprias Diretrizes e meso e micro das propostas educacionais presenciais e a distância da UNIRIO. As análises evidenciaram que os documentos legais dos diferentes níveis se instituem em contextos e também são instituintes de contextos. Pretende-se que o diálogo que aqui se efetiva pode auxiliar a refletir sobre um momento da história do ensino superior no Brasil que, como todo movimento de coletivos humanos, é repleto de ambiguidades e controvérsias.

4.1 Breve panorama de concepções de Currículo

As discussões curriculares no Brasil datam do final do século XIX com a reforma de Leôncio de Carvalho⁵¹ ainda no Império (1879). Com a instauração da República e a crescente influência do discurso positivista, implantam-se, paulatinamente, tanto em nível nacional quanto em nível regional, importantes reformas educacionais, todas elas trazendo inovações curriculares: a Reforma Benjamin Constant⁵², que introduziu as Ciências da Natureza no currículo de Formação de Professores; a reforma Caetano de Campos⁵³, em São Paulo, que regionalizou o currículo do Ensino Primário. Ambas, além de outras que as sucederam, inclusive a proposta do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, não traziam reflexões teóricas sobre o currículo. O Manifesto de 1932, ao fazer uma análise detalhada da realidade brasileira daquele momento, consolidou a visão de um currículo escolar engajado em mudanças intencionais, diferente das propostas de neutralidade política, nas quais os saberes são eternizados, e/ou naturalizados, da visão positivista anterior. A respeito do currículo, no entanto, não se desenvolveu, naquele texto, nenhuma teoria.

Somente com a primeira tradução de Ralph Tyler⁵⁴, principalmente de sua obra de maior influência na Educação Brasileira, Princípios Básicos de Currículo e Ensino, em 1956, é que se iniciam as primeiras reflexões teóricas sobre o currículo. Este autor fez uma aproximação entre as filosofias educacionais de Bobbit⁵⁵, principalmente da sua ideia de escola eficiente semelhante à eficácia dos processos de produção industrial, e das ideias de auto realização e autonomia de Dewey⁵⁶ e Kilpatrick⁵⁷. Em oposição a essa teoria, devido à sua concepção de que a escola e o currículo escolar devem preparar o sujeito para a vida em sociedade, surgem as teorias críticas dos anos 1960, que foram chegando ao Brasil alguns

⁵¹ Carlos Leôncio da Silva Carvalho -1847 a 1912 – deputado e ministro do Império, quando liderou a reforma educacional que leva seu nome cuja íntegra pode ser consultada no site: <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-2-vol/pagina/169/texto>

⁵² Benjamin Constant Botelho de Magalhães – 1833 a 1891 – Engenheiro, Militar, Professor e Ministro da Guerra e também da Instrução Pública no governo provisório de Deodoro da Fonseca, que liderou a reforma curricular de 1890.

⁵³ Antônio Caetano de Campos – 1844 a 1891- Médico e Educador de São Paulo, líder da reforma iniciada em 1890 naquele estado e que leva seu nome.

⁵⁴ Ralph W. Tyler -1902 a 1994- Educador norte americano cuja obra sobre currículo influenciou a educação brasileira.

⁵⁵ John Franklin Bobbit – 1876 sem data de morte conhecida. Educador norte americano e defensor da ideia do currículo como um instrumento eficiente de formação da juventude.

⁵⁶ John Dewey – 1859 a 1952 – Filósofo norte americano e um dos expoentes do pragmatismo filosófico. Teve forte influência sobre o pensamento de Anísio Teixeira e de outros signatários do Manifesto de 1932. Dedicou-se a pensar sobre a educação e os sistemas escolares.

⁵⁷ William Heart Kilpatrick – 1871 a 1965 – Filósofo e Educador norte Americano, criou a metodologia de projetos em estreita contribuição com Dewey e outros pragmatistas.

anos depois. Um dos impulsionadores deste processo foi o filósofo Althusser⁵⁸ com sua formulação a respeito dos Aparelhos Ideológicos do Estado, na qual defende a ideia da escola como um desses aparelhos e, portanto, reprodutora das relações de desigualdade e da opressão da classe trabalhadora. Boudelout⁵⁹ e Establet⁶⁰ partem dessa teoria para aprofundar as críticas em relação ao currículo escolar francês apontando o seu caráter elitista. Nesta época, no Brasil da ditadura civil militar instaurada em 1964, a impossibilidade de debate acerca dessas questões fez com que a teoria de Tyller se tornasse hegemônica e, por isso, tenha influenciado, inclusive, a elaboração da LDB 5692/71, o que ajuda a explicar seu forte conteúdo tecnicista.

Surge também neste cenário de críticas às teorias tradicionais a respeito das “técnicas” de elaboração curricular a teoria de Bourdieu⁶¹ e Passeron⁶², com a formulação do conceito de violência simbólica perpetrada pelas escolas. Entendem esses autores que os valores das classes dominadas não têm formas nem espaços para se expressar no âmbito escolar e, portanto, são violentamente rejeitados nesses espaços pelos discursos que privilegiam os saberes acadêmicos e científicos e as formas de expressão artística e cultural valorizadas pelas elites.

Na esteira das formulações críticas, Bowles⁶³ e Gintis⁶⁴ chamam a atenção para as violências simbólicas presentes nas atitudes do cotidiano escolar, ou seja, as fileiras de cadeiras retas a obrigar os alunos a olharem apenas para o professor, as filas no horário de entrada, os uniformes escolares, as normas de comportamento, todas essas seriam ações do cotidiano que contribuem de forma intensa para o enquadramento e opressão dos sujeitos, mas que não estão nas propostas curriculares. São os elementos que os autores denominam currículo oculto.

Pertencente a este mesmo campo das teorias críticas do currículo aparece a concepção neomarxista de Apple⁶⁵, na qual se relaciona currículo e poder. Parte de uma reflexão crítica ao conjunto das teorias anteriores, pois, segundo o autor, estas não consideram o papel do professor nas elaborações e práticas curriculares, e formula a ideia de que a escola é um

⁵⁸ Louis Althusser – 1918 a 1990 – Filósofo francês e professor da École Normal Supérieure (ENS).

⁵⁹ Christian Boudelot – 1938 – Sociólogo Francês estudioso dos sistemas educacionais.

⁶⁰ Roger Establet – 1938 – Sociólogo Francês estudioso dos sistemas educacionais.

⁶¹ Pierre Bourdieu – 1930 a 2002 – Sociólogo Francês, professor da École de Sociologie du Collège de France e estudioso dos sistemas de dominação da sociedade capitalista.

⁶² Jean-Claude Passeron – 1936 – Sociólogo Francês, professor na École des Hautes études em Sciences Sociales.

⁶³ Samuel Bowles – 1939 – Economista norte americano e professor na Universidade de Massachusetts Amherst

⁶⁴ Herbert Gintis – 1939 – Matemático e Educador norte americano, professor na Universidade Central Européia.

⁶⁵ Michael Whitman Apple – 1942 – Educador norte Americano, foi presidente do sindicato dos professores da Educação Básica nos EUA.

espaço de conflito ideológico. Nesse sentido, essa instituição é o *locus* de atuação privilegiado do professor, a quem caberá o papel de lutar por sua transformação, interferindo conscientemente contra seu caráter elitista e opressor. Valoriza, como nenhuma das teorias anteriores, o papel ativo e transformador dos docentes.

Giroux⁶⁶ também faz uma crítica às postulações anteriores, mas defende a ideia de que o currículo é parte de uma formulação cultural mais ampla, ou seja, é parte de um projeto maior de dominação cultural das elites. Não chega a considerar a escola como aparelho ideológico do estado, mas como uma agência de formação cultural onde existe espaço para o conflito e o contraditório.

Young⁶⁷ e Bernstein⁶⁸ criam na Inglaterra o que denominam de “Nova Sociologia do Currículo”. O primeiro defende a ideia de que o currículo é uma construção social, e que os conhecimentos escolares e o currículo, enquanto propostas de organização e disseminação desses saberes, são também produtores e/ou reprodutores das desigualdades sociais. Há diferenças entre os dois que estão relacionadas, principalmente, aos saberes escolares e suas articulações nas propostas curriculares.

No Brasil as formulações críticas ocorrem a partir de Freire⁶⁹ e sua Pedagogia do Oprimido, de 1968. As formulações anteriores, mesmo a dos Pioneiros de 1932, com Teixeira⁷⁰, Azevedo⁷¹ e seus companheiros de manifesto, sempre foram no sentido de pensar a escola como instituição de formação dos sujeitos para fazerem parte da sociedade a que pertencem, e não para pensar essa mesma sociedade de forma crítica, considerando suas contradições de classe. Nessa obra, Freire considera os saberes dos alunos como o fundamento para se pensar o saber escolar. Sem abrir mão dos conteúdos escolares, considera que ensiná-los a partir das relações possíveis destes conhecimentos com os conhecimentos dos alunos, colocando-os em perspectiva crítica junto com as turmas, é esclarecer sobre o mundo e a sociedade de que fazem parte, podendo assim construir, coletivamente, saberes capazes de auxiliá-los na tarefa de transformar a sociedade. É o primeiro teórico crítico a defender a ideia do professor como o agente da mudança do ensino e da escola.

⁶⁶ Henry Giroux – 1943 – Educador norte americano e professor da Universidade de MacMaster.

⁶⁷ Michael Young – 1915 a 2002 – Sociólogo inglês, fundador da Nova Sociologia do Currículo e foi professor na Open University, de EAD.

⁶⁸ Basil Bernstein – 1924 a 2000 – Sociólogo Inglês, foi professor da Universidade College, em Londres.

⁶⁹ Paulo Reglus Neves Freire – 1921 a 1997 – Educador brasileiro, trabalhou no INEP e foi secretário de educação da Prefeitura de São Paulo.

⁷⁰ Anísio Epínola Teixeira – 1900 a 1971 – Jurista e Educador brasileiro, foi fundador da Universidade de Brasília, secretário de Educação do Distrito Federal e fundou o INEP.

⁷¹ Fernando de Azevedo – 1894 a 1974 – Educador brasileiro, foi professor emérito da USP.

Após o vácuo deixado pelo exílio de Paulo Freire, surge a Teoria Crítica Social dos Conteúdos, com Saviani⁷², que vê no trabalho de crítica aos conteúdos escolares, desenvolvido pelo professor em sala de aula, a melhor possibilidade de transformação social. Na “teoria da curvatura da vara”, reapropriada de Lenin⁷³, ele vê a forma de ação intelectual capaz de permitir a elaboração de conteúdos que irão levar os alunos ao questionamento radical das relações sociais e dos próprios saberes escolares. Também dá destaque ao papel ativo do professor na formação da consciência dos alunos.

É com Moreira⁷⁴ e Silva⁷⁵ (1994), no entanto, que temos a primeira definição do currículo como campo específico de investigação e formulação teórica no Brasil. Ao longo do livro *Currículo, Cultura e Sociedade* os autores descrevem as principais correntes teóricas que definem o currículo e refletem sobre seus processos de elaboração e execução. Terminam por defender a ideia do currículo como artefato cultural, de forma muito semelhante a Michael Apple, a quem traduzem no capítulo 4 do mesmo livro.

Silva (1999), ao dar continuidade aos estudos curriculares, inicia com um questionamento da própria noção de “teoria do currículo” para, em seguida, percorrer os diversos discursos sobre a produção e execução de propostas curriculares ao longo da história recente. Analisa cada proposta, incluindo a elaboração de Moreira, e formula a ideia da escola como “Território Contestado”, ou seja, local de conflitos e disputas ideológicas. Tanto Silva quanto Moreira vão contribuir para a discussão curricular no que denominam de teorias pós-críticas, que têm no Multiculturalismo de McLaren⁷⁶ seu principal representante nos Estados Unidos, com repercussões no Brasil. Pensadores do currículo como Canen⁷⁷ (2001), Barbosa (2004) e Alves⁷⁸ (2002), para citar alguns, o utilizam como referência de seus textos. As recentes reflexões sobre diferenças étnicas e de gênero, sobre sexualidade e religião têm marcado as teorizações curriculares dos últimos anos. Outro campo que tem se mostrado fértil nos estudos do currículo diz respeito às investigações sobre saberes escolares e o ensino desses saberes, com autores como Gabriel⁷⁹ (2011), Monteiro⁸⁰ (2010) e Serra⁸¹ (2012).

⁷² Dermeval Saviani – 1943 – Filósofo e Pedagogo brasileiro, é professor da UNICAMP.

⁷³ Vladimir Ilitch Lenin – 1870 a 1924 – Líder político russo que comandou a revolução bolchevique de 1917.

⁷⁴ Antonio Flavio Barbosa Moreira - 1944 – Químico e Pedagogo brasileiro, é professor emérito da UFRJ e titular da UCP.

⁷⁵ Tomaz Tadeu da Silva – 1948 – Matemático e Educador brasileiro, é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷⁶ Peter McLaren – 1948 - Educador norte americano, tradutor e divulgador da obra de Paulo Freire naquele país e professor da Universidade da Califórnia.

⁷⁷ Ana Canen – 1957 – Bióloga e Educadora brasileira, professora da UFRJ.

⁷⁸ Nilda Alves – 1943 – Geógrafa e Educadora brasileira, é professora da UERJ.

⁷⁹ Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec – 1958 – Historiadora e Educadora brasileira, professora da UFRJ.

⁸⁰ Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro – 1950 – Historiadora e Educadora brasileira, professora da UFRJ.

Lopes⁸² e Macedo⁸³ (2011), também discutem formulações a respeito do currículo, seus processos de elaboração e execução. Trazem para o campo a teoria dos ciclos de políticas, de Ball⁸⁴ e a teoria do discurso, do cientista político Laclau⁸⁵. Apoiadas nesses autores defendem a ideia de que uma estrutura curricular tem como horizonte uma ação de mudança, e afirmam:

É pelo fato de os fundamentos dessas estruturas discursivas serem lugares vazios que a política se transforma em uma constante tentativa de preencher esse vazio, de conferir fixação de significados a esses fundamentos, mesmo que de forma precária. Nessas constantes tentativas, exercemos ações políticas de transformação social. Consideramos assim, ser pela teoria do discurso que se abre a possibilidade de entendermos as relações entre estrutura e ação de forma não dicotômica e não essencialista, diferentemente do que realizam as mais usuais teorias sociológicas. (LOPES e MACEDO, 2011, p.253).

Nesse movimento de superação das dicotomias, principalmente a que separa no tempo e no espaço a formulação das propostas curriculares e sua execução, ou seja, entendendo-as como parte do mesmo movimento de elaborar e reelaborar discursos sobre o conhecimento e os saberes necessários à formação inicial de professores é que se dará a análise que se segue. Entendendo as propostas como produções provisórias, que se constituem através dos sucessivos jogos de linguagem que as atravessam continuamente e as transformam, é que procurei entendê-las e analisa-las. Parto do pressuposto de que os textos curriculares foram produzidos a partir de diferentes movimentos que, por serem situados se articulam aos significados produzidos pelos sujeitos que participaram de sua elaboração. Na tentativa de perceber as modificações que foram sendo introduzidas às propostas ao longo do tempo, realizei entrevistas com diversos professores responsáveis pela execução cotidiana de cada uma das propostas. Busquei fixar assim, alguns sentidos produzidos nessa produção coletiva, sabendo, no entanto, que estes são provisórios e podem apontar caminhos para futuras reelaborações curriculares de cada curso.

Entendo, portanto, as produções curriculares dos cursos de Pedagogia presencial e a distância da UNIRIO como sendo de caráter discursivo e, por isso, sujeitas às disputas e tensões do campo a que se refere, em sentido semelhante ao que consideram Lopes e Macedo (2011, p.41):

⁸¹ Marcia Serra Ferreira – 1964 – Bióloga e Educador brasileira, é professora da UFRJ.

⁸² Alice Casimiro Lopes – 1963 – Química e Educadora brasileira, professora da UERJ.

⁸³ Elizabeth Fernandes de Macedo – 1963 – Engenheira Química e Educadora brasileira, professora da UERJ.

⁸⁴ Stephan J. Ball - 1950 - Sociólogo e Educador inglês, Professor do Instituto de educação da Universidade de Londres

⁸⁵ Ernesto Laclau – 1935 a 2014 – Cientista Político Argentino e professor da Universidade de Essex.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção onde ele se torna possível, nem tudo pode ser dito.

No caso dos cursos de formação de professores há uma intensa, longa e complexa disputa cujos principais elementos e tensões já foram apontados anteriormente, como a formação que ainda persiste no Ensino Médio, modalidade Normal e em ensino superior-licenciatura em Pedagogia; as disputas entre uma concepção de formação de professores mais abrangente e reflexiva e uma concepção prescritiva e centrada nas técnicas, no “como fazer” e, ainda, as disputas entre professores/pesquisadores e suas diferentes filiações teóricas e epistemológicas. Tais conflitos se expressam de diferentes formas em todos os segmentos da educação, mas existem diferenças nas práticas e disputas de poder, no âmbito do Ensino Superior em relação as que ocorrem na Educação Básica. As universidades são os locais, por excelência, de pesquisa e produção de conhecimentos. No caso das Faculdades de Educação é também o lugar de formação de professores, portanto os conhecimentos ali produzidos trazem questões para a Educação Básica, para além das áreas disciplinares. Existem disputas pela hegemonia das concepções de conhecimento. Especificamente no caso da Escola de Educação da UNIRIO, havia um expressivo número de professores que participaram das discussões no âmbito da política que resultou nas Diretrizes e também na elaboração e implementação das duas propostas curriculares que são objeto deste estudo⁸⁶.

Nesse sentido, os constrangimentos e interdições a que se referem Lopes e Macedo (2012), no caso das propostas em análise, foram sendo constituídos, em primeira instância, no processo de elaboração da referida diretriz. Em seguida, dentro da própria Escola de Educação da UNIRIO, entre os professores que participaram da elaboração da proposta do curso presencial. No caso do CD ainda havia a intermediação do CEDERJ que, mesmo não tendo interferido diretamente na elaboração da proposta, permaneceu no papel de definidor do modelo e gestor dos processos logísticos, dos polos, da produção de material didático e das seleções de professores tutores, ou seja, foi sob o modelo de EAD construído pelo CEDERJ, e

⁸⁶ Cerca de 75% do total de professores dos dois departamentos - fundamentos da educação e didática - atuavam, na época das reformas curriculares, em ambos os cursos: Presencial e EAD.

sem questionamentos ao mesmo, que os professores do curso construíram a proposta que será analisada.

4.2 Os Contextos de Produção das Propostas Curriculares

Analisar comparativamente duas propostas curriculares exige colocar frente a frente duas produções culturais coletivas distintas, produzidas em contextos enunciativos também distintos. Sendo assim, faz-se necessário considerar diferenças e semelhanças entre os tempos, espaços e sujeitos envolvidos. No caso das propostas curriculares em questão, uma para o curso de Pedagogia presencial noturno da Escola de Educação da UNIRIO e a outra para o curso de Pedagogia a distância da mesma instituição, ambas elaboradas à luz da deliberação para os cursos de Pedagogia⁸⁷. Os debates que antecederam as Diretrizes foram registrados e analisados na tese de doutorado de Durli (2007)⁸⁸. Neste trabalho, após apontar as diferentes visões de docência em jogo, bem como as disputas em torno da concepção do perfil do profissional de Pedagogia, ela mostra as ambiguidades presentes no texto da Deliberação, fruto daquelas disputas, na conclusão a autora mostra as perspectivas que se abriram aos professores dos cursos de Pedagogia de todo o Brasil, bem como aos coletivos da UNIRIO responsáveis pelas elaborações curriculares em tela.

No entanto, ao mesmo tempo em que tais ambiguidades e contradições podem ser consideradas a maior fraqueza das DCNP, em comparação com o texto do Projeto de Resolução, de março de 2005 (BRASIL, 2005a), no qual o forte pragmatismo não deixava opções, as determinações agora aprovadas, mesmo com suas ambiguidades e indefinições, dão margem à possibilidade de se constituir um projeto pedagógico comprometido com uma organização curricular pautada em sólida formação teórica, na unidade entre teoria e prática, na gestão democrática e no trabalho coletivo e interdisciplinar, orientada por uma perspectiva de emancipação social (Durli, 2007 p.202).

Este é o macro contexto que definiu a tarefa dos professores da instituição vinculados aos dois cursos. Os grupos responsáveis pela elaboração das propostas, no entanto, eram diferentes e as histórias das elaborações de cada projeto pedagógico também, o que me levou a analisá-los separadamente para, em seguida, comparar seus elementos constitutivos e estabelecer semelhanças e diferenças entre eles.

⁸⁷ Parecer CNE/CP 3/2006, de 21/02/2006 que trata das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia disponível em www.mec.br/cne/cp

⁸⁸ DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa**. Florianópolis, S.C.:UFSC, 2007.

4.2.1. O Curso de Pedagogia Presencial – CP

O CP tem uma tradição na instituição e foi fundado em 1988 com uma perspectiva de pioneirismo, uma vez que optou, desde sua fundação, por formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os cursos de Pedagogia, nesta época, formavam, na sua grande maioria, em quatro habilitações, a saber: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Licenciatura para as disciplinas Pedagógicas das escolas de 2º Grau, na habilitação de Formação de Professores⁸⁹. Ao optar pela formação de professores para as séries iniciais do 1º Grau, os professores da UNIRIO rompem com a lógica vigente e apontam para a necessidade dessa formação migrar para o Ensino Superior. Essa perspectiva nunca foi abandonada e, mesmo havendo outras obrigações que foram sendo incorporadas nas duas reformas curriculares, uma em 1999 e a outra em 2007, que redundaram na proposta atual, o compromisso com a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi mantido.

Nas reformas curriculares que ocorreram a partir desta primeira proposta, conforme depoimentos dos professores entrevistados, sempre houve uma intensa participação de professores e de alunos vinculados à Escola de Educação.

A proposta atual não aparece assinada por nenhum grupo/comissão é assumida como elaboração coletiva. Nas duas reformas citadas estes processos foram intensos, embora, em termos de discussão teórica a respeito do currículo, da formação para a docência e do próprio conceito de docência e das suas necessidades, a primeira reforma tenha sido mais rica e densa. É o que conta a professora Arminda, a quem entrevistamos. Ela foi militante da ANFOPE, entidade que esteve a frente de todos os debates sobre formação de professores a partir da promulgação da Constituição de 1988. Ela afirma que:

Foi muito rica a discussão. Era um fórum mesmo, com reuniões regulares para o adensamento do currículo. Houve a primeira reforma, que introduziu a formação para a primeira à quarta e eu já peguei essa segunda reforma, que era uma reforma de base humanística, que entrou com quatro habilitações: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Comunicação e Educação, que era uma grande novidade. (Ind. – 1: CP, 2014)

Ao longo de toda a vigência dessa proposta curricular, cujo projeto foi aprovado em 1999 e implantado em de 2000, discutia-se, paralelamente, em nível nacional, a formação de professores. Como já relatado na introdução deste trabalho, foi quando surgiram propostas

⁸⁹ Essa era a denominação dada pela Lei 5692/71, que vigorava na época, de acordo com o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

como a dos Cursos Normais Superiores e intensificou-se a discussão da formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental para a Educação Infantil em nível superior. Na discussão que fiz no capítulo anterior, ficou evidente que o texto final de deliberação para o curso de Pedagogia não atendeu às reivindicações mais importantes da ANFOPE, que eram o entendimento da docência como um fazer complexo e, por isso, os professores deveriam ser formados exclusivamente nas Universidades. De forma não mecânica mas evidente, todas essas discussões reverberaram na Escola de Educação da UNIRIO e se fizeram presentes no processo de elaboração da proposta atual. Optaram os professores da Escola por seguir a mesma forma de elaboração da proposta anterior, ou seja, organizaram um fórum com esta finalidade. Esse fórum contou com a participação de funcionários, alunos e professores. Menezes e Bonato (2013), ao relatarem esse processo, mostram que ele teve início em outubro de 2006 e terminou em maio de 2007 e destacam:

Importante destacar o processo democrático que norteou a reformulação do PPC-Pedagogia, o qual, de acordo com o regimento do Fórum, buscou envolver todos “docentes, discentes e técnicos atuantes no Curso de Pedagogia e/ou vinculados a Escola de Educação da UNIRIO, bem como estudantes dele egressos como concluintes” (art.7º), em reuniões realizadas semanalmente (MENEZES E BONATO, 2013, p. 32).

Como todo processo democrático, este também gerou tensões entre os participantes, por conta das divergências políticas e epistemológicas. Por ter um objetivo mais descritivo do processo e menos analítico, o relato de Menezes e Bonato não se detém nas discussões que ocorreram ao longo do processo. Já as professoras entrevistadas tanto a que foi militante da ANFOPE, que denominarei de Arminda, como outra, que denominarei de Benedita, todos são nomes fictícios para manter o sigilo necessário, fizeram referências às tensões entre diferentes grupos de professores, principalmente, mas que também eram acompanhados pelos alunos partícipes do processo. A professora Arminda nos fala da seguinte maneira sobre este fórum:

Um grupo entendia que não deveria diminuir a carga das disciplinas teóricas e, junto com os alunos (e esse foi um fato curioso, pois pouco usual), e havia um grupo de professores que dizia: Não, temos que adensar a prática, até porque mudaram as diretrizes e a parte prática tem que ser maior, ampliada. Então, isso gerou uma tensão. Não foi um processo fácil (Ind. – 1: CP, 2014).

Esclarece, portanto, sobre uma discussão que terá impacto direto na grade curricular do curso que será analisada mais adiante neste capítulo. Importante notar também, nesse depoimento, a participação dos alunos que, segundo ela mesma, aconteceu tanto na formulação do currículo atual como do anterior, de 2000. Já a professora B nos esclarece

sobre outro conflito, que também terá impacto direto na grade curricular e ainda será responsável por aprofundar as diferenças entre o CP e o CD. Ela afirma que:

O pessoal da Didática coloca para mim e para a professora de Matemática: - Vocês são conteudistas! Porque a gente queria Matemática 1 e 2 e língua Portuguesa 1 e 2. [...] Para que é oriundo apenas da Pedagogia, apenas não pejorativamente, mas não tem outro curso, uma outra licenciatura, a pessoa não consegue enxergar assim. Porque eu acho que a visão da Pedagogia é mais generalista, e porque é mais generalista eles partem do pressuposto que nos anos iniciais é para você trabalhar com o que é mais geral. [...] Mas se você, que é o professor e vai entrar em sala de aula, não tiver o mínimo de aprofundamento em determinadas questões, você não consegue dar o “pulo do gato” pra fazer com que o aluno se aproprie disso (Ind. – 2: CD, 2014).

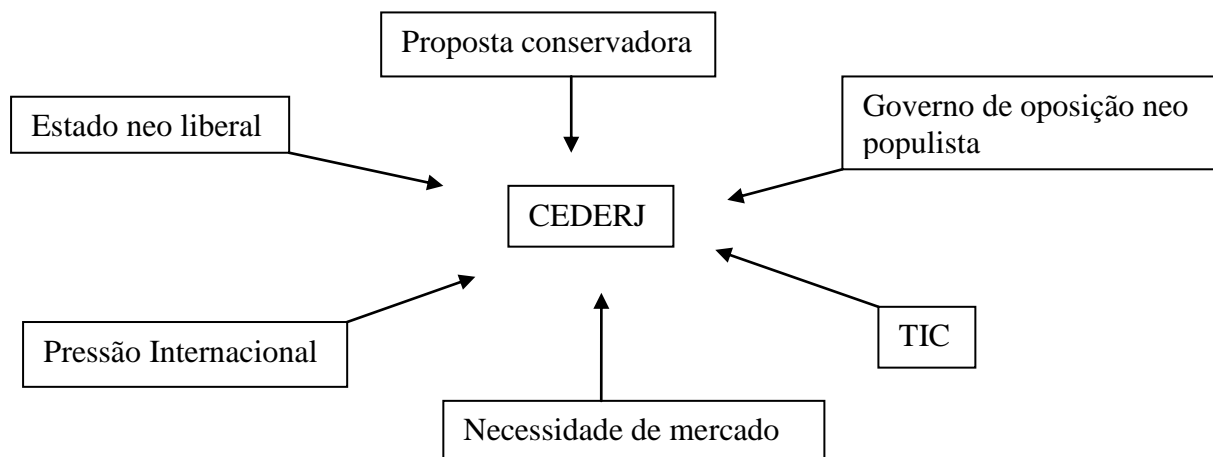
Pelas falas das professoras ficam evidentes ao menos dois conflitos, ou dois pontos de tensão no processo de elaboração da proposta do CP. Uma entre os que desejavam manter um aprofundamento nas disciplinas relacionadas à formação humanística e os que defendiam a necessidade de ampliar as disciplinas de caráter mais prático, relacionadas às metodologias de ensino, ou às diferentes formas de ensinar os conteúdos necessários na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro ponto de tensão entre os que entendiam que determinados conteúdos de disciplinas específicas eram demasiados e os que defendiam a necessidade de mantê-los como forma de ampliar o arsenal de conhecimentos do futuro professor e lhe dar mais autonomia de trabalho. São polêmicas intensas cujo resultado se consolidou na grade curricular, que será analisada mais adiante.

4.2.2. O Curso de Pedagogia a Distância - CD

A EAD no Brasil ganhou forte impulso legal a partir da LDB 9394/96, como já ficou claro no capítulo anterior. Considero inclusive que, de forma semelhante ao conceito de convergência de Castells (2010), discutido no capítulo 1, aqui houve também uma convergência de diversos fatores. No Estado do Rio de Janeiro convergiram diversos fatores que permitiram a implantação da EAD pública através do Consórcio CEDERJ⁹⁰, composto inicialmente pelas universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Estadual do Norte Fluminense –UENF-, Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ-, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UNIRIO-, Universidade Federal Fluminense –UFF-, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UFRJ- e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –UFRRJ.

⁹⁰ Consórcio das Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro que funciona dentro da Fundação CECIERJ. Para maiores detalhes do histórico dessa instituição e de suas atuais atribuições como agente de política pública educacional no Estado, consultar a página www.cederj.rj.gov.br.

O esquema a seguir apresenta os principais fatores de convergência para a criação do CEDERJ 2.000:



O consórcio CEDERJ foi criado sob a égide de um governo nacional alinhado com as políticas neoliberais, conforme analisa Castelo (2013). No Estado do Rio de Janeiro, no entanto, embora o governo estadual tenha sido de oposição ao governo federal, adota políticas que incorporam preocupações e alguns dos princípios da política mais geral. Um desses princípios é de fazer o máximo com um mínimo de recursos, mesmo que isso comprometa a qualidade da política a ser desenvolvida. Isso redundava em formas de atuação precarizadas, com os sujeitos envolvidos tendo seus direitos reduzidos, por exemplo. Sarlo (2013) denomina tais políticas de neopopulistas. Isto ficará mais evidente na análise do modelo pedagógico da proposta curricular do CD.

Por Proposta Conservadora, entenda-se que a pedagogia colocada em curso por ter como base o fato de não considerar os conhecimentos prévios dos alunos, de imprimir discussões desconectadas das realidades educacionais locais e de exigir dos alunos muita memorização dos conteúdos estudados. Agrava tais fatores a questão de que o estudo é feito basicamente através das apostilas entregues aos alunos, gratuitamente, no início de cada semestre. Estas apostilas têm sido reproduzidas por diversos semestres, muitas vezes, sem renovação dos conteúdos nelas contidos.

A pressão internacional que ocorreu tanto no processo de elaboração quanto de implementação da LDB, e a EAD foi um dos itens desta Lei que teve influência de agentes internacionais como as propostas do Banco Mundial. Ainda nesta esteira, várias compras governamentais de equipamentos foram realizadas no final dos anos noventa/ início dos anos dois mil, e o projeto CEDERJ se beneficiou dessa situação. O objetivo destas compras era a

difusão de determinadas tecnologias, o que contempla o item TIC, reforçando ainda mais o que Barreto e Leher (2010) defendem como fetichização dessas tecnologias. Com a demanda reprimida por cursos de graduação no Brasil, o consórcio veio a cumprir o papel de levar a formação em nível superior ao interior do Estado do Rio esses cursos, o que será desenvolvido mais à frente.

Após essa breve reflexão sobre o consórcio, passo à análise do CD e as tensões geradas ao longo desse processo.

O curso de Pedagogia a distância da UNIRIO foi criado no âmbito do Consórcio CEDERJ, tendo sido aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UNIRIO em 28/06/2002, e teve sua primeira turma matriculada em julho de 2003. Era um curso no qual a formulação curricular, o material didático, a coordenação das disciplinas, os polos no interior e os tutores presenciais e a distância eram de responsabilidade compartilhada com a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Este compartilhamento já é uma diferença marcante entre este curso e o presencial. Diferença que também traz divergências, porque parte dos professores do CP discordava da própria existência do Consórcio e da maneira como este atuou junto às universidades que o formaram. Esta tensão inicial ficou bem caracterizada na entrevista com a professora Benedita que, apesar de aposentada, continua trabalhando na pós graduação e no CD da instituição. Afirma ela que:

No início todo mundo olhou de “nariz torcido”! Tanto no departamento de Fundamentos quanto no de Didática. Eu, por exemplo, era uma das que não queria ouvir falar: Curso a distância, pode tirar, pode sair. Mas depois ela (a primeira coordenadora do curso) conseguiu juntar um grupinho, porque a gente tinha que organizar o currículo lá no CEDERJ. Eu, por já gostar de uma novidade, também aderi, gostei da “brincadeira” e estou até hoje. (Ind. – 2: CD, 2014).

As resistências iniciais não ocorriam apenas no curso de Pedagogia, mas também no âmbito institucional mais amplo, nos conselhos superiores da universidade. Medeiros e Castro (2013, p.48) ao realizarem entrevista com a primeira coordenadora do CD registraram o seguinte depoimento da professora Carolina. Disse ela:

Foi muito difícil viabilizar o curso, pois tive que ir a todos os centros, colegiados superiores, para divulgar a ideia de mais um curso superior na UNIRIO sem a Comunidade Acadêmica conhecer a EAD, sem termos profissionais da área. Foi um processo árduo de convencimento primeiro para os meus pares da Escola de Educação e depois nos outros colegiados.

Ambos os depoimentos se complementam, pois, o primeiro esclarece o processo no âmbito da Escola de Educação e o segundo o amplia para as demais instâncias internas da

universidade. Este longo e complexo trajeto foi o responsável pela implantação do curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PAIEF e, como esclareceu a professora Benedita, houve um grupo de professores que assumiu o trabalho, mas que algumas resistências permaneceram, principalmente pelos questionamentos levantados acerca da qualidade do curso. Esta questão levou, inclusive, à saída da professora Arminda, que havia aceitado o desafio de criar, junto com os professores de Fundamentos da Educação das duas universidades (UERJ e UNIRIO), uma proposta interdisciplinar que englobasse os conhecimentos de Filosofia, Psicologia, História e Sociologia/Antropologia. No desenrolar do processo, no entanto, ela percebeu que algumas exigências não seriam cumpridas conforme combinado e saiu do projeto, o que também gerou mais tensão junto à equipe, conforme seu depoimento:

Só participei com a garantia de que todas as cidades teriam polos altamente estruturados com professores, com bibliotecas ricas, com computadores, televisão, tudo! Ia ter um polo rico! Só se colocaria nas cidades com possibilidades de ter esse polo e professores, que seriam os tutores. Isso foi o que foi pensado nesse primeiro currículo. [...] Aí, na hora da efetivação não foi o que prometeram. E eu me retirei do projeto. Ih! Eles ficaram chateados! Eu disse: - Eu não vou ser coordenadora de nada! Eu escrevi o material e ponto, porque eu estou vendo que a concretização está indo numa outra vertente. [...] Isso aí não está sendo semipresencial, não está dando a infra estrutura necessária nem para os alunos nem para os professores dos polos. Eu falei na hora e me retirei. (Ind. – 1: CP, 2014)

Por esses relatos conseguimos entender que a implantação do PAIEF já gerou tensões dentro da Escola de Educação e também entre professores de outros cursos da universidade. Este primeiro curso funcionou em parceria com a UERJ⁹¹, mas que, por diversas razões, foi desta desmembrado mantendo, porém, a proposta curricular inicial e utilizando o mesmo material didático.

Na reforma obrigatória de 2007, a participação dos professores parece não ter sido tão intensa e efetiva, uma vez que a proposta aparece assinada por um grupo de 5 professores. Foi aprovado pelo colegiado da Escola de Educação, mas não parece ter contado com o entusiasmo de todos. Havia, inclusive, professores que discordavam do fato deste curso passar a ter o caráter de formação inicial, pois, o antigo PAIEF, tinha um caráter de formação continuada já que os ingressantes deveriam ser professores das redes, públicas ou privadas, dos municípios atendidos pelo curso. A composição dos grupos também era substancialmente diferente, pois, mesmo havendo no CD um expressivo número de professores do CP, havia,

⁹¹ O modelo de divisão da responsabilidade de um curso por duas universidades diferentes foi adotado pelo consórcio desde seu início e hoje, o único curso que não é partilhado é o de Pedagogia.

também um número expressivo de professores de outros cursos de graduação da UNIRIO (Teatro, Música, Matemática, Computação, História, Letras, Biblioteconomia) além de professores de outras instituições vinculadas ao CEDERJ. No caso, no momento histórico da elaboração da proposta, havia professores da UERJ⁹², da UFF⁹³ e da UFRJ⁹⁴.

É necessário ressaltar também um aspecto histórico importante da Escola de Educação e que impactou a todos os professores. Em 1998, por iniciativa da professora Carolina, do departamento de Didática, teve início o funcionamento da Coordenação de Educação a Distância, CEAD, da UNIRIO, que tinha como objetivo maior da sua atuação discutir e fundamentar as ações nesse campo em toda a instituição. Atuava no ensino, na pesquisa e na extensão. A coordenadora do projeto era também a responsável pela disciplina de EAD, do CP. Este acúmulo de estudo e pesquisa nessa área fez com que fosse convidada para pensar o modelo pedagógico do CEDERJ, como fica claro no trecho abaixo:

Na época da constituição do CEDERJ a UNIRIO, através da CEAD, já desenvolvia ações de ensino, pesquisa e extensão em EAD. Além de sediar encontros sobre a modalidade, já oferecia, na graduação, a disciplina EAD. Essa expertise recomendaria sua participação no consórcio CEDERJ desde o primeiro momento (MEDEIROS E CASTRO, 2013, p. 47).

Com a vinculação da UNIRIO ao CEDERJ, a CEAD também atua na implementação do segundo curso de graduação a distância vinculado ao consórcio, o de Pedagogia, justamente por já ter acúmulo de conhecimento nessa área. Através da CEAD, portanto, é que o CD inicia suas atividades, tanto que a coordenação do curso e da CEAD ficaram sob a responsabilidade, durante alguns anos, da mesma professora. Quando o excesso de trabalho assim não o permitiu, dividiram-se as funções e outra professora, também vinculada ao departamento de Didática da UNIRIO, assumiu a CEAD.

Ao longo da gestão de 2004 a 2008, da Reitoria da UNIRIO, a CEAD deixa de vincular-se à Escola de Educação e passa a vincular-se diretamente ao gabinete da então reitora, como órgão de assessoramento direto. A Escola de Educação, a princípio, resistiu a essa mudança e, embora não tivesse conseguido evitá-la, conseguiu fazer com que o CD permanecesse na sede da Escola de Educação e não migrasse para a sede nova da CEAD, localizada em outro campus da universidade. Esta disputa criou uma tensão entre a CEAD e a Escola de Educação que permanece até hoje. Este processo também trouxe mais tensões a esse contexto de elaboração das propostas curriculares, principalmente para o CD pois interferiu nas relações dentro da UNIRIO e destas com o CEDERJ. Outro diferencial entre o

⁹² UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁹³ UFF: Universidade Federal Fluminense

⁹⁴ UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CD e o CP deve-se a composição da equipe de professores e da participação destes no processo de elaboração da proposta curricular. A composição bastante diversificada já foi citada anteriormente. Quanto à participação a professora Benedita esclarece:

Éramos nós lá, o grupo. Quando havia aquelas reuniões mensais ou bimensais, no antigo PAIEF, agora LIPEAD, a gente trazia alguma coisa pra discutir com os colegas mas, como tudo que acontece em termos de Brasil, era mais aquele grupo que ia lá e fazia. Não havia muita participação não. Quem levou mesmo a cabo até o final foi o mesmo grupo. Teve uma hora que precisei me afastar um pouco por problemas de saúde. (Ind. – 2: CP, 2014).

Além destes diferentes contextos institucionais os grupos de professores refletiam, não de forma mecânica, as disputas do contexto nacional. Havia, inclusive, professores que, mesmo participando do curso EAD, se posicionaram contrários ao mesmo, entendendo que esta não seria uma maneira de iniciar a formação de professores com a qualidade necessária para impulsionar as transformações que a sociedade brasileira demandava. Outros, no entanto, afirmavam ser possível e, mais que isso, necessário utilizar-se dessa forma de ensino para alcançar sujeitos que jamais teriam condições de ingressar em Universidades Públicas e, portanto, alcançar uma formação qualificada. São visões diferentes que ainda convivem e estão vivas nos processos decisórios e no cotidiano desses coletivos, conforme evidencia a professora Arminda:

Ao mesmo tempo alguns temiam, entre eles eu, como seria esse curso a distância quando começasse, quando fosse para a prática. Eu estava muito desconfiada, não era muito melhor se colocassem *campi* nesses interiores? Não, pois é uma infraestrutura cara. Aí é que começou a gerar a discussão: é muito melhor colocar a UERJ, a UFRJ, a UFF e a UNIRIO nisso, que são universidades sérias, do que qualquer particular mambembe? Com esse argumento eles convenceram o primeiro grupo. (Ind. – 1: CP, 2014).

Na análise dos textos das propostas estas diferenças e semelhanças ficarão ainda mais claras, mas antes de iniciá-la é necessário analisar o modelo de EAD construído no âmbito do consórcio e que contou com a participação da representante da UNIRIO desde o início. Esta se justifica por ser a base sobre a qual foram pensadas as propostas curriculares do antigo Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - PAIEF e do atual Licenciatura em Pedagogia a Distância - LIPEAD.

4.2.2.1 O Modelo CEDERJ

O governo do Estado do Rio de Janeiro, na gestão do Sr. Anthony William Matheus de Oliveira (1998 a 2002), uniu diversas necessidades, algumas delas já citadas anteriormente e a essas se juntaram as de melhoria da formação com a EAD, permitida pela LDB e instituiu, no âmbito da Secretaria de Ciência e Tecnologia, o projeto CEDERJ, em 1999. Tomou como base dessa criação antigo projeto do falecido Senador Darcy Ribeiro, cuja ideia primeira era aproveitar a reconhecida excelência do ensino das Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro e formar um consórcio entre elas para levar ao interior do estado um ensino superior público de qualidade. Nesse sentido, o principal objetivo do consórcio, definido em 2.000 e até hoje em vigor, é:

Contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro por meio da oferta de cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial, garantindo a qualidade destes no que diz respeito ao processo de avaliação de aprendizagem.⁹⁵

Este consórcio, financiado pelo governo do estado, assumiu a função de agência articuladora da criação dos cursos a distância nas universidades consorciadas, produtora e distribuidora de material didático, de apoio a toda a logística necessária ao funcionamento dos cursos, articuladora das condições político pedagógicas de sustentação dos polos nos municípios onde se instala, além de secundariamente oferecer cursos de formação continuada através do setor de extensão. No processo de consolidação jurídica da instituição, o consorcio fundiu-se ao Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro dando origem a Fundação CECIERJ.

Conta, na sua estrutura, com dois conselhos superiores:

- 1) O Conselho Superior, cujos membros são os reitores das universidades consorciadas, o presidente e o vice-presidente da fundação;
- 2) O Conselho de Estratégias Acadêmicas, onde têm assento os vice-reitores, ou pró-reitores, de Graduação das universidades consorciadas e mais o presidente e o vice-presidente da fundação.

Esses conselhos têm a responsabilidade de definir as relações entre o consórcio e as universidades, as políticas de oferta de cursos, de criação de polos, e a diversificação de atuação da própria fundação.

⁹⁵ Informação coletada no site do consórcio: <http://cederj.edu.br/fundacao/>

As universidades são as responsáveis pelos cursos, são as instituições certificadoras e legalmente reconhecidas para esse fim. Há cursos que são ofertados por uma só instituição, outros que são partilhados entre uma ou mais instituições. Os cursos partilhados, no entanto, têm seus projetos pedagógicos independentes. Os projetos de cada curso devem, portanto, ser aprovados nos colegiados das instituições de origem, por exemplo, o curso de Pedagogia, cujas universidades responsáveis são a UERJ e a UNIRIO, tiveram seus projetos aprovados pelos colegiados dos cursos de Pedagogia da UERJ e da UNIRIO, respectivamente. De forma semelhante, todos os demais projetos têm que passar pelo mesmo processo. A maioria dos cursos de graduação é oferecida por duas diferentes instituições, como o de Turismo, que é partilhado entre a UNIRIO e a UFRRJ, o de Matemática, que é partilhado pela UFF e pela UNIRIO, e assim por diante. Alguns cursos fogem a esse padrão geral como o de História, da UNIRIO, e os de Pedagogia, da UERJ e da UNIRIO. Este último iniciou como curso partilhado e, num determinado momento de sua história, houve a divisão em dois cursos independentes.

O consórcio responsabiliza-se pela realização do vestibular que dá acesso às vagas oferecidas. O aluno faz o exame para um determinado curso oferecido em determinado polo. Após a realização do exame e aprovação do candidato este se torna aluno da universidade correspondente, por exemplo, da Pedagogia da UNIRIO no polo de São Fidelis, e assim por diante, com cada curso, com cada universidade em cada polo. Essa passagem, no entanto, não é automática, o que obriga o consórcio a manter um sistema acadêmico funcionando, onde professores lançam notas e alunos fazem consultas ao seu desempenho acadêmico.

Os primeiros materiais didáticos foram elaborados por professores indicados pelos seus colegiados de origem. Hoje este procedimento mudou por determinação do Tribunal de Contas do Estado (TCE/RJ) e os professores devem se submeter a uma seleção pública para elaborar esse material. Muitos desses materiais foram elaborados em duplas de professores, cada um indicado por uma universidade diferente, como no caso da Pedagogia, por exemplo.

Além dessa responsabilidade, os professores assumem as coordenações das disciplinas tendo elaborado os conteúdos respectivos ou não. Da mesma forma que ocorreu com a produção do material didático, para assumir a coordenação de uma disciplina os professores devem se submeter a seleções públicas.

O trabalho de elaboração do material didático e o relativo à coordenação de disciplinas são financiados através de bolsas pagas pelo próprio consórcio, ou com aporte financeiro oriundo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada através do decreto 5.800/96. Até esta data, portanto, os cursos criados com apoio do CEDERJ eram financiados quase que

exclusivamente pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. O MEC, através da SEEAD (Secretaria de Educação a Distância, extinta a partir da criação da UAB, em 2007) iniciou processo de financiamento compartilhado, o que se consolidou com o início do funcionamento da UAB.

O processo de orientação para elaboração, revisão pedagógica e linguística, editoração e impressão é todo executado pela equipe técnica da fundação. Trata-se de uma equipe multidisciplinar que conta com profissionais das áreas de design gráfico e computacional, de linguagem, e de revisão textual.

Para compor a equipe responsável pelo curso, os colegiados das instituições indicam um coordenador geral. Os coordenadores de tutoria passam também por processo seletivo, mas no início eram indicados pelos colegiados dos cursos ou por seu coordenador geral.

O consórcio e as universidades partilham as responsabilidades pela seleção de tutores, tanto os que atuarão nos polos (chamados de tutores presenciais), quanto os que atuarão na sede do curso (chamados de tutores a distância). Todos esses profissionais são pagos através de bolsas, que podem ser oriundas do CEDERJ ou da UAB e cujos valores variam de R\$ 565,00 para 12 horas semanais de trabalho, para os tutores presenciais e a distância, até R\$ 1.900,00 para coordenadores de curso com título de doutorado e carga horária semanal de 20 horas

Hoje esse modelo de expansão atingiu uma quantidade expressiva de alunos e já conta com 12 cursos de graduação que se espalham por quase todos os municípios do estado. Na análise que se segue a preocupação prioritária é com o curso de Licenciatura em Pedagogia, que tem importância expressiva no consórcio e hoje é oferecido por três universidades de forma independente (UNIRIO, UERJ e UENF) e é o que contem o maior número de alunos, num total estimado de 7.500. Muitos dos elementos analisados, porém, são aplicáveis aos demais cursos de licenciatura e de bacharelado.

O primeiro elemento é o deslocamento do *locus* de formação. Embora as Universidades continuem a ser as responsáveis pela formação dos professores, o vínculo desse aluno com a mesma é frágil, uma vez que as principais referências dele estão no polo. É no polo que o aluno realiza o exame vestibular, os encontros presenciais (poucos são obrigatórios, a maioria é opcional), recebe gratuitamente o material didático, que vem com a logomarca e a concepção do consórcio em destaque e tem o primeiro contato com a plataforma de apoio, que é concebida, desenvolvida e mantida pelo consórcio. Neste Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é que o aluno interage com os tutores a distância,

busca material de estudo complementar, acessa instrumentos de avaliação a distância e verifica o resultado do seu desempenho acadêmico.

Entende-se, portanto, as razões desse aluno não se perceber como um estudante de uma instituição universitária, mas sim da agência, no caso, do CEDERJ. Agrava a situação o fato de que este aluno não tem acesso à vida universitária como ela se define na LDB. O Ensino Superior no Brasil, segundo a LDB 9394/96, é assim definido:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

Essas três atividades, o ensino, a pesquisa e a extensão, às quais os alunos dos cursos presenciais têm acesso, não são oferecidas para os alunos dos cursos da modalidade a distância, neste modelo. Mesmo o setor de extensão do consórcio não mantém projetos e/ou atividades voltadas aos alunos dos cursos de graduação, além de ser totalmente desvinculado das universidades consorciadas. É um setor independente que atua de acordo com as demandas consideradas essenciais pela diretoria da extensão e pelos professores que nela trabalham, em sintonia com as diretrizes estabelecidas pela direção do consórcio. Suas atividades e propostas de cursos não são submetidas aos conselhos da instituição.

A situação dos cursos compartilhados também é bastante frágil, uma vez que não há um colegiado unificado do curso e, portanto, fica ainda mais difícil das principais decisões e encaminhamentos dos cursos serem apreciados da mesma forma que nos cursos presenciais.

Outro elemento que sustenta o projeto é a diversificação do papel docente, que Mill (2010) denomina de polidocência, conceito que cria ao analisar a educação a distância. Entende esse autor que a docência presencial já se configura como uma atividade multideterminada, que depende de fatores institucionais, culturais e individuais. Em relação à docência realizada na modalidade a distância, o autor entende que novos saberes precisam ser incorporados pelos professores e destaca o domínio das tecnologias de informação e comunicação, a gestão do tempo e o gerenciamento de uma equipe de tutores como os principais interlocutores. Corroboramos desse entendimento do autor, mas entendamos também que, o uso das TIC nas reformas educacionais brasileiras é consequência das exigências internacionais e são utilizados como elementos do processo de individualização de formação do trabalhador (Barreto, 2009).

Agrava o quadro o fato deste trabalho polidocente ser levado a termo de forma precária. Quais são as características dessa precarização?

- 1) A inexistência de vínculo trabalhista e de garantias legais na execução do trabalho. Os docentes das universidades ganham bolsas que complementam seus salários, embora por um valor h/a menor do que o pago pelo vínculo institucional. Além disso, assumem as tarefas dessa docência como secundárias no seu fazer cotidiano, uma vez que estas não contribuem para a sua progressão docente;
- 2) Os tutores presenciais e a distância recebem bolsas e não estabelecem um vínculo trabalhista formal com qualquer instituição, nem com a universidade, nem com o consórcio, nem com a prefeitura que mantém o polo. O valor dessas bolsas é nivelado aos dos professores da Educação Básica estadual, em termos de hora/aula, o que os distancia ainda mais de uma remuneração semelhante a dos demais professores das IES (Instituições de Ensino Superior);
- 3) A coordenação das disciplinas, a cargo dos professores das IES consorciadas, obriga estes docentes a articular os tutores presenciais e a distância. Os tutores presenciais, que estarão em contato com os alunos e os orientarão nos estudos, têm períodos curtíssimos (1 sábado no Rio de Janeiro, como norma) de preparação presencial e são obrigados a realizar um curso a distância ao longo do primeiro semestre de atuação no curso, ou seja, ele trabalha e faz o curso ao mesmo tempo. Nesses encontros presenciais são apresentadas as funções de um tutor a distância e mostra-se o AVA onde será desenvolvido o curso EAD. É possível que nesses encontros eles tenham momentos com os coordenadores das disciplinas pelas quais serão responsáveis nos polos (é comum o mesmo tutor presencial ser responsável por mais de uma disciplina do curso). Essa preparação específica, quando existe, ocupa 1/3 do tempo total disponível. Ao longo do curso são pouquíssimas as oportunidades de troca e interação entre esses sujeitos, o que pode causar ruídos na comunicação e dificuldades ao aprendizado dos alunos;
- 4) A seleção de tutores a distância, que privilegia alunos de cursos de pós-graduação que, mesmo já sendo, na sua maioria, professores de origem, assumem tal tarefa entendendo-a como temporária, passageira e, portanto, distante da sua atividade preferencial e/ou principal, o que aliás é característica de toda a polidocência que forma esta rede;
- 5) As dificuldades desses professores tutores se filiarem aos sindicatos docentes das universidades uma vez que não estão formalmente vinculados às instituições, o que causa um distanciamento das principais discussões da sua categoria profissional e prejudica a sua identificação pessoal como docente de Ensino

Superior, fator importante na profissionalização desse sujeito, conforme André (2010).

Esse sistema alcança hoje 28 ou mais municípios do estado e, devido a sua abrangência, se coloca como a principal iniciativa pública dessa área no Estado do Rio de Janeiro. Os dois cursos de Pedagogia, que estão sob a responsabilidade da UERJ e da UNIRIO, por exemplo, já superaram, em número de alunos matriculados, o somatório dos cursos presenciais das universidades públicas sediadas no estado. Reforça ainda mais essa situação se considerarmos que a grande maioria desses alunos é de municípios do interior, o que confere maior impacto sobre as redes locais. Isso cria uma diferenciação entre os professores da capital e os do interior. Esta diferença na formação docente não estará contribuindo para o aprofundamento das desigualdades educacionais ao invés de diminuí-las?

Em relação ao número de docentes, existem hoje, nos cursos de Pedagogia da UERJ e da UNIRIO⁹⁶, por exemplo, um total aproximado de 60 coordenadores de disciplina em cada um, todos com vínculos de estatutários em alguma das universidades consorciadas. Além destes, há um contingente de cerca 460 professores tutores em cada um destes cursos, que não têm, como já dito, nenhum vínculo formal com nenhuma instituição pública de ensino superior. Muitos são professores da rede estadual ou das redes municipais. Temos, portanto, toda uma rede de professores que está mal remunerada, desempenhando funções docentes em condições precárias em termos de direitos sociais e, muitas vezes, em condições materiais igualmente precárias.

4.2.3 Comparação dos contextos de produção das propostas pedagógicas dos Cursos de Pedagogia da UNIRIO, presencial e a distância

A primeira diferença entre os contextos de elaboração das propostas está na introdução da EAD na UNIRIO, ou seja, no momento em que a CEAD/UNIRIO, através de sua coordenadora da época, aceita a proposta de colaborar com o CEDERJ e enfrenta muitas resistências internas para que a EAD e o consórcio fossem aprovados na instituição, além de sofrer oposição do próprio grupo do qual fazia parte. O CP havia acabado de elaborar uma proposta de caráter participativo, após mais de um ano de intensas discussões, e de introduzir a habilitação de Comunicação e Educação. Ao mesmo tempo em que o grupo de professores da Pedagogia inovava no CP uma parcela dos professores não aderiu à inovação que

⁹⁶ Embora a Faculdade de Pedagogia da UENF já seja responsável pelo curso em 4 polos, este ainda não está totalmente implantado e, por isso, não consideramos os números de docentes e alunos deste curso.

representava o CD. No momento de elaboração das atuais propostas curriculares, essa diferença de interesses se tornou ainda mais intensa, pois, se muitos já trabalhavam em ambos os cursos, suas participações no processo de construção foram diferentes. O CP foi modificado a partir de um fórum que contou com ampla participação de alunos, funcionários e professores, já o CD nasceu do esforço de um pequeno grupo de professores e não contou com a participação de alunos, funcionários nem dos professores tutores que nele trabalhavam, fossem os presenciais que estavam nos polos, fossem os que estavam na sede do curso. Entendo que esta diferença nos processos deve, de alguma forma, ter reverberado nos textos que os sustentam.

Nesse momento também houve um diferencial importante dentro da universidade já que a CEAD já não era mais um órgão da Escola de Educação, mas funcionava como órgão de assessoria direta de reitoria e, pelos relatos das entrevistas, se havia se distanciado da Escola de Educação. Esta passagem foi realizada justamente no momento da discussão da atual proposta curricular, o que deixou ainda mais tensas as relações internas entre os professores do curso, e destes com a gestão central da universidade e com o consórcio.

Outra questão importante a se comentar, e que se relaciona diretamente com os objetivos deste trabalho, é a ampliação das redes de creches e escolas de Educação Infantil e a formação de professores para essas instituições. Nestes anos de implantação do CD, muitos dos municípios que implantaram polos e formaram professores expandiram suas matrículas na Educação Infantil, segundo dados do estudo realizado por Nunes, Corsino e Kramer (2011). É razoável considerar que alguns desses professores estejam hoje atuando na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, Entretanto, como nunca se fez uma avaliação do impacto destes curso na formação de professores dos municípios do estado do Rio de Janeiro, não se tem elementos para avaliar o lugar que o CD está ocupando na formação inicial dos professores concursados nas redes.

Outro aspecto que ficou evidente foi a manutenção de duas propostas curriculares diferentes de formação e mesmo o desinteresse de todo o grupo de fazer uma aproximação entre elas. Pelo fato de que as duas propostas tinham que seguir a mesma deliberação, era de se esperar que houvesse um esforço no sentido de discuti-las também em conjunto, assumindo essa tarefa como uma importante ação de todo o corpo docente e discente da Escola de Educação, mas não foi assim que se deram as mudanças. Segundo depoimento da professora Benedita (2014), havia dificuldades institucionais para a consolidação da EAD dentro da Pedagogia e da própria universidade.

Não nasceram iguais por que é aquela história: quando você está em sociedade, quando você está em grupo, cada um tem o interesse do seu grupo, e aí... quando a gente fala em interesse, existem interesses epistemológicos, interesses pedagógicos, interesses políticos, interesses pessoais. [...] Porque as reuniões não passaram a ser feitas mais no PAIEF, passaram a ser feitas aqui em cima na Escola de Educação, e você não é convocado e não sabe o que está acontecendo. Eu acho que isso foi um divisor muito ruim de águas! (Ind. – 2: CD , 2014).

Como se pode observar os processos de elaboração das propostas dos Cursos de Pedagogia presencial e a distância se instituíram de forma separada, sem um diálogo mais abrangente, ainda que alguns professores participassem de ambos os cursos.

Após a contextualização de ambos os processos, passo à análise das propostas curriculares. É necessário reforçar aqui que essas propostas são o “retrato de um momento”, ou seja, ao adotar a visão de Lopes e Macedo (2010), de que as elaborações curriculares seguem um fluxo discursivo, ao “congelar” esse fluxo no momento em que se tornou texto há uma perda do dinamismo do processo. Para ter uma visão mais próxima dos significados produzidos pelos professores, foi meu objetivo fazer entrevistas em grupo para melhor compreender os sentidos e significados do currículo que produzem a partir de suas disciplinas, o que será devidamente discutido no próximo capítulo.

4.3 Os Projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UNIRIO

A análise comparativa dos dois projetos foi dividida em duas partes, a primeira apresento reflexões históricas e teóricas e a segunda analiso as disciplinas e sua distribuição ao longo dos semestres previstos nos fluxogramas dos cursos, suas cargas horárias e os pré requisitos. Procurei seguir a lógica dos textos das propostas conforme foram construídos.

Na segunda parte, na qual apresento e analiso as grades curriculares, considerei apenas as ementas das disciplinas cujo foco está direcionado à formação para a Educação Infantil. Algumas destas, como Alfabetização e Corpo e Movimento, não são exclusivas deste segmento, mas tratam de aspectos importantes do desenvolvimento das crianças ao longo da primeira infância. Parto do pressuposto de que a formação de professores para a Educação Infantil é um dos grandes desafios da educação brasileira e, em especial, dos Cursos de Pedagogia, neste momento de expansão de oferta de matrículas em creches e pré-escolas - esta com meta de universalização da até 2016- e da demanda por docentes com formação e capacidade de exercer a docência na Educação Infantil. Portanto, a análise a seguir objetiva

trazer reflexões e, principalmente, enfrentar o desafio de comparar as propostas dos cursos e verificar diferenças e semelhanças relacionadas a essa formação.

4.3.1 Curso de Pedagogia Presencial – CP

No Histórico da proposta do CP entendi como um pioneirismo, ou uma inovação, a opção inicial do curso, no ano de 1987, com a proposta de formação de professores para a Educação Básica (Pré-Escola e séries iniciais do Primeiro Grau)⁹⁷. Mesmo não sendo, na época, uma obrigação legal dos cursos de Pedagogia oferecer essa formação, já havia discussões a respeito da definição do perfil do pedagogo na sociedade brasileira⁹⁸, bem como da formação de professores para os dez primeiros anos da Educação Básica. Entretanto, o projeto atual pouco comenta sobre esta proposta inicial. Ele discute a primeira reforma curricular, ocorrida no ano de 1999, quando a opção foi de ampliar as habilitações para a docência: “criando as habilitações de docência para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação de Jovens e Adultos e/ou Educação e Comunicação” (CP, p.2). Nota-se, nessa proposta, a não inclusão das disciplinas pedagógicas do Ensino Normal, que a LDB revigorou no Art. 62. Isto pode ser um indício de que as forças hegemônicas do grupo que participou da elaboração da proposta entendia que essa formação não seria necessária pois “apostava”, talvez, no encerramento progressivo da formação de professores em Nível Médio. As ambiguidades da LDB e as idas e vindas do processo político não permitiram que isso acontecesse da forma desejada, como já foi comentado na Introdução e no Capítulo 2 desse trabalho. Importante notar também que “Educação e Comunicação” está definida como uma habilitação. Será que esse foi um movimento que previa a existência de cursos na forma a distância, por exemplo? Segundo depoimento da Professora C, que foi a primeira coordenadora do curso de Pedagogia EAD da UNIRIO: “Nós já tínhamos a disciplina de EAD que eu lecionava no presencial e, por já termos essa e outras experiências acumuladas a partir do funcionamento da CEAD, fomos escolhidos para participar do projeto CEDERJ e da organização do curso de Pedagogia.”

Juntou-se ao esforço desta professora os de outros professores igualmente interessados no desenvolvimento da aproximação entre esses dois campos do conhecimento. Quem esclarece a questão é a professora Arminda em sua entrevista:

⁹⁷ Denominação utilizada de acordo com a LDB 5692/71 em vigência no período.

⁹⁸ Desde antes da promulgação da LDB 9394/96 o movimento de educadores, a associação de pesquisadores da área, a ANPED, bem como a ANFOP defendem a formação de professores exclusivamente no nível superior, preferencialmente nas universidades.

Houve a primeira reforma, que introduziu a formação para a primeira à quarta e eu já peguei essa segunda reforma, que era uma reforma de base humanística, que entrou com 4 habilitações: Educação Infantil, EJA, Primeira à Quarta e Comunicação e Educação, que era uma grande novidade! Quem trouxe muita contribuição para essa discussão foi a Guaracira⁹⁹ e o grupo de pesquisa dela, porque eram as novas linguagens dentro do curso de Pedagogia. (Ind.- 1: CP, 2014) .

Ambos os depoimentos se complementam e esclarecem que, além do histórico da EAD na UNIRIO, houve também uma aproximação das pesquisas em andamento na pós graduação com o curso que se estava reformando, de maneira que este absorvesse a produção de conhecimento daquele. Contribuiu também para esta situação uma das disposições gerais da LDB, prevista no Art. 80¹⁰⁰, pois, se será possível a existência de um campo novo de atuação, que é a EAD, os cursos de graduação tem a obrigação de formar sujeitos que irão trabalhar nesse novo campo. Por fim chega-se à reforma de 2007, logo após a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, de 2006. Nesse ponto o texto parece apontar um desconforto dos autores, conforme indica a página 2 do documento “Transformações sócio-político-culturais vêm **impondo** novas demandas à sociedade brasileira e, conseqüentemente, ao processo educacional, incidindo na necessidade de uma nova adequação da sua estrutura curricular” (CP, p.2). As expressões grifadas indicam que esta talvez tenha sido uma forma sutil de demonstrar a discordância do grupo com as novas deliberações. Lembremos que esse foi um processo intenso e já discutido no Capítulo 2 desse trabalho, e que dele participaram, como membros da diretoria regional/RJ da ANFOP, duas professoras da Escola de Educação que deram depoimentos para esse trabalho.

Passando às justificativas para as escolhas dessa proposta curricular. Aqui os principais argumentos são a perspectiva de que “a Pedagogia se aplica ao campo teórico-prático da educação como práxis social” (CP, p.3) e, nesse sentido os professores do curso devem estar constantemente repensando a adequação do curso às necessidades sociais. Após esse compromisso estabelecido, argumentam também que a Deliberação alargou ainda mais o conceito, já presente na reforma de 1999, de docência ampliada, incluindo aí as ações escolares de planejamento, coordenação, supervisão, orientação e gestão, bem como “avaliação de sistemas de ensino e processos educativos escolares e não escolares” (CP, p.3).

⁹⁹ Prof^a Guaracira Gouvêa, do departamento de Didática da UNIRIO, Licenciada em Física e pesquisadora da área mídias, imagem e Educação.

¹⁰⁰ Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Esta reforma ocorreu quando o curso EAD já estava em pleno funcionamento na instituição, o que poderia gerar uma aproximação entre as duas iniciativas. Fazer com que o curso presencial já trabalhasse também no sentido de formar profissionais para esse campo novo de atuação. Neste texto, no entanto, isso não aparece, pelo contrário, não se faz nenhuma referência, quando se define o conceito de docência ampliada, à possível atuação desse profissional no amplo campo da educação a distância, embora a disciplina de EAD, com 30 h/a de carga horária seja obrigatória. Não se faz também qualquer referência à habilitação anterior em Comunicação e Educação. Isto fica ainda mais evidente na discussão a cerca da Concepção de Pedagogo. Neste item faz referência à docência ampliada como definida anteriormente e à práxis pedagógica com o foco na transformação da realidade como elementos centrais do perfil desse profissional.

Além disso, a proposta do Curso presencial, assim explicita o pedagogo que intenta formar: “Nesse sentido, o pedagogo que o curso de Pedagogia **presencial**¹⁰¹ da UNIRIO tem a responsabilidade de formar é um profissional com sólida formação teórica e compromisso político” (CP, p.4) A explicitação da palavra “presencial” traz indagações: O que estaria querendo salientar? Aquela seria uma distinção do curso presencial? Seria uma característica do curso presencial que poderia não estar presente no curso a distância? Fica uma tensão em suspenso, talvez pela necessidade de delimitação do CP na própria Escola de Educação. O texto da proposta ainda reforça a necessidade de se formar um docente como produtor de conhecimentos para a sociedade. Entendo que caberia aqui uma reflexão sobre o conhecimento e suas formas de produção nas relações entre sujeito e sociedade e vice-versa. Entretanto, o próprio texto não amplia esta discussão. Apenas destaco a referência do texto à modalidade de ensino, o que não aparece na proposta do CD.

Finalmente, em relação aos objetivos, vale citar a ideia de formação global dos sujeitos, que vá além dos conhecimentos teóricos e da racionalidade, incorporando nessa formação “os aspectos cognitivos, físicos, culturais, sociais, afetivos e sensíveis” (p.5) considerando-os ainda indissociáveis. Tal proposta de formação vai além do que autores como Young (2011, p. 612) defendem ao restringirem o currículo “ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes.” É, portanto, um posicionamento mais amplo que aponta para uma formação global dos sujeitos.

¹⁰¹ Grifo meu.

4.3.2 Curso de Pedagogia a Distância - CD

Embora já tenha analisado o contexto e a história do CD, é necessário ressaltar que no documento nada se comenta a esse respeito, como se o curso estivesse iniciando a sua trajetória naquele momento. Quais as razões para o apagamento dos rastros dessa história? Entendo apenas que é uma operação discursiva intencional. Como o grupo de professores que se responsabilizou pela elaboração do texto se baseou na proposta anterior, que não tinha uma reflexão de natureza histórica, esses professores podem ter optado por manter a estrutura da antiga proposta do PAIEF. Na entrevista com a professora Benedita esta situação não foi devidamente esclarecida, mas considero relevante a omissão dessa vinculação entre o PAIEF e o LIPEAD.

Ainda na apresentação firma-se o compromisso com a ampliação da oferta de Educação Pública, gratuita e de qualidade acadêmica e social com o objetivo de formar um professor “crítico, voltado para o cotidiano escolar e não escolar e para os problemas que enfrenta como cidadão” (CD, p.2). A seguir, na concepção do perfil do pedagogo, defende-se a necessidade da formação de um “pensamento crítico e criativo, portanto transformador.” (CD, p.4). Este perfil de pedagogo suscita indagações: como o CD pode formar cidadãos críticos? Como o uso de ferramentas da TIC podem contribuir para formação de um pedagogo com este perfil? Como esta intenção se efetiva nas ações do CD?

O documento do CD entende as teorias construtivistas como sendo a base mais sólida para orientar os alunos na busca por uma formação consistente e na possibilidade de construir uma educação inclusiva. Aqui também indago sobre quais seriam as ações do CD para que estas teorias se efetivem. Como o processo de construção do conhecimento estaria sendo garantido aos alunos no CD?

Nesta parte do texto surge uma contradição pois entende-se a EAD como uma metodologia: “Esta concepção será construída pela metodologia a distância, com intensa tutoria presencial e não presencial.” (CD, p.5), porém, na apresentação afirma-se ser esta uma modalidade de ensino. Volto a defender a ideia de Lemgruber (2008) de que a EAD é uma forma de educação, que tem características próprias e necessidades específicas, mas que pode ser utilizada em modalidades e níveis diferentes (EJA e Ensino Superior, por exemplo), bem como utilizar-se de diferentes metodologias, assim como a forma presencial. Importa destacar, contudo, a reafirmação da necessidade dos tutores presenciais e a distância no modelo do curso. Esta seria a forma de garantir o processo de construção de conhecimento dos alunos?

Sobre os objetivos propostos, reitera-se a defesa da formação crítica com foco na transformação social e que possibilite, ao futuro profissional, atuar em espaços escolares e não escolares. Há um objetivo que parece deslocado pois define que o futuro profissional possa “Participar ativamente da rede virtual de formação inicial” (CD, p.6). Entendo que essa rede virtual se refira aos sistemas de comunicação “on line”. Faz sentido se relacionamos com as demais situações de aprendizagem proposta aos alunos, mas nesse caso não deveria estar explícito que é “ao longo de sua formação inicial.”? Seria um objetivo a ser alcançado, ou seja, que o aluno estreite seus laços e trocas com os professores de diferentes municípios a partir da rede virtual que lhes é comum? Em caráter mais amplo, pode ser uma ideia dos professores do curso a respeito da possibilidade de vir a se constituir uma rede virtual de formação inicial, ou seja, uma rede ligando os alunos de diversos cursos espalhados pelo Brasil, de formação inicial de professores. Seria uma iniciativa interessante e motivadora, mas não há no restante do texto nenhum indício que aponte nessa direção e, até o presente momento, a rede que existe é uma da qual participam coordenadores e professores dos cursos vinculados à UAB¹⁰² e, além desta, há um grupo numa rede social denominado: Docentes EAD no Brasil¹⁰³. Há grupos de alunos, deste e de outros cursos, em redes sociais de iniciativa pessoal e autônoma.

Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos, a reflexão tem início com uma afirmação a respeito da crise paradigmática nas Ciências o que justifica a “ambição maior de ultrapassar os limites da modernidade.” (CD, p.7). Para chegar a esse intento, explicitamente ambicioso, entenderam os professores que elaboraram a proposta ser necessário esclarecer as escolhas teóricas feitas, e iniciam esse movimento pela justificativa do uso intensivo dos recursos tecnológicos como forma privilegiada de comunicação entre os sujeitos, mas o fazem com alguma incerteza, como fica evidente na frase: “Um desafio que implica em riscos que não podemos temer, sob pena de ficarmos a margem dos rápidos processos de mudança que pressupõem a utilização de recursos tecnológicos.” (CD, p.8). Além dos riscos há também a ameaça da marginalização por não assumirem o risco e enfrentarem o desafio. Isso não poderia ensejar um movimento que acabe colocando os professores e alunos como reféns das TIC? Nesse sentido, Barreto e Leher (2003) apontam esse movimento como uma fetichização, um discurso ideológico para que diferentes sujeitos assumam sem críticas essas formas de trocas pela via eletrônica e, com isso, barateiem a formação de professores e

¹⁰² O SISUAB é um sistema criado para as trocas de experiências entre os docentes vinculados aos cursos que recebem verbas da UAB. Para maiores informações consultar o site: www.sisuab.capes.gov.br

¹⁰³ Para maiores informações, visitar o endereço: <https://www.facebook.com/ProfessoresTutoresEadDoBrasil>

espalhem rapidamente pela sociedade formas determinadas de uso desses recursos. Isto não soa contraditório com os demais objetivos de formação de profissionais críticos e autônomos? Aqui vale destacar novamente o que já foi apontado as produções dos coletivos humanos apresentam ambiguidades e contradições.

Os autores assumem a opção pelo “marco teórico construtivista.” (CD, p.8) e, para consolidá-lo, discutem alguns conceitos de autores clássicos do campo, como Piaget (equilíbrio cognitivo e autonomia), Vigotski (interação social, zona de desenvolvimento proximal e mediação). Neste momento do texto faz-se uma reflexão sobre algumas formas de interação propostas pelo curso, seja através de materiais didáticos previamente elaborados e entregues já impressos aos alunos, seja através das TIC. Tais mediações são definidas por Lévy (1999) como “mediações digitais” (CD, p.9). Citam ainda Perrenoud (1999). Em meio a estas reflexões discutem o que entendem por conhecimento e como este se produz, utilizando-se do mesmo aporte teórico: “Assim, através das ferramentas semióticas, o homem se apropria ativamente do conhecimento, articulando as duas formas de mediação descritas. Constituem-se, assim, a intersubjetividade e também a subjetividade” (CD, p.10).

Entendo que um projeto para formar pedagogos deve mesmo conter, ainda que de forma sintética, como é o caso, uma reflexão sobre as formas de aquisição de conhecimento, uma vez que a própria sociedade nos questiona a respeito dessas possibilidades, mas creio que o texto privilegia a intersubjetividade pela via eletrônica o que, no caso específico da formação de professores pode ter consequências relacionadas a própria qualidade desta formação.

Passo em seguida à análise comparada dessas partes das propostas curriculares.

4.3.3 Análise Comparada das Histórias e Propostas

É visível a importância dada, no CP, ao relato da própria história, com destaque para as inovações propostas. Em contraste com o CD, que não se apresenta como sucessor de um curso, ou uma proposta, anterior. A pergunta ao final da análise ressalta esse estranhamento.

Outra diferença observada foi em relação à estrutura de ambas as propostas. A do CP contém 5 partes, a saber: Histórico, Justificativa, Concepção de Pedagogo, Objetivos e Grade Curricular. A do CD também contém 5 partes, a saber: Apresentação, Concepção, Objetivos, Pressupostos Teórico-Metodológicos e Grade Curricular. A do CP não se refere ao processo de ensino e aprendizagem ou a alguma concepção teórico - metodológica a ser privilegiada

pelos professores e naturaliza o fato das aulas serem encontros presenciais com horários determinados e cumprimento rigoroso da carga horária de cada disciplina. Não há qualquer referência, por exemplo, à possibilidade de utilização de recursos da Educação a Distância no ensino presencial, embora essa já fosse uma situação prevista na LDB. Reforça essa sensação o destaque do termo “presencial” já comentado. Além disso, a possibilidade de realização de 20% do total da carga horária de cursos presenciais na forma EAD já estava em pleno processo de discussão pela SESU/MEC, sendo que alguns cursos de outras instituições, públicas e privadas, já faziam uso desses recursos. Já o CD, talvez por verem-se, os professores, como portadores de uma inovação, busca discutir seus fundamentos teóricos de forma consistente, escora-se em autores consagrados do campo da Pedagogia, como Piaget e Vygostski e se posiciona explicitamente como sócio-construtivista. Esse esforço pode ter sido empreendido como parte de uma necessidade de vencer desconfianças e descréditos, ainda intensos no campo da educação brasileira, em relação às políticas públicas de formação inicial de professores na forma de Educação a Distância, ou ainda, de dar sequência ao projeto anterior que também já contava com esse posicionamento. Esta última impressão é reforçada pela seguinte fala:

Se eu bem me lembro, quando a gente começou a sentar para pensar no currículo a ideia era mexer pensando que já não era formação continuada, agora era outro público alvo, mas a gente não desgostava do currículo anterior. [...] A gente não estava totalmente infeliz com o currículo que nós tínhamos, com a grade curricular (Ind. - 2: CD, 2014).

Vimos, portanto, que a proposta do CD foi elaborada por um grupo restrito de professores, que decidiu manter algumas formulações da proposta do curso anterior, mesmo tendo ele um caráter de formação continuada, e incorporaram outras formações para cumprir as exigências da nova deliberação. Em contraste com a proposta do CP que contou com intensa participação coletiva, incluindo alunos, ex alunos e funcionários. Mesmo que as discussões tenham sido menos densas do que a reforma anterior, de 2000, segundo uma das professoras entrevistadas, contou com um aprofundamento das discussões anteriores. Houve ainda, no CP, uma inflexão em direção às práticas pedagógicas, em detrimento da formação humanística mais densa, como lembrou-nos a professora Arminda (Ind. - 1: CP, 2014):

Porque havia o confronto entre a busca e a manutenção de uma base teórica sólida, a gente entendia que a prática não seria bem realizada sem esse corpo teórico, e tinha um grupo que era mais para adensar a prática. [...] Realmente, hoje a prática é mais ampla e o currículo teve que ser ampliado.

Fato relevante merecedor de comentários é a forma como o CD aparece na proposta do CP. Há uma referência indireta, por exclusão, da EAD que induz, no mínimo, ao questionamento dessa forma de ensino, ou da qualidade oferecida pelo mesmo na instituição.

Esses contrastes nos levam a considerar a existência de uma tensão latente, dentro da própria instituição, a respeito dessas duas formas de ensino. Além dessa tensão, posso considerar também que, nesse embate, o CP lança mão dos saberes acumulados pelo grupo de professores e do seu breve histórico como seus principais argumentos, e o CD, pelo contrário, lança mão de uma discussão teórica e de esclarecimento sobre a própria forma a distância para justificar-se, apagando inclusive a própria história que, mesmo recente, já era referência nesse campo no Estado do Rio de Janeiro. Em relação ao apagar da própria história, não citam, em nenhum momento, a existência da CEAD e o papel desempenhado por esse órgão no processo de implantação da EAD na UNIRIO, desde os tempos em que esta era vinculada ao departamento de Didática. Este apagamento mostra uma tensão institucional que foi confirmada na entrevista com a professora Carolina: “Foi um processo árduo de convencimento primeiro para os meus pares na Escola da Educação e depois nos outros colegiados. (MEDEIROS e CASTRO, p.48)”

Quem sabe num processo de “encontro dos rios” possamos valorizar ambas as histórias, refletir juntos a respeito das bases teóricas que fundamentam a formação de professores e unir os esforços institucionais para a consolidação e ampliação, com qualidade crescente, de ambos os cursos?

Com o objetivo de: comparar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, buscando compreender os sentidos dados à formação inicial de professores para a Educação Infantil.

Analiso a seguir as grades curriculares, enfatizando as disciplinas que discutem diretamente a Educação Infantil.

4.4. As Disciplinas dos Cursos de Pedagogia Presencial e a Distância da UNIRIO

As grades curriculares de cada proposta pedagógica, com suas disciplinas, ementas e fluxograma, expressam, de forma sintética a filosofia de trabalho, os objetivos e metas do curso e o perfil do profissional que se deseja formar. Como parte do processo de análise comparativa, que será ampliado no próximo capítulo através das análises das entrevistas, realizarei primeiramente uma análise quantitativa das disciplinas, posteriormente uma análise

qualitativa com o intuito de definir o peso relativo e os sentidos dados a formação específica para a Educação Infantil, nos cursos de Pedagogia que visam uma formação docente abrangente. Como que estes cursos estão concebendo as especificidades da Educação Infantil e enfrentando o desafio da formação inicial de docentes para atuação em grupos de crianças de 0 a 6 anos.

Os dois quadros que se seguem estão organizados de forma a facilitar a comparação dos dados de ambos os cursos. A leitura dos mesmos deve ser realizada do centro para a periferia, como indicam as setas. Adotei esta forma como parte da metodologia construída com o objetivo de permitir uma melhor comparação entre as duas propostas, além de evitar uma leitura que pudesse ser afetada pela hierarquização do texto. As estruturas curriculares completas de cada curso, que permitiram as sínteses aqui apresentadas estão nos anexos 1 e 2.

O Quadro 8 apresenta a relação da carga horária das disciplinas dos cursos presencial e a distância:

Quadro 8- Carga horária dos cursos presencial e a distância por tipos de disciplinas

Categorias	Curso Presencial – CP ←			→ Curso a Distancia – CD		
	% das obrigatórias	% do total	h/a	h/a	% do total	% das obrigatórias
Obrigatórias		79,2	2.730	2.880	82,4	
Optativas	8,8	7,0	240	210	6,0	7,3
Estágios	13,7	10,9	375	300	8,6	10,4
At. comp.	3,6	2,9	100	105	3,0	3,6
Total		100,0	3.445	3.495	100,0	

Fonte: propostas pedagógicas do CP e CD da UNIRIO

O quadro acima mostra que ambas as propostas têm um alto percentual de disciplinas obrigatórias e menos de 10% dos dois cursos são de disciplinas optativas.

Na carga horária total dos cursos, o CD tem 50 h/a a mais que o CP, o que significa 1,5% a mais de carga horária.

Em relação a carga horária das disciplinas obrigatórias, podemos notar uma diferença de 150h/a a mais no CD em relação ao CP. Essa diferença é parcialmente compensada pelas disciplinas optativas, onde o CP tem 30h/a a mais e também pela carga horária total de estágio, onde o CP tem 75 h/a a mais. Optativas mais estágios somam um total de 105h/a a mais para o CP. Isso indica um grau maior de flexibilidade para o CP, mas em termos percentuais, ambos os cursos são basicamente compostos por disciplinas obrigatórias.

Os Estágios também têm pesos diferentes nas duas propostas e, pelo fato de serem todos obrigatórios, foram considerados em conjunto com essas disciplinas e, nas duas

comparações relativas, o CP tem um percentual maior de carga horária de Estágio Supervisionado.

Em relação às atividades complementares, a diferença existente, de 5h/a a mais no CD, é percentualmente irrelevante, podendo ser consideradas com o mesmo peso em ambos os cursos.

Nesta comparação, portanto, a categoria que apresenta, individualmente, a maior diferença de carga horária é a das disciplinas obrigatórias, com 150h/a a mais. Em termos relativos, no entanto, a maior diferença é a dos estágios, com 13,7% para o CP e 8,6% para o CD, o que significa uma diferença de 5,1% entre um curso e outro.

Não farei uma análise das disciplinas optativas por estas acontecerem de forma irregular. No CP a cada semestre são oferecidas disciplinas optativas pelos professores que dispõem de carga horária suficiente para isso. No caso do CD, essas disciplinas são mais fixas e, até o semestre de 2014.2, os alunos eram obrigados a cursar todas as oferecidas para completarem a carga horária mínima exigida para efeito de integralização curricular. Somente a partir do semestre de 2015.1 é que os alunos puderam efetivamente optar, pois, foram oferecidas mais duas disciplinas optativas, que não constavam desse total.

Analisarei ainda as atividades complementares separadamente com o objetivo de buscar pistas a respeito da diversidade de formação cultural proposta pelos dois cursos. Antes, porém, é necessário analisar a presença de disciplinas que se dedicam às discussões relativas à formação para a atuação na Educação Infantil em cada curso.

O Quadro 9 apresenta a relação de disciplinas específicas para a formação em Educação Infantil:

Quadro 9- Disciplinas direcionadas à formação para a Educação Infantil nos CP e CD por semestre letivo

sem.	CURSO PRESENCIAL		CURSO a DISTÂNCIA	
	Disciplina	c/h	c/h	Disciplina
2°	Psicologia da Infância	60	60	Educação Infantil I
3°			60	Educação Infantil II
4°	Educação Infantil	60	60	Estágio na Educação Infantil
5°	Ciências Sociais na Educação I	60		
	Estágio na Educação Infantil	60		
6°	Ciências Naturais na Educação I	60		
	Matemática na Educação I	60		
7°			60	Corpo e Movimento
8°	Corpo e Movimento	60		
9°	Optativa. Avaliação na Educação Infantil ¹⁰⁴	30		
	Leitura e Escrita na Educação Infantil	30		
total		420	240	

Fonte: propostas pedagógicas do CP e CD da UNIRIO

Este quadro evidencia uma grande diferença entre as duas propostas curriculares no que tange às especificidades para a formação em Educação Infantil.. Sem computar as horas das disciplinas optativas há uma diferença significativa de carga horária destas disciplinas entre os dois cursos : 180 h/a, percentualmente isto significa que o CP tem uma carga horária específica que é 57% maior que a do CD. Há diferenças significativas também na abrangência das disciplinas que compõem essa carga horária, pois, o CP contempla todas as disciplinas do CD e ainda discute conteúdos específicos das diversas áreas do conhecimento voltados exclusivamente para a Educação Infantil. Caso sejam computadas as horas das disciplinas optativas esta diferença sobe para 100%, ou seja, o CP passa a ter o dobro da carga horária específica para a Educação Infantil. Este é um forte indício de que esta área de atuação dos futuros professores está contemplada de forma mais ampla no CP que no CD, o que pode ser sintetizado no seguinte quadro:

Quadro10 - Peso relativo das disciplinas obrigatórias e optativas direcionadas à formação para a Educação Infantil

	CP	CD
Disciplinas obrigatórias	12%	6,8%
Disciplinas optativas	1,7%	-
Total	13,7%	6,8%

Fonte: propostas pedagógicas do CP e CD da UNIRIO

¹⁰⁴ As disciplinas optativas (Op.) estão arroladas mas não serão contabilizadas no total de horas. Isto deve-se ao critério adotado de incluir na totalização apenas as disciplinas obrigatórias.

Este quadro mostra que a Educação Infantil tem uma representatividade bem maior no CP que no CD. Esta situação será objeto de atenção nas rodas de conversa junto aos professores, pois, podem ocorrer diferenças na implementação das ementas, o que poderia diminuir, ou mesmo aumentar, essa diferença, ou seja, na medida em que escolhas são feitas pelos professores no desenrolar de cada disciplina abre-se a possibilidade de diferenciação e mudança deste quadro.

A respeito das disciplinas que compõem o Quadro 9 verifica-se que no CP, além das diversas áreas do conhecimento contribuírem com discussões específicas voltadas para a Educação Infantil, há o diferencial das discussões da Psicologia e suas contribuições para o entendimento de algumas especificidades da Infância. No CD, no entanto, a valorização da Educação Infantil aparece relacionada a uma segunda disciplina específica, ou seja, enquanto no CP há uma disciplina de 60 h/a específica para a Educação Infantil, no CD existem duas, o que faz com que a carga horária, no CD, seja o dobro do presencial.

Analisando estas ementas das disciplinas, vemos que são idênticas a ementa de Educação Infantil do CP e a ementa de Educação Infantil I, do CD. O que se amplia no CD, é que a disciplina de Educação Infantil II tem uma preocupação acentuada com as práticas e propostas curriculares voltadas para este segmento, relacionando-as com as teorias estudadas na disciplina anterior. Importante ressaltar que, nas três ementas específicas há uma discussão voltada para a formação docente. Nas duas ementas idênticas essa preocupação é colocada nos seguintes termos: “Pressupostos, impasses e perspectivas dos profissionais da educação infantil.”, já na ementa de Educação Infantil II, do CD, o texto é: “Analisa a formação docente e as condições de produção das culturas infantis.” Se nas duas primeiras a preocupação está centrada na possibilidade de reflexão crítica do futuro professor sobre sua própria formação e sobre sua carreira, fatores importantes da profissionalidade docente como a entendem Gatti (2010 e 2011) e André (2012), na terceira esta formação está relacionada às culturas infantis, ou seja, discute o papel dos professores de Educação Infantil na construção dessas culturas infantis. Esse conceito de culturas infantis não aparece, explicitamente, em nenhuma das ementas das disciplinas que constam do QUADRO 9, do CP. Apenas na disciplina de Ciências da Natureza I, do CP, existe o termo “educação pelos pares”, o que pode remeter à ideia de uma discussão voltada para as culturas infantis¹⁰⁵, mas isso é apenas uma inferência

¹⁰⁵ Segundo Corsaro (2011), as crianças em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Fazem sua releitura do mundo, adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o. A cultura dos pares é produzida no encontro de crianças de idade aproximada e se configura como um “Conjunto estável de atividade e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (p. 128).

indireta. De resto, nenhuma das demais disciplinas vincula termos que possam se remeter a este conceito, o que nos leva a suspeitar da não existência de uma reflexão sobre culturas infantis ou, se existe, é por conta da prática de algum docente que entende ser a mesma importante para esta formação.

Em relação às disciplinas que se relacionam com as grandes áreas do conhecimento, e que só estão presentes no CP, percebemos uma forte preocupação com as discussões a respeito de metodologias específicas dessas áreas voltadas para a E.I. Exemplificamos com trechos das ementas que evidenciam essa preocupação:

“Epistemologia da construção do conhecimento nas Ciências Sociais e Educação infantil. Práticas cotidianas em Ciências Sociais na Educação Infantil.” (p.35).

“Concepções de Educação da Infância, Criança e seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural para a aprendizagem dos fenômenos da Natureza. Educação diferenciada e outras formas de aprender Ciências Naturais na infância. A creche, a pré-escola e os materiais e metodologias – o cuidar e o educar. Etnometodologia, metodologia participativa e educação pelos pares.” (p.36)

“Análise dos mitos, das metodologias, dos enfoques e dicotomias do ensino da matemática.”. (p.37).

Cada frase dessas, ou conjunto de frases, explicitam o objetivo destas em serem disciplinas dedicadas às discussões das metodologias específicas citadas anteriormente. Isto remete diretamente a uma das citações da professora Arminda, quando esta afirmou que, ao longo do processo de elaboração desta proposta houve um embate entre professores que defendiam o adensamento da prática e outros que defendiam o adensamento das discussões teóricas. Da forma como estão colocadas, e ocupando espaço significativo de cada uma das ementas de onde foram retiradas, foi uma opção dar ênfase às metodologias específicas para a Educação Infantil em cada área do conhecimento, Isto mostra também uma forte presença da preocupação com as especificidades deste campo de atuação. O mesmo não se pode afirmar em relação ao CD, onde não há nenhuma ementa dedicada a essas discussões metodológicas específicas para a Educação Infantil.

A disciplina de Corpo e Movimento, presente nas duas propostas curriculares, se apresenta de forma semelhante, mas com diferenças sutis nas ementas que valem uma reflexão a parte. No CP a ementa faz referência explícita às questões de sexualidade e gênero. Já no CD há uma referência ao corpo e ao movimento nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sem se referir às questões de sexualidade e gênero. Outra diferença é a explicitação da competição como tema de discussão da disciplina, na ementa do CD, bem como o da interdisciplinaridade nos planos pedagógicos das escolas. Estas diferenças vistas

em conjunto apontam para direcionamentos distintos desta disciplina no contexto de cada curso, o que é mais uma marca da diferença entre as propostas.

As ementas dos estágios serão discutidas mais adiante quando analisarei todo o conjunto das propostas de estágio de cada curso, assim como será feito com as disciplinas optativas e as atividades complementares.

Desta análise podemos concluir que as diferenças entre as propostas, no que se refere às especificidades para a formação para a Educação Infantil, são substanciais e que o CP tem, na sua proposta, um conjunto de discussões e reflexões que podem dar mais consistência às futuras atuações dos professores nesta etapa educacional. É possível questionar ainda se essas metodologias não dão ao curso um caráter prescritivo, ou seja, ensinando como fazer ou, ainda, se não o aproxima do Ensino Fundamental, já que na Educação Infantil não se trabalha com áreas do conhecimento, mas com campos de experiências. Conforme, discutido nas entrevistas, este é um dos focos de tensão. Cabe ressaltar que, por exemplo, as disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza e às Ciências Sociais, no CD, são coordenadas por professores que não são da Escola de Educação e que, segundo o depoimento da professora Benedita, eles pouco participaram das discussões desta proposta, o que evidencia uma contradição às especificidades desejadas.

É possível pensar também sobre a participação desigual do corpo docente da Escola de Educação em cada uma das propostas. A partir da declaração da professora B, em sua entrevista, de que as discussões efetivas para a elaboração da proposta do CD foi realizada por um pequeno grupo, diferente do fórum participativo que foi o responsável pela elaboração da proposta do CP, posso concluir que essa diferença pode ter sido originada justamente pelas formas diversas com que os professores encararam ambas as tarefas.

Passo em seguida à análise dos estágios, suas cargas horárias e pré requisitos e, em seguida, suas respectivas ementas.

Quadro 11-Cargas Horárias dos estágios supervisionados e seus pré-requisitos por período letivo.

Sem.	Curso Presencial			Curso a Distância		
	Pré requisitos	ch	Estágio em	Estágio em	ch	Pré requisitos
4º	Didática	75	EM	EI	60	E.I. 1 e 2
5º	Didática	75	EI	EJA	60	EJA
6º	Didática	75	EJA	EM	60	Não tem pré-requisito
7º	Didática	75	GE	EF	60	L.P. 1 e 2; MAT. 1 e 2; C.N. 1 e 2; GEO. 1 e 2; HIST. 1 e 2
8º	Didática	75	EF	EnE	60	GES. 1 e 2; P.E.C.nE.
total		375			300	
% / ch. tot.		10,9%			8,6%	

Fonte: propostas pedagógicas do CP e CD da UNIRIO

Como já foi abordado anteriormente, o CP tem 75h a mais de estágio do que o CD. Essa diferença representa 25% da carga horária do CD $[(75/300) \times 100]$. No CP os estágios representam 10,9 % enquanto que no CD esse percentual cai para 8,6%. Percebe-se que, em ambos os cursos, os estágios de todas as ênfases devem ser cumpridos por todos os alunos, independente dos interesses destes em relação à futura atuação. A abrangência da docência tem sido uma questão posta pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia o que inclui os estágios supervisionados. A carga horária mínima de 300 horas a ser cumprida, faz com que haja uma fragmentação. Não seria o caso de se transformar esse componente num dos elementos com possibilidades de atender aos diferentes interesses? Da forma como se apresentam as propostas, os únicos momentos em que o aluno pode fazer uma escolha mais direcionada aos seus interesses são com as disciplinas optativas (quando há oferta que permita a escolha) e no momento de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Este aspecto será alvo de maiores comentários nas considerações finais do trabalho.

Na categoria segmentos/modalidades em que são realizados os estágios, algumas diferenças ficam evidentes entre as propostas. No CP há a definição clara de estágio obrigatório em gestão escolar (GE), enquanto no CD existe a proposta de estágio em Espaços não Escolares (EnE), o que amplia as possibilidades para os estudantes, mas não o coloca, obrigatoriamente, diante dos desafios da prática em gestão escolar, a não ser nas duas disciplinas teóricas dedicadas a esse campo de atuação, que existem, com cargas horárias idênticas, em ambos os cursos. Será que essa diversidade cria maiores dificuldades de

avaliação e acompanhamento para professores presenciais e a distância do CD? Essa situação não pode trazer complicações para a atuação dos futuros professores do CD na gestão participativa das creches e escolas onde poderão atuar?

Outra diferença acentuada nesta categoria é em relação à sequência de estágios propostos, pois o CP inicia seus estágios pelo Ensino Médio (EM)¹⁰⁶ e prossegue na Educação Infantil (E.I.), já o CD inicia com a Educação Infantil (EI) para, em seguida, ir para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nenhum dos dois adota uma sequência de faixa etária de escolarização, por exemplo. No entanto, ambos os cursos propõem que os estágios no Ensino Fundamental (EF) e na gestão escolar (GE) sejam realizados no final do curso. Será isso pela necessidade de maior acúmulo de conhecimentos para atuar nessas áreas? Para entender vejamos os pré-requisitos definidos para os estágios em cada curso.

A primeira observação é a de que o CP faz uma única exigência de pré-requisito para todos os estágios, que é a disciplina de Didática. O que elimina a questão anterior. Embora haja disciplinas teóricas específicas para determinados segmentos, como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, cursá-las antes da realização destes estágios não é uma exigência do curso. Por que considerou-se que tal vinculação entre a disciplina teórica e o estágio é dispensável? Esta vinculação existe em todos os estágios do CD, ou seja, considera-se indispensável, e por isso coloca-se como pré-requisito, o aluno cursar a disciplina teórica relativa ao estágio, sempre sugerido no período seguinte. Podemos citar como exemplo a Educação Infantil, cujas disciplinas teóricas são sugeridas para o segundo e o terceiro semestres e o estágio no quarto semestre. Todos os demais estágios são pensados dessa forma. Tanto assim que o estágio em Ensino Fundamental é sugerido para o final do curso e tem uma carga horária de pré requisito de 600 h/a. A exceção dessa regra fica justamente por conta do estágio no Ensino Médio, que não tem nenhum pré-requisito. Seria este um sinal ou uma evidência de um esvaziamento da Escola Normal? Creio que sim, mas este não é o foco da nossa discussão, embora seja polêmica intensa nos debates a cerca da formação de professores.

Resumindo, em termos quantitativos, as cargas horárias necessárias de pré-requisitos, do CD, são: 120h/a para a EI, 60h/a para EJA, 600h/a para EF, 0 h/a para EM e 180 h/a para PECnE. Isso indica uma hierarquia de importância entre as diversas disciplinas do curso, bem como uma forte concentração de esforços na formação para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Será isso uma herança do curso anterior, que, mesmo não citado no texto, aparece com intensidade no contexto dos estágios? Ainda nesse ponto, comparando o CD com

¹⁰⁶ Nas escolas de Ensino Normal

CP, embora a carga horária dos pré-requisitos seja muito mais expressiva no CD -960 h/a-, enquanto no CP é de 60 h/a, o CD não coloca a Didática como pré-requisito de nenhum dos estágios. Enquanto o CP valoriza o conhecimento da Didática, e podemos avançar no sentido de que esta proposta curricular afirma a Didática como central para a formação docente, a proposta do CD não entende assim e valoriza acentuadamente os conteúdos específicos voltados para cada uma das habilitações.

Em relação à carga horária definida para o total dos estágios, percebemos que o CD adota o mínimo previsto pelas diretrizes do curso¹⁰⁷ e iguala as cargas horárias de todos os estágios, além de não permitir escolhas dos alunos em relação aos mesmos. Todos são obrigatórios. Já o CP adota a mesma obrigatoriedade, amplia o total de horas, mas dá o mesmo tratamento equânime a todos. Entendo que o texto da deliberação permite uma flexibilidade nesses estágios, desde que se privilegiem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas ambas as propostas dão o mesmo tratamento a esse componente curricular.

Quanto às ementas dos estágios, a primeira observação é em relação a homogeneidade das ementas do CD, ou seja, o texto de todas é idêntico só diferindo em relação ao local onde será realizado o estágio. Para exemplificar reproduzo uma destas: “A prática pedagógica do pedagogo em ambientes não escolares e situações institucionais.” De forma semelhante, para cada segmento caberá ao aluno observar, entender e/ou investigar a prática do Pedagogo em um espaço determinado. Não se define, como no CP, que essas atividades deverão ocorrer, prioritariamente em escolas ou outros espaços públicos. No CP, no estágio de Gestão Escolar, define que este deve ocorrer em instituições públicas escolares ou não escolares, como fica claro na ementa que decidi citar para melhor entendimento desta diferença:

Estágio em instituições públicas nas áreas de gestão escolar e/ou não escolar. Investigação e análise sistemática do cotidiano da gestão escolar e não escolar, tomando-se por base a relação teoria-prática presente nos contextos das disciplinas do curso de Pedagogia. O exercício das atividades de gestão, de forma crítica e investigativa, a partir das sistematizações elaboradas. Observação, prática de gestão e relatório escrito final. (CP, p.36)

Nas demais ementas do CP já se definem a obrigatoriedade dos relatórios finais, embora estes possam ser considerados como atividades, mas tê-los como exigência na ementa demonstra sua relevância para o processo de registro e reflexão sobre as práticas observadas e vividas.

¹⁰⁷ CNP/CP, nº1, art.7º, Item II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.

Necessário registrar também o fato de que em todas as ementas do CD o Professor e o Pedagogo são considerados como sujeitos diferentes, o que pode ser percebido na repetida frase “A prática pedagógica do professor e do pedagogo”. Apenas o estágio em Espaços não Escolares é que tem como único sujeito o Pedagogo. Essa separação seria um indício que, ao menos naquele momento, os professores teriam dificuldades de vê-los como um só profissional? Ou ainda, que a separação desses dois sujeitos na frase indica que estão sendo formados profissionais distintos, e que apenas os Pedagogos devem ter direito à ocupar a gestão? Isto pode indicar um posicionamento político dos responsáveis pelo curso na medida em que defendem a centralidade da Pedagogia na formação dos futuros gestores das escolas e dos sistemas de ensino. Podemos pensar também a cerca das dificuldades do projeto do CD em especificar melhor cada um destes componentes curriculares, ou por considerá-los mesmo muito semelhantes ou mesmo para evitar problemas futuros, ou seja, na medida em que tais estágios envolvem convênios para serem realizados, obrigar os alunos a realizá-los nas redes públicas de cada município implicaria na necessidade da UNIRIO estabelecer tais convênios, e isso demanda investimentos jurídicos e políticos que, até o momento da elaboração deste trabalho, ainda não se completaram. Esta reflexão só foi possível graças a um depoimento informal de uma professora que participou da elaboração do projeto e ainda está vinculada ao CD envolvida justamente com os estágios.

Apontamos nessa análise semelhanças e diferenças relacionadas ao estágio que são marcantes nos cursos. Penso que esta reflexão chega a apontar para concepções diferentes a respeito das necessidades para o exercício da docência e também para diferentes formas como os grupos veem as relações entre a teoria e a prática nesse exercício profissional. Aqui o projeto do CD aponta para uma perspectiva prescritiva mais acentuada já que o aluno deve apreender os modelos ideais, teóricos, de como fazer para, em seguida, verificar como estes modelos são, ou não são, aplicados na prática da escola. Já o projeto do CP entende que há a necessidade de uma reflexão crítica, fornecida pela Didática, e que esta é suficiente para orientar as observações, possíveis coparticipações e reflexões, consubstanciadas nos relatórios, dos alunos a cerca de suas experiências nas escolas ao longo dos diversos estágios. Nas entrevistas poderemos conversar com os professores desses cursos sobre essas questões, o que enriquecerá esta análise e, provavelmente, trará elementos novos e conflitantes para ampliar a presente reflexão.

Quanto às Atividades Complementares, como consta no Quadro X, há uma diferença de 5 horas de atividades complementares exigidas pelo CD em relação ao CP, o que em

termos totais e percentuais é irrelevante. No entanto, considero que a forma como ambas são propostas constitui-se em elemento importante na comparação entre os dois cursos.

Essas atividades, no CP, são de livre escolha do aluno e foram regulamentadas, em termos de carga horária, pela pró-reitoria de graduação – PROGRAD, da UNIRIO (anexo X). No CD essas atividades são contempladas através de um rol de disciplinas denominadas de Seminários de Práticas Educativas e que são numeradas de 1 a 7. Os alunos podem cursá-las após o primeiro período e estas não tem qualquer pré requisito e nada impede que sejam cursadas em concomitância.

O que fica evidente na comparação das formações culturais contidas nas duas propostas é a amplitude de atividades formativas a que os alunos do CP têm acesso que é bem maior que as oferecidas aos alunos do CD. Contraditoriamente, o CD, que tem na sua formulação inicial a necessidade de autonomia do aluno que pretende cursá-lo, não aponta para qualquer autonomia de escolha dessas atividades, além do leque de opções disponíveis ser mais restrito para esses alunos. Embora sejam atividades de pequeno peso na carga horária total de cada curso (menos de 5% em ambos os cursos), o impacto de algumas delas na formação dos alunos pode ser decisivo, como por exemplo, a participação em projetos de pesquisa e de extensão, que costumam durar, na prática, bem mais que as horas totais determinadas na referida resolução. Atividades dessa natureza, que são obrigações constitucionais¹⁰⁸ da Universidade, que apontam caminhos profissionais e enriquecem a vida de qualquer sujeito que delas tome parte, não estão disponíveis a todos alunos do CD. Aqui é necessário ressaltar que a UNIRIO, em projeto pioneiro no Brasil, desenvolve o programa Território e Trabalho¹⁰⁹ que, mesmo em caráter experimental, tem permitido a participação de alguns alunos, dos quatro cursos de graduação a distância da instituição, em projetos de pesquisa como bolsistas de Iniciação Científica, subsidiados pela CAPES. Além deste programa, estendeu-se para os alunos do CD as atividades do Programa de Iniciação a Docência – PIBID, também financiado pela CAPES e já em pleno funcionamento no CP. Estas duas iniciativas, no entanto, por serem recentes¹¹⁰, agregam pouco mais de 20 alunos de um total de mais de 3.500, o que é um percentual ainda muito modesto.

¹⁰⁸ Constituição Federal, Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Verificado no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acessado em 1280182014.

¹⁰⁹ Programa Território e Trabalho desenvolvido pela UNIRIO a partir de 2013. Para detalhes do programa acessar: www.unirio.br/cead.

¹¹⁰ O Programa Território e Trabalho iniciou as atividades em 2013.2 e o PIBID em 2014.2.

Perguntamos, no entanto, se terá sido essa barreira dos alunos dos cursos EAD à uma vida acadêmica plena que levou os professores deste curso a optarem por esse formato de atividades complementares, uma vez que esse formato, se pode intensificar o contato deles com a universidade (a maioria desses seminários promove encontros presenciais no campus na UNIRIO) retira-lhes a autonomia de escolha que os professores do CP desfrutam.

Outra questão que fica, e que teremos a possibilidade de entender melhor através das entrevistas, é a possibilidade de um ou mais de um desses seminários terem atividades e/ou discussões relacionadas à Educação Infantil. As ementas, como estão construídas, não nos fornecem quaisquer pistas a respeito.

Dessas análises é possível elaborar uma síntese, ainda que provisória, para as análises dos sentidos conferidos à formação inicial para a educação infantil de cada uma das propostas curriculares.

Das cargas horárias totais, das disciplinas específicas voltadas para a Educação Infantil, dos estágios e das atividades complementares, podemos considerar que o CP dá uma ênfase maior à formação para a Educação Infantil. Além desse aspecto quantitativo, a própria organização da grade curricular e as análises das ementas permitem concluir que este segmento foi considerado de forma mais ampla na proposta do CP. Em relação às ementas, é preciso ainda ressaltar que as do CP contemplam conceitos e aspectos do desenvolvimento infantil que não são citados nas do CD, o que leva a considerar que houve, na sua elaboração, uma reflexão mais aprofundada voltada para a atuação na primeira etapa da Educação Básica no CP que no CD. No próprio texto da proposta do CP afirma-se que a proposta reflete também os conhecimentos construídos pelos grupos de pesquisa da Escola de Educação, o que não ocorre no CD, o que pode explicar também essa diferença, ou seja, por haver pesquisadores desse segmento houve um maior aprofundamento dessas necessidades de formação. Já na proposta do CD não houve essa intenção declarada, não havendo no texto da proposta nenhum elemento que aponte para esta tentativa de aproximação.

As ementas homogêneas dos estágios do CD também devem ser citadas como exemplo de reflexões feitas de forma ligeira e sem o mesmo cuidado das do CP, que são mais detalhadas e definem de forma mais rigorosa os objetivos da Escola de Educação com o curso, que é o de formar professores a partir de relações intensas com as redes públicas de Educação Básica. Este é um aspecto que não é sequer citado na proposta nem nas ementas dos estágios do CD.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica, analisada no Capítulo 3, considera os professores como “agentes formativos de

cultura” entendimento do qual compartilho. As atividades complementares, que têm como principal objetivo complementar a formação cultural dos alunos, para que esses entendam e tenham essa dimensão formativa como um dos fundamentos do seu futuro trabalho docente, são consideradas e desenvolvidas de formas muito diferentes entre os dois cursos. Destas diferenças fica evidente que o CP, até por contar com toda a estrutura da universidade, oferece uma gama de possibilidades mais ampla do que o CD.

Passo agora à análise das rodas de conversa realizadas com os professores de ambos os cursos onde diversos desses aspectos estiveram presentes e poderão contradizer e/ou reafirmar o que já discutimos neste capítulo, o que corrobora o entendimento de Lopes e Macedo (2010) a respeito do currículo como um fluxo em constante processo de elaboração.

Capítulo 5: Professores dos Cursos de Pedagogia e os significados da formação inicial

Contam que até animais dos grandes, onças, antas, macacos, capivaras, permanecem imóveis, fascinados, para ouvi-lo. Dizem os moradores da mata que a pessoa que ouve o canto do uirapuru pode ficar descansada, porque vai ser feliz. Eu que o diga.

Thiago de Mello (2009, p. 39).

Tal e qual os animais da Amazônia, escutei os professores e professoras, fascinado pelos ensinamentos contidos nas frases emocionadas, nas memórias de conquistas e dificuldades vencidas e, principalmente, pelas seguidas demonstrações de dedicação e compromisso com a docência, não importando a forma em que esta aconteça. Diferentemente do poeta, não posso ficar descansado. Assumo a tarefa de interpretar as entrevistas, discutir os caminhos dos rios e apontar semelhanças e diferenças, para, quem sabe, os dois possam ao perceber as aproximações e distanciamentos, se encontrar.

As entrevistas coletivas foram o procedimento metodológico escolhido para a produção do material empírico da pesquisa e busca da compreensão dos sentidos dados à formação pelos grupos de professores do CP e do CD. A escolha por entrevistas coletivas se deu por entender com Kramer (2003) que elas abrem espaços de narrativas e exposição de ideias. Nelas a relação hierarquizada entre entrevistador e entrevistados parecem diminuir; “os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face,”(p.64), “a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa” (p.65). Assim, as narrativas permitiram o espaço também dos ouvintes, com perplexidades e partilhas.

Denominei como “contextos de enunciação”¹¹¹, as breves descrições de como e onde ocorreram cada uma das entrevistas, e estas se encontram no Apêndice 2. Por meio delas, pode-se perceber que houve sempre um clima geral de cooperação em que as trocas ocorreram, na maioria das vezes, de forma, dialógica e respeitosa e, mesmo diante de divergências filosóficas e epistemológicas, estas foram encaradas como pertencentes a um quadro plural que está presente nas universidades públicas e que contribui positivamente para a formação dos alunos. A composição dos coletivos entrevistados variou entre três e quatro

¹¹¹ Termo utilizado na tese de doutorado da Prof^a. Dr^a. Claudia Pimentel (2011)

participantes, só havendo uma delas realizada apenas com duas professoras, devido à ausência, inesperada, de uma das convidadas.

No total foram realizadas oito entrevistas coletivas, sendo duas com professores do CP, em um total de sete participantes e seis com professores do CD, em um total de dezessete participantes. Tal diferença deve-se a polidocência (Mill, 2011) que, neste curso, é exercida por coordenadores de disciplina, tutores presenciais e tutores a distância. No total foram vinte e dois professores envolvidos, pois dois deles fazem parte de ambos os cursos e, por isso, estiveram presentes em duas entrevistas diferentes cada um. As entrevistas coletivas duraram de 90 a 120 minutos; foram gravadas em áudio e transcritas. Além de mim, que coordenei, contaram com uma assistente de pesquisa, estudante de Pedagogia e bolsista PIBIC da pesquisa institucional, a qual esta tese se vincula. Com o objetivo de captar os sentidos dados pelos professores discuti os significados conferidos por eles no desenvolvimento das disciplinas sob a responsabilidade de cada um e que estão diretamente relacionadas à formação específica para a Educação Infantil; problematizei a formação inicial de professores da educação básica, com foco específico na Educação Infantil, proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, e discuti as relações que estes professores estabelecem entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, nas duas formas em que acontecem os cursos. Os depoimentos evidenciaram que as impressões foram positivas e houve, inclusive, sugestões de que essa atividade se transformasse em atividade permanente dos dois cursos.

Dos aspectos mais gerais dessas entrevistas, fica a certeza de que todos os professores e professoras querem e necessitam dialogar mais – e de forma permanente – sobre suas práticas. Essa é uma das categorias que será analisada neste capítulo. Além desta certeza, fica também a convicção de que o modelo de EAD adotado necessita ser revisto com urgência, por diversas razões; entretanto, em relação aos professores, as atuais condições de exercício da docência nesse curso – e em diversos outros vinculados às universidades públicas, cujo modelo pouco varia – são de extrema desvalorização remuneratória e precarização das condições de trabalho. A teoria de Harvey (2011), de Castells (2003) e de Oliveira (2004), acerca das formas de trabalho na pós-modernidade ou no novo capitalismo e no contexto brasileiro, ganham aqui concretude de tal intensidade que, a não ser pela presença das TIC, tem-se a impressão de estarmos conversando com trabalhadores do século XVIII, pela total ausência de direitos mínimos reconhecidos no nosso aparato legal em relação a essa forma de relação trabalhista. Castells (2003) mostra o retrocesso em que as formas de trabalho vêm sofrendo ao redor do planeta, sendo que as empresas familiares e os trabalhadores

temporários são os que mais crescem em termos percentuais e absolutos. No Brasil, a EAD é um dos exemplos de generalização dessa forma de relação trabalhista num campo específico de atuação, ou seja, no setor público só se atua na graduação a distância por meio de contratos precários e sem garantias trabalhistas.

Contrasta com essa situação a dedicação de todos, com destaque para os professores tutores, tanto os presenciais quanto os a distância, pois são os que mais sofrem pelas condições acima descritas: não têm vínculos formais com as universidades e recebem as menores bolsas como pagamento pela formação dos estudantes. O compromisso de todos esses sujeitos com os alunos e com a qualidade do trabalho que desenvolvem me fez imaginar o quanto seria possível realizar, caso houvesse condições dignas para o exercício mais pleno da docência a distância. O impacto dessa situação será, inclusive, objeto de reflexão nas considerações finais deste trabalho.

Nas oito entrevistas realizadas, as perguntas dirigidas aos professores eram aquelas já estabelecidas na descrição da metodologia deste trabalho e descritas no apêndice 1. Ocorre que, como em toda entrevista semiestruturada, os rumos que os diferentes grupos deram a cada uma das questões diferiram entre si exatamente pelas características dos que delas participaram. Essa diversidade já era prevista após a leitura de José Castello (2007), que recomenda que se “deixe o entrevistado falar” e, por se tratar de entrevistas coletivas, cada grupo trilhou o rumo conduzido pelos relatos. Nesse sentido, o arranjo aleatório dos grupos, justificado pelas dificuldades das agendas dos professores, redundou em encontros inesperados com trocas que os surpreenderam e a mim também. Para fazer referência aos professores sem identifica-los e preservar suas identidades, cada integrante recebeu um nome fictício, cumprindo, assim, o compromisso assumido através do termo de consentimento livre e esclarecido, cuja cópia do modelo está anexada neste trabalho (Apêndice 3).

Nestas entrevistas, foram discutidos aspectos da formação inicial do pedagogo pretendida por cada professor através das disciplinas que lecionam nos cursos presencial e a distância. Com o objetivo de comparar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, buscando compreender os sentidos dados à formação inicial de professores para a Educação Infantil, foram debatidos, principalmente, aqueles vinculados aos sentidos dados à formação para a atuação na Educação Infantil.

Este capítulo está organizado em duas partes. Uma primeira que levanta questões mais gerais da formação do pedagogo e dos cursos de pedagogia presencial e a distância: a falta de diálogo, a relação entre teoria e prática. Uma segunda parte que aborda questões que

expressam os sentidos com que os professores de ambos os cursos procuram marcar a formação mais específica do professor de Educação Infantil, quais sejam: concepção de infância; cuidar, educar e brincar; vínculos afetivos. Por fim, discute uma categoria gerada por uma das perguntas dirigida aos professores: os cursos de Pedagogia no formato atual. Esta reflexão, que problematizou o caráter generalista presente na atual normatização do curso, gerou polêmica nas Entrevistas Coletivas e pode auxiliar futuras formulações curriculares para ambas as formas do curso. Cada categoria será apresentada como constam nas transcrições das falas dos professores de cada um dos cursos seguidas de comentários e análises.

5.1 Formação de Pedagogos: entre o diálogo, a teoria e a prática

A falta de diálogo foi citada em todas as entrevistas e, no meu entendimento, afeta ambas as formações de diferentes maneiras, por isso, considere necessário discuti-la como o fato que perpassa a formação em muitos aspectos. Entendo ser esta uma marca do trabalho na contemporaneidade e, portanto, elemento que evidencia, no nível das relações cotidianas do trabalho docente, o que a teoria de Harvey (2011) explica em nível macroeconômico. Afirma esse autor que um dos objetivos da busca por uma nova forma de organização das relações de trabalho e de outras formas de acumulação de capital é a de evitar os confrontos com os trabalhadores e anular – ou minimizar – a influência dos sindicatos em quaisquer negociações. Entendo com o autor que são, portanto, práticas gestoras deliberadas de silenciamento dos sujeitos coletivos. As descrições detalhadas a respeito da falta de oportunidade para que se estabeleçam diálogos acerca dos diversos fazeres docentes, em ambos os cursos, me parece fazer parte da atual forma de gestão do trabalho dos professores e professoras no modelo universitário brasileiro, seja em cursos presenciais, seja nos cursos a distância, e nos modelos curriculares específicos dos cursos de Pedagogia da UNIRIO.

Outro ponto de caráter geral que permeou as entrevistas coletivas e que afeta a formação de professores é a relação teoria e prática. Relação que foi relatada como sendo de entendimentos diversos e, muitas vezes, tratada de forma dicotomizada, o que exige reflexões coletivas já que se expressam na organização curricular e formas de pensar a formação de professores

5.1.1 A Falta de Diálogo

Os professores de ambos os cursos apontaram a falta de diálogo entre os professores como um dos elementos que interfere, de maneira intensa, no cotidiano do trabalho. Essa dificuldade aparece de diferentes formas e foi citada em todas as rodas. Aqui se faz necessário trazer a teoria de Harvey (2011), a respeito dos regimes de trabalho na pós-modernidade para interpretar esse problema. De forma semelhante ao que ocorre no mundo da produção de bens e serviços privados, no universo da produção de conhecimento, adotou-se a mesma lógica do trabalho cada vez mais individualizado e intenso. As exigências de atuação do professor universitário nas quatro áreas- ensino, pesquisa, extensão e gestão- somada à falta de infraestrutura das universidades têm gerado acúmulo de trabalho, especialmente, para os que são vinculados a programas de pós-graduação com exigência de produção. Nesse sentido, sobra cada vez menos tempo para se dedicarem às tarefas coletivas, em geral, e as da docência nos cursos de graduação, em particular. O individualismo, comentado no Capítulo 2, com apoio de Castells (2003), também contribui para a exacerbação dessa situação, sustentando ideologicamente o afastamento dos docentes das reflexões coletivas. Isso afeta, principalmente, a formação política dos futuros docentes. Estas questões serão detalhadas por meio das análises dos depoimentos dos professores feitos a seguir.

No CP, a Professora Cecília chegou a sugerir que esse procedimento metodológico, a entrevista coletiva, se transformasse em um projeto de extensão do curso, pois esta seria uma forma de viabilizar o diálogo necessário entre os professores e professoras. Entendo tal sugestão quase como uma solicitação de ajuda, por se fazer necessário oficializar uma prática que deveria ser parte do cotidiano dos coletivos docentes. Da fala de Cecília, destaco o trecho que melhor exprime essa necessidade:

Cecília: A primeira coisa que eu quero falar é que isso que nós estamos fazendo aqui é uma coisa que deveria existir sempre, como referência do nosso trabalho e que a gente não consegue fazer, então, parabéns para essa tese que conseguiu fazer esse movimento. (Col. 4: CP, 2014).

Fica evidente que as trocas não estão contempladas no fazer cotidiano dos professores do CP, mesmo estando, a maioria deles, em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva¹¹². A afirmação de que essas trocas deveriam “existir sempre” também evidencia a visão da extensão do problema como ela o entende, ou seja, que afeta a qualidade do trabalho de formação ao qual se dedicam os professores. Como entendo que as ações coletivas – e

¹¹² D.E.: Dedicção Exclusiva, que é a forma de contratação de professores de universidades públicas que os obriga a trabalharem exclusivamente em uma única instituição.

mesmo a falta destas – impactam diretamente a formação dos professores, ou seja, que os alunos/futuros professores tendem a tomar como referência de suas ações tudo o que observam dos seus professores, percebo com preocupação uma desvalorização da dimensão coletiva nesse processo formativo. Embora esta não seja uma questão nova no meio docente, a sensação de que faltam trocas e diálogos entre os professores do CP, se aproxima do que afirmam André e Almeida (2010, p.85), entre outros autores, a respeito do fazer docente:

Para autores como Sarmiento (1999) e Morgado (2009), o isolamento profissional na profissão docente é um dos elementos da cultura docente, que tem sido favorecido tanto pelas organizações dos tempos e espaços como pela organização curricular nas instituições de ensino, fundadas na fragmentação e no trabalho individual.

Reiteram, portanto, o que afirma Harvey (2003) a respeito da relação tempo X espaço na contemporaneidade; entretanto, vão adiante e aprofundam essa questão ao afirmar que essa relação é um elemento da cultura docente, ou seja, uma construção de longo prazo que se firmou no meio como um elemento cultural específico dessa categoria profissional. Nesse sentido, a busca da professora por um diálogo mais intenso e permanente com seus professores de curso aponta, na verdade, para a necessidade de um rompimento com uma tradição, com um elemento da cultura das instituições docentes numa perspectiva histórica e que ganhou contornos mais contundentes na contemporaneidade. Torna-se ainda mais desafiadora essa reivindicação se considerarmos, como já afirmado acima, a questão ideológica do individualismo na cultura contemporânea. Entendo que o fato de a professora explicitar essa necessidade é também um primeiro passo no sentido desse rompimento, pois, se já surge no discurso, é porque existe a possibilidade de se tornar uma prática, como afirma Fairclough (2008).

Desse ponto de vista, a situação narrada por outra professora, esta coordenadora de disciplina do CD, é instigante e dialoga com a anterior, pois ela afirma a perda de algo que já existiu e que já foi prática corrente no curso. Será possível a retomada dessa prática? Esse discurso parece ser algo latente e potencialmente capaz de se tornar prática, por isso, essas trocas estarão sim em condições de serem retomadas e, provavelmente, ressignificadas pelos sujeitos nos contextos atualizados do curso. Quem narra a situação é a Professora Amélia, do CD:

Amélia: A gente fazia isso aqui, mas como sempre acho que também, da mesma forma que a gente fala com os alunos das nossas insatisfações, a gente não percebe que às vezes a gente precisa de um tempo para amadurecer para as coisas se efetivarem, e a gente quer resultado logo, e essas reuniões não traziam resultados imediatos, e algumas pessoas ficavam muito infelizes porque não havia resultado, não se tomava uma decisão: “qual o texto que ia usar, qual o livro que ia usar”; então, acabaram se esvaziando. Outras coisas foram atropelando por outros tantos motivos: as questões políticas, as questões isso e aquilo. Nós perdemos esse espaço de trabalho, mas eu também adoro poder conversar com as pessoas, ouvir, conhecer, pensar, assim o trabalho fica muito melhor. (Col. 2: CD, 2014)

O que esta professora narra traz uma complexidade maior à situação. Por estar vinculada ao CD há mais tempo que os demais, ela fala, com propriedade, sobre uma mudança ocorrida na gestão do curso e no interesse dos professores por esses encontros. Entendo que tanto o excesso de pragmatismo, expresso na “falta de decisão” nas reuniões, quanto o produtivismo acadêmico comentado anteriormente e presente aqui na expressão “outras coisas foram atropelando”, são elementos que contribuíram para uma perda de espaço de trabalho que ela considera importante e gosta de se dedicar a esse exercício. Já discuti no Capítulo anterior a respeito da condição de exercício da docência nesse curso e me parece que essa narrativa corrobora a precarização descrita ali que, no entendimento dessa professora, ficou mais grave pela perda do espaço de diálogo, de troca com os professores.

Não é, no entanto, apenas a falta de diálogo entre os professores das diferentes disciplinas que caracterizam esta como uma das categorias centrais desta pesquisa. No caso do CD, a falta destas trocas entre as próprias equipes que formam a polidocência afeta diretamente o desenrolar das diversas disciplinas, pois afeta a própria lógica desse trabalho iminentemente coletivo. Aqui também há depoimentos que se referem a perdas de espaços de trabalho na universidade que não foram supridas pelas trocas através das TIC, o que reforça o caráter de fetichização dessas ferramentas, como as concebem Hypólito (2013) e também Barreto e Leher (2003). Essa falta de diálogo ou a diminuição da aproximação entre os diferentes componentes das equipes docentes afeta, nesse caso, diretamente a unidade de trabalho nos diversos municípios atendidos pelo curso. Ao analisar outras categorias relacionadas aos sentidos impregnados pelas diferentes disciplinas da área de Educação Infantil, voltarei a essa questão. Por ora, é necessário entender melhor essas perdas de espaço.

A professora Adamir, do CD, e que exerce a função de tutora a distância, comentou em dois momentos duas dessas perdas:

Adamir: Já foi mais tranquilo de trabalhar quando a gente tinha oportunidade de sair para dar algumas oficinas nos polos. Você mostrava mais claramente como é que isso acontecia (os processos de aquisição da leitura e da escrita), porque elas conseguiam enxergar mais facilmente, porque a gente percebe essa grande dificuldade. [...] Naquele tempo, havia reuniões, a gente sentava, fazia planejamento, e eram tutores de várias disciplinas diferentes. Era Língua Portuguesa, Português Instrumental, Educação Infantil, eu com Alfabetização, Estágio, então era muito interessante porque a gente vinha para cá e as coisas aconteciam dessa forma, muito mais alinhavadas. (Col. 5: CD, 2014).

A primeira perda é a do contato direto com os alunos por meio de oficinas que aconteciam nos polos e eram ministradas pelos professores coordenadores de disciplina e pelos tutores a distância, ou seja, eles saíam do Rio e iam aos municípios para discutir os conteúdos com os alunos e/ou fazerem atividades, como as citadas oficinas. Os tutores locais também participavam desses momentos, de maneira que isso promovia um encontro dos diferentes sujeitos da polidocência e dava uma unidade maior ao trabalho de cada disciplina.

A outra perda foi a dos momentos de planejamento interdisciplinar. Pelo exemplo citado, tratava-se de um processo de elaboração de planos de trabalho para a área de Educação Infantil, mas isso pouco importa, pois o sentido da narrativa é o de reclamação pelo que deixou de existir, pela perda de momentos importantes no cotidiano do trabalho em que se partilhavam saberes e significados. Os professores que passaram por esses processos viam-se como integrantes de uma equipe e isso se perdeu no CD. Tem algum motivo específico para isso?

Importante observar também a fala da primeira frase da professora. Embora se visse obrigada a sair do Rio, ela afirma que era “mais tranquilo de se trabalhar”. Essa tranquilidade, no caso, assume o caráter de promoção do aprendizado, ou seja, ela podia exercer o seu ofício docente de forma mais eficaz, mesmo tendo de se deslocar da cidade de origem. Lembro, por necessário, que algumas dessas viagens demandavam dois dias inteiros de deslocamento e obrigavam os professores a pernoitar nos municípios mais distantes da cidade do Rio de Janeiro, sede do curso. Embora o trabalho exigisse mais dedicação pessoal dela, sua percepção era de mais tranquilidade, vinda talvez da consciência profissional mesmo, de ter realizado o que era necessário para promover o aprendizado e evitar as muitas reprovações que hoje a disciplina provoca, segundo a sequência de sua narrativa.

Outro exemplo que contribui para confirmar a generalidade dessa categoria nas narrativas dos professores está num trecho que separei em que, a partir de uma afirmação de uma das tutoras presenciais a respeito das dificuldades de manter um diálogo permanente com uma de suas equipes de trabalho, se trava um diálogo entre o pesquisador (P) e as demais

professoras. Como descrevi no Capítulo anterior, esses professores dos polos responsabilizam-se por mais de uma disciplina que são, na maioria das vezes, pertencentes à mesma área, como a Educação Infantil, por exemplo. Numa entrevista coletiva com três delas, os diálogos foram esclarecedores nesse sentido, portanto, optei por reproduzir duas dessas trocas:

Anita: - Eu sinto a coordenação hoje muito mais distante da gente também.

Pesquisador: - A coordenação de tutoria?

Anita: - De disciplina, de todas as disciplinas. Por exemplo, a gente manda um *email*: “Estou enviando a nota tal!” A resposta: OK! Recebi. E só.

Bianca: E só!

Em outro momento da entrevista...

Constança: - Eu estou no CEDERJ desde 2005 e, no início, a gente tinha mais frequência e a gente tinha encontros...

Anita: - Pois é, de seis em seis meses a gente estava no Rio, tinha encontros com a equipe. Não tinha diária, mas eu estava lá!

Bianca: - Eu também estava, e tinha troca de material com o tutor a distância. No estágio, também é importante essa troca. Na verdade, o último encontro lá foi quando? (Col. 6: CD, 2014)

Fica evidente que houve mudanças ao longo do curso, que há um distanciamento maior entre as equipes e que o sentido dessa perda das trocas, dos diálogos, é percebido como empobrecimento do trabalho e maiores dificuldades na sua execução. Havia encontros na UNIRIO e os coordenadores de disciplina e os tutores a distância iam com mais frequência aos polos. Essas trocas eram parte das obrigações dos coordenadores de disciplina, dos tutores, das prefeituras, do CEDERJ e da UNIRIO, mas foram esvaziadas, por falta de recursos. Essas trocas não foram compensadas com o incremento dos recursos digitais, ou seja, as TIC não estão sendo utilizadas para minimizar tais perdas e, pelo contrário, a forma lacônica das respostas enviadas, típicas de quem está sem tempo para a tarefa, entendidas como frieza, amplia a sensação de distanciamento entre os membros da polidocência, quebrando um dos pilares da EAD que é justamente a troca permanente entre seus diferentes componentes (MILL, 2010, p. 27). É necessário pontuar que houve exceção em relação à falta de diálogo da equipe de Estágio em Educação Infantil. As três professoras da Entrevista Coletiva 6 e as duas da Entrevista Coletiva 7, que foram as duas entrevistas realizadas com tutoras presenciais, foram unânimes em afirmar que as professoras a distância e a coordenadora da equipe de Estágio em Educação Infantil estão sempre presentes e prontas para apoiar as decisões que elas tomam nos polos. Este fato foi corroborado por duas tutoras a distância dessa mesma equipe que participaram da entrevista coletiva 6:

Anita: Lá na UNIRIO o pessoal não comenta nada. Até uns casos, mas tem a Berenice que sempre comenta!

Bianca: A Berenice (tutora a distância de estágio de EI) é muito ativa!

Constança: A minha é a Cibeli! Impressionante! (Col. 6: CD).

Essa exceção, no entanto, não foi capaz de minimizar as duas fortes sensações dessas professoras, que são as de que perderam espaços importantes de troca ao longo do tempo e que os diálogos ficaram bem mais raros e burocráticos entre os componentes das equipes.

A essas sensações juntam-se as declarações anteriores das coordenadoras de disciplina, dos tutores a distância, todos do CD e das professoras do CP. É generalizado, neste “instantâneo” dos cursos, o entendimento de que falta diálogo entre os membros das diferentes equipes. A isso, podemos apontar fatores estruturais, como o já comentado acerca das modificações nas relações de trabalho na pós-modernidade e, além desse fato, a forma como isso vem concorrendo no cotidiano da instituição nos diferentes cursos. O termo “atropelando”, utilizado por diferentes professores ao longo das entrevistas, foi utilizado com o caráter de que algo maior ou mais importante veio de forma avassaladora e forçou alterações nas práticas e, principalmente, nas trocas entre os professores. A mim, parece que o isolamento dos docentes em seus afazeres individuais é um modelo de exercício do magistério requerido pelo sistema de produção de conhecimento e também para a formação de professores, mas que leva ao enfraquecimento dos coletivos aos quais pertencam e dificulta as possibilidades de empreender lutas coletivas e gerais de uma mesma categoria. Isso afeta a identificação dos sujeitos com a profissão, pois, segundo André e Almeida (2010), a participação dos professores nos movimentos sindicais contribui para firmar uma determinada identidade profissional. Na medida em que esse isolamento se reproduz no próprio processo de formação inicial, corre-se o risco de que esta cultura do isolamento se perpetue no exercício profissional quando o excesso de tarefas cotidianas se fizer presente.

O esvaziamento do coletivo tem consequências na identidade profissional e também nas relações interpessoais, seja entre professores, seja entre professores e alunos, destituindo de sentido o próprio processo educativo que se constitui do coletivo ao individual. Sem possibilidade de troca, o conhecimento corre o risco de torna-se algo externo, mecânico e sem sentido. Conforme Bakhtin (2006, p.xxxiii)

Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes deste todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras. Os três campos da cultura humana- ciência, arte e vida- só adquirem unidade no indivíduo que as incorpora à sua própria unidade.

Retomarei ao final do Capítulo essa questão na síntese entre as diversas categorias. Sigo agora com uma categoria que expressa um fundamento dessa área do conhecimento e que, acredito, por ter essa centralidade e importância, foi citado em todas as entrevistas coletivas como um conhecimento que todos os que se formam no curso devem dominar. Das entrevistas surgiu como um sentido imprescindível à formação de professores para a Educação Infantil.

5.1.2 As relações teoria e prática

A relação teoria e prática é uma discussão frequente na área de formação de professores. Autores como Almada (2011), Andre e Almeida (2010), Bittencourt (2008), Gatti (2010), Gatti, Barreto e Andre (2011) e Libâneo e Alves (2012) trazem essa relação de alguma forma ao refletirem sobre o tema. Em reuniões de professores formadores na universidade a preocupação de articular teoria e prática é frequente e esta preocupação também foi observada nas entrevistas. Alguns professores apontaram dificuldades dos alunos observarem e/ou vivenciarem nas práticas das escolas o que estudam nas disciplinas teóricas de seus respectivos cursos.

No CP essa preocupação é bastante intensa, tanto para os professores que trabalham diretamente com os estágios, momentos privilegiados para as discussões deste tema, quanto para os que são responsáveis por outras disciplinas, como fica evidente na narrativa da professora Beatriz, que é da área da Psicologia:

Beatriz: Que o aluno tenha abertura para o lado lúdico e abertura para o fato de que a criança vai se espantar e descobrir e para tentar, de vez em quando inventar, ou inovar ou brincar junto e não só ter aquela postura de alguém que já tem um discurso pegado com o transmitir, alguém que também está disposto a permanentemente aprender. (Col. 4: CP, 2014)

Esta professora busca na formação inicial de professores reavivar a abertura permanente para o aprendizado lúdico. Entende a necessidade dos alunos manterem a curiosidade e se abrirem às descobertas das crianças. Assim, traz para a formação inicial a proposta de busca permanente da curiosidade, disponibilidade para o aprendizado e abertura ao lado lúdico. Ela entende que essa dimensão lúdica deve estar para além da vida profissional, que só fará sentido quando internalizada como fundamento para a vida dos sujeitos, futuros professores.

Interessante comentar que esta fala causou surpresas nos integrantes da entrevista, Logo que ela terminou a narrativa, que contém o trecho citado, outra professora falou de

“metodologias brincantes”, e houve uma importante troca entre elas. Foi nessa entrevista que surgiu a ideia de realizar, em caráter permanente, estes momentos de troca entre os professores do curso.

A ideia de troca se estendeu às escolas de Educação Infantil que recebem os alunos do curso como estagiários. A busca de uma maior proximidade com as escolas como forma de articulação entre prática, teoria e prática, de uma reflexão mais consistente sobre as bases teóricas que sustentam as práticas foi abordada pela professora Dalva:

Dalva: É como se fosse um círculo: prática, teoria e prática. Isso forma uma circularidade onde as questões, do meu ponto de vista, precisam surgir, ser demandadas da prática que está no cotidiano desde a sala de aula até nas questões mais amplas da vida. [...] Inexiste prática que eu não tenha fundamentação teórica, eu fui professora primária, comecei como professora primária e quando eu descobri isso eu fiquei “p” da vida, porque a minha formação nunca tinha me dado essa dica, como se aquilo, a prática, fosse distante da teoria, aquela ideia antiga, e eu acho que toda vez que a gente não tem clareza de quais são as concepções teóricas que estão dando referência para a gente eu acho que a gente está trabalhando alienado, não sabe o que está fazendo, acha que aquilo ali é neutro, não é neutro. (Col. 4: CP, 2014).

Esta compreensão de que as questões emergem da prática para serem apropriadas pela teoria e retornarem à prática, de que há uma circularidade entre esses saberes da prática e as teorias supõe, no processo de formação profissional, a necessidade de observar e entender a esta circularidade, e de dialogar com o professor da turma. Entender que não há neutralidade nas escolhas teóricas feitas na vida profissional é também passo fundamental na conquista da autonomia do trabalho docente. Essa professora entende a necessidade de uma aprendizagem permanente dos alunos, de se deixarem surpreender pela prática, assim como para fazerem as escolhas teóricas que mais se afinem com suas visões políticas de mundo. Assumir escolhas teóricas e, ao mesmo tempo, estar pronto para questioná-las através das novidades que surgem nos cotidianos das turmas. Observa-se, assim, um sentido de docência autônoma, necessariamente bem embasada teoricamente e criativa para superar os desafios do cotidiano.

Reforça essa visão dos professores do CP a narrativa de um professor que participou da Entrevista Coletiva 3, com integrantes do mesmo curso que . também apresentou preocupações permanentes relacionadas às articulações entre a teoria e a prática na disciplina pela qual é responsável:

Bento: A formação do pedagogo em ciências é a formação de um espírito científico, é despertar a curiosidade científica como a gente conversava em círculos tantas vezes, que esse espírito científico está presente em todos nós desde a infância e o trabalho pedagógico é justamente potencializar essas valências de ludicidade, de observação, de experimentação. [...] Avançamos nesse sentido aprofundando o espírito freiriano fazendo a formação do espírito científico pensando isso a partir de categorias freirianas como curiosidade epistemológica, autonomia, situação problema. (Col.3: CP, 2014).

O professor coloca a ludicidade, a observação e a experimentação como elementos centrais da disciplina que leciona e que farão sentido no cotidiano da turma, no dia a dia aberto às surpresas oriundas da observação e das trocas lúdicas com as crianças e entre elas. O professor relata que há uma dificuldade específica desta área, que é o pouco embasamento dos alunos da Pedagogia dos conteúdos das Ciências da Natureza. Nesse sentido, como parte de sua própria metodologia de trabalho inclui a necessidade de escuta atenta dos alunos e rompe com o modelo de trabalho centrado na discussão de metodologia do Ensino de Ciências, justamente por privilegiarem a realização de experiências e atividades já conhecidas do professor cujos procedimentos e conclusões já estão dados. Optou, então, pelas novidades que surgem dos diálogos e atividades com os alunos, do cotidiano das turmas. Supõe uma homologia de processos, ou seja, um paralelismo entre dois eixos de ação: as discussões no âmbito da formação e as ações no âmbito da sala de aula, com alunos da educação básica (ANDRADE, 2011). Os alunos que passam pela disciplina encaminhada dessa forma, podem vivenciar o processo e trazer desafios e questionamentos acerca da relação entre o que aprendeu na universidade e as formas de proceder diante da curiosidade das crianças.

Nas entrevistas com os coordenadores do CD questões relacionadas a essa categoria também surgiram e, o que foi interessante notar, é que veio de forma mais contundente de parte dos tutores presenciais. Seria pela maior proximidade deles com os alunos? Outra situação importante trazida pelos coordenadores de disciplina, e que também tem turmas no ensino presencial¹¹³, foi a necessidade de fazerem comparações entre as duas formas de ensino para explicar as maiores dificuldades e/ou fragilidades do CD. A referência de qualidade parece estar ancorada nos resultados e/ou nas práticas do ensino presencial. Início com os coordenadores da Entrevista 1, na qual a professora Ada narrou assim seu entendimento dessa relação:

¹¹³ Aqui não me referi ao CP, objeto da presente análise, mas a cursos de outras IES, pois alguns professores que participaram destas entrevistas coletivas estão vinculados a outras IES do consórcio CEDERJ.

Ada: Não dá para formar um professor de Educação Infantil sem ele nunca ter entrado em uma escola de Educação Infantil, sem ele nunca ter sentado no chão com as crianças. [...] É a realidade, eles são crianças, então muitas se assustam mesmo e as teorias vão embora, em um momento desse não sabem, não vão olhar a criança à luz de Bakhtin, não vai ter uma relação dialógica, isso não vai acontecer. Vai mandar ficar quieto, olha, separa, afasta, coloca sentado aqui. Por que emana dali. Eu acho que a dificuldade que o professor tem que saber é porque esses saberes emanam dali, da discussão e a reflexão é a partir desse caminho do curso. (Col. 1: CD, 2014).

Ela deixa evidente o seu entendimento de que o saber necessário para atuar na Educação Infantil emana do que denomina de “chão da escola”, de que é a partir dos desafios das práticas e acontecimentos cotidianos que ganha sentido o processo de formação. Em sequência veem as necessárias reflexões a respeito das primeiras observações feitas nas escolas, apoiadas pelas teorias estudadas. Este é um processo circular, como se referiu a professora Dalva, do CP.

Ela ainda entende que, num primeiro momento, a ação docente pode estar sendo mais intuitiva e menos refletida, no sentido de “colocar em ordem” a turma, de ter o domínio sobre a situação e poder “dar aula” efetivamente. Todas essas ações estão necessariamente entre aspas e deverão ser devidamente problematizadas e refletidas junto aos alunos, mas aí surge uma dificuldade inerente ao CD, que é justamente a ausência desse aluno na continuidade das discussões. Pelo fato de não haver obrigatoriedade de comparecimento às tutorias nos polos, a continuidade de reflexões não está garantida e, em muitos casos, não se efetiva. É o que informam, muito preocupadas com essa ausência, as professoras tutoras, tanto as que atuam nos polos quanto as que estão na sede do curso, como relata a professora Adamir se referindo à realidade da sua disciplina:

Adamir: Deixa eu colocar essa questão do tutor na minha disciplina, porque é bastante diferente. Por quê? Porque não há essa obrigatoriedade do aluno, quer dizer, não tem atividades programadas nos polos sempre. Tem a tutoria, mas são muito poucas as alunas que vão. A gente tem retorno sim de 3 ou 4 alunas em cada polo, porque são esses que comparecem, os outros não. Então o tutor não tem também esse conhecimento. (Col. 5: CD, 2014).

Aqui fica explícita a preocupação da professora com o desconhecimento do tutor local em relação aos processos de aprendizagem dos alunos por conta do não comparecimento destes às sessões de tutoria. Lembrando que esta é a mesma professora que, em depoimento anterior, reclamou da perda das oficinas nos polos, ou seja, o sentimento de perda se alia aqui ao da dificuldade de atrair os alunos. Ambos parecem contribuir para forjar um clima de esvaziamento da ação docente, como se esta ação fosse perdendo a razão de ser. Outros dois

depoimentos de duas das professoras da Entrevista Coletiva 7, professoras Antonina e Belarmina, e outro da professora Constança confirmam este distanciamento e a mesma preocupação com a formação desses alunos. Elas são de polos diferentes e suas falas dão contornos mais precisos a essa questão. O primeiro é o diálogo das professoras:

Belarmina: O cronograma de Estágio 1, ele tem 4 encontros presenciais com o aluno, com pontuação, e eu acho isso muito bom, muito válido!

Pesquisador: Quer dizer, vocês têm o aluno mais no polo.

Belarmina: Exatamente! É muito válido mesmo! Principalmente por se tratar de Estágio 1.

Antonina: Eu até penso que, mesmo que não fossem 4, mas que toda disciplina tivesse pelo menos 1 ou 2 encontros presenciais obrigatórios, no curso inteiro, para ter esse contato. Porque o aluno que mora distante, ele não vem ao polo! (Col. 7: CD)

Na Entrevista Coletiva 6 a professora Constança também externa suas preocupações com esse distanciamento do aluno em relação ao polo e às sessões de tutoria:

Constança: A Educação Infantil, eu vejo na minha realidade, nas disciplinas de Educação Infantil 1 e 2, a frequência é baixíssima e, no semestre passado, ninguém frequentou ...; nem a oficina que eu propus sobre brincadeiras: não foi ninguém. Houve um período que só foi uma aluna. Como você vai fazer uma oficina com uma aluna? (Col. 6: CD)

A última frase, da professora Antonina, se refere a uma expressiva maioria dos alunos do CD que mora distante dos centros urbanos de seus municípios, onde se localizam as sedes dos polos. Na comparação que as duas professoras da Entrevista Coletiva 7 fazem fica evidente a vantagem que ambas veem no fato de existirem encontros presenciais obrigatórios e pontuados. Isso permite a elas um exercício da docência com acesso direto aos alunos, faz com que elas possam conhecê-los melhor e, com isso, interferir efetivamente no aprendizado e na formação de cada um deles. Essa dificuldade chega ao limite, e de forma quase dramática, na fala da professora Constança, de outro polo. Diferente das demais, ela é responsável por cinco disciplinas do curso, três da área de Educação Infantil e duas da Educação Especial, por receber duas bolsas. Seu relato é contundente e expressa a dificuldade desses tutores em se aproximar dos alunos e discutir com eles as teorias dessas disciplinas que, no semestre seguinte, os ajudarão na realização do Estágio em Creches e Pré- -Escolas. Essa situação de distanciamento do aluno em relação aos professores que compõem a polidocência pode ser uma característica da EAD que ainda não foi devidamente assimilada pelas professoras, tanto as tutoras presenciais quanto as tutoras a distância. Evidencia, no entanto, uma fragilização crescente do modelo, pois é uma situação que vem se agravando ao longo do tempo, segundo todas as professoras locais das duas entrevistas, ou seja, foram cinco

municípios que afirmaram, de maneira enfática, o esvaziamento crescente das sessões de tutoria. Significa, também, uma perda de controle sobre o processo, o que pode de fato gerar insegurança quanto à qualidade da atuação de cada uma dessas professores.

Essa situação de distanciamento interfere diretamente na percepção dos professores do CD a respeito das formas como os alunos estão estabelecendo as relações entre a teoria e a prática, e esse é um problema que os professores do CP não tem, pois os encontros semanais e as trocas em sala de aula garantem a interlocução. Essa incerteza dos docentes do CD só se dissipa nas leituras das avaliações, quando é possível verificar como cada aluno entendeu essas situações. No entanto, a dificuldade de retornar aos alunos ou mesmo de dialogar com eles ao longo do semestre dificulta as necessárias correções de rumo, corriqueiras no CP.

Em relação a esse diálogo entre os professores das equipes polidocentes tido como fundamental para a formação dos alunos, a exceção entre as disciplinas, por meio das entrevistas coletivas, é o Estágio de Educação Infantil. Como foi dito pela professora Belarmina, nesse estágio é obrigatória a presença dos alunos em quatro encontros realizados nos polos ao longo do semestre. Além disso, os relatórios parciais de cada estagiário são acompanhados em detalhes tanto pelas tutoras dos polos, quanto pelas tutoras da sede, e isso confere uma unidade ao trabalho dessa disciplina. Quem esclarece bem essa forma de trabalho e ainda aponta para possíveis consequências desse fato é a professora Cibeli, ao descrever a maneira como a equipe organizou o trabalho:

Cibeli: Eu acho que hoje só o Estágio 1 faz isso, no qual há oito atividades. Por quê? Porque a gente precisa, a gente entende, e a coordenadora sempre disse isso para gente: tem que trabalhar dessa forma, e trabalhamos sempre dessa forma. Porque é assim que a equipe funciona. Porque a gente não pode só pegar o relatório final, a gente tem que acompanhar o processo. Ele tem uma atividade no polo para orientar nessa parte documental, porque existe e se exige essa parte documental. Existe uma outra parte sobre o que ele vai fazer na escola, explicando o passo a passo e ele planeja esse estágio. Vem para nós o relato, no qual está planejado todo o estágio dele: – Como é que você vai fazer seu estágio? E aí, dentro disso, há o projeto, que é o que normalmente eles não sabem fazer. Porque eles passaram por Didática, eles passaram por Educação Infantil, mas eles não usaram aquilo que eles aprenderam. Eles não colocaram em prática e só vão colocar no estágio. (Col. 5: CD)

Aqui fica evidente o funcionamento e o sentido coletivo do trabalho dessa disciplina, que é reconhecido, inclusive, pelas professoras dos polos. Esse é um exemplo de como deveria funcionar o conceito de polidocência nesse modelo pedagógico de EAD. Ela também descreve o que é exigido dos alunos e como isso é acompanhado pela equipe. Em momento algum de narrativas dessa equipe, transparece algum sinal de perda de acompanhamento do

processo de aprendizagem de cada aluno e do sentido coletivo da docência. Importante registrar que os relatos das professoras dessa equipe não mostram sinais da fragilidade, o que pode ser percebido em narrativas das mesmas professoras tutoras locais que atuam em outras equipes ou em declarações como a da professora Adamir, presente na Entrevista Coletiva 5, já citada anteriormente. Por vezes, a mesma professora que atua no estágio e se refere de forma segura em relação ao seu papel, fala de outra forma quando se refere à outra disciplina, em que o controle do processo e o acompanhamento dos alunos não são tão intensos. Importante notar que todos os relatos dos alunos de Estágio 1 são lidos e comentados também pelo professor local. Sempre que necessário, há trocas entre esses diferentes sujeitos da polidocência, o que reforça ainda mais a noção de um cuidado coletivo a cercar o aluno. Parto do princípio de que este aluno possa perceber essas trocas e aprender com elas e que isto seja um fator de diferenciação que pode levá-los a pensar sobre essa forma de aprendizado individualizado em excesso, já que somente essa disciplina promove tantos encontros presenciais obrigatórios nos polos.

Nas duas últimas frases da citação da professora Cibeli, há a descrição de como ela entende a relação teoria e prática: há conteúdos teóricos que são discutidos em disciplinas que antecedem o estágio e, no momento em que os alunos se encaminham para as escolas, esses conhecimentos são exigidos deles, tanto na interpretação do que veem, quanto na elaboração da proposta de atividade e na avaliação de todo o período e o processo do estágio. A forma como o curso está organizado atende a uma maneira tradicional de separação dos conhecimentos e a uma hierarquização entre eles, isto é, primeiro se aprende a teoria, depois se observa a prática; em seguida, atua-se numa turma para, no final, relatar e avaliar todo o processo. Essa situação já foi alvo de comentários no Capítulo 4, mas agora aparece com mais ênfase na descrição detalhada da professora, que ainda afirma que os alunos não utilizaram os conhecimentos aprendidos nas disciplinas teóricas da área de Educação Infantil.

Essas visões diferem um pouco entre um curso e outro, visto que, no CP, a única disciplina que é pré-requisito para todos os estágios é a disciplina de Didática. Já no CD, cada estágio tem uma ou mais disciplinas teóricas que são pré-requisitos. Embora nesse estágio haja uma preocupação inicial com a história de vida e de escolarização dos alunos, pois estes fazem um primeiro relato justamente sobre a memória escolar de cada um, entendo que, mesmo assim, as propostas caminham no sentido de firmar uma hierarquia entre a teoria, que vem primeiro, e a prática, que vem depois. A lógica da disposição das disciplinas nas respectivas grades obedece a esse “roteiro”, de forma mais contundente no CD, mas em ambos os cursos as disciplinas que formam o campo dos “Fundamentos da Educação” se

concentram nos períodos iniciais, o que reforça ainda mais essa visão hierárquica entre a teoria e a prática docente.

Há, no entanto, o entendimento de que os desafios emanam da prática e que há uma circularidade entre as teorias e as práticas do “chão da escola”. E isto está presente em narrativas de professores tanto do CP quanto do CD. São as ambiguidades que já comentei a respeito das produções culturais humanas. Estas estão presentes e aparecem aqui nos discursos de diversos professores. Para esclarecer melhor essa situação, uma última citação sobre esse tema, vinda de uma colega do CP, da entrevista coletiva 4:

Adélia: Eu falo porque a teoria não é uma roupa para você vestir na prática; a prática é cheia de tensões, cheia de contradições, e é disso que se trata; e o que estudamos, o acadêmico, o curso teórico, é para nos auxiliar nessa construção de uma prática cada vez mais coerente que buscamos.
(Col. 4: CP).

Essa metáfora que a professora usa em sala com seus alunos é uma síntese possível das elaborações e discussões coletivas de ambos os cursos, pois ela garante não existir uma relação pronta, indica que o processo é permanente, o que também ajuda a entender a necessidade de aprofundamento constante por parte dos alunos, futuros professores. Para ser mais contundente, ela ainda cita frase de Paulo Freire que, já no final da vida, declarou: “Pois finalmente estou me tornando o homem que eu sempre quis ser” (1995). Fica evidente, portanto, que as relações entre as teorias estudadas e as práticas observadas, analisadas e propostas vão se conformando de diferentes maneiras em cada sujeito e em constante movimento de trocas, de diálogos permanentes ao longo da vida profissional. E a isso os professores que participaram das entrevistas, ao comentarem essa relação, se referem quando defendem a necessidade do aprofundamento teórico dos diversos saberes que compõem o campo da educação. Esse é um sentido da formação presente em ambos os cursos, ou seja, o de que esta é permanente, que não existem fórmulas prontas para a ação docente cotidiana, e que o sujeito professor, ao elaborar e desenvolver essas práticas e refletir sobre elas, se transforma junto, e esse é um movimento contínuo na profissão. A busca da coerência entre o que se pensa e o que se faz torna-se, portanto, um desafio diário que pode ter como desfecho a citação de Freire pela profunda identificação entre aquilo que buscou a vida inteira para si mesmo como sujeito e o que alcançou. Movimento que compreende a prática não como uma ação por ela mesma, um ativismo e sim como *práxis*. Como afirma Konder (1992, p.115-116):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (...) Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas.

Destaco ainda a necessidade, apontada por dois professores do CP, mas também citada por professores do CD, de alimentar a dimensão lúdica dos sujeitos no processo de formação, para que eles a incorporem e valorizem no cotidiano de suas vidas. Esse é um dos sentidos da formação que comentarei mais à frente, articulado com o binômio cuidar/educar, cuja necessidade de superação já foi alvo de análise anterior e agora se amplia.

5.2. Formação Inicial de Professores de Educação Infantil na busca de suas especificidades

Sigo agora com categorias que expressam conhecimento que, segundo a maioria dos entrevistados, todos os que se formam no curso de Pedagogia, seja presencial ou a distância, devem dominar para atuarem na Educação Infantil. Tais conhecimentos se configuram como categorias nesta tese, mas poderiam ser considerados eixos da formação de professores para a Educação Infantil, segundo os professores dos cursos de Pedagogia da UNIRIO entrevistados neste tese. Quais sejam: o conceito de infância,

5.2.1 O Conceito de Infância

A discussão conceitual a respeito das crianças, da diversidade presente nas várias formas como são vividas as infâncias, foi a principal referência ou o sentido primordial citado em todas as entrevistas coletivas, quando os professores foram convidados a declarar sobre o que consideravam essencial na formação dos futuros professores de Educação Infantil. Na base dessa discussão conceitual, encontramos referências à história da infância de maneira semelhante à discussão realizada na introdução deste trabalho, ou seja, formulações como as de Kramer (1982) e Kuhlman Jr.(2011) são utilizadas como guias para essa discussão. Nas entrevistas todos os professores consideraram que a formação teórica consistente é indispensável aos que desejam atuar nessa área e alguns, de forma enfática, utilizaram esse

argumento para defender que a formação inicial de professores deveria ser realizada exclusivamente em nível superior. A Professora Cecília, do CP, narra assim o seu entendimento:

Cecília: Eu acho que a primeira questão é assim: o que é ser criança e o que é infância? [...] A primeira unidade da disciplina é: Infância e Cultura, que é um pouco assim: o que é ser criança no mundo de hoje? Eu não vejo como trabalhar a Educação Infantil sem discutir essa questão, não é? [...] Aí vem essa infância de verdade e, da infância de verdade, vai para filmes sobre a infância tipo “Crianças Invisíveis” e “Machuca”, mas são filmes que ajudam nessa discussão e chegam a uma infância de hoje e vai para as crianças de uma cultura do consumo, crianças nas relações com as máquinas. Como é isso? E nesse contexto, vem o livro “Historia da Infância no Brasil”, da Mary Del Priore; então, eles pegam crianças escravas, crianças que vieram nas caravelas e eles vão se horrorizando com as crianças do passado, mas quando eles vão ver as crianças de hoje, os filmes de hoje, eles veem que as crianças também estão na pior e então começa a se delinear a questão da brincadeira. (Col. 4: CP).

A preocupação da professora em proporcionar aos alunos um mergulho no mundo da infância, de infâncias que têm raízes históricas e antropológicas, de histórias que foram vivenciadas por crianças consideradas de maneiras muito diferentes das que existem hoje, mas que, em determinados aspectos e, principalmente, sendo crianças nascidas em segmentos sociais empobrecidos ou mesmo escravizadas, guardam ainda algumas semelhanças com as crianças de hoje, fica bem clara nesta narrativa. Esse é o primeiro significado que ela procura imprimir ao seu trabalho, o de que o entendimento que temos de criança e de infância é uma construção histórica e social. Junto desse significado, desenvolve também a ideia de diferentes infâncias, convivendo no mesmo tempo histórico e na mesma sociedade. Ao final da narrativa a professora faz referência à questão da brincadeira, que abordou de forma igualmente intensa e será comentada mais adiante.

A forma de apresentar e discutir com os alunos essa visão histórica e antropológica da infância pode parecer uma opção pelo confronto direto com os entendimentos do senso comum que muitos trazem para as salas de aula. O uso de filmes como recurso para pensar as crianças e as diferentes infâncias que vivem, como “Machuca”, de Andrés Wood, que por via de personagens crianças trata da luta de classes e do período crítico do Chile dos anos 1970, deixa clara essa intenção, de mexer com as emoções dos alunos, de sensibilizá-los, de alguma forma, para um entendimento mais amplo, para modificar o olhar que vão lançar para as crianças com as quais conviverem. Entender que não existe uma infância, mas muitas e poder encontrar as crianças no dia a dia das ruas, casas e escolas, é superar as visões de infância

idealizadas que ainda estão presentes em muitos discursos a respeito desses meninos e meninas.

Nesse sentido, a narrativa se mostra muito semelhante a da Professora Cora, do CD. Ela explicitou uma forma de trabalho que denominei de “choque ideológico”, e a promove como uma necessidade para levar os alunos a saírem das suas “zonas de conforto”, se mobilizarem em torno de algumas situações dramáticas e reais e começarem a se conscientizar dos conflitos concretos enfrentados pelas crianças nas diversas formas que são vividas as infâncias nessa sociedade complexa e desigual:

Cora: Uma das primeiras questões e instigações que eu lanço para o grupo é acessar essa visão sobre a infância de modo geral, o que a gente escuta nas primeiras aulas é sempre um lado romântico da infância, a infância como o momento da pureza, da ingenuidade. Então eu jogo logo de cara: a criança é pura? A criança é meiga? E a criança que trabalha no sinal? E a menina que é prostituta aos dez anos nas zonas rurais ou nas favelas? São as mesmas crianças? Na mesma hora, as pessoas se desconcertam! Então, a gente não pode falar de uma infância e uma criança, esse é o conceito-chave. [...] Eu não acho que é suficiente, ainda que seja necessário, que esses conceitos sejam mobilizados e revisados. A gente sabe que é um confronto com o cotidiano esse se tornar professor de fato. É claro que você pode ir para esse confronto mais equipado, compreendendo qual vai ser seu objetivo na Educação Infantil. Acho que essa questão é fundamental: pensar o que é infância, pensar o que é criança, compreender o que é específico de ser professor na infância. (Col. 1: CD).

Seja com filmes e livros de História, seja com perguntas simples sobre o cotidiano das grandes cidades ou das zonas rurais, os professores apontam a necessidade de estabelecer um confronto entre as visões hegemônicas de infância e criança, cristalizadas. Construir uma visão baseada na história e na antropologia é uma tarefa assumida desde o início da formação, segundo as professoras. Esse parece ser um momento importante de ruptura e de crescimento para os alunos, pois só a partir do rompimento com o senso comum, com essas visões idealizadas, é que se consegue discutir, numa perspectiva mais ampla, as crianças como sujeitos históricos e, na contemporaneidade brasileira, como sujeitos de direitos.

Importante ressaltar que ambas as professoras iniciam o trabalho com as turmas com perspectivas e práticas semelhantes, embora em cursos diferentes.

Internalizar esses conceitos e sensibilizar-se para ingressar no universo do trabalho profissional com a primeira infância, de forma “mais equipada”, é a primeira especificidade da formação do professor de Educação Infantil, como a professora afirma na última frase da citação, pois, se há condições históricas e sociais específicas que são responsáveis pela existência de uma diversidade de infâncias, a compreensão desse fenômeno e a sua

interpretação refinada direcionada a cada turma, em cada escola, é um fazer específico dessa área de atuação do futuro pedagogo.

Importante notar que essas duas narrativas, uma de professora do CP e outra Professora do CD, foram corroboradas pelos demais professores das duas entrevistas coletivas. Além disso, falas com conteúdo semelhante, citando explicitamente a necessidade desse entendimento histórico e antropológico das infâncias, estiveram presentes nas demais entrevistas coletivas com Professores do CP e com coordenadoras de disciplina do CD. Os Professores de outras áreas do conhecimento, como as Ciências da Natureza e mesmo os de Alfabetização ou de Ciências Naturais e da Matemática, citaram conhecimentos teóricos relacionados às suas áreas de conhecimento, mas concordaram com a centralidade desse conhecimento como primordial na formação de pedagogos em ambos os cursos.

Vejamos agora como se posicionaram a respeito dessa questão as demais Professoras das equipes polidocentes do CD. A começar pelas Professoras Tutoras a distância.

Betina: É muito o conceito de criança, infância, o que a criança recria, o que ela constrói, que ela faz parte dessa sociedade. Então, na Educação Infantil 1, ela aborda esses conceitos, mas fundamentalmente esse conceitos passam pela parte histórica. (Col.8: CD).

Berenice: Na verdade, você tem que estar disposta a estar lá e conhecer, conhecer o que é a criança de fato, como se dá a educação de fato e entender que cada criança é uma criança, cada sala de aula é uma sala de aula, cada escola é uma escola. (Col. 5: CD).

A opção por trazer duas citações de professoras diferentes, que estiveram em entrevistas diferentes, teve o objetivo de mostrar a complementaridade entre as duas e a forma como as professoras se referem a esse conhecimento teórico necessário que, de acordo com a narrativa da segunda, se consolida no momento em que o aluno inicia o estágio. Enquanto a primeira afirma que os conceitos de criança e infância “passam pela parte histórica”, a segunda afirma ser “cada criança uma criança”. Se os alunos já foram levados a refletir sobre esses conceitos e com base nos impactos causados pelas discussões teóricas propostas, quando entram na escola, é o momento de tornar esse conhecimento mais efetivo ou, segundo a professora Berenice, saber “o que é criança de fato”. Se há uma teoria que explica as modificações dessa visão ao longo da história, que considera que existem diferentes infâncias em cada sociedade, ao se deparar com os grupos de meninas e meninos em diferentes salas, com diferentes professores e em escolas diversas, cada aluno poderá perceber que essas diferenças descritas pela teoria são ainda mais intensas no cotidiano das escolas.

Em relação ao CD é necessário ver como os professores dos polos tratam essa questão. De forma semelhante ao que fiz com as professoras que trabalham na sede do curso, cito duas professoras que participaram de entrevistas diferentes:

Constança: Agora, quando a gente começa a trabalhar, a questão do conhecimento histórico da educação infantil, o que é infância, o que é criança, quando você realmente começa a refletir sobre essas questões, até os que têm vivência em sala de aula, os que já são professores de Educação Infantil vão ter dificuldade! (Col. 6: CD).

Antonina: Ele não sai do Estágio 1 como ele entrou na Educação Infantil 1. Sai tendo uma outra visão de Educação Infantil [...] E, ao final desse conjunto¹¹⁴, a gente percebe que ele já tem esse outro olhar sobre a Educação Infantil. (Col. 7: CD).

Aqui as professoras deixam evidente a necessidade de se trabalhar com essa visão histórica, mesmo com aqueles alunos que já são professores das redes locais de Educação Infantil. Se mesmo estes terão dificuldades, é porque desconhecem essa abordagem conceitual e, sendo assim, o rompimento com os paradigmas que os guiam no trabalho que desenvolvem pode ser ainda mais complicado. Além dessa dificuldade, elas mostram como os estudos teóricos nas disciplinas de Educação Infantil 1 e de Educação Infantil 2 e mais no Estágio na Educação Infantil, o que a professora Antonina denomina de conjunto, provocam modificações nas visões dos alunos de forma a ficar perceptível que eles “já tem esse outro olhar”, ou seja, se apropriaram de saberes teóricos e puderam utilizá-los para compreender o que encontram nas escolas e nas propostas que nelas realizam.

Em todas as entrevistas esse sentido, de alguma forma, se tornou evidente, o que faz com que se assemelhem às propostas curriculares de ambos os cursos, no que diz respeito à formação teórica específica para a atuação na Educação Infantil. Algumas nuances locais foram percebidas, umas pelo perfil diferenciado dos alunos, outras pelo estilo de docência do professor local, ou das relações que as diferentes equipes estabelecem entre si, mas o fundamento inicial do trabalho da formação específica para a Educação Infantil é o mesmo.

5.2.2 Cuidar, Educar e Brincar

Essa categoria, embora só tenha surgido nesse formato, na Entrevista Coletiva 7, foi comentada em diversos momentos e de formas variadas. Já discuti a história da separação do cuidar e do educar como uma operação discursiva ideológica e sem base na realidade, uma vez que quando se cuida se educa e vice-versa, como afirmam Nunes, Corsino e Didonet

¹¹⁴ Conjunto de 3 disciplinas: Educação Infantil 1, Educação Infantil 2 e Estágio na Educação Infantil.

(2011) e Kuhlman Jr. (2011). Alguns professores se referem a essa falsa dicotomia ao se referirem a algumas práticas e suas justificativas, outros consideram essa tríade de ações como sendo as principais referências para a formação dos professores, aquele conjunto de saberes que todos devem aprender, dominar e saber articular na prática docente na Educação Infantil. Ao discutir as questões que se relacionam com esses saberes, outras categorias as atravessam, como as relações teoria e prática e os vínculos afetivos, principalmente. Essa é uma característica das entrevistas semiestruturadas que provocam narrativas e sua continuidade, a possibilidade de um tema levar a outro, e o sujeito os articular no fluxo de uma mesma resposta, de maneira a produzir um discurso complexo em que diversos elementos se conjugam. Cabe ao pesquisador a interpretação atenta e cuidadosa para compreender esses elementos e analisá-los de acordo com seus objetivos e questões de forma rigorosa como impõe o método e a própria produção de conhecimento.

No CP, por exemplo, a professora Cecília enfatizou a necessidade de criar “metodologias brincantes”, ou seja, desenvolver projetos de ensino com os alunos nos quais as brincadeiras e a dimensão lúdica da vida estivessem no centro das preocupações. Ela relata:

Cecília: Eu tenho apostado nisso, que essa ideia do ser brincante, do ser que atravessa, do ser que transcreve não, que transgrida, que recria, que seja uma coisa vivida por eles; então, por exemplo, brincadeiras durante a aula tem uma coisa de brincar e que eles vão trazendo brincadeira e todo mundo brinca e eles então vão descobrindo o que se aprende brincando e ai começa a fazer sentido esse eixo.[...] A minha pesquisa é exatamente inventar, criar com eles metodologias que sejam brincantes, cantantes, que eu acho também que não devia ser só na Educação Infantil e sim ao longo de toda a Universidade.(Col. 4: CP).

Fica evidente o entendimento da professora de que a valorização do brincar na Educação Infantil passa pela formação dos professores também nessa dimensão lúdica que, ao final da narrativa, ela vê como estando fora do contexto do Ensino Superior. Já havia ficado evidente na categoria anterior que a formação de professores na universidade tende a privilegiar o saber teórico, embora os esforços dos professores estejam sendo no sentido de estreitar os laços com as práticas escolares e com a dimensão lúdica da vida. Importante ressaltar também a relação que a professora estabelece entre a ideia do “ser brincante” e a do ser que “transgrida”, ou seja, a recriação e a dimensão lúdica se equivalem à transgressão, ao rompimento do que está estabelecido para buscar o novo. Semelhante à concepção de criação ou de ato criativo em Vygotsky, que foi citado por Souza (1994), no Capítulo 1 desta tese. Esse entendimento se assemelha ao da professora Beatriz, que esteve na mesma entrevista e foi citada anteriormente, pois se o sujeito se envolve dessa forma com seu próprio

aprendizado, se coloca disponível para o novo e para as surpresas do cotidiano, provavelmente, saberá valorizá-lo na sua futura atuação profissional. Numa outra entrevista coletiva, também com professores do CP, o Professor Carlos partilha desse entendimento e o faz a partir da especificidade do seu objeto de estudo:

Carlos: Eu estou muito mais preso à discussão, que inclusive as diretrizes dizem que, a partir do brincar; então, eu sempre peço para fazer um trabalho a partir do pegar uma brincadeira e vamos entender a Geografia com o brincar. Por que o brincar na Educação Infantil que nós estamos falando e que a escola deve oferecer? Que brincar é esse? Que espaço é esse? (Col.3: CP).

É mais um professor do CP que se dedica ao trabalho de fomentar e discutir a dimensão lúdica na Educação Infantil e na Formação de Professores, já que solicita aos alunos que tragam propostas de brincadeiras para a sala de aula. Aqui, mais uma vez, está presente a ideia de homologia de processos, na qual as experiências de aluno pode favorecer as de professor. Experiências variadas de brincar aparecem já que podem participar tanto de brincadeiras daqueles que já são profissionais da Educação Infantil e, portanto, que trazem exemplos de brincadeiras que fazem com as crianças nas escolas, ou, no caso de não serem professores ainda, exemplos de brincadeiras da própria infância ou das que faziam/fazem com seus filhos, por exemplo. Essas diferentes possibilidades podem ser problematizadas de diversas maneiras. Mas esse professor centra suas preocupações nas questões dos espaços disponíveis para as brincadeiras, ou seja, apresenta preocupações tais como: existem espaços nas escolas de Educação Infantil que permitam as brincadeiras? Quais são as demandas das crianças por espaços, se levamos em conta a necessidade de brincar e de diversificar as brincadeiras?

Todas são questões importantes para a reflexão dos pedagogos podem ser levadas, inclusive, para as escolas onde fazem seus estágios, discuti-las com os professores locais e perceber as diferentes formas com que estes concebem a dimensão lúdica no trabalho. Sabendo que o entrevistado é também coordenador de disciplina no CD e que busca desenvolver trabalho semelhante com os alunos, contando com o apoio dos professores locais, temos mais um ponto de aproximação entre os dois cursos, que é o sentido do lúdico e suas relações com os espaços disponíveis nas escolas.

Importante notar também que, na primeira frase da enunciação do professor, ele afirma estar “preso” à questão do brincar. Pergunto: Por que “preso”? É um deslocamento de conteúdo, uma vez que no ato de brincar todos os sujeitos estão em pleno gozo de suas liberdades, libertos de suas amarras. Ele, no entanto, afirma estar preso às deliberações

voltadas para a Educação Infantil, que têm no brincar uma ação obrigatória e necessária ao desenvolvimento das crianças. Pode ser que este professor se perceba dirigido por tal obrigação, no entanto, o percurso que trilha com os alunos parece se articular às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, documento fundamental para a formação de professores que favorece a reflexão sobre um aspecto central do trabalho a ser desenvolvido nas escolas: os espaço e tempos do brincar.

Nesta mesma entrevista coletiva, houve um diálogo entre os professores Carlos e Amanda a respeito do cuidar/educar:

Carlos: Ela disse: - No curso eu nunca tive nem discussão quanto mais prática do que fazer em um berçário! Eu estou entrando, e a escola coloca a gente.

Amanda: E tem uma coisa muito assim, cuidar e educar tem essa dicotomia.

Carlos: Exatamente, como que ela forma uma criança, forma entre aspas, como que essa etapa de formação que a gente pode oferecer na Educação Infantil nessa ligação de cuidado, primeiro ela tem que cuidar, segurar, mas que formação é essa?

Amanda: Eu gosto muito do exemplo do escovando o dente, quando você está escovando o dente você tem tantas coisas simultâneas acontecendo, é tão rico, tem o espelho, tem a simetria, tem ela olhando pelo viés da Matemática, a criança percebe que quanto mais ela se afasta menor ela vai ficando, então é o simétrico, é o espelho que vai ser usado, Matemática é muito essa coisa do plano, rebatimento, bom ao mesmo tempo, ela está ali cuidando, mas está ensinando. (Col.3: CP).

A tensão e a fala da aluna, descritas pelo Professor Carlos, colocam uma questão necessária para a reflexão de todos os que se preocupam com a formação de professores para a Educação Infantil, que é a formação específica para a atuação nas creches. Como já defendi anteriormente, entendo que este é um dos desafios do curso de Pedagogia hoje, e a dificuldade vivida pela aluna a fez considerar um aspecto de sua formação que entendeu como falha, pois, no seu currículo, essa discussão nunca se fez presente.

Já a possibilidade levantada pela professora Amanda pode indicar um caminho, embora o exemplo não se aplique a crianças com menos de dois anos, mas levanta a questão da formação mais ampla, pois, como defende a DCNEI-2009, que comentei no Capítulo anterior. E entende o professor como sujeito ou agente da formação cultural de cada criança, e atos como segurar, trocar fraldas e dar comida são ações culturais e, além disso, são possibilidades de interação com as crianças, e por meio dessas interações elas começam a entender o mundo. Como afirmam Vigostski (2001) e Bakhtin (2010A), é por meio dos diálogos e trocas com o outro que os sujeitos vão formando a consciência de si e do mundo ao seu redor. Compreender as ações das crianças e poder dar uma resposta responsável, num

processo dialógico de interlocução é , talvez, a principal ação do pedagogo nas suas práticas em creches e pré-escolas. Nesse sentido, cuidar e educar são indissociáveis, mas nada disso impediu a aluna de ficar insegura diante do desafio de atuar no berçário da creche. Não será necessário, portanto, aprofundarmos essas discussões a partir mesmo dos desafios do “chão da escola” ou do chão da creche, como nos disse a professora Ada?

Embora só apareça nas entrevistas com os professores do curso presencial e nesse breve diálogo, esta é uma tensão presente na docência da Educação Infantil, especialmente na educação de crianças de 0 a 3 anos. O que é ser professor de bebês? O que um bebê aprende quando toma banho ou quando se alimenta na creche? Como se constrói uma docência que articule educar e cuidar?

As professoras da outra entrevista coletiva deste curso, aparentemente, lidam com essa questão como já superada, ou seja, não apontaram como um desafio a ser superado. No CD, a articulação entre educar e cuidar esteve mais presente nas conversas com os diversos professores. Um exemplo foi na Entrevista Coletiva 1, quando a professora Cora, ao pensar a questão da profissionalização do professor de Educação Infantil, aponta uma cisão, em algumas escolas, que reforçam estereótipos:

Cora: Temos ainda a figura da babá de branco acompanhando as turmas de Educação Infantil; então, que lugar é esse onde a gente vê uma cisão entre educar e cuidar? [...] Não é possível também de se separar corpo e razão ou emoção e razão, trabalhos ou experiências que envolvem o corporal ou experiências do campo, só que aí você tem a criança convivendo com essa situação com essa cisão cotidianamente, tem um adulto que só a leva para o banho e outro adulto que conta história só na sala, isso existe, isso está colocado, ainda que no campo teórico isso seja problematizado, discutido, superado no cotidiano, mas nas práticas, nas nossas escolas, creches e pré-escolas essas relações estão ali, essas relações formam e informam. (Col. 1: CD).

Esse é um dos relatos que cruza duas categorias, pois pode ser também interpretado à luz do conflito entre teoria e prática. No entanto, a professora sintetiza de forma muito precisa o caráter dicotômico de divisão de classe ao descrever os diferentes papéis e uniformes das mulheres que estão em contato com as crianças. Uma materialidade presente no convívio diário que “forma e informa” crianças e adultos, que provoca a internalização de uma determinada visão de mundo e de lugares sociais de cada sujeito. Desnaturalizar o que está posto parece ser a proposta da professora, problematizando com o campo teórico para a construção de uma *práxis* capaz de questionar e alterar.

As professoras tutoras também se referiram a essa dicotomia presente em discursos de diversos sujeitos direta ou indiretamente responsáveis pelas políticas educacionais nos municípios. A professora Bianca relata:

Bianca: Ainda há muito aquele conceito de que Educação Infantil é só para cuidar: “Ah! Dá um papel um papel. Ah! Deixa livre”.[...] Quando ela (uma promotora de justiça) foi ao berçário, no qual há 15 berços, e os berços formam duas filas com um espaço no meio, ela disse: - Cabe mais um berço no meio! E eu perguntei: - E as crianças vão brincar aonde? Então a gente se desgasta com a justiça também. (Col. 6: CD).

Este e outros depoimentos das professoras que trabalham nos polos são contundentes no sentido de mostrar que não existe dicotomia entre o cuidar e o educar . Mas esta questão não está superada em determinados meios sociais e mesmo de parte de algumas autoridades que têm responsabilidades com ações voltadas para creches e pré-escolas, sejam públicas ou privadas, ainda há resistências em relação às reais necessidades educacionais das crianças nos primeiros anos de vida.

Nessa defesa que a professora faz do espaço necessário para as crianças do berçário está clara também a valorização da dimensão lúdica e sua importância no desenvolvimento da criança, e sua última frase é um retrato das resistências apontadas e de como estas interferem no cotidiano das gestoras dessas instituições.

Outra professora que atua em outro polo sintetizou da melhor forma possível esse sentido amplo do trabalho na formação de professores para a Educação Infantil. Ao ser perguntada sobre o que considera fundamental para os alunos em formação poderem atuar no segmento creche, ela respondeu:

Antonina: Acho que o essencial, primeiramente, é o eixo: cuidar, educar e brincar! Ele tem que sair entendendo que educação infantil é um todo, não é só o cuidado, não é só a educação, e a brincadeira não é algo só para preencher tempo. São três pilares básicos para se trabalhar em educação infantil, e eu acho que tem que se entender isso, porque eu acredito que a educação infantil hoje ainda é vista de uma forma deturpada. Está mudando, está mudando! (Col. 7: CD).

A necessidade de entendimento, por parte dos discentes do curso de Pedagogia, de que a ação com as crianças envolvem os três aspectos de forma inseparável está muito bem evidenciada nesta afirmação. A visão dela de que ainda existem problemas para que essa compreensão das necessidades infantis seja entendida por toda a sociedade parece lhe causar uma certa angústia, mas ela emenda com um otimismo, visto que este é um quadro em processo de alteração.

Em todos esses depoimentos, foi possível perceber que a dimensão lúdica, o cuidado e a educação são partes indissociáveis da formação cultural das crianças desde o berçário, tem discursos bem elaborados em ambos os cursos e, mesmo que haja nuances de como encaminhar as discussões em cada um deles, estas parecem estar incorporadas como uma conquista do campo da Educação Infantil, fruto de um trabalho árduo das últimas duas gerações de educadores brasileiros que, como afirma Kulhman Jr. (2011), foram capazes de superar essa falsa dicotomia e dar um passo adiante no tratamento científico do desenvolvimento infantil.

Cuidar, educar e brincar, aparece nas falas como um conjunto de sentidos que está impregnado ao trabalho de formação. O próximo sentido construído nas Entrevistas Coletivas que será analisado a seguir são os vínculos afetivo. Mais um desafio da docência da Educação Infantil que apresenta questões polêmicas para a formação docente, já que as sutilezas e limites que o envolvem não permitem qualquer prescrição a respeito de como administrá-lo em “doses corretas”, uma vez que estas não existem.

5.2.3 Os Vínculos Afetivos

Os vínculos afetivos surgiram como uma categoria que emergiu das entrevistas coletivas.. Em alguns relatos , foram posto como uma exigência específica para a atuação docente na Educação Infantil. Entendo que esses vínculos são criados no cotidiano das creches e pré-escolas nas relações que se estabelecem entre adultos e crianças e das crianças entre si e, nesse sentido, estão presentes e/ou se confundem nas ações de cuidar e de brincar, todas igualmente educativas e formadoras. Algumas professoras consideram esse requisito fundamental para o sucesso do docente nesse segmento e aqui talvez possa haver espaço para questionamentos e reflexões mais críticas sobre os sentidos dados ao fazer dos profissionais da área.

A começar com as professoras Adélia e Beatriz, que comentam indiretamente essa questão, mas falam da aproximação corporal com as crianças e de algumas dificuldades que observam com os alunos, futuros professores:

Adélia: Há uma aluna nossa aqui que foi trabalhar em uma escola próxima daqui, e ela dizia isso já nos últimos períodos em que ela – ainda que seja uma pessoa estudiosa, que aproveite muito o curso nessa dimensão dos conhecimentos – diante de uma criança, via-se sem saber como chegar até ela. Então, essa experiência que passa pelo sensorial, passa por uma integração, que é como é que eu me vejo como sujeito que brinca, como é que eu brinco com o meu corpo, como conheço meu corpo, como posso sentar no chão e levantar do chão, porque são coisas básicas, e eu faço, às vezes, coisas como “vamos sentar, esticar a perna”... É uma loucura, ninguém consegue, é todo dia, e são jovens!

Beatriz: Todas enrijecidas. (Col. 4: CP.).

Para tornar concretas as experiências com as brincadeiras – e com essas buscar mais aproximação com as crianças, há que se preparar corporalmente. O “saber chegar” à criança e a “experiência sensorial”, são aqui postos como elementos fundamentais para o desempenho desses professores junto às crianças. Segundo a professora Beatriz, para a construção de vínculos afetivos de confiança e de proximidade com as crianças, é necessário que os docentes vençam a rigidez corporal. A linguagem do corpo é posta, então, como o primeiro passo na aproximação com a criança pequena, o que também se apresenta como desafio para os currículos de formação de professores da Educação Infantil. Como formar professores no Curso de Pedagogia na dimensão do desenvolvimento humano que levem em consideração os afetos, os vínculos e o trabalho corporal? Segundo essas e outras professoras, há necessidade de dedicar horas da formação inicial aos exercícios e reflexões sobre os movimentos corporais, na perspectiva de uma aproximação sensorial com as crianças, do estabelecimento de um primeiro vínculo de afeto e de confiança.

Essa consideração está em estreita relação de complementaridade com uma das falas citadas acima, da professora Cecília, dessa mesma entrevista coletiva, quando ela descreve a sua tentativa de elaborar “metodologias brincantes”. Estas serão possíveis na medida em que os alunos se engajarem, literalmente, “de corpo e alma” a elas. Os momentos lúdicos da existência humana, segundo Huizinga (1999), são de extrema intensidade e sua importância reside justamente nesse poder de absorção total dos sujeitos que, ao vivenciá-los, desligam-se de tudo o que está a sua volta e entram inteiramente na dimensão da atmosfera criada naquele momento.

É possível dizer, portanto, que existe uma preocupação e uma busca desse sentido lúdico e da necessidade de construção de um primeiro vínculo afetivo no processo de formação no CP. Na entrevista coletiva 1, três das professoras presentes foram contundentes em afirmar a dedicação delas a essa dimensão da formação.

Cora: Recebi uma professora especialista em Educação Infantil, pesquisadora, superexperiente. Você discutia com ela os conceitos na ponta da língua, mas na frente da criança, ao vivo e em cores, ela se imobilizava. Todos aqueles conceitos não escorriam pelo corpo. Ao passo que eu tive também – estou dando dois exemplos que eu sempre uso com meus alunos – uma “recreadora”, ou seja, uma professora que trabalhava como auxiliar durante muitos anos em outras escolas, eu a coloquei para trabalhar conosco. Ela não tinha a formação nem técnica, o normal médio, nem graduação, depois que ela foi fazer. A menina sagaz, inteligente, estudiosa, muito experiente, a relação dela com as crianças era de uma sensibilidade!

Ada: Sabe, eu acho que tem de gostar.

Cora: Sim tem. [...] Assumir uma metodologia de formação que traga não só inquietações, instigações, reflexões sobre a prática, mas, sobretudo, uma humanização da sensibilidade. (Col. 1: CD).

Aqui a professora estabelece uma comparação para efeito de demonstração da importância que tem para ela a relação afetiva entre o adulto e a criança dessa faixa etária. Por meio do contraste estabelecido entre a professora bem formada teoricamente e outra sem a formação mínima exigida, ela ressalta a necessidade de uma sensibilidade afinada com as crianças, justamente na perspectiva da efetivação de um vínculo afetivo entre adulto e criança. Em etapa anterior a essa citação, ela defende a ideia de que essa forma de aproximação, esse vínculo, deveria ser universal para todos os campos da educação, da formação humana. Não à toa que usa o termo “humanização da sensibilidade” como aspecto imprescindível na formação de professores. A outra colega da mesma entrevista corrobora, a sua maneira, essa dimensão da formação, pois, quando afirma que “tem de gostar”, fá-lo após as considerações anteriores da outra professora, como a dizer que o(a) futuro(a) professor(a) tem de gostar de estabelecer esse vínculo, de investir sua sensibilidade nesse fazer profissional e que esta profissão, em particular, irá exigir isso dele.

Importante destacar dessa narrativa também a colocação entre aspas do termo “recreadora”, seguido da definição de “uma professora que atuava como auxiliar”. Há aqui uma crítica a essas denominações que são utilizadas sempre como forma de desvalorizar o papel docente desempenhado por esses sujeitos. No caso, ela se refere a uma professora que atuava em creches, mas sabemos e já discutimos essa situação na EAD, com o uso do termo “tutor”. Existe, portanto, por parte dessa professora, o entendimento de que a atuação deve ser considerada como ação docente, mesmo não tendo ela a formação mínima exigida.

Em seguida, vamos às narrativas das professoras tutoras, as quais deram diversos depoimentos sobre a necessidade de o professor de Educação Infantil estabelecer vínculos afetivos com as crianças e de como isso deve ser incentivado ao longo da formação. Início

com duas professoras que trabalham na sede do CD, participaram da mesma entrevista coletiva e que demonstraram muitas afinidades relacionadas às concepções de vida e trabalho. Neste trecho, elas se complementam:

Cibeli: Eu faço um paralelo da educação infantil com o ensino a distância. Eu não acredito no professor de educação infantil que não cria um vínculo afetivo. Eu acho impossível você atuar numa sala de educação infantil sem realmente gostar disso! E aí eu faço um paralelo com a educação a distância. Você tem, de uma maneira geral, que estar vinculada emocionalmente ao processo educacional, porque você não vê esse seu aluno, mas ele é seu aluno, ele lhe pertence. Então, você não tem o olhar desse aluno. Assim, como a gente pode fazer isso? É o comprometimento! Acho que sempre é isso, é a plataforma...

Berenice: É buscar estar próximo mesmo estando distante. (Col. 5: CD).

A segunda frase da professora Cibeli deixa clara sua crença no vínculo afetivo entre professor e aluno na Educação Infantil, o que corrobora a fala anterior de uma das coordenadoras de disciplina do mesmo curso, a colega Ada. Essa é uma condição importante sem a qual o professor não conseguirá – ou terá muitas dificuldades – para exercer com sucesso sua profissão. É, portanto, um requisito profissional básico, no entendimento dessas professoras. Interessante também destacar o paralelo que ela faz entre esse fazer profissional, presencial e com crianças de até 5 anos de idade, com a Educação a Distância, direcionada a adultos, com os quais não se tem contato. O complemento da professora Berenice explicita a tensão vivida por esses profissionais da EAD em relação à aproximação com os alunos e, provavelmente, aos resultados do trabalho. Esta talvez seja uma pista para pensarmos sobre as especificidades desse fazer profissional docente, o que foge dos objetivos da presente investigação, mas que entendo ser uma investigação necessária, devido à dimensão que esta já adquiriu no Brasil.

No paralelo estabelecido por Cibeli e corroborado por Ada, que menciona que o vínculo deve ser do professor com o processo educacional, dá a essa categoria um caráter de dimensão destacada a ser desenvolvida pelos profissionais, por dedução, uma dimensão que segundo os entrevistados, deveria ser considerada no processo de formação do professor de Educação Infantil. Existe uma preocupação com essa dimensão em todas as entrevistas realizadas, e relembro a fala da professora Cecília, que se refere às “metodologias brincantes”, pois, se ela não considera essa dimensão de forma explícita, não há como negar que, para criá-las, terá que desenvolver vínculos afetivos com os alunos que permitam a confiança necessária para se mostrarem de formas diferenciadas em relação ao que se espera em um processo de formação no ensino superior. Só com de vínculos afetivos bem constituídos entre a professora e os alunos será possível “transgredir” como deseja essa professora.

Posso também relacionar essa dimensão com as ações do binômio cuidar/educar. Uma troca de fraldas, por exemplo, implica uma relação de confiança que se estabelece entre o adulto e a criança, e esta ação poderá ser tão mais repleta de significados e descobertas para os dois, caso seja vivida como uma afetuosa brincadeira.

Para consolidar essa categoria como um significado presente na formação proposta pelo CD, apresento um depoimento de uma professora de um polo do curso, que, no início deste Capítulo, mostrou sua insatisfação pela forma como são tratadas algumas mensagens eletrônicas que envia para os professores do Rio. Essa reclamação faz ainda mais sentido, quando entendemos o valor que ela dá aos vínculos afetivos no processo educacional, seja na creche, de onde se aposentou recentemente, seja no CD, onde empolga os alunos com seu entusiasmo presente ao longo de toda a entrevista de que participou:

Anita: E justamente com os alunos que nunca trabalharam em escola, “poxa, eu estou apaixonado pela Educação Infantil, pela disciplina...” [...] Eu não vejo a maioria dizer: “Ah! Eu não sei, não gosto.” Claro que há, mas eu vejo muita gente gostando de estar e de trabalhar com a criança e se envolvendo com o trabalho. [...] Porque nós os mandávamos para a escola, e eles falavam dos projetos para a gente. Mas você não via como a coisa foi lá na prática. Agora, eles trazem imagens, mesmo que eles façam painel escrito, nossa! No semestre passado, ficou lindo! A eficácia na escola. O que deixou para as crianças e para as escolas! [...] Quando você falou que era pra conversar sobre Educação Infantil, poxa, são mais de 30 anos com Educação Infantil! Então, assim, eu fiquei superfeliz com o convite, independente de qualquer coisa. De poder contribuir, de poder falar do nosso trabalho. (Col. 6: CD).

Fica evidente a empolgação dessa professora com o trabalho que realiza e como ela cativa os alunos e desperta neles interesse semelhante ao dela mesma e, de certa forma, mostra com sua prática como é possível construir relações pedagógicas em que o afeto esteja presente de forma a contribuir decisivamente para o crescimento dos sujeitos – e do dela também. Há ainda, nesse conjunto de narrativas, um forte sentimento de quem deseja contribuir para essa área da Educação e tem por essa área um apreço significativo que se evidencia em cada uma das falas. Ela chegou a participar de um concurso promovido pela UNDIME, que premiou boas práticas de gestão escolar e foi a única representante do Estado do Rio de Janeiro a participar como diretora de creche. Todas essas ações mostram o nível de envolvimento dessa professora e a forma como ela entende que deva ser a ação do profissional da Educação Infantil com as crianças, os demais professores e a instituição em que trabalha.

Posso concluir, portanto, que em ambos os cursos há professores com um entendimento de que a construção de vínculos afetivos na Educação Infantil é uma das bases do trabalho profissional, e que a esta deve ser construída com as tarefas cotidianas que envolvem o cuidar, o educar e o brincar e, para que estas ocorram de forma satisfatória e promovam o crescimento das crianças, é necessário o entendimento teórico consistente de todos esses elementos. O que passo a analisar, em seguida, é outra categoria que se entrelaça com as anteriores.

5.2.4 O professor autor e os Cursos de Pedagogia

Na atual Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia, no Art. 3º, há uma recomendação expressa de que a formação dos professores deve se centrar em três aspectos QUAIS? , sendo um deles a pesquisa¹¹⁵. Este aspecto evidencia a necessidade das propostas curriculares incorporarem essa formação, o que demandará desse futuro professor uma autonomia intelectual e, como consequência, independência para formular as estratégias pedagógicas específicas para a realidade de suas turmas nos contextos das escolas e redes às quais estas estejam vinculadas. Este é um elemento importante desta deliberação, pois rompe com a tradição de cursos de Pedagogia prescritivos e normativos.

No âmbito desta pesquisa, essa é uma categoria que gerou controvérsias entre os professores dos cursos. Foi objeto de comentários na maioria das entrevistas; entretanto, muitas vezes, as visões entre os participantes eram conflitantes, embora todos concordem com a necessidade dessa formação. Sobre isso, houve ampla concordância, pois as dúvidas se situam em torno das discussões sobre as possibilidades de os alunos alcançarem ou não essa autonomia, realizarem produções científicas aceitáveis e, no limite, se perceberem verdadeiramente como autores, como sujeitos capazes de assumir uma produção intelectual e pedagógica.

No CP, por exemplo, há muitas controvérsias sobre o processo de elaboração dos TCC, mas, antes disso, há algumas divergências sobre as formas de contribuir para a constituição dos alunos como autores pedagógicos, e estas se expressaram, inclusive, no processo de elaboração da proposta, como foi discutido no Capítulo anterior. Parte dos

¹¹⁵ Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

professores entendeu que havia necessidade de uma guinada para as disciplinas com discussões mais dirigidas às práticas pedagógicas, enquanto outros só viam a conquista da autonomia com mais carga horária de disciplinas teóricas do campo das Ciências Humanas. Já no CD essa polêmica parece não ter sido enfrentada, pois não aparece no texto nem na entrevista com uma das autoras do projeto. Disso redundou uma proposta com maior tempo dedicado às disciplinas de cunho metodológico, embora com menor ênfase na Educação Infantil, como já ficou evidente na análise das cargas horárias das disciplinas.

No cotidiano de cada curso, essas polêmicas ainda estão vivas e intensas, o que procurei discutir por meio do diálogo com os professores nas entrevistas coletivas. A professora Adélia, por exemplo, foi a primeira a comentar uma das dificuldades vividas junto aos alunos:

Adélia: Como é que diante da experiência de escrever um texto em que eu vou me implicar, porque eles perguntam isso: “eu posso falar o que eu penso?” É quase como se a experiência fosse tão estrangeira a você, pensar, estudar, dialogar com o teórico, quase como se você estivesse falando de um lugar de distância. Como é que é você se colocar como autor na construção do seu conhecimento e, aí, pensar em construir uma autoria é pensar em quebrar essa relação tão asséptica, tão distante da teoria e compreender que é nesse diálogo permanente entre experiência, vida, sensação, sentimento, troca, teoria, estudos, escrita que todas as experiências são oportunidades de articular os conhecimentos de várias fontes, conhecimentos que se constroem de uma forma integrada. (Col. 4: CP).

Há aqui a constatação de um distanciamento entre o que o aluno pensa e o que escreveram os autores, como se o diálogo com esses autores estivesse impedido e necessitasse da permissão de uma autoridade para ser estabelecido. Essa percepção incomoda a professora e a faz refletir sobre o processo de construção de conhecimento com esses alunos, sobre a necessidade de quebrar uma relação que denomina de “asséptica” e “distante” entre as experiências de vida, os entendimentos dos alunos e as teorias estudadas. A necessidade de diminuir a distância, de aproximar os saberes e produzir diálogo entre eles mesmos. Essa é, portanto, a tarefa dos professores do CP, na visão dessa colega.

Entendo que tal tarefa é síntese de muitas outras que se dão ou devam acontecer, ao longo de toda a trajetória dos alunos nos seus cursos, sejam eles quais forem. No caso específico da profissão docente, entendo que há a necessidade da formação inicial buscar tornar os alunos senhores do seu próprio fazer cotidiano, da elaboração de seus planos e atividades e da criação de diferentes formas de avaliação e registro dos resultados do trabalho. Isso sem perder a dimensão coletiva desse fazer, dimensão que vem sendo descaracterizada em todos os níveis e modalidades de ensino como parte das estratégias sistêmicas de

individualização do trabalho, já descrita e comentada no Capítulo 3 deste trabalho, e também quando da análise da primeira categoria neste Capítulo. Tais tarefas incluem a leitura e interpretação de textos acadêmicos e científicos, chamando a atenção para suas exigências e peculiaridades; o ensino da escrita acadêmica por meio da elaboração de resumos e resenhas de textos lidos; a elaboração de trabalhos sobre temas determinados e em formato de texto científico, mesmo que com exigências menos rigorosas; as discussões e apresentações de trabalhos aos professores de turma, com o desenvolvimento de uma postura de diálogo com e respeito às diferenças de concepção da vida e do mundo; e a necessária implicação dos alunos com todo esse universo teórico e com as escolhas realizadas a cada passo.

Não são tarefas simples e nenhum professor as realiza sozinho com suas turmas, por mais dedicado que seja. Isso reforça as reivindicações e reflexões dos professores nas diversas entrevistas a respeito da necessidade de ampliar as possibilidades de diálogo e de trocas entre todos os que fazem parte do corpo docente de cada curso. Confere a essas reivindicações um sentido de urgência e de incompletude, ou seja, como se todos estivessem dizendo: – Falta alguma coisa aqui, e nós sabemos o que é!

Além disso, devido ao contexto de distanciamento imposto a todos os sujeitos do CD, pela própria natureza deste, aprofunda-se ainda mais a necessidade de troca entre os docentes entre si, entre os docentes e os alunos e entre os discentes entre si. Por paradoxal e contraditório que possa parecer, o CD requer um movimento mais intenso de trocas dentro das equipes polidocentes e entre as diversas equipes, pois só assim poderão enfrentar com sucesso as dificuldades inerentes a essa forma de educação. Em relação a essa categoria, por exemplo, isso fica ainda mais evidente, uma vez que as diferenças culturais entre os alunos são mais intensas, devido aos contextos culturais de suas origens e formações, e os desafios enfrentados no processo de conquista da autonomia e da autoria pedagógica e científica tendem a se diferenciar.

Os professores desse curso comentaram sobre o processo de tornar os alunos autores do seu próprio fazer profissional. Algumas equipes tem esse objetivo como o principal norteador da sua proposta de trabalho, como narra uma Professora:

Amélia: Porque ele vai ser professor, então, esse lugar de se colocar, dizer quem é, e sempre um trabalho pessoal, quer dizer, os relatórios são em forma de diário de campo, ele tem que dizer o que ele está fazendo. [...] Onde eu acho que é o grande crescimento dos alunos – e isso me satisfaz – é quando eles se percebem autores da docência, quando eles, efetivamente se apropriam do que é ser professor, da possibilidade da dimensão de fazer um planejamento, da dimensão da relação com os alunos e da dimensão com a relação da aprendizagem. (Col. 2: CD).

Nessa narrativa, fica evidente o sentido de conquista da autoria docente. Esse momento é apresentado pela professora como sendo de crescimento para os alunos. Esse crescimento, ou amadurecimento, que é outro termo que ela utilizou na entrevista, passa necessariamente por um posicionamento pessoal do aluno ao longo do estágio, nos relatos de campo que elabora e onde deve relatar o que ele, aluno, está realizando. Fica caracterizado, portanto, esse relatório como algo pessoal, o que reforça nele o sentido de investimento pessoal a ser feito no aprendizado da docência. Essa é uma dimensão pessoal, individual, da formação, mas é interessante ressaltar que, mesmo tendo essa dimensão, ela só se torna possível na interação com o professor, que o acolhe na escola e divide com ele a posição de adulto na sala de aula. Como afirmou Leite Jr. (2013): “Aprende-se a ser professor com outro professor”¹¹⁶. Esse aspecto dual da profissão docente é, na minha concepção, um dos aprendizados mais difíceis e complexos que a cercam, pois, se há uma dimensão individual nesse fazer, cujo aprendizado também é individual, concomitantemente há um fazer e um aprendizado desse fazer, que é coletivo, que depende do outro, o que nos leva a pensar na fala do outro como algo que me constitui, como afirma Bakhtin (2010A).

Como esta professora é coordenadora de disciplina, nada melhor que verificar como os demais membros da sua equipe polidocente veem e vivem esse processo de estar junto aos alunos, auxiliando-os na tarefa de se tornarem autores do próprio trabalho. O diálogo entre duas professoras que estiveram na mesma entrevista coletiva e são tutoras dessa mesma disciplina explica melhor como ocorre esse processo e destaca também da presença da coordenadora:

Berenice: Então, o relatório pode dizer para a gente, e isso é o que eu acho legal, é quando ele sente confiança e diz que: – Isso aqui não deu pra fazer! Que bom que não deu pra fazer e que bom que a gente pode pensar em outra coisa.

Cibeli: E eu digo para a aluna: – É isso aí, você vai buscar o seu caminho! Hoje você é estagiária, a hora em que você estiver com sua turma e vai crescendo e vai virando... a gente se torna uma professora. Todo dia eu me torno professora e falo pra eles: – O grande barato é esse!

Berenice: Porque a gente precisa, a gente entende, e a coordenadora sempre disse isso para a gente, a gente tem que trabalhar dessa forma, a gente sempre trabalhou dessa forma. Porque a gente não pode só pegar o relatório final, a gente tem que acompanhar o processo. (Col. 5: CD).

Aqui fica evidente a necessidade da equipe em acompanhar o processo de cada aluno e, dentro desse processo, o diálogo de formação a ser travado com todos os alunos. As duas

¹¹⁶ Esta afirmação foi feita pelo Professor da UERJ, Aristeo Leite Jr., em reunião de professores de Estágio em Educação Infantil, dos cursos de Pedagogia da UERJ, da UFRJ e da UNIRIO, com as responsáveis pela Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, do Rio de Janeiro, em 02/04/2013.

professoras relatam exemplos de diálogos com um só aluno, mas estes são realizados com todos os que fazem o estágio em Educação Infantil. É um momento de crescimento, de transformação. Na citação a professora Cibeli, ainda amplia essa noção para um movimento de formação permanente ao afirmar que “todo dia eu me torno uma professora”, ou seja, aquilo que o aluno vive no estágio, a observação que consolida ou contradiz o aprendizado, as reflexões no momento do registro, as dúvidas na elaboração do planejamento e a avaliação de sua execução, todos esses momentos marcantes desse processo serão, na verdade, vividos de forma semelhante no cotidiano da profissão. E o sentido que essa equipe tenta imprimir a esse momento é o de que o professor é o sujeito que domina esse processo, que sabe como planejá-lo, executá-lo e avaliá-lo, estando igualmente pronto para as surpresas que ocorrerão ao longo desse processo, sabendo por que e para que realizou cada tarefa, compreendendo a necessidade de refletir sobre cada momento destes.

A equipe parece convencida de que este é um processo inicial, que deverá ter continuidade nos demais estágios e na elaboração da monografia, ao menos para que se consolide a conquista da autonomia docente e intelectual de cada aluno do curso e que, ao final, todos possam estar sabedores de suas responsabilidades e conscientes da necessidade de domínio de todo o processo docente.

Esse processo tem ainda uma etapa importante, que é a tutoria presencial, mas antes de chegar a essas professoras, é necessário mostrar que há divergências em relação às formas de caminhar com os alunos na perspectiva da conquista da autonomia. Há professores que entendem que as dificuldades de muitos alunos com a expressão escrita os impede de realizar conquistas mais avançadas e põem em dúvida a formação que o curso tem oferecido. Percebo que esta polêmica está relacionada também às diferentes concepções de língua, linguagem e formação de professores e que, se por um lado é saudável estar presente no curso, pois amplia a percepção dos alunos a respeito do campo da educação, por outro, os obriga a viver uma tensão a respeito de qual concepção adotar como professor em formação. São as escolhas políticas e epistemológicas a que se referiu, em uma das entrevistas, a professora Dalva, que são importantes de serem feitas, mas que necessitam de tempo para amadurecerem ou que serão também questionadas ao longo da vida profissional. Não há motivos para que as consideremos como definitivas nessa primeira instância da formação docente.

Na última entrevista realizada, a oitava, duas professoras se posicionaram a esse respeito e, para incrementar a polêmica neste texto, cito as narrativas das duas em relação às escritas dos alunos:

Artemis: Eu penso que uma pessoa que está cursando Pedagogia tem de saber escrever bem, tem que ter um desenvolvimento das ideias e isso eu acho que está ficando muito difícil. Eu acho, assim, que está ficando muito difícil de se escrever um bom texto.

Celina: Com aquela linguagem basicamente infantil, assim, por exemplo: -- Na minha vida ou na escola do meu filho ou eu com a minha turma. E você diz: -- A pergunta não foi essa! [...] Sabe, então é complicado, quer dizer, além de você ter um aluno que basicamente é um aluno fraco, você também tem os polos muito fracos! (Col.8: CD).

Percebo nesses depoimentos, que são de professoras que estiveram na mesma entrevista, mas que trabalham com diferentes disciplinas, que há uma concepção diferente de aluno e de processo de aprendizagem. Há uma visão idealizada de texto e do aluno que o escreve, como se este já devesse estar pronto ao ingressar no curso. Isto leva a um desempenho esperado deste na elaboração daquele. Algo que, no caso da professora Celina, se estende também aos polos e, por dedução, aos professores tutores que neles trabalham. A referência à linguagem do aluno como “basicamente infantil”, assim como a afirmação de que o aluno da Pedagogia tem de escrever bem, estabelecem uma forma de exercer a docência e, portanto, de um sentido que deseja impregnar a formação. Há um ideal de produção textual a ser atingido, e as dificuldades são enfrentadas pelos alunos e por seus professores nos polos, todos esses distantes dos avaliadores e determinadores do padrão a ser seguido, que estão no Rio. Haveria possibilidade do aluno de qualquer polo, ao se deparar com essa consideração feita a seu respeito, trilhe um caminho que o leve à autonomia ou busque atender aos ideais de uma boa escrita ou de se tornar um bom aluno?

Esse contraste entre as duas últimas citações reflete a diversidade de sentidos que se desejam imprimir à formação. Entendo que os alunos percebem tais diferenças e se guiam por elas, pois essas são suas referências. É possível que haja outros sentidos também presentes nessa arena, e essa suposição me leva a compreender que há uma disputa, não explícita, entre os mesmos. São diferentes formas de conceber a docência que procuram interferir na formação dos futuros professores.

Em relação aos professores dos polos, essa diversidade não apareceu, ou seja, as narrativas das professoras que estiveram nas duas entrevistas foram mais homogêneas nesse sentido. Pode ser por estarem ligadas às mesmas disciplinas, embora haja professoras que já transitaram por disciplinas não vinculadas especificamente ao campo da Educação Infantil, como a Psicologia da Educação, a Educação Especial e a Gestão Educacional. O diálogo a seguir, ocorreu entre as professoras da entrevista coletiva 7:

Antonina: Eu vejo que conseguem. Não vou generalizar que todos conseguem, mas uma grande parte consegue esse amadurecimento.

Belarmina: A maioria avança. Eu vejo que a maioria avança. Eu que trabalho com Estágio 1 e trabalho com Estágio 4, então, quando chega no 4 eu vejo que já existe uma autonomia muito maior. Lógico que existe esse avanço. A duras penas! (hehehe!)

Antonina: Dentro do próprio Estágio 1, quando você faz o primeiro relato, para o último, que é o relatório 2, você já consegue ver o amadurecimento dele, você já consegue perceber esse amadurecimento dele em produzir, escrever, interpretar. (Col. 7: CD).

O caminho trilhado é difícil e os desafios complexos; entretanto, pelo diálogo acima, é possível perceber que muitas conquistas são realizadas, e um grau de autonomia e de amadurecimento os alunos alcançam com o desenvolvimento desse trabalho. A mim, parece que o sentido da conquista da autonomia é semelhante entre as professoras dessa área e, embora tenha havido divergências com relação a algumas concepções de docência e mesmo de processo de ensino e aprendizado, as professoras da área de Educação Infantil do CD têm em comum essa perspectiva de trabalho e se dispõem a enfrentar a “duras penas”, juntas aos alunos, auxiliando-os nessa trilha.

5.3 Os cursos de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia completam, em 2016, dez anos em vigor, e os currículos de Pedagogia da UNIRIO, sete anos de implantação. Completou-se, portanto, um ciclo de professores formados por essas propostas, com suas nuances institucionais, mas com uma resolução que mudou o entendimento da Pedagogia no Brasil ao adotar a docência ampliada como centro desta formação profissional.

As reflexões dos professores que participaram das entrevistas coletivas acerca da atual proposta de licenciatura em Pedagogia, com essa proposta de formação docente e habilitação para atuar em diversos espaços formais e não formais de educação, apontam para possibilidades de convergência das discussões dos dois cursos, por serem necessidades comuns. São lacunas que podem ser preenchidas num processo de reformulação curricular interna à instituição, mas, ao mesmo tempo, levantam polêmicas de caráter mais amplo, como as tensões entre a formação geral ou a busca da especialização já na graduação, a concepção de docência presente na deliberação e o próprio papel das universidades nessa formação. Este último desafio é pertinente àquelas instituições que adotam as duas modalidades de graduação, a presencial e a EAD, pois, pelo que se evidenciou ao longo das análises realizadas neste trabalho, os alunos dos cursos presenciais têm acesso garantido às atividades

de ensino, pesquisa e extensão, que definem o ensino superior no Brasil, o que ainda não ocorre com os alunos da EAD. A partir das conversas entre os professores, foi possível perceber como eles veem o futuro desses cursos e da própria formação docente nos cursos de Pedagogia. Procurei trazer essas contribuições para ampliar o debate e apontar possíveis caminhos a serem seguidos na busca da melhoria dos cursos.

Sobre a centralidade da docência na formação houve ampla concordância, no entanto, a concepção de docência é que gera polêmicas, o que já comentei na análise do Capítulo 3. Na oportunidade, citei a crítica feita pela Professora Arminda à concepção expressa nas diretrizes. A professora Dalva insere mais um elemento para a reflexão dessa concepção e dos docentes a serem formados:

Dalva: Eu acho que a gente tinha que se preocupar muito mais em trabalhar princípios de um professor que vai trabalhar com infância. Acho que a gente formar um professor basicamente para trabalhar com infância ou para trabalhar no curso de formação que vai formar outros para trabalhar com infância [...] isso me preocupa, é da gente não ter uma discussão dos valores e dos princípios com relação a conhecimento, à infância, à prática pedagógica, enfim, ser um professor. (Col. 4: CP).

Embora não explicita a visão de docência que defende, esclarece que os princípios que devem orientar as ações dos futuros professores não estão sendo discutidos nos cursos da UNIRIO. Ambas convergem para o ponto central da discussão, que é o do docente que se deseja formar, as preocupações e sentidos que devem orientar as suas práticas que se estendem da sala de aula à gestão participativa e à própria participação política nos destinos do campo da educação. Essa concepção de que a docência está na base de todas essas ações é entendida pela ampla maioria dos professores como algo a ser mantido nos cursos.

Outra questão discutida pelos professores – e esta com posições divergentes – é a respeito da amplitude de formações possíveis, em paralelo com as especificidades de cada segmento em que atuarão os futuros professores. Há os que defendem a necessidade de mais dedicação e aprofundamento de estudos ao segmento no qual o aluno deseja se dedicar, como defende a professora Celia:

Celia: Então, hoje a minha posição seria dizer que eu acho que teria que investir na formação do professor da Educação Infantil ou na formação do professor dos Anos Iniciais ou na formação do professor de EJA. Eu acho que essa amplitude, eu não sei, vocês que fizeram Pedagogia, mas é absolutamente “esfacelante”, e essa é minha primeira questão, que é essa relação do profissional com o seu objeto de conhecimento. (Col. 2: CD).

É uma defesa do que podemos entender como especialização, ou seja, de formar o professor especialista em cada segmento do ensino. Segundo a professora, seria a forma de

garantir ao docente em formação maior conhecimento da sua futura área e de suas exigências específicas. Houve posições contrárias a essa e em defesa justamente da ampliação, na graduação, das possibilidades de atuação futura dos alunos, levando o aprofundamento e a especialização para o curso de pós-graduação. O diálogo entre as Professora Cibeli e Berenice é esclarecedor nesse sentido:

Cibeli: Eu acho a graça desse curso exatamente nesse leque, porque você vai aprofundar na sua prática! Eu tenho essa visão desse curso. Eu acho que esse leque permite que você saia daquele caminhosinho, “ah é, já estou na educação infantil”, como era na minha época. Eu tenho um olhar diferente, eu acho bacana, eu acho ótima essa coisa maior. Não aprofunda porque não tem que aprofundar!

Berenice: Não, eu só acho assim: o aluno tem que viver os diferentes espaços, mas eu acho que deveria ter um tempo maior para se dedicar, eu não acho que tenha que cortar, eu acho que tem que ter um espaço maior, uma escolha maior, porque hoje em dia se vê pelo curso de pós-graduação, que é nele que você vai ter a área mais específica.

Cibeli: Mas a tendência hoje é essa mesma! (Col. 5: CD).

Ficam claras as divergências, pois enquanto Cibeli é contra a ideia de especialização na graduação, que se deve trabalhar mesmo com a maior amplitude possível de formações, Berenice é favorável à ampliação da experiência de uma escolha, sem cortar as demais possibilidades. Berenice não chega a defender a mesma posição de Celia, na citação anterior, mas considera que os alunos deveriam, com uma escolha feita num momento determinado do curso, aprofundar os conhecimentos de uma determinada área de atuação. Já o professor Bernardo cita exemplos de fora do contexto brasileiro para ajudar na reflexão:

Bernardo: A questão é quanto essa formação está respeitando ou não essa diversidade das formações ou das infâncias, das crianças, porque é no plural, então, essa que é a questão. Eu ouço colegas dizendo que, na verdade, a Educação Infantil aqui no Brasil tinha que ter um curso só de Educação Infantil, como existe em alguns países, e na Europa, que é só Educação Infantil, inclusive Institutos a parte dentro das Universidades. (Col. 1: CD).

É uma defesa, mesmo que indireta, já que “ouço colegas dizendo”, da formação em separado, mas problematiza situações que deveriam ser objeto de reflexão permanente dos formadores, como a diversidade de situações sociais, econômicas e culturais que interferem nos cotidianos escolares. Caso haja uma formação mais específica, esse professor acredita que será viável dar um tratamento mais adequado à diversidade de infâncias e crianças que os professores encontrarão nas escolas.

Com preocupações semelhantes, a Professora Cora também se mostra interessada na especificidade da Educação Infantil e na maior aproximação com o Ensino Fundamental, o que poderia ser benéfico para ambos os segmentos:

Cora: O que é específico em ser professor da Educação Infantil? Essa é uma pergunta que eu acho que a gente tem que tê-la ao lado, porque é um segmento, é um espaço que se distingue do Ensino Fundamental e que, ao mesmo tempo, tem aproximações. Eles precisam dialogar, mas a Educação Infantil é diferente, é um espaço que envolve, que mobiliza saberes do professor e eu arrisco dizer que seria ótimo se os professores do Ensino Fundamental também bebessem dessa fonte. (Col. 1: CD).

O fato da proposta atual de formação contemplar os dois segmentos obriga aos alunos a “beberem dessa fonte”, o que já atende à necessidade apontada pela professora. Nesse sentido, a concepção de docência ampliada se fortalece, pois cada aluno poderá construir as pontes entre as diversas “fontes” com que têm contato ao longo do curso. Intensificar o diálogo entre os professores das diferentes disciplinas, que é reivindicação deles, pode contribuir para essa aproximação.

Da especificidade da formação para a atuação na Educação Infantil, a creche surge como espaço diferenciado e ainda pouco compreendido como *lócus* da docência. Com as reflexões contidas na introdução deste trabalho, prossigo, com o auxílio dos entrevistados, no aprofundamento a respeito do trabalho pedagógico realizado nessas instituições. Para que estes façam sentido no cotidiano de trabalho com crianças de 0 a 3 anos, será necessário aprofundarmos as pesquisas sobre este tema. Embora já existam conhecimentos teóricos a respeito do desenvolvimento infantil, das questões históricas e culturais que envolvem o trabalho desenvolvido nas creches, ainda falta uma sistematização mais efetiva desses conhecimentos. Em nenhum dos dois cursos estudados, por exemplo, essa situação foi considerada, e a própria falta de material disponível a respeito dificulta a reflexão junto aos alunos. Na mesma entrevista coletiva, essa mesma professora, com outra, dialogaram sobre essa situação:

Cora: Acho que essa é uma produção que nós temos pouca, agora tem mais, mas ainda assim, não é possível comparar com as dirigidas à pré-escola. Nós não temos uma fartura de pesquisas. Começamos a ter nos últimos 3, 4, 5 anos, talvez um pouco mais, mas ainda é insipiente, e não temos dentro do próprio programa da disciplina de Educação Infantil no presencial, não sei como é no CD.

Ada: No CD, há um eixo com o tema Creche. Fala-se pouco, mas há.

Cora: Nós falamos muito pouco, poderíamos ter falado mais. (Col. 1: CD).

Essas constatações explicitam a necessidade de ambos os cursos buscarem caminhos para suprir essa lacuna. Tais argumentos contribuem para tornar a discussão da necessidade de se trilhar, ou não, o caminho da especialização das formações ainda mais complexa. Isso porque os estudos e a formação para a docência, desde os primeiros anos de vida até a idade adulta, em diversas modalidades, em caráter inicial ou permanente, tende mesmo a se ampliar e se tornar cada vez mais complexo, o que pode trazer ampliação das perspectivas de atuação para os alunos, mas, ao mesmo tempo, um desafio para os cursos, cujas propostas curriculares tendem, assim, a se estender cada vez mais.

Para ampliar e tornar ainda mais complexa a discussão, a professora Amélia defende a formação ampla, mas defende a retirada da docência para o Ensino Médio Normal, e argumenta:

Amélia: Há um fazer docente que não tem a ver com segmento escolar para o qual você está voltada; por esse lado, eu acho razoável que tenhamos tenha um currículo que fala da educação inicial tanto Educação Infantil e Ensino Fundamental. Eu acho que é razoável. EJA é um conteúdo do Ensino Fundamental, mas é com outro olhar. [...] E o que eu acho que nada tem a ver com este currículo, e sempre achei, é o Ensino Médio. Eu acho que não cabe mais, do meu ponto de vista, você ter uma formação em nível de graduação para dar aula no Ensino Médio, dar aula de Didática, dar aula de Psicologia, de Fundamentos da Educação, que exigem mais, mais estudo, mais tempo, ou você pode ter a formação de Pedagogia, mais 10 anos de magistério. Mas você não podia sair com um certificado da graduação para dar aula no Ensino Médio, na formação de professores. (Col. 2: CD).

Nesse caso, a tarefa de formar professores exige estudos teóricos mais aprofundados e uma prática mínima necessária para consolidar o que ela denomina de “saber docente”. Nesse caso, o “saber docente” seria objeto da formação inicial, mas para atuar como docente na formação de professores há que enfrentar os desafios das salas de aula, em qualquer segmento. O saber docente, na visão da professora, deve conter, obrigatoriamente, experiências concretas desse fazer que, na formação inicial, deve estar contemplado pelos estágios, daí a centralidade destes nos cursos, como discutido no Capítulo anterior.

Podemos perceber, portanto, que se existe um consenso sobre a centralidade da docência na formação do Pedagogo, os caminhos e formas que os cursos podem trilhar são variados, de acordo com as diferenças aqui narradas pelos professores. Até que ponto, por exemplo, aprofundar as especificidades de cada formação proposta, mesmo que só a partir de um momento do curso, não altera a lógica do conceito de docência ampliada? A questão é pertinente, mesmo se considerarmos, como a professora Arminda, que este conceito ganhou uma abordagem limitada na atual deliberação.

Em relação aos estágios e para além deles, três professoras trazem contribuições valiosas para adensar a discussão. Essas reflexões se iniciam pelas dificuldades de acompanhar os alunos, até as discussões acerca do papel atual da escola na sociedade brasileira contemporânea, o que mostra sua abrangência.

Belarmina expõe uma preocupação que apareceu em quase todas as entrevistas coletivas e que está relacionada justamente com a prática docente desse futuro professor. No caso dela, a preocupação é específica do CD, pela forma como o estágio acontece nesse curso:

Belarmina: Eu faço um questionamento quanto à veracidade desse estágio! Por quê? Até que ponto esse aluno faz mesmo esse estágio? No nosso caso aqui, temos um aluno que mora lá no Espírito Santo, lá em Guarapari, muito para lá de Guarapari, lá perto de Cachoeiro, e não vem para o município fazer o estágio. Então, eu deixo um ponto de interrogação: até que ponto esse estágio é realizado, realmente? Até que ponto ele cumpre, em campo, a carga horária desse estágio, uma vez que não há supervisão? Então, na verdade, eu não sei até que ponto esse estágio é realizado. Porque a maioria de nossos alunos mora fora do município. Então, até que ponto essa carga horária é realmente cumprida? (Col. 7: CD).

Dois fatos que nos levam a refletir sobre a formação no CD, mas que pode ser extensiva ao CP. A dúvida sobre o cumprimento efetivo da carga horária, uma vez que não há supervisão, é algo que as professoras do estágio na Educação Infantil tentam contornar com atividades obrigatórias nos polos e, a partir do semestre de 2014.1, com a obrigatoriedade de apresentação do que foi realizado em forma de relato para a professora local e para os demais professores. Essa é, no entanto, uma prática isolada desse estágio e, nos outros 4 estágios, não existe essa preocupação. Outra preocupação é a supervisão do estágio e esta não ocorre em nenhum dos quatro estágios do CD. São dois pontos a serem discutidos em qualquer reflexão acerca dos currículos de quaisquer cursos, ou seja, desenvolver formas de controle para garantir a realização do estágio e aproximar a universidade das escolas do ensino básico que são parceiras desse processo de formação. Essas parcerias podem auxiliar no desenvolvimento desse atual modelo de estágio.

Partindo dessa preocupação, o Professor Bernardo pensa num projeto de formação que aprofunda o papel dessas parcerias, por estar centrado na presença dos alunos na escola básica desde o início do curso:

Bernardo: Eu estou escrevendo um projeto de formação a distancia que seja toda ela feita dentro da escola. Você imagina o seguinte, em vez do aluno vir para a UNIRIO ou ir para a UERJ, ele vai para a escola, através da residência, o próprio professor da universidade, vai estar lá. O espaço de formação dele é a escola desde o início. [...] Eu acho que a Universidade tinha que funcionar dentro do que hoje a gente entende por escola básica, com outro projeto de formação. (Col. 1: CD).

No caso da Educação Infantil, ele inclui obrigatoriamente as creches no rol das instituições parceiras/formadoras. É uma proposta que altera as relações hoje existentes entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Os desafios das diferentes práticas passam a ser objetos de reflexão permanente dos alunos e professores dos cursos de licenciatura, o que atende, por exemplo, à necessidade apontada pela professora Ada, em citação a respeito dos significados da formação, quando ela afirma que as questões têm de “surgir do chão da escola”. A integração dessas instituições, nesses moldes, tende a alterar os processos pedagógicos e de produção de conhecimento, tanto das práticas pedagógicas da escola como das teorias desenvolvidas nas universidades. Embora o projeto citado seja direcionado à EAD, pode ser extensivo ao CP ou, no limite, tornar-se um modelo unificado de formação das licenciaturas da UNIRIO. No caso do CD, trará desafios complexos, pois implicarão em articulações com diferentes realidades culturais dos diversos municípios envolvidos.

Na trilha da aproximação da universidade com a escola básica, a professora Arminda traz uma abordagem que implica uma reflexão teórica a respeito dessa situação, no entanto, complementa as duas preocupações anteriores de Belarmina e Bernardo, no sentido de subsidiar as discussões sobre a realidade dos sistemas escolares, discussão que, segundo ela, não foi travada nas reformas anteriores. Ela defende a reformulação das atuais propostas curriculares pelo tempo já decorrido desde suas respectivas implantações, mas questiona e adverte:

Arminda: Como é que está hoje a escola? É uma pergunta que não se fez na reformulação de 2006! Fez-se pensando em implementar disciplinas que dessem conta dessa prática, mas não houve uma reflexão efetiva desse chão novo da escola. A escola ampliou o ingresso das classes sociais e isso não veio para a discussão do currículo de Pedagogia. Veio a discussão teórico/prático: menos teórico, mais prático etc. Mas não veio a discussão: quem são os alunos que os alunos da Pedagogia vão pegar? Quem é esse aluno da Educação Infantil, do primeiro ao quinto ano, de EJA? O que é a gestão hoje? [...] Em 1999, era o *boom* do processo de democratização, da escolha das diretoras das escolas. O diretor refletia as discussões políticas, precárias ou não do interior da escola. Não é mais assim. E isso vai mudando ao longo dos anos 2000, e isso não aparece nesse currículo, nada disso aparece. Isso é grave! (Ind. – 1: CP).

Travar essa discussão mais geral sobre a realidade atual das escolas, com suas nuances e contrastes, para, em seguida, formular um projeto de curso que incorpore a residência docente esboçada por Bernardo, pode minimizar as dificuldades relatadas por Belarmina e ser o início de relações de maior proximidade e produção conjunta de conhecimento entre os professores de todos os segmentos da Educação.

Estas são algumas das principais contribuições dos professores a respeito das propostas curriculares em vigor e da deliberação que orientou as devidas formulações. Apontam para a necessidade de se repensar a formação docente, mas continuar adotando-a como base da formação do pedagogo. Refletem divergências presentes no campo, como a discussão entre a formação ampliada ou a especializada e tratam de lacunas existentes na deliberação, como a questão dos princípios que devem orientar o processo. Implicam também o aprofundamento e a atualização de algumas discussões, como o papel da escola na sociedade brasileira atual, aí incluída a creche e suas necessidades pedagógicas, que também devem ser incorporadas de forma mais consistente.

5.4 Sentidos da formação do Professor de Educação Infantil: Semelhanças e Diferenças entre os Cursos de Pedagogia presencial e a distância

Cabe agora refletir sobre as diferenças e semelhanças dos sentidos que os professores de ambos os cursos buscam imprimir nas suas diversas práticas.

Houve uma semelhança que ficou ressaltada logo na primeira categoria analisada, que foi a falta de diálogo. Nos dois cursos, essa foi uma tônica e, se a considero como um elemento da cultura das instituições docentes, posso concluir que nos dois cursos há uma tendência a que se reproduza tal cultura. No entanto, como chamei a atenção anteriormente, esse “dado cultural” incomoda muitos docentes, que demonstraram propensão a buscar formas de romper com essa tradição. Essa propensão é mais evidente no CP, de onde surgiu uma proposta concreta de se firmar ou se viabilizar uma institucionalização das trocas necessárias. No CD, como já houve espaços institucionais de diálogo, que se perderam ao longo dos anos, a queixa se confunde com reivindicação, mas é unânime a constatação de um isolamento progressivo do trabalho entre os componentes das equipes polidocentes, o que é grave, pois afeta diretamente os desdobramentos do trabalho de cada disciplina, e estas perdem a unidade de ação. Neste curso, o isolamento dos professores/tutores locais, em determinadas disciplinas, aponta para a necessidade urgente de se discutir com cada equipe essas situações e, com todo o grupo, o modelo de EAD desenvolvido até o momento. Contraditoriamente, são esses professores os que mais contato têm com os alunos e, se o diálogo deles com as equipes da sede do curso se deteriora, é presumível uma perda de qualidade na formação dos alunos. Dentro do rol das investigações do trabalho, os diversos sentidos que possam ser conferidos a essas disciplinas, visto que a unidade de muitas destas se

dilui, aponta para diferentes formações de acordo com as atuações de cada membro das diversas equipes, o que configura um quadro a ser repensado por todos os que atuam nesse curso.

Das relações teoria e prática percebi que as preocupações são semelhantes em ambos os cursos, porém as referências a estas são substancialmente diferentes entre os professores. É um dos pontos de maior distanciamento entre os significados conferidos à formação. Isto se explica primeiro pela forma como são construídos os conhecimentos em cada um desses cursos. No CP, há a instância da sala de aula, com seus encontros semanais e obrigatórios, que favorecem trocas intensas entre os alunos e o professor. Nesse espaço, as diversas situações vividas nas escolas pelos alunos são discutidas, e os significados são construídos coletivamente. Mesmo nas disciplinas teóricas, em que as discussões giram em torno das leituras realizadas, exemplos dos cotidianos das escolas são colocados como objeto de reflexão, e as relações das leituras com o cotidiano escolar têm seu início nessa situação. No CD, embora haja encontros presenciais, estes são em quantidade muito inferior e, não sendo obrigatórios, tem sido cada vez menos frequentados, segundo os próprios professores dos polos. Agrava a situação o fato de as TIC não substituírem esses encontros, o que também pode ser percebido por depoimentos dos tutores a distância. O estabelecimento dessas relações, que é um fator crucial na formação docente, ganha sentidos diferentes em cada curso e, de acordo com as narrativas dos coordenadores de disciplina do CD, tem sido difícil ter uma noção mais clara dessa construção com os alunos desse curso.

Quanto à visão de infância, observei e comentei sobre a semelhança com que as diversas professoras de ambos os cursos dão à visão de infância, ao conceito que tem como base a história e a antropologia. A centralidade desta discussão, colocada de forma muito semelhante nos dois cursos, leva-me ao entendimento de que os alunos, tanto do CP, quanto do CD, tendem a não reproduzir a visão desqualificada da Educação Infantil ainda presente em muitos locais, como nos relata uma professora:

Antonina: E a gente vê na Educação Infantil o quê? Aquele professor que já trabalhou não sei quantos anos, já não está rendendo tanto: o que vamos fazer com esse professor? Vamos botar para a Educação Infantil. Essa é a realidade que a gente vive. (Col. 7: CD).

Ela é um exemplo da superação das idealizações presentes no senso comum e do processo de consolidação de uma visão de infância baseada no conceito histórico, pois é ex-aluna do curso, com cargo de coordenadora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de

Educação da cidade onde mora. Este é um ponto de aproximação entre os cursos, e a mim parece uma conquista que se consolida nos estágios realizados nas creches e pré-escolas.

Algo semelhante ocorre com a categoria que relaciona cuidado, educação e brincadeira. Na verdade, essas são duas categorias que se aproximam, pois são partes indissociáveis do campo de estudos teóricos sobre a infância e a educação nessa faixa etária. Entendo, no entanto, que no CP, a discussão a respeito do lúdico parece ser mais generalizada entre os diversos professores das várias áreas de conhecimento, desde a Psicologia às Ciências da Natureza, algo que não foi possível perceber no CD. De forma semelhante ao que já apontei no Capítulo anterior, a área da Educação Infantil parece ter mais influência no CP do que no CD, algo que foi evidenciado na análise das grades curriculares e que se confirma nas narrativas dos professores.

Outra questão necessária à reflexão é a diferença que existe no tratamento dispensado às crianças por diversas autoridades locais. Em alguns municípios, até mesmo membros do judiciário, responsáveis pela correta aplicação da legislação que as protege, desconhecem direitos básicos delas. Nas duas entrevistas coletivas com professoras locais, ficaram evidentes algumas concepções de trabalho docente na Educação Infantil como algo menor e menos importante, e isto se perpetua dentro das próprias secretarias de educação locais, como aparece na narrativa acima de Antonia. Isto me leva à conclusão de que no Brasil já fizemos conquistas importantes, decisivas mesmo, nessa área, mas nós professores do campo, ainda temos muitos espaços a ocupar e fazer esse conhecimento avançar para consolidar esse entendimento histórico e antropológico da infância como geral e hegemônico na nossa sociedade.

A quinta categoria, os vínculos afetivos, apresenta sentidos semelhantes nos dois cursos e, segundo os professores, estes devem ser construídos no cotidiano dos grupos e não devem se limitar às relações entre adultos e crianças, mas são fundamentos das ações em todos os níveis da educação.

O sentido de autoria na formação confere ao que alguns professores se referiram como amadurecimento dos alunos, e outros, como a conquista de uma autonomia no fazer docente. Em ambos os cursos, os professores descreveram esse processo como difícil e exigente para o aluno, que chega com pouca prática de, na sua própria escrita, dialogar com outros autores, até por se considerarem “incapazes” disso, ou distantes desse “mundo teórico”, como afirmou uma das professoras do CP. Acredito que esta seja uma dificuldade que extrapola a Pedagogia, e muitos professores presentes ao Fórum das licenciaturas da UNIRIO, por exemplo, dão testemunhos nesse sentido.

As considerações sobre o atual formato dos cursos de Pedagogia permitiram mapear uma convergência entre os professores, que é a docência como centro da formação do Pedagogo e, ao mesmo tempo, uma série de divergências acerca da melhor maneira de encaminhar essa formação, se pelo aprofundamento nas especificidades de cada uma das futuras possibilidades de atuação ou se pela manutenção da obrigatoriedade dos alunos se depararem com essa amplitude ou posições intermediárias entre as duas ora descritas.

Por fim, reflexões sobre as relações da universidade com a educação básica nos processos de formação docente e do aprofundamento da compreensão dos papéis dessas instituições na contemporaneidade traduzem a necessidade de nos dedicarmos coletivamente ao processo de reformulação curricular.

Nas considerações finais, a seguir, explicitarei as convergências e os distanciamentos apontados pelas análises deste e do Capítulo anterior.

Considerações Finais

Imaginem rios que se gostem
e se encostem longos de desejo
e se encontrem prontos de ternura
se misturem cada vez mais beijo
e se deixem em êxtase de espuma
troquem águas, algas, mágoas, peixes...
Altair Oliveira (2009)

Imagino o encontro desses dois currículos de forma semelhante ao poeta, como algo desejado pelos professores de ambos os cursos, vivendo, contudo, uma aproximação cuidadosa, ensejada pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento das diferenças. O “êxtase das espumas” virá do fortalecimento da Escola de Educação, no caso de uma aproximação exitosa, e haverá, certamente, muitas águas e mágoas a serem trocadas e esclarecidas.

A cada passo do presente desafio, as encruzilhadas e obstáculos foram sendo transpostos com muita dedicação e também com uma tênue certeza, por vezes posta em cheque, de que haveria contribuições possíveis ao final. A possibilidade de discutir com os professores da Escola de Educação da UNIRIO os resultados da presente investigação faz deste texto parte da minha resposta responsável, como recomenda Bakhtin (2010 b). Hoje posso afirmar que as maiores contribuições, que não se esgotam neste trabalho, foram dadas pelos professores que participaram das entrevistas coletivas. Esses saberes construídos coletivamente são as maiores conquistas proporcionadas pelos quatro anos de trabalho consolidados nestas considerações. A maior ênfase está, portanto, nessas construções baseadas nos diálogos com os que participaram das entrevistas e com os demais que pertencem aos respectivos coletivos, professores que fizeram da dedicação e do profissionalismo as suas formas de estar no mundo.

Esta tese teve como objetivo comparar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO –, buscando compreender os sentidos dados à formação inicial de professores para a Educação Infantil. A abordagem teórica adotada privilegiou o entendimento da linguagem como elemento constitutivo dos sujeitos, do dialogismo e das trocas significativas, como sendo as formas privilegiadas de produção e transformação das culturas e das sociedades, e da consideração das propostas curriculares em apreço como elementos de uma cultura erigida com marcas históricas, portanto, temporal e espacialmente definidas e em meio a conflitos e disputas das formações sociais.

Ao mergulhar nos estudos acerca dessa formação cultural, procurei entender as bases de organização da produção dessa sociedade, desde os primórdios das análises do capitalismo até o seu momento contemporâneo, evitando a linearidade, adotando a visão das transformações como saltos, o acúmulo de ruínas, como as heranças históricas desse processo. Não há determinações *a priori* nem evoluções a serem percebidas, mas sim um amontoado caótico de decisões sucessivas que se baseiam nos jogos de força e disputas de interesses locais, globais ou ambos articulados entre si.

Desses jogos de forças é que se constituíram as propostas curriculares, cujos contextos de produção foram levantados, e estas produções foram analisadas, tendo como foco a formação de professores para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia da UNIRIO presencial e a distância. A partir das análises apreendidas, algumas questões emergiram e foram trabalhadas nas entrevistas coletivas com os professores dos cursos, que lecionam disciplinas voltadas à formação do professor de Educação Infantil, o que possibilitou, não apenas compreender como esta formação específica se insere no âmbito dos Cursos de Pedagogia, como as aproximações e distanciamentos entre as duas propostas curriculares. Assim, percorri os rios desde suas nascentes e vislumbrei seus possíveis pontos de convergência, mas, para que o encontro seja possível e profícuo, ainda será necessário um esforço de ambos os coletivos docentes. As proposições elaboradas a partir deste estudo intentam ser pontos de discussão e reflexão em busca desta convergência.

Como parte desta investigação, fiz um estudo das histórias e documentos de elaboração de cada uma das propostas, realizei entrevistas com duas professoras que se dedicaram a esses processos e analisei os projetos dos dois cursos. A maior dificuldade desta etapa do trabalho foi o exercício de exotopia, distanciamento necessário para analisar as narrativas das entrevistadas a partir do meu lugar de pesquisador e não de professor da mesma instituição. O fato de não ter participado da elaboração dessas propostas já me permitiu um primeiro distanciamento, no entanto, as professoras entrevistadas são conhecidas de longa data, e o histórico de lutas e dificuldades, enfrentadas ao longo dos anos, são muito semelhantes a situações que vivi como profissional do mesmo campo. Esse exercício de distanciamento me fez compreender melhor esse importante conceito bakhtiniano que me permite um melhor acabamento, o excedente de visão do meu lugar singular e único.

Da etapa de análise das propostas, a principal dificuldade metodológica foi a definição das disciplinas que deveriam ser consideradas como aquelas que contribuem efetivamente para a formação dos que atuarão na Educação Infantil. Por exemplo, a disciplina de Geografia na Educação I, do CD, só foi considerada como sendo desse campo por conhecer o professor

e sua proposta de trabalho. Caso me guiasse apenas pela ementa da disciplina, esta não seria considerada. Assim, no currículo do Curso de Pedagogia presencial foram identificadas 9 disciplinas voltadas para a Educação Infantil, enquanto que no curso a distância o total é de 4 disciplinas, o que significa uma diferença de 57% a mais de carga horária no curso presencial dedicada a esta formação. Vale destacar que esta diferença se explica pela própria configuração curricular de ambos os cursos e, principalmente, pelas disciplinas que tratam das metodologias das áreas do conhecimento que são mais abrangentes no curso a distância.

Das entrevistas coletivas, realizadas com os professores que lecionam nas 13 disciplinas, é que emergiram os significados de como cada grupo de professores considera a formação para a atuação do pedagogo na Educação Infantil. As oito entrevistas semi estruturadas, entendidas como espaços de narrativa e interlocução, contaram com a presença de um total 22 entrevistados, evidenciaram que é no cotidiano das disciplinas que os sentidos da formação vão sendo construídos. Na vivência dessas entrevistas surgiu também a principal dificuldade, que foi a de manter o distanciamento necessário para deixar fluir as narrativas, uma vez que o meu envolvimento com os professores, suas lutas e dificuldades, é intenso.

Quanto a falta de diálogo, característica apontada por eles como estando presente no cotidiano dos dois cursos, ela aparece de formas diferenciadas. No CP, após as críticas em relação à forma atual de trabalho que é imposta à categoria docente, a professora Cecília chegou a propor que se institucionalize um espaço de formulação e trocas pedagógicas entre os professores e que estes possam falar do que fazem e pensar em atividades integradas e interdisciplinares. No CD, essa situação apareceu em forma de queixa pela perda de espaços de troca que já existiram. E essa afirmação foi unânime em todas as entrevistas de que participei. Houve relatos sobre a perda de espaço e de tempo para atividades que já ocorreram, como a elaboração de planos de trabalho em conjunto, com professores de disciplinas de áreas de conhecimento afins; de perda de espaços de formação continuada, em reuniões na UNIRIO, envolvendo os professores dos polos; e de reuniões gerais, envolvendo todos os docentes, independente de suas diferentes denominações. Indico, portanto, a necessidade de uma reflexão da qual possam participar todos os professores sobre esse tema com todas as implicações aí contidas, desde a compressão do espaço/tempo, como definido por Harvey (2011, p. 257), passando pela deterioração das condições de trabalho docente, chegando às formas concretas que temos hoje de articulação com a formulação de propostas alternativas para tentar superar tal dificuldade.

Aponto, em seguida, o que considero como os aprendizados centrais realizados desta complexa comparação curricular a que me dediquei.

Destaco, inicialmente, a metodologia utilizada, que teve como base a triangulação entre os contextos históricos das produções curriculares, as análises textuais dos documentos que consolidaram as propostas dos cursos e as entrevistas individuais e coletivas que atualizaram os sentidos, tanto históricos quanto os cotidianos dessas produções culturais.

Quanto ao processo de elaboração das propostas curriculares, evidenciou-se a primeira diferença, pois o projeto do CP contou com a participação de todo o corpo docente, do corpo discente e dos funcionários da Escola de Educação. Repetindo uma experiência anterior, de 1999, organizou-se um seminário com discussões marcadas em calendário e abertas a todos. Foram oito meses de discussões até que se chegou ao projeto final. Esse projeto foi apreciado e votado em reunião do colegiado da Escola de Educação. Já o projeto do CD não teve o mesmo grau de participação e isso ficou evidente no fato de que esta proposta aparece assinada por cinco professores, enquanto a do CP não leva assinatura. Ambas foram aprovadas em reuniões separadas do colegiado da Escola de Educação, como mostram as atas dos respectivos encontros. Essa observação inicial foi confirmada pelas colegas entrevistadas. Importante ressaltar aqui que a maioria dos professores da Escola de Educação também já se encontrava, nesse momento, envolvida com o CD, mas nem esse contexto os levou a pensar os projetos em conjunto. O que estava separado continuou assim e isso foi mencionado pela Professora Benedita como algo dado, pois nem se cogitou em fazer diferente, haja vista que, nas poucas discussões ampliadas, os colegas mostravam “algum interesse, mas na hora de ‘meter a mão na massa’ sobrava para os de sempre”! (BENEDITA, Apêndice, Quadro 2, CD)

Quanto às cargas horárias das disciplinas direcionadas à Educação Infantil, temos uma quantidade menor na proposta curricular do CD. Na equipe de professores que redigiu a proposta do CD, não havia nenhum professor da área, o que pode ser um dos determinantes dessa diferença. Em termos de percentual relativo à carga horária total de cada curso, ambas as propostas contemplam a Educação Infantil com percentuais baixos, sendo o CP com 12%, e o CD com 6,8%, percentuais que se aproximam dos resultados das análises dos currículos de cursos de Pedagogia desenvolvidas na pesquisa de Kishimoto (2005, p. 184). Como as cargas horárias totais são muito semelhantes, concluo que o CP tem quase o dobro de carga horária do CD dedicada às discussões da Educação Infantil. Essa diferença está centrada nas disciplinas que discutem as metodologias de ensino das ciências de referência (Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Língua Portuguesa e Matemática), pois, no CP essas dedicam metade de suas cargas horárias às especificidades da Educação Infantil, o que não ocorre no CD, com a exceção de Geografia na Educação I, cujo direcionamento é dado pelo professor responsável, mesmo não constando da ementa respectiva.

Se isso diferencia os cursos, outro fator os aproxima, pois foi possível perceber que não há, nas ementas das disciplinas da área de Educação Infantil, nenhuma discussão direcionada às especificidades das Creches. Esse é um segmento que carece de maior atenção dos professores formadores até por ser o que mais cresce nas redes municipais, segundo pesquisa de Nunes, Corsino e Kramer, citada no primeiro capítulo desta tese. Fica aqui, portanto, a primeira indicação para os professores que pensarão nas próximas reformulações curriculares, a de que considerem as creches como as instituições que mais carecem de propostas pedagógicas e pesquisas a respeito do trabalho a ser desenvolvido com os bebês nos berçários e as crianças de até 3 anos de idade. Como formadores, temos a obrigação de preparar, de forma mais adequada, os professores que irão atuar nelas. Essa questão foi ressaltada por duas professoras que trabalham em diferentes municípios onde funciona o CD. Anita e Bianca (Quadro 8, Apêndice, CD) foram taxativas ao afirmar as dificuldades dos alunos em se posicionarem como profissionais nas creches. Até mesmo no momento das escolhas da faixa etária para desenvolver os projetos de estágio acabam optando pelas crianças maiores, de 4 ou 5 anos, pois mostram dificuldades de vislumbrar uma atuação pedagógica com as crianças mais novas. Essa é uma discussão que deve avançar em ambos os cursos para que o trabalho realizado com as crianças de 0 a 3 anos seja considerado da mesma forma que os demais segmentos.

Foi possível perceber, principalmente nas narrativas das professoras que atuam nos municípios do interior, como as pré-escolas ainda são vistas com menos relevância do que as escolas de Ensino Fundamental; entretanto, essas mesmas professoras afirmam que a desvalorização é cada vez menor, como nos contou Anita, ao final da entrevista coletiva de que tomou parte: “São mais de 30 anos com Educação Infantil e eu pude acompanhar a trajetória da Educação Infantil e ver o quanto a gente cresceu!”. (ANITA, Apêndice, Quadro 6)

Contribui para essa mudança, na cultura educacional, um árduo trabalho dos teóricos desse campo que, desde os anos 1980, vêm subsidiando as ações desse segmento com formulações e pesquisas que adensaram o trabalho desenvolvido nas escolas. Desse movimento, participam os professores da área nos dois cursos, e um dos sentidos que marcam a atuação desses docentes é a visão das diversas infâncias presentes na realidade social brasileira, marcada pela desigualdade, como sendo construções histórica e culturalmente determinadas. Ficou evidente, em diversos depoimentos, que essa é uma discussão essencial na formação profissional dos professores da Educação Infantil.

Quanto à concepção histórico, social e antropológica de infância, considerada em conjunto com as relações afetivas entre adultos e crianças e das crianças entre si e a base da atuação nesta etapa da Educação Básica, as professoras afirmaram que estas sustentam o tripé cuidar, educar e brincar. Houve nuances e diferenças a respeito dessas questões, pois os professores do CP têm a oportunidade de trabalhar todas as semanas diretamente com os alunos, o que facilita o estabelecimento de vínculos mais intensos. Isso lhes permite, por exemplo, pensar em “metodologias brincantes”, como declarou a professora Cecília Apêndice, Quadro 6, CP). Nessa mesma entrevista, as demais participantes narram suas experiências de atividades lúdicas com as turmas e constataam o “enrijecimento dos corpos” dos alunos, o que dificulta uma permanência mais relaxada nos momentos lúdicos das aulas. Tais observações são muito difíceis de serem realizadas no CD, justamente por não existir esse contato constante. Nas vezes em que estão com os alunos nos polos, a preocupação dos professores/tutores locais está muito mais voltada para o conteúdo dos textos estudados, que serão objeto das avaliações escritas. Essas características de cada modalidade dificultam abordagens semelhantes para os dois cursos e colocam um desafio para o CD, no sentido de criar formas alternativas de propiciar aos alunos experiências que os auxiliem a compreender, de forma mais ampla, que não passe somente pelo entendimento cognitivo, as questões relacionadas à dimensão lúdica da existência, às relações afetivas que emergem do partilhar experiências dessa natureza e como o crescimento humano demanda ações pedagógicas que incluam essa abordagem.

Embora os professores de ambos os cursos considerem já superada a dicotomia educar e cuidar, no CD, as dificuldades trazidas pelas práticas, em diversas escolas que ainda trabalham com essa lógica, pareceu-nos mais intensa. No CP, os professores também lidam com algumas práticas de escolas parceiras baseadas nessa dicotomia, mas as narrativas sugerem que esta não é mais uma preocupação, pois são casos pontuais e, talvez pela maior possibilidade de escolha das escolas parceiras para realização dos estágios, essas situações apareçam com menor frequência. Nas duas entrevistas coletivas com os professores/tutores locais, essas situações estiveram presentes, tendo havido relatos de casos em que as políticas públicas de mais de uma Secretaria Municipal de Educação ainda serem formuladas a partir dessa dicotomia. É necessário considerar, também, a diferença da presença da Educação Infantil nas propostas curriculares dos dois cursos e nos processos de elaboração dessas propostas, pois é possível que a ausência de discussões mais densas desse campo na elaboração da proposta do CD, que redundou na menor presença de disciplinas que discutem conteúdos dessa área, tenha deixado sob a responsabilidade das poucas disciplinas específicas

essa discussão. No caso das professoras dos polos, como são elas que, na maioria dos casos, são as responsáveis pelas disciplinas específicas, essa questão é tratada apenas por elas, o que as sobrecarrega.

Quanto ao processo de conquista da autonomia docente, a forma de trabalho do CD, me fez perceber um distanciamento entre os docentes das diferentes equipes e mesmo entre professores da mesma equipe, o que traz dificuldades aos tutores locais no auxílio que poderiam prestar aos alunos nesse processo. Isso ficou bem caracterizado ao longo das entrevistas coletivas, com as quais foi possível perceber também divergências em relação à própria concepção de trabalho com a escrita dos alunos. No CP, também foram relatadas dificuldades e algumas divergências quanto às questões que envolvem, principalmente, a relação dos alunos com as teorias e a necessidade de dialogarem com textos de referência. O que apareceu de diferente entre os dois cursos, em relação à conquista da autonomia intelectual dos alunos, é que os professores do CP têm uma unidade de pensamento construída em torno dessa questão, ao menos os que estiveram presentes nas entrevistas coletivas, o que não aconteceu em relação aos professores do CD. Nesse as divergências me pareceram mais profundas, e a falta de trocas em relação a essa questão dificulta ainda mais a formulação de uma linha de ação mais próxima entre os professores. Mesmo assim, foi possível perceber a intensidade com que todos os docentes encaram esse problema e a necessidade que apontam em relação a essa determinação das diretrizes, ou seja, a de formar o aluno também como um pesquisador das práticas educacionais.

Quanto as atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, a docência como centro da formação é algo amplamente aceito e defendido como necessário pelos professores. As críticas que foram formuladas se dirigem à concepção de docência, mais especificamente ao entendimento do conceito de docência ampliada, que se combina com a preocupação de um dos docentes a respeito do professor que devemos formar. Dentro dessa polêmica, o que mobilizou com mais intensidade os professores foi a da possibilidade de formação específica ou especializada por segmento, em contraposição à formação ampliada do Curso de Pedagogia definida pelas Diretrizes. São questões complexas, pois esbarram na própria concepção de docência como o centro da formação defendida pela maioria dos professores. Agregada a essa discussão, estão as dificuldades de cada curso, como os estágios, que se apresentam como ações que necessitam ser revistas com urgência e, nesse sentido, há quase que unanimidade em torno da necessidade de aprofundar as parcerias e os diálogos com as redes de educação básica. Essa ação aponta para uma ampliação do papel da universidade em relação ao sistema educacional em que está inserida, ou seja, se a ação da instituição

alcança, com os estágios e programas de incentivo à formação inicial, diferentes redes municipais e mais a rede estadual, todas estas devem ser coprodutoras de conhecimentos junto aos pesquisadores do ensino superior. Essa compreensão aponta para a ressignificação do papel dos docentes do ensino superior, em especial aos que se dedicam à formação de professores nos diversos cursos de licenciatura.

Essa ação, contudo, não soluciona o que algumas professoras apontaram como lacunas de conhecimento na formação inicial e, nesse sentido, a formação continuada ou permanente torna-se elemento indispensável desse processo, pois, tanto forma especialistas nos cursos de pós-graduação e atende, assim, os professores que desejam fazer carreira num determinado segmento educacional, quanto diversifica suas possibilidades de atuação nos cursos e/ou projetos de extensão.

Dessas discussões acerca das atuais Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e da formação em Educação Infantil, em particular, a necessidade de aprofundar e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos relacionados às creches foi citado como a ação mais urgente. Em nenhum dos dois cursos essa instituição é contemplada, aparecendo apenas como aquela que consolida o direito da criança ao atendimento desde o nascimento, mas nada se discute acerca de uma pedagogia diferenciada para esse segmento da Educação Básica. Esse é, portanto, um esforço a ser empreendido pelos grupos de pesquisa da área que deverão, pelas próprias necessidades das crianças, caminhar na direção de formulação de projetos interdisciplinares, que agreguem conhecimentos da área de saúde e das artes, por exemplo.

Essas contribuições, com todas as suas controvérsias e nuances, poderão ser úteis à reformulação de ambos os projetos analisados. No entanto, há uma ponderação que foi citada pelas professoras entrevistadas individualmente, Arminda (Apêndice, Quadro 1, Ind.) e Benedita (Apêndice, Quadro 2, Ind.), mas que também foi comentada pelo professor Bernardo (Apêndice, Quadro 3, Col.): a necessidade de se pensar na aproximação entre os dois projetos, de caminhar no sentido da unificação dos currículos, de promover o encontro dos rios. O distanciamento hoje existente tem suas razões históricas que devem ser consideradas e discutidas pelos coletivos docentes envolvidos com cada um deles. Há, no entanto, um total de 28 professores que atuam nos dois cursos, ou seja, 58% dos professores da Escola de Educação partilham as responsabilidades do CP e do CD, que é um quadro diferente de quando o CD iniciou suas atividades, pois, naquele momento, apenas 6 professores da Escola aderiram ao projeto, o que representava 30% do total de professores, e a EAD era um projeto cercado de incertezas, dúvidas e rejeições, segundo relatos de Arminda e Benedita. Hoje o CD está consolidado, mas ainda é objeto de muita polêmica. Nesse sentido, a desvalorização e a

precarização do trabalho docente neste curso foi assunto de todas as entrevistas coletivas, o que reforça a necessidade de todo o coletivo da Escola de Educação buscar caminhos que apontem para a superação dessa situação.

Ampliar as ações da UNIRIO nos municípios onde o curso acontece é outra necessidade apontada pelos professores para a melhoria da qualidade da formação, bem como de promoção da igualdade de direitos entre os alunos do CP e do CD para que a modalidade a distância não se consolide como uma “formação pobre para sujeitos pobres” (PEREIRA, 2014, p.78). Todo esse conjunto de possibilidades está posto como desafio a ser enfrentado pelos professores, não só os vinculados diretamente à UNIRIO como também pelos professores/tutores locais e a distância, além dos docentes que têm seu vínculo no ensino presencial em algumas das universidades do consórcio CEDERJ.

Para adensar essa discussão e institucionalizar a participação sugerida, auxiliei na elaboração das críticas ao modelo de EAD que se tornou hegemônico no Brasil, iniciado com a criação do consórcio CEDERJ, em 2.000, e ampliado para todo o território nacional a partir da criação da UAB, em 2007. Estas já foram incorporadas à pauta do ANDES-SN¹¹⁷ que defende, como forma de ampliar a pressão por mudanças, a sindicalização dos professores/tutores, reconhecendo assim o papel pedagógico desempenhado por eles e incorporando-os à categoria profissional de docentes do ensino superior. Essa conquista coletiva permitirá a aproximação, pela via sindical, desses professores e, com essa ligação entre as decisões nacionais e as ações locais, pode-se pensar na construção de alternativas e de ressignificação dos processos de formação de professores, com destaque para os de Educação Infantil.

Como primeiro passo, no sentido da promoção do encontro dos rios, o colegiado da Escola de Educação optou pela unificação dos Núcleos Docentes Estruturantes que, segundo as sugestões do MEC na normatização destes núcleos, cada curso deveria ter o seu núcleo próprio. Entendemos que um dos caminhos para a aproximação é a discussão conjunta das questões curriculares de ambos os projetos.

Vem, pois, esse segmento, que representa o início da formação de todos os sujeitos, contribuir para que os rios se encontrem, para a convergência das histórias e saberes de uma Escola e de uma Universidade em permanente processo de reinvenção.

¹¹⁷ Resoluções do 49º Congresso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/portal-documento-secretaria.andes>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEM, G. O que é o contemporâneo? In **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009 (p. 55 – 73)

ALMADA, F.de A. C. **A Formação do Professor de Educação Infantil em um Centro Universitário: Uma Análise a partir da Teoria Histórico Cultural**. Tese de Doutorado. Marília, S.P.: UNESP 2011.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, Ludmila. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Juiz de Fora: UFJF. Disponível em : www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-formação-docente.

ANDRE, M. e ALMEIDA, P. A Profissionalidade do Professor Formador sob o Impacto das Reformas e Mudanças no Mundo Contemporâneo in ENS, R.T. e BEHRENS, H.A. (Org.) **Formação do Professor: Profissionalidade, Pesquisa e Cultura Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. PP.75-96

ANDRE, M. Pesquisas sobre Formação de Professores: Tensões e Perspectivas do Campo. In FONTOURA, H. A. da & SILVA, M. **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões** Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. PP 24-36

BARRETO, R. G. & LEHER, R. "Trabalho docente e as reformas neoliberais". In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010A.

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos, S.P.: Pedro e João, 2010B.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense 5^a.ed, 1993

BINES, R.K. Cotejando a Dor: narrativas da barbárie, in HENRIQUES, A.L.S. **Literatura e Comparativismo**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005, PP. 119 - 126

BITTENCOURT, R. L. **Formação de Professores em nível de Graduação na Modalidade EAD: O caso da Pedagogia da UDESC – Polo Criciúma – SC**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS. UFRGS, 2008.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRAIT, B. **Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade** in FARACO, C.A. et al. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2006 pp. 54 a 66.

BRASIL, MEC **Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acessado em 13/01/2013

BRASIL, MEC, **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, vol. 1. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>, acessado em 30/09/2013.

BRASIL, MEC, CNE/CP, **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acessado em 15/03/2012.

BRASIL/CASA CIVIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: 1995. Disponível em

<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> consultado em 13/12/2014.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: Do conhecimento à Ação Política in **A Sociedade em Rede: Do conhecimento à Ação Política, Conferência Promovida pelo Presidente da República**. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2006.

CASTELO, J. **A Literatura na Poltrona**. Rio de Janeiro: Record, 2007

CASTELO, R. **O Social-Liberalismo: Auge da Crise da Supremacia Burguesa na Era Neoliberal**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2013.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado, PUC-RJ, disponível no site: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4282/4282_1.PDF Consultado em 20/03/2014.

CRUZ, P. e MONTEIRO, L (ORG.) **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, SP: Editora Moderna, 2013.

DEMO, P. **A Nova LDB – Rarços e Avanços**. 14ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa**. Tese de doutorado. Florianópolis, S.C.:UFSC, 2007.

FAIRCLOUGH. N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2008.

FERNANDES, C. H. **Dizeres de professores da/na formação continuada: possibilidades de autoria.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP:2009.

FRANGELA, R. de C.P. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil: Identidade(s) em (des)construção (?)**. Tese de Doutorado. UERJ, 2006. Disponível no site: <http://www.curriculo-febf.pro.br/teses-a-dissertacoes/teses/29-na-procura-de-um-curso-curriculo-formacao-de-professores-educacao-infantil-identidades-em-desconstrucao-> consultado em 16/08/2013.

FREIRE, P. **Entrevista concedida ao Museu da Pessoa**, em 1995, e disponível no site: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1909>, consultado em 10/01/2015.

FRIGOTTO, G. As Novas e Velhas Faces da Crise do Capital e o Labirinto dos Referenciais Teóricos, in FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. São Paulo: 2014, p. 29 – 69.

GABRIEL, C.T. e FERREIRA, M.S. Disciplina Escolar e Conhecimento Escolar: Conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo in LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (Org.) **Temas da Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 227 - 241

GANZELLI, P. **Plano Nacional de Educação: Implicações para a Educação Infantil** Revista Exitus • Volume 02 • nº 02 • Jul./Dez. 2012, disponível no site: http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-2-no.-2-2013-2012-issn-impreso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/plano-nacional-de-educacao-implicacoes-para-a-educacao-infantil/at_download/file

GARCIA, M.M.A., HYPÓLITO, A.M e VIEIRA, J.S. **As Identidades Docentes como Fabricação da Docência**. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v. 31, n.1, p. 45 – 58, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf> Consultado em: 13/01/2015.

GATTI, B.A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas** Campinas, S.P.: Revista Eletrônica Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HADDAD, L. **A Questão do Profissionalismo na Educação Infantil: Um Olhar sobre o Debate no Plano Internacional**. Anais do XVI ENDIPE, Campinas, SP. 2012

HARVEY, D. **A Condição pós moderna**. São Paulo: Loyola, 2011.

HYPÓLITO, A. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Disponível no site <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>, PP. 1338 – 1339, consultado em 20/11/2013.

JAMESON, F. **Pós Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

KISHIMOTO, T.M. **Pedagogia e a Formação de Professores(as) da Educação Infantil**. Revista Pro-Posições, v.16, n.3 (48) – set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, S. **A Política da Pré Escola no Brasil: A Arte do Disfarce**. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, 1982.

KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola**. São Paulo, S.P.: Ática, 1994, 2ª ed.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: FREITAS, SOUZA e KRAMER (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003, p.57-76.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação no Brasil**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEITE FILHO, A. **Educadora de educadoras: Trajetória e ideias de Heloísa Marinho. Uma história do jardim de infância no Rio de Janeiro**. Pôster apresentado na reunião anual da ANPED de 1997 e disponível no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0209p.PDF>

LEMGRUBER, M.S. **Educação à Distância: para além dos caixas eletrônicos**, in Educação Superior: um raio x do setor privado. Revista do SINPRORIO, Ano II, nº2. Rio de Janeiro: SINPRO-RIO, 2008, PP. 42-49.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, A.C. e MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C. e MACEDO, E. Currículo e cultura: O lugar da ciência, in LIBÂNEO, J.C. e ALVES, N. (Org.) **Temas da Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, pp.152 – 166.

LOPES, S.F. **Revista "Atlântida": a educação elementar em Portugal e no Brasil nas primeiras décadas do século XX**. Rev. Lusófona de Educação, 2012, no.20, p.141-153. Disponível no site: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n20/n20a10.pdf> consultado em 13/05/2013.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Públicas Educacionais**. Campinas, S.P.: Educação e Sociedade, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em www.cedes.unicamp.br consultado em 10/02/2015.

MARX, K. Coleção Abril: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O Capital**, vol. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEDEIROS, L.L. e CASTRO, L.V. **A Pedagogia UNIRIO na EAD do Estado do Rio de Janeiro**, in Chronos, Publicação da UNIRIO, vol.1 n°9: Rio de Janeiro, 2013, p. 43 a 53.

MELLO, T. **Amazonas, Pátria da Água**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MELLO, T. **Poemas Preferidos pelo Autor e seus Autores**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4ª ed., 2009

MENEZES, J.S.S. e BONATO, N.M.C. **A Escola de Educação e a Pedagogia Presencial da UNIRIO: Da Criação ao Contexto Atual**, in Chronos, Publicação da UNIRIO, vol.1 n°9: Rio de Janeiro, 2013, p. 14 a 42.

MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância**. MILL, D., RIBEIRO, L. R. C., OLIVEIRA, M. R. G. (org). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 24ª Ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004.

MONTEIRO, A. M. F. C. ; PENNA, F. A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. Educação e Realidade, v. 36, p. 191-211, 2011

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, A. F. **Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico: Estado e Capital no Ensino Superior no Brasil**. Tese de doutorado. São Luis, MA. UFMA, 2011.

NUNES, C. **Formação Docente no Brasil: Entre Avanços Legais e Recuos Pragmáticos** disponível no site: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/038_clarice_nunes.pdf e consultado dia 07/01/2013.

NUNES, M.F.R., CORSINO, P. e DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: MEC/UNESCO/FUNDAÇÃO ORSA, 2011.

NUNES, M.F.R, CORSINO, P. e KRAMER, S. (coord.) Relatório de Pesquisa: **Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro**. RJ: INFOC, 2011.

OLIVEIRA, de A. **Confluência Passional**. Disponível no site: <http://sitedepoesias.com/poetas/altairdeoliveira>, consultado em 25/02/2015.

OLIVEIRA, D.A. **A Reestruturação do Trabalho Docente**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set/dez. 2004. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> consultado em: 22/11/2014.

OLIVEIRA, G.C. e VAZQUEZ, D.A. **Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil**. Rio de Janeiro: Revista OIKOS, Volume 9, nº 1, 2010 pgs 137-160, disponível no site: <http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/viewFile/192/133>, consultado em 16/09/2014.

OLIVEIRA, S.F. **Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de Pedagogia e Normal Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP: 2007.

OSÓRIO, M.R.V. e GARCIA, M.M.A. **Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 119 - 149, janeiro/abril 2011.

OSTETTO, L. E. **Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil** in GOMES, M. O. Estágios na Formação de Professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011, pp79-98

PAZ, C.D.A. **Gênero no Trabalho Pedagógico da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB, 2008.

PEREIRA, M.A. **A Dimensão Performativa do gesto na Prática Docente**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, vol. 15, ° 45. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/12.pdf> Consultado em 17/08/2013.

PEREIRA, M.F.R. Educação a Distância – Educação para Pobres e Retorno às Metanarrativas Burguesas, in ORSO, P.J. etalli (org.) **Sociedade Capitalista, Educação e as lutas dos trabalhadores**. São Paulo: Outras Expressões, 2014, p.77 – 96.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica**. Disponível no site: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html consultado em 13/11/2013.

RÊGO, M. C. L. C. **Trabalho docente e autonomia: a tutoria e formação humana no ensino superior a distância**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, RJ. UERJ. 2010. Disponível no site: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=199966 consultado em 23/03/2012.

SARLO, B. **Cenas da vida pós moderna: Intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 5ª Ed. 2013.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> consultado em 29/04/2012.

SHOR, I. e FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 4ªed. 1992.

SILVA, P.L.de F.V. **As Condições de Trabalho Docente na Educação Infantil: Uma Análise a Partir do Proinfância em Quatro Municípios do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado no PPGEdu/UNIRIO, 2014. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/OB-sE2Ar37CoNY0JYeEIYT2h4WHM/edit?pli=1> Consultado em 15/12/2014.

SILVA, V.B. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. P. 268 – 277. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a15v33n121.pdf> consultado em: 13/07/2013.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, S.P: Papyrus, 1994.

SPIVAK, G.C. **Pode o Subalterno falar?** Belo Horizonte, M.G.: Ed. UFMG, 2012.

TEIXEIRA, A. **Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html> consultado em: 12/01/2015.

TEIXEIRA, M. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito in FARACO, C.A. etalli **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2006 pp. 227 a 234

UIZINGA, J. **Homo Ludens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

UNIRIO. Escola de Educação. **Curso de Pedagogia Presencial – Reforma curricular 2008/1**. Rio de Janeiro: 2008A.

_____. Escola de Educação. **Curso: Licenciatura em Pedagogia, Modalidade a Distância – Reforma curricular 2008**. Rio de Janeiro: 2008B.

_____. PROGRAD. Programa do Fórum das Licenciaturas. Disponível em [file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/Programacao%20Forum%20de%20Licenciaturas%20da%20UNIRIO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/Programacao%20Forum%20de%20Licenciaturas%20da%20UNIRIO%20(1).pdf) consultado em 26/12/2014.

VALENTE, W.R. **Por Uma História Comparativa da Educação Matemática**. CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.162-179 jan./abr. 2012 [Disponível no site: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/10.pdf) consultado em 13/05/2013.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya São Paulo: Expressão Popular, 2007

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

1: Questões para as Entrevistas Coletivas

Grupo 1: Professores responsáveis pelas disciplinas no CP:

- 1) O que você considera fundamental na formação inicial de professores para a educação infantil?
- 2) Que contribuições a sua disciplina traz para essa formação?
- 3) Como vocês veem e interpretam a formação para a Educação Infantil dentro dessa proposta de formação generalista atual?
- 4) Existem trocas entre os responsáveis pelas disciplinas voltadas para a educação infantil? Se existem, como elas ocorrem, com que periodicidade?

Grupo 2: Professores coordenadores de disciplina do CD:

- 1) O que você considera fundamental na formação inicial de professores para a educação infantil?
- 2) Que contribuições a sua disciplina traz para essa formação?
- 3) Como vocês veem e interpretam a formação para a Educação Infantil dentro dessa proposta de formação generalista atual?
- 4) Existem trocas entre os responsáveis pelas disciplinas voltadas para a educação infantil? Se existem, como elas ocorrem, com que periodicidade?

Grupo 3: Professores Tutores a Distância

- 1) O que você considera fundamental na formação inicial de professores para a educação infantil?
- 2) Que contribuições a sua disciplina traz para essa formação?
- 3) Como vocês veem e interpretam a formação para a Educação Infantil dentro dessa proposta de formação generalista atual?
- 4) Existem trocas entre vocês e os coordenadores da disciplina? Se existem, como estas ocorrem e com que periodicidade?
- 5) Existem trocas com os tutores e coordenadores das demais disciplinas voltadas para a educação infantil? Se existem, como elas ocorrem, com que periodicidade?

Grupo 4: Professores Tutores Presenciais

- 1) O que você considera fundamental na formação inicial de professores para a educação infantil?
- 2) Que contribuições a sua disciplina traz para essa formação?
- 3) Como vocês veem e interpretam a formação para a Educação Infantil dentro dessa proposta de formação generalista atual?
- 4) Existem trocas entre vocês, os coordenadores da disciplina e os tutores a distância? Se existem, como estas ocorrem e com que periodicidade?
- 5) Existem trocas com os tutores das demais disciplinas voltadas para a educação infantil do seu polo? Se existem, como elas ocorrem, com que periodicidade?

2: Contextos Enunciativos da Pesquisa de Campo

Os textos analisados como “corpus” deste trabalho foram elaborados de duas formas diferentes: A partir de entrevista individual com duas professoras, uma em cada momento, e em entrevistas coletivas. No total foram 2 entrevistas individuais e 8 entrevistas coletivas, que envolveram 24 professores. Dois deles participaram de duas entrevistas coletivas por estarem vinculados aos dois cursos e serem responsáveis por disciplinas voltadas para a Educação Infantil, de acordo com os critérios estabelecidos na metodologia.

As entrevistas individuais complementaram as análises dos projetos de cada curso e foram realizadas com o objetivo de entender de forma mais profunda e detalhada os contextos históricos dessas construções curriculares.

As entrevistas coletivas foram realizadas com grupos de 2, 3 ou 4 professores, conforme demonstram os quadros que se seguem, e tiveram como objetivo levantar e discutir os significados conferidos à formação de professores para a Educação Infantil em cada curso.

As descrições que se seguem tem por objetivo esclarecer a forma como se concretizou a metodologia definida no capítulo 1.

Todas essas entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e setembro de 2014.

Entrevistas individuais

Ind. – 1: CP

Entrevista semi estruturada com a professora Arminda, do curso de Pedagogia presencial da UNIRIO, realizada em 24/06/2014, às 14h.

A professora foi membro da ANFOPE até 2010 e participou das elaborações curriculares das propostas de 2001 e de 2007, além de ter integrado a equipe que elaborou a proposta do PAIEF, precursor do atual curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Cheguei na UNIRIO e ela já estava a minha espera. Fomos para uma sala vazia do segundo andar e ali conversamos por mais de 1:40h. Ao longo da conversa ela relatou sua trajetória desde antes da entrada na universidade, toda a militância na ANFOPE, os embates em torno da elaboração da LDB 9394/96 e as tensões vividas nos processos de elaboração curricular, tanto do presencial, que foi o nosso maior foco de interesse, quanto o do EAD junto aos colegas da UERJ. Ela fez, inclusive, uma comparação entre os dois processos internos na UNIRIO, o que culminou na proposta curricular de 2001 e o que culminou na atual proposta do curso presencial, de 2007. A professora aposentou-se na UNIRIO em 2013 tendo também se retirado do PPGE/UNIRIO. Durante toda a conversa ficou evidente o descontentamento da professora em relação ao curso EAD, do qual se desligou em 2003, pelo descumprimento de algumas promessas feitas no início do projeto, bem como em relação a ANFOPE e as Diretrizes atuais para o curso de Pedagogia, pois a primeira não garantiu a visão de docência complexa no texto da segunda, como defendido por ela. Toda a conversa transcorreu em clima descontraído, de muitas trocas, e a professora se colocou a disposição para caso o pesquisador necessitasse de maiores e melhores esclarecimentos.

Ind. – 2: CD

Entrevista semiestruturada com professora Benedita, do curso de Pedagogia a distância da UNIRIO, realizada em 2/07/2014, às 13h.

A professora participou das discussões curriculares que culminaram no primeiro curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ, o antigo PAIEF (Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental), juntamente com colegas da Pedagogia da UERJ, a partir de 2001. Foi coresponsável pela elaboração do material didático impresso da disciplina de Língua Portuguesa na Educação, bem como de sua reelaboração quando da mudança curricular, em 2007, nesta altura só com colegas da UNIRIO. Coordena até este ano de 2014 a disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1 pois, a partir de 2015 ficará responsável pela disciplina optativa dedicada à discussão da educação integral. Na entrevista ela narra sua trajetória da escola básica até a UNIRIO, sua participação nas discussões curriculares de 2001 e 2007 nesta universidade, mas centrou suas atenções nas “idas e vindas” do processo de construção dos cursos de Pedagogia EAD. Como ela mesma afirmou: “Depois que comecei a gostar da brincadeira não consegui abandoná-la!” referindo-se ao curso EAD, do qual foi extremamente crítica antes de se inserir no processo. A conversa transcorreu em clima muito descontraído e as tensões geradas em todos esses processos não foram escamoteadas, pelo contrário, ela fez questão de deixar claras suas posições e discordâncias em relação a alguns colegas que ainda hoje trabalham com ela. Atualmente está aposentada, mas continua atuando no curso de Pedagogia EAD e no PPGE/UNIRIO.

Entrevistas Coletivas

Col. 1 CD

Entrevista semiestruturada com os professores Ada, Bernardo e Cora coordenadores de disciplina, do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO, realizada em 5/06/2014, às 14h.

Este grupo foi derivado do grupo maior de coordenadores de disciplina por dificuldades de se juntarem todos de uma só vez. As experiências com a EAD são variadas pois temos um colega com mais de 15 anos de ligação com cursos a distância, uma colega com mais de 5 anos e a outra que conheceu a EAD quando ingressou na UNIRIO, a 3 anos. Dois desses colegas são também professores da UNIRIO, do curso de Pedagogia presencial. A outra colega é professora da UERJ, do curso de Pedagogia presencial. A entrevista acontece em uma sala de aula na parte da tarde e se inicia de forma bem tranquila, os entrevistados flexíveis e dispostos a discutir as questões apresentadas pelo pesquisador, todos os participantes se encontram muito a vontade. O clima geral da conversa foi de descontração, embora tenha havido momentos de tensão por divergências de opinião, mas nada que comprometesse o andamento das narrativas. Uma das colegas mostra-se bastante empolgada nos momentos de sua fala, por vezes, corta e fala bem mais alto que os outros participantes impossibilitando a conclusão da fala dos outros entrevistados. Os participantes interagem bem entre si sem conflitos ou desconfortos.

As práticas e o “chão da escola” foram elementos marcantes nas falas dos professores, tanto como ponto de partida para o aprendizado como ponto de chegada através do estágio. Esse também foi foco de atenções do grupo, embora nenhum dos colegas coordene estágio nesse curso. Outra marca destacada pelos colegas nessa roda foi a falta de diálogo entre os colegas deste curso, pelo que agradeceram, ao final, a oportunidade de poder trocar diferentes visões sobre os alunos, o curso e a atual formação proposta pela diretriz da Pedagogia.

Col. 2: CD

Entrevista semiestruturada com as professoras Amélia, Bernadete e Célia coordenadoras de disciplina, do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO, realizada em 10/06/2014, às 14h.

As três professoras têm diferentes tempos de experiência na EAD e não são da UNIRIO. Uma delas é do curso de Pedagogia da UFRJ, outra é do curso de Pedagogia da Universidade Rural e a última é do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, de São Gonçalo. Todas iniciaram suas experiências na EAD através desse curso, sendo que a mais experiente já trabalha há 8 anos no curso, outra tem 4 anos no curso e a última que entrou para o curso há 2 anos. A roda de conversa aconteceu em uma sala de aula. A conversa se iniciou muito bem, contudo ao longo de todo o desenrolar uma das professoras falou pouco e mostrou-se não muito a vontade, em alguns assuntos específicos que emergiam da conversa, alguns de seus argumentos foram contestados pelas outras duas professoras, o que certamente influenciou na sua participação. As outras duas professoras participaram ativamente durante toda a conversa e esta última participou em alguns momentos e retirou-se mais cedo devido a outros compromissos profissionais.

A tensão citada foi, principalmente, devido a discordâncias filosóficas entre as professoras, embora isto não tenha comprometido as narrativas. Todas entenderam que estas são diferenças de filiações e que deve ser esperado dentro do espaço deste e de qualquer outro curso público. A falta de diálogo permanente entre os colegas deste curso foi destacada pelas três que, por isso, reconheceram a validade da iniciativa e chegaram a pensar em formas de criar espaços semelhantes neste curso. A mais experiente delas, inclusive, contou sobre experiências semelhantes já vividas neste curso quando havia menos professores e tutores vinculados ao mesmo.

Col.3: CP

Entrevista semi estruturada com 3 professores do curso de Pedagogia Presencial da UNIRIO, realizada em 26/06/2014, às 14h.

Este é o primeiro grupo de professores do curso presencial e, igual ao dos coordenadores da EAD, teve de ser dividido pela dificuldade de conjugar as agendas de todos. Dois desses colegas chegaram juntos à UNIRIO, onde estão a cinco anos e a terceira colega é a mais nova na universidade, onde está a apenas um ano. A conversa aconteceu numa sala de aula. Os dois colegas também são coordenadores de disciplina do curso EAD, sendo que um deles também participou da entrevista coletiva 1, do Quadro 3, daquele curso. O clima da conversa foi extremamente descontraído e a surpresa ficou por conta das aproximações dos dois colegas com a educação infantil, o que ajudou bastante as reflexões sobre a formação de professores para essa faixa etária. As histórias do início das carreiras de cada um dominaram o início da conversa, mas ajudou no entendimento das relações destes com a educação infantil. Algumas aproximações e tensões entre os dois cursos, presencial e a distância, foram apontadas pelo fato de estarem ali esses dois professores. Ao final os três professores ressaltaram, mais uma vez, a necessidade de conversarem mais vezes sobre suas práticas e projetos no cotidiano da instituição.

Col. 4: CP

Entrevista semiestruturada com as professoras Adélia, Beatriz, Cecília e Dalva, do curso de Pedagogia Presencial da UNIRIO, realizada em 21/08/2014, às 14h.

Uma das participantes encontrava-se mais dispersa, mas a roda foi bastante produtiva todos participaram e comentaram bastante todas as questões que foram levantadas, o grupo mostrou-se aberto as questões respondendo a todas as perguntas, dialogaram entre si, houve algumas conversas paralelas, mas grande parte em torno do assunto norteador da entrevista. Todas as participantes já se conheciam e mostraram possuir uma boa relação. A professora Dalva, por vezes, respondeu algumas questões de forma mais prolongada, tecendo várias considerações a respeito de cada uma delas, contudo todas as demais professoras ficaram bem confortáveis durante a entrevista. A professora Cecília sugeriu que esta forma de diálogo se tornasse prática permanente entre os professores do curso.

Col. 5: CD

Entrevista semiestruturada com as professoras Adamir, Berenice e Cibeli, tutoras a distância, do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO, realizada em 3/09/2014, às 18h.

A roda teve início com um pequeno atraso, pois tivemos dificuldades com o equipamento para a gravação. Graças ao auxílio de um professor tutor do curso EAD tudo foi resolvido. As colegas professoras tiveram que esperar um pouco, mas não reclamaram. Esse clima de camaradagem profissional esteve presente em todo o decorrer da conversa. As três professoras são antigas no curso, entraram no mesmo ano e contam com uma vasta experiência, pois já trabalharam em equipes de diferentes disciplinas e até na função de auxiliar da coordenação de tutoria, o que ajudou a tornar a conversa esclarecedora de diversos pontos importantes para a pesquisa. A marca dessa conversa foi a necessidade de maior reconhecimento do papel dos colegas tutores, tanto os presenciais quanto os a distância. Muitas críticas pertinentes foram elaboradas e, mais uma vez, reafirmou-se a necessidade de ampliação do diálogo entre todos os colegas, principalmente com os que trabalham nos polos. Outra marca desta entrevista foi a necessidade de um vínculo afetivo ao longo do processo de formação, pois este será fundamental para o sucesso do desempenho dos futuros professores, principalmente os que se dedicarão à Educação Infantil.

Col. 6: CD

Entrevista semiestruturada com as professoras Anita, Bianca e Constança, tutoras presenciais, do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO, realizada em 20/09/2014, às 10h.

A realização dessa roda de conversa só foi possível graças a inestimável ajuda de um colega do curso. Ele se dispôs a ir até a cidade de Volta Redonda, onde encontramos a primeira professora tutora local, de lá fomos até Barra do Piraí, onde encontramos a segunda professora tutora e todos juntos rumamos para Três Rios, onde encontramos a terceira professora e realizamos a entrevista coletiva. Ao final almoçamos todos juntos e fizemos o trajeto de volta deixando as duas professoras em seus respectivos municípios. Devido a esse longo deslocamento a entrevista coletiva teve início com um atraso de 30 minutos, mas isto não comprometeu o humor da colega que nos esperou.

A entrevista teve a marca do entusiasmo, pois todas se referiram dessa forma em relação ao trabalho que desenvolvem nos seus polos. O clima foi de muita descontração e as seguidas interrupções entre elas durante todo o evento explicita o clima e a marca, ambos já citados. Elas já se conheciam de outros encontros, inclusive alguns na sede do curso, no Rio de Janeiro. Outro fato que ficou evidente foi a consciência do alcance de suas ações e da necessidade de atualização permanente em relação ao objeto de estudo e trabalho. A queixa pela perda do diálogo com os professores que trabalham na sede do curso foi contundente.

Col. 7: CD

Entrevista semiestruturada com as professoras Antonina e Belarmina, tutoras presenciais, do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO, realizada em 27/09/2014, às 9h.

Esta entrevista só se tornou possível graças ao auxílio do diretor de um dos polos que conseguiu apoio da prefeitura do seu município e disponibilizou um carro para que a professora do seu polo viajasse ao município onde realizamos a atividade. A terceira professora convidada não pode comparecer justamente pela dificuldade de deslocar-se até o município onde realizamos esta entrevista coletiva.

As professoras tutoras não se conheciam e, para nossa surpresa, a que veio de outro município foi aluna do antigo PAIEF e, portanto, tem uma ligação profunda com a EAD e com este curso. Ao longo da entrevista o clima, que começou um tanto formal, foi se tornando mais descontraído e amistoso. A colega do polo onde foi realizada a entrevista está há muitos anos no curso, já foi diversas vezes ao Rio para reuniões com os demais professores de sua área de atuação, além de ter atuado durante toda a vida profissional no curso de formação de professores, em nível médio, de sua cidade. A outra colega é hoje a responsável pela coordenação das ações da Educação Infantil da secretaria de educação de seu município, o que também trouxe elementos importantes para o contexto da pesquisa.


Ao final da conversa, já estávamos de tal forma descontraídos que a colega do polo inverteu a situação e fez uma pequena entrevista comigo. Fato inusitado, digno de menção e que me auxiliou na formulação de uma importante questão para a comparação dos cursos, pois trata das diferentes possibilidades de negociação entre o professor e o aluno em ambas as modalidades.

Col.8: CD

Entrevista semiestruturada com as professoras Artemis, Celina e Betina, tutoras a distância, do curso de Pedagogia a Distância da UNIRIO, realizada em 29/09/2014, às 17h.

A entrevista ocorreu na sala anexa à da coordenação do curso de Pedagogia EAD. Espaço um pouco apertado e não muito confortável. Ainda enfrentamos algumas interrupções. As professoras comentaram um pouco a respeito das condições precárias do espaço e da própria universidade, mesmo assim, apresentaram-se interessadas em participar da atividade e foram muito receptivas. As questões levantadas para a discussão pelo pesquisador a todo o momento eram respondidas de forma sucinta e as participantes não aprofundavam o debate. Foi necessário refazer determinadas perguntas para que as narrativas fluíssem. Por vezes as participantes inverteram os papéis e dirigiram perguntas ao pesquisador, devido ao papel que ele exerce na instituição. Houve, por parte de uma das participantes, uma certa timidez nas respostas e, por estas serem divergentes das demais, a mesma acabava sendo interrompida pelas outras colegas. Duas das professoras centravam as discussões nas limitações dos alunos à distância e uma das professoras ficou na defensiva o que gerou a impressão de desconforto, por vezes, até mesmo entre as professoras. Apesar dessa tensão ter perdurado ao longo da conversa, houve um consenso de que o diálogo aqui iniciado poderia continuar pois traria benefícios a todos e ao curso.

3: Termo de consentimento livre e esclarecido

	<p>Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação <u>LEDUC – Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação</u></p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Encontro dos Rios: Análise Comparativa da Formação de Professores da Educação Infantil em Cursos Presenciais e a Distância

Pesquisador: Leonardo Villela de Castro tel: (21) 25275347 / e-mail: pedagogia_leo@yahoo.com.br

Orientadora: Patrícia Corsino tel.: (21) / e-mail: corsinopat@gmail.com

Eu _____ RG _____ declaro estar de acordo em participar da pesquisa realizada pelo doutorando Leonardo Villela de Castro, do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RG 04055292-9, orientado pela professora Dra. Patrícia Corsino, a respeito do projeto Encontro dos Rios: Análise Comparativa da Formação de Professores da Educação Infantil em Cursos Presenciais e a Distância, que se propõe a conhecer e analisar as duas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia em vigência na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e as respectivas práticas referentes a formação de professores para a Educação Infantil, tanto a do curso presencial quanto a do curso a distância.

Estou ciente de que as respostas serão apenas para a pesquisa realizada. Fica garantida minha liberdade de desistência de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como o sigilo e o anonimato, sem que ocorra qualquer tipo de coerção ou prejuízo. Fica garantida minha liberdade de não responder a questões que me causem algum constrangimento. Quanto a custos e receita, estas são nulas, não havendo qualquer tipo de despesa de minha parte, ou ganho com minha participação nesta pesquisa. Recebi todas as informações necessárias, estando ciente dos objetivos de contribuir para as reflexões sobre os sentidos impregnados à formação de professores para a Educação Infantil, no âmbito da minha atuação profissional, e para que seus resultados possam contribuir também para a melhoria do processo educativo e/ou de gestão do curso ao qual estou vinculado (a).

Serão mantidos todos os preceitos éticos legais durante e após o término da pesquisa. Este termo será realizado em duas vias para que uma fique com o entrevistado e outra com o pesquisador. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com o pesquisador pelos

endereços ou telefones citados acima. Ciente dos termos propostos, concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) participante
pesquisador

/

Assinatura do

ANEXOS

Anexo 1: Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Presencial

ESTRUTURA CURRICULAR

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, propõe a análise entre diversas áreas de conhecimento, a saber: Filosofia, Psicologia, Sociologia e História, contemplando a construção de uma formação pedagógica, alicerçada na compreensão de elementos conceituais relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Esta estrutura curricular ganha corpo através de eixos temáticos como Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Gestão — que integram as grandes áreas e as disciplinas que compõem o curso, procurando aprofundar os fundamentos necessários à formação crítico-reflexiva do pedagogo.

Estes eixos sinalizam que o homem quer sozinho, quer em grupo, é nossa principal preocupação, priorizando a ação transformadora que se opera no próprio homem e no grupo em que atua.

Existem disciplinas de natureza obrigatória e outras optativas, tendo em vista os objetivos gerais e específicos deste Curso.

Proposto para ser realizado em quatro anos, o Curso compreende majoritariamente disciplinas de 60 horas, perfazendo um total de 3.435 horas.

EIXO DE FORMAÇÃO GERAL E NÚCLEO COMPLEMENTAR

- Distribuição das disciplinas por período recomendado

Código disciplina	Disciplina currículo pleno	Período recomendado	Carga horária			Créditos			Pré-requisitos (código)	Tipo
			T	P	TT	T	P	TT		
DFE	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	1º	60	-	60	04	-	04	-	1
DFE	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	1º	60	-	60	04	-	04	-	1
DPTD	PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	1º	60	-	60	04	-	04	-	1
Informática Aplicada	INFORMÁTICA INSTRUMENTAL	1º	60	-	60	04	-	04	-	1
DFE	EDUCAÇÃO ESPECIAL	1º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	1º	60	-	60	04	-	04	-	1
	TOTAL				360h			24		
DFE	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2º	60	-	60	04	-	04	-	1
DFE	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO	2º	60	-	60	04	-	04	-	1
DFE	EDUCAÇÃO E TRABALHO	2º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	DIDÁTICA	2º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	EDUCAÇÃO INFANTIL 1	2º	60	-	60	04	-	04	-	1
DFE	POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	2º	60	-	60	04	-	04	-	1
ATIVIDADE COIMPLEMENTAR	SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 1	2º			15				-	
	TOTAL				375h			24		
Cenografia	ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO	3º	30	-	30	02	-	02	-	1
DID	MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO 1	3º	60	-	60	04	-	04	-	1

DID	LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 1	3º	60	-	60	04	-	04	PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	1
DID	INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO	3º	60	-	60	04	-	04	INFORMÁTICA INSTRUMENTAL	1
DID	EDUCAÇÃO INFANTIL 2	3º	60	-	60	04	-	04	EDUCAÇÃO INFANTIL 1	1
DFE	GESTÃO 1	3º	60	-	60	04	-	04	-	1
ATIVIDADE COIMPLEMENTAR	SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 2	3º			15				-	
TOTAL								345h		22
Educação Musical	MÚSICA E EDUCAÇÃO	4º	30	-	30	02	-	02	-	1
DFE	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO 2	4º	60	-	60	04	-	04	MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO 1	1
DID	LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 2	4º	60	-	60	04	-	04	LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 1	1
Interpretação	TEATRO E EDUCAÇÃO	4º	30	-	30	02	-	02	-	1
DFE	GESTÃO 2	4º	60	-	60	04	-	04	GESTÃO 1	1
	OPTATIVA 1	4º	-	60	60	-	04	04	-	1
DID	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 1	4º	60	-	60	04	-	04	EDUCAÇÃO INFANTIL 1 e 2	
ATIVIDADE COIMPLEMENTAR	SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 3	4º			15				-	
TOTAL								435h		28

DID	ALFABETIZAÇÃO 1	5º	60	-	60	04	-	04	LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 2	1
DID	CURRÍCULO	5º	60	-	60	04	-	04	DIDÁTICA	1
DID	GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO 1	5º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO 1	5º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO 1	5º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	5º	60	-	60	04	-	04	LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 2	1
	OPTATIVA 2	5º	60	-	60	04	-	04	-	
DID	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 2	5º	-	60	60	-	04	04	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1
ATIVIDADE COIMPLEMENTAR	SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 4	5º			15				-	
TOTAL					495h			32		
DID	METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	6º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO 2	6º	60	-	60	04	-	04	CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO 1	1
DID	GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO 2	6º	60	-	60	04	-	04	GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO 1	1
DID	HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO 2	6º	60	-	60	04	-	04	HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO 1	1
DID	IMAGEM E EDUCAÇÃO	6º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	ALFABETIZAÇÃO 2	6º	60	-	60	04	-	04	ALFABETIZAÇÃO 1	1
	OPTATIVA 3	6º	60	-	60	04	-	04	-	2
DID	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 3	6º	-	60	60	-	04	04	-	1

ATIVIDADE COMPLEMENTAR	SEMINÁRIO 5	6º							-	
TOTAL					495h			32		
DID	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1 – TCC 1	7º	-	120	120	-	04	04	-	1
DID	AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO	7º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES	7º	60	-	60	04	-	04	-	1
DID	CORPO E MOVIMENTO	7º	60	-	60	04	-	04	-	1
	OPTATIVA 4	7º	60	-	60	04	-	04	-	2
	OPTATIVA 5	7º	60	-	60	04	-	04	-	2
DID	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 4	7º	-	60	60	-	04	04	LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO 1 e 2; MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO 1 e 2; CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO 1 e 2; GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO 1 e 2; HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO 1 e 2	1
ATIVIDADE COIMPLEMENTAR	SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 6	7º			15				-	
TOTAL					495h			28		
DID	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2 – TCC 2	8º	-	120	120	-	04	04	TCC 1	1
DFE	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	8º	60	-	60	04	-	04	-	1
	OPTATIVA 6	8º	60	-	60	04	-	04	-	2

	OPTATIVA 7	8º	60	-	60	04	-	04	-	2
									-	
DID	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 5	8º	-	60	60	-	04	04	GESTÃO 1 e 2 E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES	1
DFE	DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	8º	60	-	60	04	-	04	-	
ATIVIDADE COIMPLEMENTAR	SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 7	8º			15				-	1
					435h			24		

ANEXO 2: Estrutura Curricular do Curso a Distância

QUADRO DOS COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS, DISCIPLINAS OPTATIVAS, ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, ATIVIDADES COMPLEMENTARES E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO) PROPOSTOS PELA REFORMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

CÓDIGO SIE	DISCIPLINA	PER. REC.	CH/CR	EMENTÁRIO	PRÉ-REQUISITO (S)	TIPO *
	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS					
HDI	Introdução aos Estudos Científicos em Educação	1	(30h – 2)			1
HFC0065	Introdução à Filosofia	1	(60h – 4)			1
HFC0067	Antropologia Cultural	1	(60h – 4)			1
HFE0068	História das Instituições Escolares	1	(60h – 4)			1
HFE0051	Psicologia e Educação	1	(60h – 4)			1
HFE0054	Educação e Saúde	1	(30h – 2)			1
HFE0050	Política Educacional	2	(60h – 4)			1
HFE0053	Educação e Filosofia	2	(60h – 4)		Introdução à Filosofia	1
HFE	Educação e Sociologia	2	(60h – 4)			1
HFE	História da Educação Brasileira	2	(60h- 4)		História das instituições escolares	1
HFE	Psicologia da Infância	2	(60h – 4)		Psicologia e educação	1
HFE0062	Educação e Economia Política	3	(30h – 2)			1
HFE	Pensamento educacional brasileiro	3	(30 h – 2)			1
HDI0065	Didática	3	(60h – 4)			1
HFE0045	Dinâmica e Organização Escolar	3	(60h – 3)			1
HFE	Pensamento e Linguagem	3	(60 h – 4)			1
HDI	Currículo	3	(60h – 4)			1
HDI0105	Estatística Aplicada à Educação	4	(60h – 4)			1
HFC0076	Epistemologia	4	(60h – 4)			1
HDI	Didática: Questões contemporâneas	4	(30h – 2)		Didática	1
HFE0066	Educação Especial	4	(60h – 4)			1
HDI0070	Educação Infantil	4	(60h – 4)		Pensamento e linguagem	1
HDI	Avaliação e Educação	5	(60h – 4)		Currículo	1

HFE	Gestão Educacional	5	(60h – 4)			1
HDI	Ciências Sociais na Educação I	5	(30h – 2)		Didática	1
HDI	Alfabetização, Leitura e Escrita	5	(60h – 4)			1
HFE	Educação e Trabalho	5	(60h- 4)			1
HDI	Metodologia da Pesquisa em Educação	6	(60h – 4)		Epistemologia	1
HFE	Planejamento Educacional	6	(30h – 2)			1
HDI	Ciências Sociais na Educação II	6	(90h – 5) (4T + 1P)		Ciências Sociais na Educação I	1
HDI	Ciências Naturais na Educação I	6	(30h – 2)		Didática	1
HFE0075	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	6	(60h – 4)			1
HDI	Matemática na Educação I	6	(30 h – 2)		Didática	1
HDI	Educação a Distância	7	(30h – 2)			1
HDI	Financiamento da Educação	7	(30h – 2)			1
HDI	Língua Portuguesa na Educação	7	(90h – 5) (4T + 1P)		Didática	1
HDI	Ciências Naturais na Educação II	7	(90h – 5) (4T + 1P)		Ciências Naturais na Educação I	1
HDI	Matemática na Educação II	7	(90 h – 5) (4T + 1P)		Matemática na Educação I	1
HFE	Educação Popular e Movimentos Sociais	8	(60h – 4)			1
HDI	Arte e Educação	8	(60h – 4)			1
HDI	Imagem e Educação	8	(60h – 4)			1
HDI	Literatura na Escola	8	(30h – 2)			1
HDI0071	Corpo e Movimento	8	(60h – 4)			1
HDI	Monografia I	8	(60h – 3)		Metodologia da Pesquisa em Educação	1
HDI	Língua Brasileira de Sinais	9	(60h – 4)			1
HFE	Psicologia Institucional	9	(30h – 2)			1
HDI	Informática e Educação	9	(60 h – 4)			1
HDI	Monografia II	9	(90h – 3)		Monografia I	1
	ESTÁGIOS					
HFE	Estágio Supervisionado: Ensino Médio	4	(75h –3)		Didática	1

HDI	Estágio Supervisionado: Educação Infantil	5	(75h – 3)		Didática	1
HFE	Estágio Supervisionado: Educação de Pessoas Jovens e Adultas	6	(75h – 3)		Didática	1
HDI	Estágio Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	8	(75h – 3)		Didática	1
HFE	Estágio Supervisionado: Gestão Educacional	7	(75h – 3)		Didática	1
DISCIPLINAS OPTATIVAS						2
TIN0001	Introdução à Ciência da Computação	4	(60h – 3)			2
HTD0049	Fundamentos de Inglês Instrumental	4	(60h – 3)			2
HTD0051	Expressão Oral e Escrita	8	(60h – 3)			2
HDI 0110	Currículo, Ideologia e Poder	4	(30h – 2)			2
HDI0113	Clube da Ciência e Cidadania	4	(30h – 2)			2
HDI	Avaliação e Educação Infantil	6	(30h – 2)			2
HDI0033	História da Ciência e da Tecnologia	5	(60h – 4)			2
HFC0077	Ética	5	(60h – 4)			2
HFC0066	Introdução à Sociologia	4	(60h – 4)			2
HFC	Realidade urbana brasileira	5	(60h – 4)			2
HFE	Educação Extra-escolar	4	(30h – 2)			2
HFE	Economia Auto-gestionária	5	(30h – 2)			2
HDI	Literatura na Formação do Leitor	6	(30h – 2)			2
HDI	Educação Fundamental em Tempo Integral	5	(30h – 2)			2
HFE	Psicopedagogia	4	(30h – 2)			2
HFE	Psicologia Social da Educação	6	(30h – 2)			2
HDI	Estudos e Conteúdos Básicos de Ciências Naturais	6	(30h – 2)			2
HFC	Tópicos Especiais em Sociedade, Cultura e Política A	4	(60h – 4)			2
HFC	Tópicos Especiais em Sociedade, Cultura e Política B	5	(60h – 4)			2
HFC	Tópicos Especiais em Temas	4	(60h – 4)			2

	Contemporâneos A				
HFC	Tópicos Especiais em Temas Contemporâneos B	5	(60h – 4)		2
HDI	Alfabetização e Avaliação	6	(30h – 2)		2
HDI	Cotidiano Escolar e Diferença	4	(30h – 2)		2
HDI	Educação Infantil, Leitura e Escrita: a Prática Pedagógica em Foco.	4	(30h – 2)		2
HDI	Alfabetização: Oficina de Material Didático.	6	(30h – 2)		2
HDI	Ciência da Comunicação I	8	(30h – 2)		2
HDI	Ciência da Comunicação II	9	(30h – 2)		2
HDI	Gêneros Textuais e Gêneros Discursivos	8	(30h – 2)		2
HDI	Língua Materna e Educação: a Sociolingüística	7	(30h – 2)		2
HDI	Língua Materna e Educação: a Análise do Discurso	8	(30h – 2)		2
HDI	Coesão e Coerência na Produção Textual	7	(30h – 2)		2
HDI	Construção de Jogos e Materiais para o Ensino de Matemática	7	(30h – 2)		2
HDI	Metodologia de Resolução de Problemas	8	(30h – 2)		2
HDI	História da Matemática Escolar	5	(30h – 2)		2
HDI	Aprofundamento de Conceitos da Matemática escolar	9	(30h – 2)		2
HDI	A pesquisa em Educação Matemática	8	(30h – 2)		2
HDI	Culturas Afro-Brasileiras em Sala de Aula	7	(30h – 2)		2
HDI	Ideologia Racial Brasileira na Educação Escolar	6	(30h – 2)		2
HDI	Políticas Educacionais em Avaliação	8	(30h – 2)		2
HDI	Ciclos na Educação Escolar	7	(30h – 2)		2
HDI	Papel social da educação escolar	4	(30h – 2)		2

HFE	Educação e Filosofia: Estudos sobre a Escola Nova e o Construtivismo	4	(30h – 2)			2
HFE	Educação e Filosofia: Estudos sobre as teorias Antiautoritárias e Libertárias	5	(30h – 2)			2
HFE	Pensamento Educacional Brasileiro: Os Pioneiros da Educação	4	(30h – 2)			2
HFE	Pensamento Educacional Brasileiro na Atualidade	6	(30h – 2)			2
HFE	História da Profissão e Formação Docente	4	(30h – 2)			2
HFE	História da Educação Brasileira: Tópicos específicos	5	(30h – 2)			2
HFE	Tópicos Especiais em Fundamentos Teórico-Práticos	5	(30h – 2)			2
HFE	Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Necessidades Especiais	7	(30h – 2)			2
HFE	Educação Ambiental	5	(30h – 2)			2
HFE	Tópicos em Legislação da Educação	4	(30h – 2)			2
HFE	Legislação da Educação: Temas Contemporâneos	5	(30h – 2)			2
HFE	Seminário de Legislação da Educação	4	(30h – 2)			2
HDI	Gestão Educacional: Indicadores Educacionais	6	(30h – 2)			2
HFE	Gestão Educacional: Temas Contemporâneos	7	(30h – 2)			2
HFE	Seminário de Gestão Educacional	6	(30h – 2)			2
HFE	Educação e Surdez I	5	(30h – 2)			2
HFE	Educação e Surdez II	6	(30h – 2)			2
HFE	Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar	4	(30h – 2)			2
HFE	Psicologia e Ensino	4	(30h – 2)			2
HFE	Psicologia, Educação e Pesquisa	5	(30h – 2)			2
HFE	Pensamento, Linguagem e	4	(30h – 2)			2

	Desenvolvimento Humano				
HFE	Aspectos sobre o Desenvolvimento e a Linguagem	5	(30h – 2)		2
HFE	Escola e Diversidade	4	(30h – 2)		2
HFE	Desenvolvimento da criança deficiente	5	(30h – 2)		2
HFE	Tópicos em Psicologia da Educação	8	(30h – 2)		2
HFE	Psicomotricidade	5	(30h – 2)		2
HFE	Deficiência e Família	5	(30h – 2)		2
HFE	Psicologia da Adolescência	4	(30h – 2)		2
HFE	Educação e Psicopatologia	7	(30h – 2)		2
HFE	Desenvolvimento das Relações Interpessoais	7	(30h – 2)		2
HFE	Educação e Memória	6	(30h – 2)		2
HFE	Educação e Psicanálise	6	(30h – 2)		2
HFE	Psicologia, Envelhecimento e Educação.	6	(30h – 2)		2
HFE	Psicologia e Educação: Contribuições para a Contemporaneidade	6	(30h – 2)		2

* TIPO – Refere-se ao carácter da disciplina na versão curricular : 1. Obrigatória, 2. Optativa, 3. Eletiva