Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Catiana Fernandes de Oliveira

Elementos Constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM: uma análise a partir da universitarização docente

Duque de Caxias
2013

Catiana Fernandes de Oliveira

Elementos Constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM: uma análise a partir da universitarização docente.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Prof.ª Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

O48 Oliveira, Catiana Fernandes de
Elementos Constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM: uma análise a análise a partir da universitarização docente / Catiana Fernandes de Oliveira - 2015.
123 f.

Orientador: Sônia Regina Mendes dos Santos

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação – Estudo e ensino – Teses . 2. Formação de professores – Teses. I. Santos, Sônia Regina Mendes dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 378.091.212:005.963

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Catiana Fernandes de Oliveira

Elementos Constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM: uma análise a partir da universitarização docente.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus sujeitos sociais.

Aprovado em 26 de setembro de 2013.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense –UERJ

_____

Prof.ª Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense –UERJ

_____

Prof.ª Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2013

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Ronaldo, pelo incentivo e apoio.

À Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos, que desde a graduação tem sido um farol a me orientar na vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus que permitiu a realização de mais este sonho.

Ao meu esposo Ronaldo, grande companheiro e incentivador.

A minha orientadora, Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos, pela confiança, incentivo e apoio na superação de obstáculos.

A Banca examinadora, Prof.ª Dra. Amélia Escotto do Amaral e Prof.ª Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelas oportunidades de aperfeiçoamento intelectual e crescimento profissional.

Ao Diretor Jorge Máximo de Souza e a Vice-diretora Marize Peixoto da Silva Figueiredo.

A Coordenação do Programa de Mestrado – Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, à coordenadora Prof.ª Dra. Neiva e ao Prof. Dr. Henrique Sobreira, coordenador em 2011 quando ingressei no curso.

Ao Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP/SR-1/UERJ), diretor Ulisses Carramashi e a todos os colegas de trabalho.

A todos que cederam entrevistas e materiais de consulta.

O curso de formação de educadores…ele é belíssimo, se nós soubermos descobrir a riqueza desse curso. Quem não descobrir acaba voando, porque o curso de formação de educadores é um curso que te traz princípios. Então, nós temos que estar ávidos por esses princípios.

(F, M. T. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011)

[…] o CPM me lembra Noel Rosa, porque Noel Rosa morreu; a gente não era nem nascido e todo mundo ama Noel Rosa até hoje. O CPM vai para o mesmo caminho. De vez em quando lembram dele.

(V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

RESUMO

OLIVEIRA, Catiana Fernandes de. **Elementos Constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM:** uma análise a partir da universitarização docente. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

O presente estudo tem como objetivo analisar o Curso de Pedagogia CPM, com base no conceito de universitarização interpretado por autores brasileiros (BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012); especificamente pretende-se a) identificar elementos do Curso de Pedagogia – CPM que o configuraram como uma iniciativa de universitarização docente com base nas sub-categorias eleitas para este estudo que são: a) lócus e nível de formação; b) formação e profissionalização docente e c) formação e valorização da docência. Como abordagem metodológica adotou-se a pesquisa qualitativa, utilizando-se da pesquisa documental e da realização de entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de coleta de dados. Conclui-se que os elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM revelaram o engajamento de duas instituições, UERJ e SME/RJ, no desafio de formar os professores primários em nível superior no início da década de 90. O estudo possibilitou uma reflexão sobre as limites e as possibilidades da formação dos professores dos anos iniciais da educação básica em nível superior, bem como, apontou-nos os dilemas que ainda hoje persistem nas licenciaturas dos Cursos de Pedagogia.

Palavras-Chave: Universitarização. Formação de professores. Curso de Pedagogia.

RESUMEN

OLIVEIRA, Catiana Fernandes de. **Elementos Constitutivos del Curso de Pedagogía – CPM**: un análisis a partir de la "universitarización" docente. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el Curso de Pedagogía – CPM, basado en el concepto de universalización interpretado por autores brasileños (BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012); BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012). Se pretende, específicamente a) identificar elementos del Curso de Pedagogía – CPM que lo configuraron como una iniciativa de "universitarización" docente con base en las sub categorías escogidas para este estudio que son: a) locus y nivel de formación; b) formación y profesionalización docente y c) formación y valorización de la docencia. Como abordaje metodológico se adoptó la pesquisa cualitativa, haciendo uso de la pesquisa documental y de la realización de entrevistas semiestructuradas como instrumentos de colecta de datos. Se concluyó que los elementos constitutivos del Curso de Pedagogía – CPM revelaron el compromiso de dos instituciones, UERJ y SME/RJ, en el desafío de formar a los profesores primarios en nivel superior en el inicio de la década de 90. El estudio posibilitó una reflexión sobre los límites y las posibilidades de formación de profesores de los años iniciales de la educación básica en nivel superior, así como nos señaló los dilemas que todavía hoy persisten en las licenciaturas de los Cursos de Pedagogía.

Palabras clave: Universitarización. Formación de profesores. Curso de Pedagogía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Triângulo da formação docente 45
Figura 2 - Triângulo da formação docente 46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONARFCE	Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador
CA	Classes de Alfabetização
CEE/RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CPM	Convênio com a Prefeitura Municipal
CSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPG	Comissão Permanente de Graduação
FFP	Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HEM	Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPEP	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Permanente da Faculdade de Educação da UERJ
OSPB	Organização social e política do Brasil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 12

1 **REFERENCIAL TEÓRICO** 22

1.1 **Iniciativas de universitarização docente** 22

1.1.1 Universitarização: lócus e nível de formação 25

1.1.1.1 Nível Médio / Curso Normal: principal nível e lócus de formação dos professores primários na década de 90 26

1.1.1.2 Nível Superior / Curso de Pedagogia: a docência como base da identidade 29

1.1.2 Universitarização: relações entre a formação e profissionalização docente..... 36

1.1.3 Universitarização: formação e valorização da docência 41

1.2 **Histórico do Curso de Pedagogia – CPM** 44

2 **METODOLOGIA** 51

2.1 **Abordagem teórico-metodológica** 51

3 **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS** 57

3.1 **Elementos constitutivos do curso de Pedagogia - CPM: uma análise a partir a universitarização docente** 57

3.1.1 A parceria entre UERJ e SME/RJ como elemento articulador da proposta de formação de professores em nível superior 61

3.1.2 Condição de desenvolvimento profissional como elemento facilitador de incentivo, acesso e permanência no curso 65

3.1.3 Identidade docente como elemento norteador da concepção, administração, organização e desenvolvimento curricular do curso 66

3.1.4 Valorização da experiência docente como elemento de composição das reflexões teóricas..... 72

3.1.5 Ação-reflexão-ação como elemento orientador das práticas pedagógicas 74

3.1.6 Interdisciplinaridade como elemento estruturador das relações disciplinares e da prática docente 76

3.2 **Perspectivas, limitações e possibilidades como elementos de reflexão sobre o modelo de formação do Curso de Pedagogia - CPM** …..... 77

3.3 **A repercussão do CPM na UERJ, na SME/RJ e para os egressos como um elemento de uma possível avaliação do curso** 79

3.4 **O término do Convênio UERJ- SME/RJ e a promulgação da LDBEN 9394/96**

como elementos propulsores da desativação do Curso de Pedagogia - CPM . 81
CONSIDERAÇÕES FINAIS 83
REFERÊNCIAS..... 88
ANEXO 1 – Fluxograma do Curso de Pedagogia – CPM..... 96
APÊNDICE A – Termo de Consentimento livre e esclarecido 97
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semi-estruturada..... 98
APÊNDICE C – ENTREVISTA 1……..... 99
APÊNDICE D – ENTREVISTA 2……..... 104
APÊNDICE E – ENTREVISTA 3……..... 115

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho volta a atenção para a universitarização docente, tendo como contexto o Curso de Pedagogia – CPM em sua relação com a formação de professores primários - denominados atualmente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este curso foi implementado no início da década de 1990, através do Convênio firmado entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), com o objetivo de formar em nível superior os professores primários da rede pública.

A sigla CPM era a abreviação de "Convênio com a Prefeitura Municipal" e após a alteração que ampliou a oferta do Curso para os professores da rede particular, a mesma sigla passou a significar "Curso de Pedagogia Magistério".

No período de implementação do Curso de Pedagogia – CPM, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estava em tramitação e as demandas de formação em nível superior de professores primários foram impulsionadas por outros imperativos. A constatação de que a formação inicial realizada através do Curso Normal era de baixa qualidade e as péssimas condições da educação básica na década de 1990 foram diretamente relacionadas, chegando-se a conclusão que a melhoria do sistema educacional adviria do investimento na qualificação docente a ser realizada com prioridade através dos cursos superiores de Pedagogia.

Desta forma, o fomento à formação em nível superior atenderia algumas demandas. Primeiramente, de adequação dos professores para atender as exigências da educação num contexto de globalização. Outra demanda, seria de atendimento às reivindicações de melhor qualificação dos profissionais da educação com vistas à valorização profissional.

A fim de melhor entendimento é preciso lançar um olhar panorâmico para alguns marcos que impulsionaram os fundamentos da outrora chamada "Década da educação" e de sua correlação com a proposta de formação de professores primários em nível superior. A Constituição Brasileira estabeleceu princípios que englobavam a figura docente propondo condições de formação, acesso e valorização profissionais. Já a Conferência Mundial Educação para Todos e o Plano Decenal Educação para Todos são documentos que tiveram como elemento norteador a discussão sobre a situação sobre a qualidade da educação e sua correlação com as condições do magistério.

A Carta Magna de 1988 foi o resultado da reabertura política após um longo período de ditadura militar e trouxe princípios que modificariam todo o aparelho estatal,

principalmente a educação brasileira . A partir da afirmação constitucional de que a educação é um direito público subjetivo, foram estabelecidos os princípios sob os quais o ensino deve se assentar: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei: garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Constituição Federal, 1988, Artigos 205 e 206).

No que se refere ao magistério, percebemos a preocupação em assegurar a valorização através do plano de carreira e piso salarial sendo partes integrantes da educação então afirmada enquanto direito público e subjetivo.

A Conferência Mundial sobre Educação para todos, ocorrida 05 e 09 de março de 1990, em Jontien – Tailândia, produziu o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” que serviu de parâmetro para o planejamento e execução de políticas da educação básica. Participaram deste evento 155 países, além das agências internacionais, tais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Banco Mundial, além de organismos não governamentais, associações, dentre outros. O objetivo era que todos os envolvidos se comprometessem com a garantia de uma educação básica de qualidade para as crianças, jovens e adultos. Os estudos desenvolvidos pelas agências internacionais constataram a “crise da educação”, visto que ainda na década de 1990 havia o índice de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem total acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos (TORRES, 2001, p. 8). Para Torres (2001) esta conferência foi o “reconhecimento oficial do fracasso”, pois, em outras Conferências ocorridas na década de 60, pensou-se que tais problemáticas seriam vencidas até a década de 80.

Para acompanhamento das metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi estabelecido o Fórum consultivo internacional sobre educação para todos que se reuniu nos anos de 1991, 1993 e 1996. Neste último ano foi relatado como conquista o fato que todas as regiões conseguiram avançar na garantia de acesso à educação primária. Porém, foi apontado como limitação o fato de que a educação básica foi absorvida apenas como uma

tentativa de se colocar mais criança na escola, sem estar acompanhada da qualidade e da igualdade de acesso entre meninos e meninas. Destacamos a outra observação do relatório:

> A tendência de focalizar a educação básica não estava considerando os vínculos essenciais com a educação secundária e universitária; assim como a formação/capacitação docente com o desenvolvimento da educação técnica e vocacional. (TORRES, 2001, p. 10).

Na citação acima percebe-se claramente a correlação entre os elementos qualidade da educação e formação docente. O Brasil como país signatário da Declaração Mundial, engajou-se em alcançar as metas. Portanto, a década de 1990 também se configurou na década da reforma da educação básica brasileira, sendo implementados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997; bem como as avaliações nacionais, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – dentre outros. Para Nogueira (2001) o texto da Declaração Mundial se tornou o "espectro das orientações" formuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na vigência do primeiro mandato (1995 a 1998) do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, bem como norteou o Capítulo II – Da Educação Básica da LDBEN nº 9394/1996.

No ano de 1993, o Brasil elaborou o Plano Decenal Educação para Todos com o objetivo de assegurar até o ano 2000 a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O documento possuía três eixos: regime de colaboração, parâmetros curriculares nacionais e salário dos professores. Foi diagnosticado por este plano, a fragilidade do magistério no que tangia a qualidade do desempenho, ao esgotamento dos sistemas de formação inicial e a falta de investimentos em formação continuada. Com o objetivo de combater esta debilidade do sistema educativo, o FUNDEF, atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabeleceu aos entes federados a obrigatoriedade do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério com o intuito de fomentar investimentos na capacitação docente com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Portanto, a correlação qualidade da educação e formação docente foi sendo ratificada nas diretrizes dos documentos oficiais.

As reformas educacionais da década de 1990 foram marcadas também pela constante relação entre equidade social e empregabilidade, tendo como pano de fundo a idéia que retrata a educação como capital humano: quanto mais a educação melhorasse, mais o país obteria desenvolvimento e crescimento econômico.

A intitulada ”Década da Educação” prosseguiu com as discussões acerca das concepções de educação e as concepções de formação. Tais temas tornaram-se centrais nas reformas educativas regidas por organismos internacionais, pautadas na política neoliberal.

Mello (1991) ao apresentar um estudo sobre as políticas públicas em educação no início da década de 1990 destacou que o país se esforçou em ampliar as oportunidades de acesso ao ensino fundamental, fazendo referência a taxa de participação na primeira série que nos anos 30, era cerca de 35% e nos anos 1990 passou para a taxa de 95%. Embora se constatasse o avanço nas taxas de acesso, o sistema educacional encontrava-se em péssimas condições de qualidade e desempenho que não permitiam a conclusão dos ingressantes no ensino obrigatório, fato que gerava altos índices de abandono, evasão e repetência que representavam fatores desagregadores da equidade. Os investimentos maciços na expansão da rede física de ensino resultaram no inchamento do sistema escolar não fundamentado em diretrizes, ainda ausentes, de autonomia e democratização da gestão. Sendo também evidenciada a falta de sistemas de avaliação que pudessem subsidiar a indução de políticas públicas nas instâncias nacionais e regionais.

Outro fator importante destacado por Mello (1991) foi a “descentralização decidida do centro” que remete a municipalização do ensino fundamental que resultou na dualização das redes, estadual e municipal, sendo assinalada a inexistência de um sistema de colaboração que fizesse com que a União, os Estados e os municípios interagissem.

Neste cenário, a qualidade da educação é posta como condição estratégica para a garantia da equidade, sendo defendido, então, que além do acesso a vaga no sistema educativo era preciso também garantir a qualidade de ensino inerente a esta vaga.

O aumento da qualidade da educação no contexto de implantação da reforma educativa dos anos 1990 visava dar conta de uma nova relação pautada na relação entre desenvolvimento e democracia. O crescimento econômico e a qualidade de vida, bem como a afirmação dos valores democráticos, seriam os resultados desta relação.

O ponto focal de toda esta demanda recaiu sobre os profissionais da educação, como podemos perceber nesta declaração:

> Nenhum país pode candidatar-se ao ingresso no Primeiro Mundo com um sistema escolar tão atrasado, segmentado e iníquo como o brasileiro, e a reversão desse quadro depende de um consenso social fortemente estabelecido, estável e duradouro, tanto quanto da vontade dos políticos e da competência técnica dos profissionais da educação. (Mello, 1991, p. 23)

A constatação sobre a centralidade do professor e sua parcela de culpa nos baixos índices de desempenho é apresentada na análise sobre o acesso a vaga no sistema educativo

que foi concebido como “um atendimento programado para o fracasso” porque contemplava os seguintes aspectos detectados no início dos anos de1990, conforme assinala Mello (1991, p. 21- 22):

> - professores mal pagos, fato para o qual não há necessidade de apresentar estatísticas, basta consultar as notícias sobre as contínuas greves do magistério nos últimos anos;
> - professores despreparados para trabalhar com o tipo de aluno que predomina na escola pública e que se sentem abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não recebera formação adequada; […]
> - falta ou rotatividade de professores, devido ao absenteísmo ou desistência da carreira em função dos baixos salários, más condição de trabalho e desmotivação. […]

Em resposta à precariedade detectada na formação de professores, a concepção tecnicista foi retomada e facilmente detectada na elaboração e implementação das reformas educacionais que passaram a focar na eficiência e eficácia do sistema educativo com a finalidade de melhor qualificar os recursos humanos, capacitando-os para enfrentar o alto grau de competência e competitividade exigidos pelo mundo globalizado.

Portanto, a reforma educativa impôs aos professores a mesma demanda colocada para a educação básica: a de mais qualificação. Para dar conta de formar as novas gerações, o professor teria que estar mais atualizado a fim de que a elevação de sua qualificação refletisse na melhoria dos índices de qualidade da educação.

A universitarização do magistério configurou-se como proposta de formação de professores das séries iniciais da educação básica em nível superior tendo sua origem nestas reformas educacionais. De acordo com Bello (2009, p.1):

> Esses movimentos estiveram sempre marcados pela expectativa de promover a profissionalização e valorização social dos professores, assentados no pressuposto de que a racionalização das práticas profissionais produz maior eficácia no ensino, sobretudo, se estiverem respaldadas em conhecimentos científico-acadêmicos.

Estudos realizados sobre as políticas educacionais da década de 1990 (MELLO, 1991; LEAL, 1998; NOGUEIRA, 2001; CASTRO; FERREIRA, 2001) permitem compreender o contexto relativo às discussões sobre a formação de professores e revelam o momento sócio-histórico desta década onde se insere nosso objeto de pesquisa. Dentre estes estudos destacamos a pesquisa realizada por Castro e Ferreira (2001) intitulada “Profissionais da Educação: Formação e Prática” que apresenta o estado da arte sobre a temática formação de professores no período de 1991 a 1997. Neste período foram produzidos um total de 143 resumos relativos entre teses, dissertações e pesquisas. A subcategoria “Formação do Professor” correspondeu a 16 resumos que revelavam a preocupação com a qualidade da formação docente apontando a necessidade de uma melhor qualificação que capacitasse o professor a atender as necessidades contextuais da educação. A relação entre teoria e prática

remete, portanto, ao movimento em que teoria deveria instrumentalizar os professores a fim de possibilitar-lhes a intervenção de acordo com as necessidades detectadas. Outra subcategoria presente nos referidos estudos esteve relacionada à “Formação do Especialista” onde foi analisada a tensão existente entre a valorização do trabalho do professor-educador e o questionamento do papel dos especialistas. A figura do “educador reflexivo”, como aquele que fundamenta seu conhecimento a partir da prática e da experiência, contribuiu para o questionamento da contribuição externa dos especialistas no desenvolvimento profissional do professor.

O pano de fundo da dicotomia existente na década de 1990 entre educadores e especialistas, reside também no lócus de formação onde cada um se habilitava. A formação de especialistas para atuarem em funções não-docentes, era realizada em nível superior e dos professores primários em nível médio. Tal dualidade se colocou como um desafio a ser superado a partir das iniciativas de universitarização realizadas através da oferta de Cursos de Pedagogia cuja Habilitação era a de Magistério das séries iniciais do 1º grau.

A formação docente no início dos anos 1990, realizada eminentemente em nível médio, foi fortemente criticada e a reivindicação de valorização profissional perpassava também pela elevação da formação, além de condições de trabalho e salários dignos. Como vimos anteriormente, a tendência do “educador reflexivo” contribuiu para o reconhecimento da necessidade de formar o educador em nível superior, em um curso eminentemente de formação de professores e não de especialistas, a fim de que a prática e a teoria pudessem articularem-se oferecendo subsídios com vistas à melhoria no desempenho do ensino e da aprendizagem dos alunos. A formação de professores na universidade foi colocada como uma necessidade fundamentada em diversas justificativas, tais como valorização profissional e maior investimento na qualificação que viesse a refletir na qualidade da educação.

Os cursos de formação em nível superior de professores primários, formulados na primeira metade da década de 1990, sofreram influências das décadas anteriores nas quais estavam presentes os embates entre a concepção emancipadora de formação, defendida pelo movimento de educadores e a concepção de formação tecnicista, predominante no âmbito oficial.

Conforme assinala Freitas (2002), o movimento dos educadores travou, nas décadas de 1970 e 1980, muitas lutas acerca da formação e da profissionalização do magistério. Ao final dos anos 1970 e no inicio da década de 1980 emergiu a compreensão sobre a relação de determinação entre a educação e a sociedade, que influenciou diretamente a concepção entre escola e trabalho pedagógico. Nestas décadas, a formação de professores, predominantemente

assentada no pensamento tecnicista, era concebida como uma formação de recursos humanos para a educação. Freitas (2002) acena que os educadores engajados na CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação do Educador, atual ANFOPE, combatiam veementemente a concepção tecnicista presente no contexto oficial da educação.

No decorrer nos anos 80, houve uma ruptura com o pensamento tecnicista e movimento de educadores avançou defendendo uma concepção de formação com ênfase no fundamento sócio-histórico; no domínio e compreensão da realidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilitasse a intervenção e transformação do ambiente escolar/educacional e da sociedade.

A emancipação como princípio norteador da formação viabilizou a superação da dicotomia presente: "professores e especialistas, pedagogias e licenciaturas, especialistas e generalistas", pois, o imperativo de democratização passou a influenciar a escola em suas relações e projetos. Freitas (2002, p 139) afirma que este contributo teórico "construiu a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade". Tal concepção se constituiria, a partir de então, o eixo das discussões acerca da concepção de formação a ser implementada na formação de professores primários.

Desta forma, Freitas (2002, p.140) assinala que as reformas curriculares relativas a formação de professores primários realizadas no interior dos Cursos de Pedagogia se multiplicaram tendo como referência as concepções mais progressistas de formação:

> Aos novos desafios colocados para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, novas respostas foram sendo construídas pelas IES e pelas faculdades /departamentos/centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje, em que pese todas as tentativas de definições e amarras legais atuais no sentido de desfigurar o curso de pedagogia como um curso de formação de professores profissionais da educação.

Percebe-se, a partir deste panorama histórico da década de 1990, que desde quando os cursos experimentais de formação foram criados, permanece o desafio de ofertar cursos de graduação em nível superior que efetivamente formem com qualidade professores para a educação básica.

Portanto, o Curso de Pedagogia – CPM surge neste panorama histórico e teve nele o pano de fundo de sua criação que se deu a partir da demanda da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro que visava melhorar a qualificação de seus professores e minimizar as taxas de evasão e repetência, preocupantes naquela época.

Na apresentação da proposta do Convênio entre a UERJ e a SME/RJ (Processo UERJ 502/91) consta o panorama da rede pública do Município referente ao ano de 1989, com dados coletados pelo Departamento Geral de Ensino de Ensino da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com quadros estatísticos apresentados sobre o fluxo de alunos do primeiro segmento do grau (1986 a 1989), o índice de evasão no período foi de 39% e segundo o quadro, das oito séries do primeiro grau (1982 a 1989), apenas 29% dos alunos que ingressaram inicialmente na primeira série concluíram os estudos. Este último índice representava que a rede de ensino em oito anos perdeu 71% de possíveis concluintes.

A repetência também foi apontada como alvo de preocupação visto que no ano de 1990, somando-se o quantitativo das séries do primeiro segmento, dos 472.250 matriculados, havia 82.642 alunos repetentes, dos quais 61% obtiveram a promoção e 39% permaneceram retidos na mesma série. Estes dados estatísticos referentes à evasão e à repetência foram apresentados como justificativas à iniciativa de melhor qualificar os docentes.

Aliados a estas justificativas, foram citadas: a má qualidade de formação oriunda da desvalorização da escola pública, o desprestígio da carreira do magistério, as condições difíceis de trabalho e baixa remuneração dos professores, que apontavam para o cenário que demandava mais investimentos em formação docente e retratavam a realidade educacional brasileira da década de 1990. Percebe-se que as justificativas ora apresentadas apontavam para uma conjuntura onde a formação do professor foi o ponto de partida para a resolução de problemas educacionais.

A partir do panorama apresentado, o presente estudo pretende analisar em que medida o Curso de Pedagogia - CPM: Licenciatura Plena – Habilitação: Magistério das séries iniciais do 1º grau, implementado no período de 1991 a 1995, através do Convênio firmado entre Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - Campus Maracanã) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), com o objetivo de formar em nível superior os docentes primários da rede pública, configurou-se numa iniciativa universitarização docente. Como outrora explicado, a sigla CPM era a abreviação de “Convênio com a Prefeitura Municipal” e após a alteração que ampliou a oferta do Curso para os professores da rede particular, a mesma sigla passou a significar “Curso de Pedagogia Magistério”.

No primeiro capítulo determinou-se como principal categoria de análise a “Universitarização” a partir do embasamento teórico do autor francês Raymond Bourdoncle que tem sido referencial no assunto e nos estudos de diversos autores brasileiros, tais como

(BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012), a partir dos quais tomamos contato com a teoria deste autor. Como subcategorias, foram eleitas a) lócus e nível de formação, b) formação e profissionalização docente e c) formação e valorização da docência; compreendendo-se que estas permitem uma análise mais ampla da relação entre universitarização e formação docente.

Na subcategoria "lócus/nível de formação" foi apresentado um panorama histórico com base nos autores Brzezinski (2000), Saviani (2005, 2009) e Tanuri (2000) sobre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia, enfatizando a proposta de universitarização dos professores primários através dos Cursos de Pedagogia implementados pelas Faculdades de Educação das Universidades durante a década de 1990.

A subcategoria "formação e profissionalização docente" trouxe a reflexão acerca das contribuições da elevação da formação a nível superior da formação para o desenvolvimento profissional docente (ARROYO, 2008; BELLO, 2009; NÓVOA, 1992, 1995; SARTI, 2012), destacando o desafio da implantação do modelo universitário de formação que preze pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na última subcategoria "formação e valorização da docência" optou-se pelo recorte específico deste assunto em sua relação com a temática da formação e portanto, com base em Nóvoa (1992; 1995) e Sarti (2012), foram discutidas a depreciação dos saberes práticos; a hiper-racionalização do ensino e aprendizagem de acordo com pressupostos tecnocráticos; o monopolização da autoridade e da competência da universidade e dos especialistas da educação no que se refere ao estabelecimento de saberes, de atuação e certificação profissional dos professores e a inserção do professor no mercado formativo apenas no papel de consumidor.

O segundo capítulo explicita o percurso teórico-metodológico, tendo a autora Minayo (2012) como referência. A presente pesquisa é de caráter qualitativo e percorreu o "ciclo" denominado por Minayo (2012) no qual o processo de trabalho de pesquisa é composto por 1) fase exploratória; 2) trabalho de campo e 3) análise e tratamento do material empírico e documental. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e consultas a documentos de fontes primárias e secundárias.

A análise e o tratamento empírico e documental estão inseridos no terceiro capítulo, onde as entrevistas e os documentos consultados são a base da análise que propiciou a reflexão acerca da proposta do Curso de Pedagogia – CPM, permitindo detectar os elementos desta proposta que o retrataram enquanto uma iniciativa de universitarização docente.

Nas considerações finais, apontamos que o estudo sobre a universitarização docente possibilitou uma reflexão sobre os modelos de formação universitária do professor primário implementados na década de 1990. Os elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM revelaram o engajamento de duas instituições, UERJ e SME/RJ, no desafio de formar os professores em nível superior através do Curso de Pedagogia; objetivo que foi alcançado devido aos princípios ancorados na universitarização docente. O estudo possibilitou a reflexão, através de um olhar diacrônico, sobre as limites e as possibilidades da formação em nível superior através do Curso de Pedagogia dos professores primários da década de 1990 – denominado atualmente professores dos anos iniciais do ensino fundamental - bem como, apontou-nos os dilemas que ainda hoje persistem nesta licenciatura.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Iniciativas de universitarização docente

Os debates sobre universitarização se dão em nível mundial e no Brasil e se intensificaram no início da década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 84, parágrafo 4º:

> § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A temática “universitarização do magistério da educação básica" possui várias interfaces que remetem aos debates sobre lócus e nível da formação, profissionalização e valorização da docência. Sob estas três categorias organizaremos o presente estudo.

Os autores brasileiros que debatem o tema (BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012), fundamentam-se em Raymond Bourdoncle, autor francês, para o qual universitarização docente é “o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades” Bourdoncle (1994 apud MAUÉS, 2003a, p. 2). Para este autor, a universitarização é um dispositivo relevante para que a docência supere o status de ofício (cuja base são os saberes de ordem prática absorvidos pela empiria e na relação com os pares) e alcance competências específicas conquistadas através dos saberes acadêmicos que favorecem a “aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica” (SARTI, 2012, p. 325).

Bourdoncle (1997) assinala que os países onde ocorreu a institucionalização da formação de professores, podem ser divididos em dois grupos: o primeiro, onde coexistem instituições de formação, seja de nível médio ou superior e o segundo, onde somente a universidade é responsável pela formação de professores de todos os segmentos; sendo uma tendência mundial o progressivo deslocamento para o segundo grupo. O autor destaca que ambos os grupos obedecem a uma primeira tipologia cujo único critério é a existência ou não do movimento em direção à universidade ou pelo menos para o ensino superior. Bourdoncle ainda ressalta que há uma tendência mais recente que se refere à universitarização em parceria com as escolas básicas. O autor define modalidades de institucionalização da formação de professores, tais como a normalização (escola normal), a academização (faculdades de educação), a universitarização (absorção da formação pelas universidades) e a universitarização através de parcerias e escolas básicas. O autor classifica estes movimentos

quanto ao grau de independência (escola normal), dependência (faculdades de educação) e interdependência (universitarização / parcerias / escolas básicas) em relação à universidade. Levando em consideração que há um movimento de retirada da formação de professores da ambiência universitária para o lócus das escolas e práticas de outras modalidades, tais como Educação à Distância, o autor chama a atenção para a desuniversitarização, a exemplo de iniciativas ocorridas nos Estados Unidos, em Quebec e na Inglaterra. Bourdoncle (1997) compreende que as modalidades de institucionalização da formação apontam para uma espécie de modelo de evolução da formação de professores pelo qual diversos países têm passado.

Destacamos neste estudo que a universitarização é a modalidade mais abrupta de institucionalização da formação docente, significando a total absorção das instituições de formação de professores pela universidade. Podemos afirmar que o Brasil se insere no primeiro grupo de países que ainda conjugam uma diversidade de instituições de formação e modalidades de institucionalização da formação do magistério da educação básica, tendo pelo menos três *loci* de formação que remetem à Escola Normal, aos Institutos Superiores de Educação e às Faculdades de Educação. A coexistência destas instituições traz-nos a compreensão que o país está em processo de universitarização, ou seja, num movimento em que a formação de professores de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tende a ser realizada predominantemente em nível superior nas universidades através das Faculdades de Educação. Mas, com base na LDBEN 9394/96, há o reconhecimento de um leque de instituições, não exclusivamente as universidades, que são responsáveis pela formação de professores. Este fato pode ser justificado, pelo viés da democratização do ensino superior, que ainda não atingiu o nível desejado no Brasil. Portanto, a exigência de uma formação realizada exclusivamente pela universidade, vai de encontro com esta realidade nacional, sendo necessária a coexistência de outras instituições que se propõem para formar professores em nível superior, mas que não contemplam a total ambiência universitária.

A partir da LDBEN 9394/96, o processo de universitarização docente foi afetado em seu princípio básico que é a formação realizada através do Curso de Pedagogia com exclusiva ambiência universitária que zele pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; voltada para a formação docente nas bases da reflexividade, criticidade e da pesquisa.

A forma como se expandiram as iniciativas de universitarização de professores primários na segunda metade década de 1990, nos moldes dos denominados “programas/cursos especiais” apontam para o rompimento destes princípios. Predominaram neste período os modelos de formação realizados através de várias instituições formativas, tais

como universidades, Institutos de Educação e parcerias diversas, sendo empregado o intenso uso da Educação à distância, a oferta do Curso Normal Superior com o consequente distanciamento da ambiência universitária. O objetivo destes cursos de nível superior, oferecido no formato de programas especiais, era a formação em massa a fim de cumprirem o prazo estabelecido a LDBEN 9394/96. O principal público alvo dos programas especiais foram os professores em serviço da rede pública. As principais características dos programas especiais, segundo Belo (2009, p.8-11), foram: a) apoio ou não de recursos tecnológicos (Ead, telepresencial, por exemplo), b) diplomações diversificadas: Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura em Ensino Fundamental Multidisciplinar, Licenciatura Plena em Educação Básica e Licenciatura Plena em Educação Infantil e 1ª a 4ª séries; c) formas de avaliação padronizadas com uso predominante de portifólios; d) formação do professor reflexivo e pesquisador; e) material didático padronizado.

Cabe destacar que a primeira intenção da LDBEN 9394/96 era que a formação de professores da educação básica se desse "exclusivamente" em nível superior. Este temo foi alterado pelo Decreto 3.550/2000, para "preferencialmente". Em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, passou por revisões e consta a seguinte diretriz de formação no artigo 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

No caso brasileiro, a universitarização, ou seja, a transferência da formação de professores primários, do nível médio para o nível superior, vem ocorrendo, reconhecidamente por Bourdoncle (1997) de forma progressiva. Pela pluralidade de instituições de formação, das modalidades de ensino (presencial, semi-presencial e à distância) e das titulações (Licenciatura Plena conferida por Cursos de Pedagogia ou Normal Superior) há uma desqualificação do movimento de universitarização docente, ocorrendo na realidade a elevação da titulação sem de fato acontecer a universitarização.

O movimento de universitarização propõe que a formação de professores seja feita, prioritariamente, no âmbito universitário com o objetivo de articular o ensino superior primando pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A principal justificativa da universitarização é sua contribuição para a profissionalização e valorização da docente, baseada no pressuposto que a "racionalização das práticas produz maior eficácia no ensino" (BELLO, 2009, p.1). O conhecimento científico-acadêmico alcança relevância e vincula a profissionalização docente à formação acadêmica.

Essa ênfase no conhecimento científico-acadêmico, defendida pela universitarização, concorre com outra ênfase que coloca a experiência prática no centro da formação de professores. Esta última ênfase é muito presente quando se trata da formação de professores em serviço que foi o alvo de diversas iniciativas de universitarização docente. Segundo Sarti (2012) essas duas tendências, embora concorrentes, são capazes de coexistir em contextos onde se tentou aliar a elevação da formação e a ênfase da prática docente. São exemplos desta coexistência, a determinação de estágios e práticas de ensino nos currículos de licenciaturas.

A seguir, discorreremos a temática da universitarização do magistério da educação básica, a partir dos seguintes eixos de discussão: lócus e nível de formação, profissionalização docente e valorização da docência.

1.1.1 Universitarização: lócus e nível de formação

Através dos tempos, o lócus e o método de formar professores foram se modificando, incorporando a institucionalização. Sempre permaneceram as discussões relativas à qualidade da formação ofertada e as ambiguidades existentes na Escola Normal e no Curso Superior de Pedagogia. A indagação sobre onde formar com qualidade os professores primários se constituiu o dilema histórico que foi alvo de diversas discussões que resultaram em pareceres e legislações.

Tem-se como objetivo, primeiramente revisitar a trajetória da formação docente no Brasil, de forma que seja possível a compreensão acerca das bases históricas e legais sob as quais foram se construindo as propostas de formação ao longo dos tempos e que deixaram influências sobre as iniciativas de universitarização docente.

Quanto ao aspecto histórico da formação docente, no contexto da educação brasileira, os autores Saviani (2009), Tanuri (2000), Gatti (2010), Brzezinski (2000) e Weber (2000), apresentam estudos relevantes sobre as políticas de formação de professores empreendidas no período do Império até o advento da LDBEN 9394/1996.

Saviani (2009, p. 143-144) apresenta o seguinte resumo dos dois últimos séculos sobre a formação de professores no Brasil:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Ressalta-se que o sistema educativo brasileiro sofreu reformas e de acordo com as leis educacionais, a estrutura de ensino modificou-se diversas vezes, fazendo-se necessário a apresentação deste cenário com o objetivo de melhor situar a trajetória da formação dos professores primários.

No Brasil, a universitarização docente, tem na educação básica e na formação destes professores o ponto de partida. A realidade da escola básica, desde a década de 1930, apontava para a crescente universalização de sua oferta e o descompasso desta demanda com a formação docente. Neste contexto, quanto ao nível e lócus, foi defendido que a formação dos professores, realizada historicamente através das Escolas Normais, passasse a ser realizada em nível superior através das Universidades.

Porém, a mudança de paradigma não ocorreu, no caso brasileiro, de forma abrupta, sendo ainda conjugados pelo menos dois níveis de formação (Normal e Superior), que serão abordadas mais detalhadamente a seguir.

1.1.1.1 Nível Médio / Curso Normal: principal nível e lócus de formação dos professores primários na década de 1990.

A Escola Normal, no Brasil, vem desempenhando o papel de principal instituição formadora de professores desde sua criação no momento histórico do Império (1822-1888). A primeira Escola Normal foi criada em 1835, na cidade de Niterói/Rio de Janeiro, então capital do Brasil. As escolas normais brasileiras possuem um percurso incerto que inclui movimentos de criação, fechamento e nova criação.

Tais instituições alcançaram um pouco de estabilidade após 1870, com consolidação apenas no período republicano (1889-1930). Segundo Saviani (2005) a formação docente no Brasil, teve três momentos decisivos. O primeiro momento refere-se à Reforma da Escola

Normal do Estado de São Paulo em 1890, cujo modelo irradiou por todo o país. Depois, em um segundo momento vieram as iniciativas da década de 30, baseadas no movimento renovador que propunha que o processo de reorganização do campo educacional implicava na profissionalização da atividade dos professores. O terceiro momento referiu-se à descaracterização da Escola Normal, com base na mudança política baseada no golpe de 1964.

A LDBEN n.º 4.024 foi publicada em 20 de dezembro de 1961 surgiu como um dispositivo importante para a profissão docente, visto que iria redesenhar a formação e o seu lócus. A formação de professores para o ensino primário foi prescrita em seu artigo 34: "O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário". No Título VII, Capítulo IV "Da formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio", nos artigos 52 ao 61, foram estabelecidas as diretrizes para o Ensino Normal, que através da Escola Normal, tinha como finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares. A formação de docentes para o ensino primário se dava através da Escola Normal de grau ginasial, com duração de quatro séries anuais, sendo o currículo composto de disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial e a preparação pedagógica. Os formados por este curso obtinham o diploma de regente de ensino primário. Em prosseguimento, havia a escola normal de grau colegial composta no mínimo por três séries anuais e que expedia o diploma de professor primário. O ensino normal era a formação mínima exigida para atuar nas quatro séries iniciais do ensino primário. Havia a possibilidade de acrescentar mais um ano de estudos adicionais, que permitiria lecionar até a sexta série do 1ª grau nas regiões onde não houvesse professores licenciados. Estas diretrizes para a formação de professores de primários foram expressas nos seguintes artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961:

> CAPÍTULO IV
> Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.
> Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
> a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
> b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.
> Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.
> Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

> […]
> Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

A LDBEN 4.024/61 também determinou a criação dos Institutos de Educação, voltados para os cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento aos já formados. Tanuri (2000) afirma que a LDBEN 4.024/61, não propôs grandes inovações para o ensino normal, antes, conservou a organização no que se refere à duração dos estudos e à divisão em ciclos, e destacou a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular que possibilitaram às escolas normais diversificarem seus currículos. O magistério de acordo com esta lei tornou-se mais um curso da escola secundária que habilitava profissionalmente; este perfil refletiu na desvalorização, na perda do status profissional e na perda de qualidade. Neste período, as críticas quanto às políticas de formação de professores voltaram-se para o caráter técnico das orientações dos especialistas da USAID. Os docentes deveriam ser competentes para dominar as novas técnicas e as tecnologias de ensino. Portanto, a educação influenciada pela Teoria do Capital Humano, era tida como um instrumento a favor do desenvolvimento econômico e social, sendo a escola o lugar de preparo da força de trabalho.

Com a promulgação da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), a Escola Normal e o respectivo Curso Normal foram descaracterizados, colocando-se em seu lugar a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Tendo em vista muitas deficiências desta formação, em 1982, o Ministério da Educação, apresentou a proposta dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que teve como objetivo revitalizar a Escola Normal. O CEFAM voltou-se para a formação inicial e continuada dos professores que atuavam na educação pré-escolar e nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

Com a promulgação da LDBEN 9394/96, de acordo o artigo 87, pensou-se que no prazo de dez anos, somente seriam admitidos docentes com formação superior e que este dispositivo forçaria a extinção das Escolas Normais. Porém no artigo 62 da mesma lei, admitiu-se a possibilidade para que a formação para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental continuasse a ser realizada em nível médio, através do Curso Normal.

1.1.1.2 Nível Superior / Curso de Pedagogia: a docência como base da identidade

Na década de modernização do ensino brasileiro - o então denominado "Movimento dos Pioneiros da Escola Nova" defendia propostas inovadoras e princípios democráticos, sendo todos registradas no "Manifesto dos Pioneiros", tendo como integrantes: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e outros. Dentre as propostas que se referiam a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos, a escola pública para todos, incluía-se a questões relativas ao magistério como pode-se constatar no trecho a seguir:

> **O magistério primário**, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, **não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se.** A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. **Todos os professores, de todos os graus,** cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, **devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.** A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores. (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.1).

Brzezinski (2000, p. 178) assinala que os intelectuais brasileiros que compunham as universidades dividiam-se em dois segmentos que eram os "cientistas" e "educadores". Tais segmentos opunham-se entre si no que se refere à formação de professores. Os educadores compreendiam que a formação de professores era uma das principais funções da universidade e os cientistas defendiam a pesquisa. A formação universitária dos professores de todos os graus de ensino era defendida pelos educadores.

Segundo Brzezinski (2000, p.178) era defendida a formação universitária dos professores de todos os níveis de ensino, "preparando-os para uma função pública de grande importância", sendo esta uma proposta utópica defendida por Anísio Teixeira já em 1935.

O Manifesto reconheceu a precariedade da formação docente realizada em nível secundário e defendeu a universitarização dos professores. Em outros trechos do Manifesto a defesa é reafirmada:

> A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. […]
>
> Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão **um só corpo com os do ensino superior**, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério**. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos** que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridade em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro os estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p.1)

Em linhas gerais, foi defendida a absorção das instituições de formação docente pelas Universidades/ Centros Universitários e a maior integração entre a educação básica e a educação superior.

Para Chagas (1992 apud Brzezinski, 2000, p.179) a identidade do curso de Pedagogia estava na formação do professor primário idealizada por Anísio Teixeira, uma vez que o preparo destes não se esgotaria no ensino normal, mas, deveria realizar-se nos Cursos de Pedagogia.

Em 1939 surgiu o curso de Pedagogia, criado oficialmente, mas sem a identidade de formar professores primários. Este curso foi criado através do Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939 que determinou o “padrão federal” para os currículos dos ensino superior. O curso de Pedagogia, seguindo o padrão federal universitário de formação de professores, com a estrutura do esquema 3+1, que correspondia a 3 anos de estudos para o Bacharelado e mais ano de Curso de didática para a formação de professores da Escola Normal. O bacharelado de Pedagogia, sem o complemento do Curso de Didática, formava os Técnicos em Educação. Com base na premissa “quem pode mais, pode menos” era possível que os licenciados que atuavam na Escola Normal pudessem também lecionar no ensino primário. Segundo Brzezinski (2000, p. 181)

> O pedagogo deveria saber fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido, uma vez que deveria tornar-se professor de atuação multidisciplinar sem nunca ter vivenciado a multidisciplinaridade teórico-prática das séries iniciais do ensino fundamental.

Este fato retratou a dicotomia entre conteúdo e método, pois, havia dissociação entre o conteúdo de pedagogia e o conteúdo da didática que eram distribuídos em cursos distintos. Segundo Brzezinski (2000) aí estaria a origem da dissociação entre teoria e prática, que persiste nos debates atuais sobre os cursos de Pedagogia.

A LDBEN 4.024/61 estabeleceu o “currículo mínimo” para os cursos superiores, e portanto, a partir desta legislação, o Curso de Pedagogia sofreu nova normatização. Professor Valnir Chagas, autor do Parecer do Conselho Federal de Educação 251/1962, propôs através deste documento, a reformulação do Curso de Pedagogia cuja alteração remeteu a ampliação do currículo mínimo para quatro anos de duração e a extinção do esquema 3+1 e respectiva eliminação do Bacharelado.

Professor Valnir Chagas combateu as controvérsias acerca do Curso de Pedagogia, visto que muitos defendiam, com base na experiência de países mais avançados, a extinção do Curso de Pedagogia no molde de 1939, pois, argumentavam que lhe faltava conteúdo próprio e defendiam que a formação de professores primários deveria ser realizada em nível superior (com consequente extinção do Curso Normal) e a formação de técnicos deveria dar-se em estudos posteriores ao da graduação. Valnir Chagas combateu tais controvérsias com a seguinte declaração:

> Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e consequente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lucros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida - e comece a ser ultrapassada - talvez ante de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogista, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e outra leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário (Parecer 251/62 apud CHAVES, 1981, p.28)

O Curso de Pedagogia foi novamente regulamentado pelo Parecer 252/1969 e pela Resolução CFE 02/1969 de autoria do Professor Valnir Chagas, que

> […] legalizou a formação do pedagogo, fixando mínimos de conteúdo e duração do Curso, dando maior ênfase à formação do especialista sem exigir a docência como um dos componentes de sua qualificação, mas contraditoriamente, manteve a exigência de comprovação do exercício do magistério para que o egresso do curso de Pedagogia registrasse seu diploma de especialista (BRZEZINSKI, 2000, p. 181)

Neste sentido, os Cursos de Pedagogia, até então, eram voltados especificamente para a formação de especialistas, tendo como possíveis habilitações: “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, “Orientação Educacional”, “Administração Escolar”, “Supervisão Escolar” e “Inspeção Escolar”. A primeira habilitação referente ao “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” permitia que o professor habilitado para

lecionar no curso normal, também lecionasse no ensino primário, tendo assim como “subproduto” a formação do professor primário .

O Parecer 252/1969 aboliu a distinção entre Bacharel e Licenciatura existente no Curso de Pedagogia até então:

> O título a ser obtido é único - o de licenciado - para qualquer das habilitações, sob o argumento de que "os portadores do diploma de pedagogia, em princípio, sempre deva,, ser professores do ensino normal". Portanto, incluiu a Didática como matéria obrigatória do currículo, no Núcleo Comum. Consequentemente, o Parecer 252/69 concede os seguintes direitos de exercício profissional aos portadores do diploma de Pedagogia:
> a - "O exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso";
> b - "o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso...", quando este for de duração plena e "observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional";
> c - o exercício do magistério na escola primária, nas condições já descritas acima. (Parecer 252/69 apud CHAVES, 1981, p.28)

Este Parecer 252/1969 também possibilitou a oferta dos Cursos experimentais de formação de professore primários, visto que:

> além das habilitações expressamente previstas na lei... outras poderão ser criadas com plena validade, quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. (Parecer 252/69 apud CHAVES, 1981, p.28)

É nesta diretriz que as Faculdades de Educação se fundamentaram para ofertar o Curso de Pedagogia voltado especificamente para a formação dos professores primários. Neste aspecto destacamos o seguinte comentário:

> Segundo o parecer, a situação em 1969 era tal que **"impõe-se uma atitude experimental".** Esta atitude experimental, segundo o autor, dever levar tanto o Ministério, como os sistemas de ensino e as escolas, **"a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridade locais".**
> O autor do Parecer considerava sua posição e o produto que estava apresentando bastante flexíveis. Tanto que concluiu o texto do Parecer com as seguintes palavras:
> Pouco a pouco, estamos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos o presente trabalho venha a revestir: a de maior persistência no tempo. (CHAVES, 1981, p.28)

E ainda é ressaltado o seguinte aspecto do Parecer:

> a) O Parecer 252/69 menciona a possibilidade, que em algumas regiões já se tornava necessidade, de que o professor das primeiras quatro séries fosse formado em nível superior, observando, mesmo, que os "pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior" já haviam sido lançados pelo Parecer 251/62. Nas Indicações, o que era visto como uma possibilidade passa agora a ser visto, mais uma vez, como regra (à qual, é verdade, se admitem exceções), ou seja, a formação, a nível superior, do professor para os anos iniciais de escolarização; (CHAVES, 1981, p.28)

Com base neste Parecer, foi publicada a Resolução nº 2 de 12 de maio de 1969, onde foram fixados os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do curso de Pedagogia. De acordo com esta resolução, o Curso de Pedagogia contemplava a formação de

professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar no âmbito das unidades e sistemas escolares. A Portaria n° 399, de 28 de junho de 1989 do Ministério de Educação normatizou os registros de professores e especialistas de educação e reconheceu a Habilitação do Magistério das Séries iniciais do 1º grau.

A partir na década de 80, pulverizaram-se pelo Brasil as discussões sobre os cursos de Pedagogia que defendiam a docência como base da identidade dos. profissionais da educação. A partir dos meados desta década, se tornaram predominantes duas tendências de modelos de Curso de Pedagogia respaldados no Parecer 252 de 11 de abril de 1969. O primeiro modelo considerado "tradicional" refere-se à oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia que visava formar: a) profissionais licenciados para lecionar as disciplinas pedagógicas do Curso de Magistério nível médio e b) profissionais licenciados reconhecidos como especialistas para atuarem nas funções de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar. O segundo modelo, considerado à época, "novo", voltava-se para a oferta da "Habilitação de Magistério das séries iniciais do 1° grau – 1ª a 4ª séries" e foi predominante até o meado da década de 1990.

É justamente, neste último modelo citado, em que se fundamentaram as ofertas de "cursos experimentais", em momentos e com formatos diferenciados, porém com a singularidade de estarem voltados para a formação em nível superior de professores primários em exercício e com a especificidade de experimentação de um modelo de formação de professores primários, baseado na oferta da habilitação de "Magistério das séries iniciais do primeiro grau".

A partir da LDBEN 9394/96, artigo 63, foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISEs) com o objetivo de manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que quisessem se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Desta forma, os ISEs tornaram-se uma alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, caracterizando-se por uma formação aligeirada, barata e de curta duração. Saviani (2005, p. 2005) conclui que

> […] as esperanças depositadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciadas na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de que ela viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas. Com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação

> dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento decisivo na história da formação docente no Brasil.

Portanto, quando a LDBEN 9394/96 determinou que até o final da Década da educação, ou seja, em 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior, houve grande corrida dos professores em busca de tal formação e as instituições de ensino ousaram em ofertar programas especiais de formação de professores em serviço; iniciando-se desta forma o movimento de universitarização do magistério da educação básica compreendido como a progressiva elevação da titulação dos professores.

Os estudos realizados por autores brasileiros sobre universitarização (BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012), compreendem que de fato ela vem ocorrendo a partir da LDBEN 9394/96 e que vem sendo efetivada através da oferta de programas especiais e dos Cursos de Pedagogia.

Os cursos de Pedagogia implementados antes e até a primeira metade da década de 1990, ainda sob a égide da Lei 5.540/68 e do Parecer 252/69, cuja habilitação era a de Magistério das Séries iniciais do 1º grau, configuraram-se um modelo experimental de formação em nível superior de professores primários diferenciando-se dos programas especiais ofertados após a LDBEN 9394/96. Os cursos experimentais foram realizados pelas Faculdades/Centros/Departamentos de Educação dentro da ambiência universitária primando pela oferta da Habilitação de Magistério das séries iniciais através do modelo presencial. A elevação da formação, ocorrida antes da LDBEN 9394/96, através da oferta de cursos experimentais, era justificada pela constatação de uma demanda de formação diagnosticada numa dada realidade educacional. Os diagnósticos detectavam a precariedade da formação feita através do Curso Normal e os altos índices de evasão e repetência presentes na educação básica. Estes fatos forneciam subsídios para a parceria entre as Secretarias de Educação e as Universidades em prol da oferta da habilitação Magistério das Séries iniciais do 1º grau.

A partir desta LDBEN 9394/96 outras instituições foram criadas, com a finalidade de formar professores, tais como os Institutos Superiores de Educação e a Escolas Normais Superiores. A justificativa para implementação dos Programas Especiais, era o pronto atendimento à LDBEN 9394/96 no cumprimento de formar os professores da educação básica em nível superior. Porém as críticas a estas instituições estão fundamentadas na dissociação entre ensino e pesquisa e na formação feita de forma aligeirada. Os programas especiais foram fortemente influenciados pelas orientações internacionais de investimento na modalidade à distância e com oferta do Curso Normal Superior ou de Cursos de Pedagogia fora da

ambiência universitária. Note-se que ainda há resistências e críticas que colocam em dúvida a qualidade da formação de professores feita neste último modelo citado.

Em comum, os cursos experimentais (antes da LDBEN 9394/96) e os programas especiais (após a LDBEN 9394/96) foram realizados em parceria com Universidades públicas e as secretarias de educação estaduais e municipais. Os cursos experimentais e os programas especiais exigiam como forma de ingresso que os professores estivessem em efetivo exercício, o que fazia com que os currículos se esforçassem em considerar os conhecimentos práticos deste público.

Ambas iniciativas, Cursos Experimentais e Programas Especiais, foram justificadas pelas necessidades prementes de:

- profissionalização e valorização e docente,
- sintonização do magistério com as necessidades de formação e,
- melhoria da qualidade do sistema educativo.

A partir da segunda metade da década de 1990, muitos dispositivos foram implementados, dos quais destacamos as avaliações nacionais de ensino, que passaram aferir a qualidade da educação e impor metas de melhorias, o que demandou o envolvimento e o comprometimento de todo o sistema educacional, sendo percebido o aumento gradativo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir deste momento, também passaram a ser oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) muitos programas/cursos especiais de formação de professores, tanto na modalidade de formação inicial quanto continuada; ambos com forte apoio das tecnologias da informação que permitiram o desenvolvimento da educação à distância.

A oferta destes cursos, no formato de cursos experimentais e programas especiais, foi extinta após a promulgação da LDBEN 9394/96 que estabeleceu para o Curso de Pedagogia a nova identidade que extingue as habilitações e o bacharelado, fixando a titularidade de licenciatura e que tem “docência” como base da formação do pedagogo; algo que foi experimentado de forma precursora pelos cursos experimentais criados com base no Parecer 252 de 11 de abril de 1969.

A partir da LDBEN 9394/96, foram extintas as Habilitações e conferida a titulação de Licenciatura Plena em Pedagogia que permitiria atuar no magistério da educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal e em gestão dos sistemas educacionais bem como a atuação no ensino não-formal e na área empresarial. Tal legislação determinou, num primeiro momento, que a formação do professor das séries iniciais da educação básica deveria ser feita “prioritariamente” em nível superior, e depois o

este termo foi alterado para “preferencialmente”, o que provocou uma mobilização das secretarias de educação na respectiva busca por parcerias com as faculdades públicas a fim de titular seus professores.

Os cursos implementados antes e até a primeira metade da década de 1990, ainda sob a égide da Lei 5.540/68 e do Parecer 252/69, cuja habilitação era a de Magistério das Séries iniciais do 1º grau, configuraram-se um modelo experimental de formação em nível superior de professores primários diferenciando-se dos programas especiais ofertados após a LDBEN 9394/96.

1.1.2 Universitarização: relações entre a formação e profissionalização docente

Para Nóvoa (1992) a docência tornou-se profissão a partir do momento em que foi incorporada ao Estado. Como desdobramento, ocorreu a institucionalização da formação inicial que passou a ser requerida não somente como forma de regular o ingresso na profissão, mas também para afirmar seu caráter especializado. Portanto, as lutas pela profissionalização docente caminham lado a lado com as lutas pela melhor qualificação dos cursos de formação. Como citado anteriormente, em dado momento, o então predominante Curso Normal, foi reconhecido como insuficiente face às demandas de melhor qualificação do corpo docente. A formação em nível superior passou a ser mais indicada para atender as demandas de profissionalização docente tendo como principal contexto a escola de massas.

A institucionalização da formação docente ocorreu na medida em que o corpo docente foi incorporado ao Estado através “estatização do ensino” impulsionado pela expansão da oferta escolar. Neste momento, as escolas normais proliferaram, como forma do Estado regular a profissão, mas também atendendo ao anseio do professorado de afirmar o caráter especializado de sua atividade, assim legitimou-se a institucionalização “de uma formação específica, especializada e longa” (NÓVOA, 1992, p. 18).

Portanto, a história da profissão docente começou quando o professorado constituiu-se em profissão, quando passou da tutela da Igreja aos domínios do Estado. A secularização e a estatização do ensino permitiram a substituição de professores religiosos por um corpo de professores laicos. A partir de então, os docentes passaram a estarem sujeitos às regulações e aos controles externos: a formação inicial, as formas de recrutamento, a institucionalização do ensino passa a ser ditadas pelo Estado (NÓVOA, 1992).

Nesta transição, de vocação à ofício, entraram em disputa os pressupostos que deveriam nortear a profissão docente:

> Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: […] não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos […] (NÓVOA, 1992, p. 18)

É certo que não há um consenso na definição do professor enquanto profissional, pois, os professores não conseguem corresponder aos "traços" ou características de outras categorias profissionais. Enguita (1990 apud Contreras 2002, p. 56), destaca o traço da competência "ou qualificação num campo de conhecimento". Em virtude das tentativas de enquadramento na descrição de "profissional", passa-se ao cultivar a aspiração ao profissionalismo. Contreras (2002, p.60) afirma que o profissionalismo se legitima pela exclusividade de um saber especializado que permite dominar o acesso e o exercício da profissão.

Arroyo (2008) considera que a luta pelo profissionalismo é uma tentativa de superar a "visão pouco profissional" que se tem dos professores, sendo também um caminho para afirmação da identidade docente:

> O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e de domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. Quando os níveis de titulação aumentarem serás reconhecido e valorizado. Novos planos de valorização do magistério num futuro sempre adiado. O discurso as incompetência-competência não tem servido de justificativa, mais aparente do que real, para adiar esse reconhecimento? Não penso que os profissionais da Educação Básica sejam menos competentes do que outros profissionais de áreas mais próximas. A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional de categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos. (ARROYO, 2008, p. 29)

Portanto, na luta pela profissionalização, a formação é um fator determinante, visto que para enquadramento da categoria "profissional", é necessário cumprir o requisito que diz respeito à competência, ou seja, a qualificação num campo de conhecimento, segundo a definição de Enguita (1990 apud Contreras 2002, p. 56).

Assim sendo, os vínculos entre formação e profissionalização, se estreitaram e o caminho que se aponta mais contundentemente é que se deve elevar o nível de formação dos professores das séries iniciais da educação básica. Essa tendência é um movimento mundial e foi vivenciada por vários países. Sarti (2012) assinala que entre a década de 1930 a 1990, países, tais como Estados Unidos, Canadá, Austrália, México e França, promoveram através de suas reformas educacionais a elevação do nível da formação de seus professores. A diretriz de elevação da formação, preferencialmente a nível superior, reconhecida a partir da LDBEN

9394/96, artigo 62, fez com que, na década de 1990, aumentasse consideravelmente a oferta e a procura de Cursos de Pedagogia ou de Normal Superior.

Um fator que contribuiu para o reforço desta diretriz no contexto brasileiro, diz respeito às reformas educacionais ocorridas na década de 1990, onde o ensino fundamental obteve toda a atenção e focalização das políticas públicas. Com vistas à universalização deste segmento e o combate às suas principais deficiências à época, que eram a repetência e a evasão, investiu-se mais maciçamente na formação dos professores em serviço. As redes públicas de ensino reconhecendo suas debilidades, buscaram parcerias com as universidades públicas através da implementação de convênios com vistas à formação de seus professores em nível superior. Com isto, foram implementados ao longo da década de 1990, diversos programas especiais de formação e cursos regulares de licenciatura em Pedagogia.

Considerando a importância da formação para a profissionalização docente, é importante a reflexão acerca dos paradigmas / contribuição dos modelos predominantes nos cursos de formação.

Tendo em vista, que a formação irá subsidiar as práticas profissionais, tudo o que envolve a oferta esta formação, desde os aspectos políticos, sociais e educacionais devem ser levados em conta. Adotamos como referencial teórico para esta análise o autor Nóvoa (1992; 1995) que traz contribuições sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente.

Compreende-se segundo Nóvoa (1995, p. 25) que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente […]”. O autor considera que o desenvolvimento pessoal e articulação entre a formação e os projetos da escola devem ser considerados na proposta de uma formação que tenha como referência o “desenvolvimento profissional dos professores”.

Quanto ao desenvolvimento pessoal, o autor afirma que a “formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Portanto, espaços de formação são também espaços de interação onde as dimensões pessoais e profissionais encontram-se, o que permite aos docentes apropriarem-se do processo de formação, atribuindo-lhe um sentido em suas histórias de vida.

Nóvoa (1995, p. 25) ainda afirma que a formação não se dá por acumulação, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção

permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência”*.

Sendo assim, Nóvoa defende que a reflexividade e o saber da experiência devem ter lugar na formação que visa o desenvolvimento profissional docente. A reflexividade tem como base o triplo movimento proposto por Shön referentes ao “conhecimento na ação”, a “reflexão sobre ação” e a “reflexão na ação”. Os saberes da experiência se dão no reconhecimento da práxis como um “lugar de produção de saber”. Para Nóvoa, o processo de formação é dependente de percursos formativos que alimentam-se de modelos educativos, que não devem ser dominados pela pedagogia e nem tão pouco asfixiados por se tornarem demasiadamente “educados”. Neste sentido, o saber de referência, cujo fundamento é a experiência e a identidade do sujeito, é elaborado com base na teoria que fornece “indicadores e grelhas de leitura”.

Neste paradigma de formação defendido por Nóvoa (1995, p. 26), a experiência é mobilizada não apenas numa dimensão pedagógica, mas dentro de um quadro conceitual de saberes. São incentivadas a constituição de “redes de autoformação participada” que permitam a compreensão da globalidade do sujeito que assume a formação como um processo interativo e dinâmico. Diálogo, trocas de experiência e partilha de saberes são ações que devem estar presentes no espaço de “formação mútua” onde o professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o “papel de formador e de formando”.

Produzir a profissão a docente é um desafio para o desenvolvimento profissional docente que deve ser pautado no paradigma de formação que visa promover “professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas da implementação de políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27). Tal prática de formação também deve fomentar as “dimensões coletivas”, pois, estas contribuem para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores”. (NÓVOA, 1995, p. 27).

A formação de professores, segundo Nóvoa (1992) tem alternado entre o “modelo acadêmico” e “modelo prático”. O primeiro privilegia conhecimentos fundamentais e centram-se nas instituições, já o segundo centram nas escolas e em métodos aplicados. É apontada a necessidade de superação desta dicotomia e a devida adoção de “modelos profissionais” baseado na relação entre as instituições de nível superior e as escolas, com vistas a “celebração de acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidades institucionais”.

A articulação entre as Universidades e as Escolas aponta para a valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática, que foram citados anteriormente. Nos anos 80, predominaram os estudos sobre a concepção reflexiva e a partir da década de 1990, tem-se incentivado a postura investigativa decorrente da consolidação das bases teóricas e conceptuais do movimento da década de 1980. Portanto, há a tendência de conjugação da formação "de tipo clínico" com a de "tipo investigativo". O tipo clínico baseia-se na articulação entre a prática e a reflexão sobre a mesma; já o tipo investigativo ocupa-se em confrontar os professores com a produção de saberes.

Nóvoa (1995), fundamentando-se em Hameline (1991) afirma que a formação sempre mobiliza vários tipos de saber: saber de uma prática reflexiva, saber de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica.

Ainda, segundo Nóvoa, a evolução dos currículos da formação de professores aponta para pólos diversificados, tais como: metodológico (técnicas/instrumentos de ação), disciplinar (centralização no conhecimento de uma dada área de saber) e o científico (referência nas Ciências da Educação).

A universitarização docente, ao preconizar a elevação do nível de formação dos professores, coloca em discussão a estrutura e o currículo dos cursos de formação. Há as tendências de valorização dos saberes acadêmico-científicos e da valorização da experiência prática no centro da formação de professores. Segundo Sarti (2012), tais tendências mesmo sendo concorrentes, coexistem em propostas de formação que procuraram um caminho intermediário, como por exemplo, a formação dos professores em exercício.

No entanto, a predominância dos saberes científicos na formação enfatiza a reflexão científica que resulta na racionalização do ensino que pretende contribuir para a elevação do prestígio da carreira docente. Mas, este processo também revela a depreciação de saberes docentes. Neste quadro os professores não são reconhecidos enquanto "produtores da sua profissão.

Detecta-se que, no movimento de universitarização ocorrido no Brasil, através dos Cursos experimentais e dos Programas especiais, ocorreu a alternância das tendências citadas acima.

Nos cursos experimentais, ocorreu predominância da valorização do saber prático, tendo em vista que o público alvo eram os professores em exercício. Portanto, o investimento visava fornecer ao professor um aporte que articulasse teoria/prática a fim de que ele conseguisse dar conta de situações complexas do cotidiano educativo. Observa-se também

que os cursos experimentais primavam pela sua oferta de acordo com uma total ambiência universitária.

Já os programas especiais, sofrem severas críticas. São denominados do “tipo universitário” não se concretizando de fato como “universitário” devido a ter se apoiado em dispositivos escolares distintos (homogeneização da avaliação com o uso de portifólios, material didático padronizado, tempo inferior de formação, dentre outros) e por ter ocorrido predominantemente fora da universidade através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da Educação à Distância (EaD) que permitiu, segundo Bello (2009, p.11) “aligeirar, massificar e padronizar o oferecimento dos programas especiais”.

Portanto, nestes dois contextos de formação, o saber da experiência e os saberes acadêmicos, são conjugados de forma diferenciada, permitindo a análise que nos programas experimentais, houve a predominância da articulação entre os saberes acadêmicos e práticos, enquanto nos programas especiais ocorreu a predominância da “lógica tutelar que determinou regras de acordo com a sua racionalidade, recusando qualquer ação que saísse de seu controle racionalista-instrumental” (BELLO, 2009, p.11).

Bello (2009) chama atenção que o caráter transitório dos programas especiais tem perdido o perfil “especial e temporário” e tem migrado para oferta de um público em geral, sem a especificidade de serem professores em serviço da rede pública. Este fato revela-se preocupante, no que se refere à formação inicial que vem sendo ofertada através dos Cursos de Pedagogia nos moldes dos programas especiais que são do “tipo universitário” como descrito anteriormente.

Portanto, Sarti (2012) afirma que apesar da elevação da formação a nível superior, “os professores dos anos iniciais continuam, como têm estado historicamente, longe da universidade e dos espaços acadêmicos”, embora a universitarização tenha a Universidade como principal lócus de formação, de certificação e de legitimação da formação realizada em outros espaços. Para a autora, este fato decorre da orientação do Banco Mundial que afirma que a formação docente deve ser realizada em “instituições de ensino superior não universitárias, capazes de oferecer uma formação menos cara, livre de responsabilidades da pesquisa. (SARTI, 2012, p. 328).

1.1.3 Universitarização: formação e valorização da docência

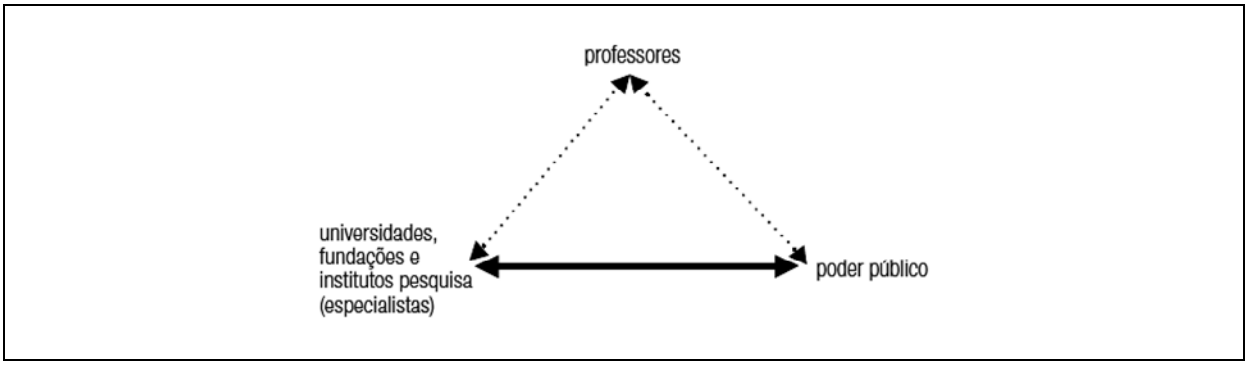
Sarti (2012) considera o tema “formação de professores que atuam nas séries inicias da educação básica” como um “jogo” que possui diferentes configurações em função das

relações estabelecidas entre seus ‘jogadores”, a saber, os professores, as universidades e o poder público. Esta autora denomina estas configurações como “triângulo da formação docente”, pois, cada vértice “é ocupado por agentes que, a partir de seus capitais específicos, localizam-se em lugares desiguais no campo de formação docente[..].” (SARTI, 2012, p. 323).

Da análise de Sarti (2012) destacamos, o papel e a relação do professor frente às universidades e ao poder público, no que tange especificamente às políticas de formação, que trazem implicações para valorização docente. A desvalorização da docência no campo da formação se dá quanto à: a) Depreciação dos saberes práticos; b) Hiper-racionalização do ensino e aprendizagem de acordo com pressupostos tecnocráticos, c) Monopolização da autoridade e da competência da universidade e dos especialistas da educação no que se refere ao estabelecimento de saberes, de atuação e certificação profissional dos professores e d) Inserção do professor no mercado formativo apenas no papel de consumidor.

A primeira configuração apontada por Sarti (2012) no triângulo da formação docente refere-se à relação dos vértices entre universidades, fundações e institutos de pesquisa e poder público.

Figura 1 – Triângulo da formação docente



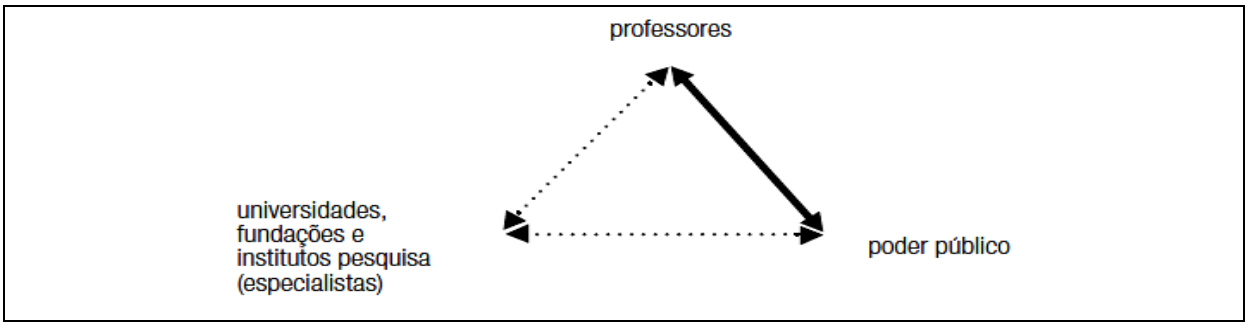
Fonte: SARTI, 2012, p. 330.

Para a autora, o estreitamento entre estas instâncias revelou-se também através da implementação de programas especiais através da ação conjunta das instituições de ensino superior e das instâncias governamentais em prol da formação de professores sem diploma de graduação das redes públicas. A autora ressalta que esta aproximação não vem resultando em um movimento expressivo de universitarização, tendo em vista que esta formação não tem ocorrido em espaços universitários. Antes, esta parceria entre poder público e instituições de ensino superior tem favorecido à “fabricação do professor profissional” (SARTI, 2012 apud POPKEWITZ; NÓVOA, 2001). Embora a Universidade esteja no centro do modelo

formativo proposto pela universitarização, esta não consegue garantir que a formação docente seja realmente uma formação universitária. Neste sentido, pode-se afirmar que os professores têm ficado à margem do campo educacional, "atuando como referenciais passivos tanto de pesquisas acadêmicas quanto de políticas públicas e, também, como consumidores no amplo mercado formativo a eles dirigido" (SARTI, 2012, p. 325). São muitas as produções "sobre, pelos e para" os professores sem, no entanto, possibilitar a modificação do posicionamento passivo dos mesmos e sem contribuir para a apreensão por eles dos saberes resultantes das pesquisas científicas. Neste sentido, a profissionalização da docência, enquanto pauta de política pública educacional, não resulta de um movimento interior do magistério, antes é orientada pela agenda de organismos internacionais. Portanto, quando se privilegia a realização da formação docente em "espaços não universitários" ou do "tipo universitário", ocorre a desvalorização da docência, pois, o que está sendo proposto é uma "falsa universitarização" e até mesmo a "secundarização da formação docente" (SARTI, 2012, p. 330).

Outra configuração presente no triângulo da formação docente, apontada por Sarti (2012), é a relação entre professores e poder público.

Figura 2 – Triângulo da formação docente



Fonte: SARTI, 2012, p. 332.

Esta relação é manifesta na formação oferecida através da Escola Normal, compreendida por Bourdoncle (1990, apud SARTI, 2012, p.332) como um "modelo de formação carismático", pois, o comprometeu "preparar os professores para que eles difundissem, juntamente com os conhecimentos escolares, qualidades morais relacionadas a certos modos de agir, pensar e sentir" (SARTI, 2012, p. 332). A formação baseada na reprodução de práticas eficazes revela o caráter sócio conservador de tal formação, fundamentada em saberes práticos e empíricos. Portanto, neste modelo são desvalorizados os saberes disciplinares e as instâncias que os produzem através da pesquisa científica, o que

contribui para o menor prestígio social das Escolas Normais e dos profissionais nela formados.

Outra configuração possível, do triângulo, refere-se a ligação mais estreita entre universidades e professores. Sarti (2012) ressalta que tais vértices revelam duas culturas profissionais distintas. De um lado, a universidade e sua cultura profissional fundamentada em valores e práticas acadêmicas legitimadas socialmente que a permite "nomear, descrever e explicar teoricamente fenômenos relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao trabalho docente e a instituição escolar". Do outro lado, estão os professores, vinculados a uma cultura profissional ancorada no cotidiano do trabalho escolar que demandam ações imediatas diante de eventos inesperados e que concorrem para que o interesse dos professores se volte para informações (obtidas através dos pares e da consulta a obras práticas) que lhes dê um aporte às decisões que precisam tomar cotidianamente. Nestas distintas culturas profissionais, ocorre que os saberes valorizados pelos docentes, possuem menor prestígio na cultura profissional acadêmica, ocorrendo a desigualdade entre "professores da escola" e os "professores pesquisadores".

Para Sarti (2012, p. 333) a ideia em si de universitarização traz consigo essa desigualdade de posições quando sugere que a formação de professores deva ser "absorvida e transformada pela cultura universitária" baseando em Bourdoncle (2007, apud SARTI, 2012, p. 333) que afirma que "que há universitarização quando as instituições de transmissão de saberes de um setor profissional, os próprios saberes e os formadores que os transmitem, acham-se de algum modo, absorvidos pela universidade".

1.2 Histórico do Curso de Pedagogia - CPM

A proposta de criação do Curso de Pedagogia – CPM, ocorreu ao final da década de 80, mais especificamente a partir do ano de 88, sendo inspirada: 1) pela Constituição Federal de 1988 (que determinou para a educação padrão de qualidade e previu a criação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN); 2) pelas proposições advindas dos propostas que já defendiam que a formação dos professores primários deveria ser realizada em ensino superior.

A Faculdade de Educação da UERJ convicta que poderia contribuir para a formação dos professores primários buscou parceria com Secretaria Municipal de Educação e a partir de então, formou-se um grupo de representantes da Faculdade de Educação da UERJ e da

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para colocar em discussão a proposta. A união destas instâncias estava baseada, justamente, no ideal de formar os professores das séries inicias em nível superior. Não havia dúvidas que a Universidade seria o lócus onde deveria se materializar a proposta. Tanto os profissionais da SME/RJ quanto os docentes da UERJ investiram na proposta com o intuito de implementá-la com a maior qualidade possível. Destacamos que o referido ideal, permeava não só os professores da Faculdade de Educação, mas também os professores de outros Institutos da UERJ que foram convidados ou até mesmo se ofereceram para participar do Curso de Pedagogia – CPM pelo motivo de identificarem-se com a proposta e verem nela um campo fértil de diálogo entre a teoria e a prática. Portanto, pode-se afirmar que um dos pilares CPM era essencialmente o ideal que fundamentou a iniciativa, mas também todo o desenvolvimento do Curso.

Outro pilar que pode ser citado foi o esforço de integrar a teoria e a prática. Houve o reconhecimento da experiência dos professores como fonte de conhecimento prático e seu respectivo diálogo/contextualização com o conhecimento acadêmico/teórico. Este reconhecimento tornou-se a principal diretriz da matriz do CPM, concretizando-se através do Currículo e a criação de disciplinas que integrassem tais aspectos e da seleção do quadro docente do curso com o critério de que estes possuíssem experiência na escola básica.

A total ambiência universitária pode ser apontada como um dos três pilares que sustentaram a proposta do CPM e o materializou de fato como iniciativa de universitarização docente. Embora fosse um curso criado através de convênio, não foi semelhante às iniciativas de formação surgidas após a LDBEN 9394/96 cujas marcas são o aligeiramento, flexilibização curricular e a formação do tipo universitário..

Primou-se que a formação através do CPM fosse feita intramuros da UERJ, no 12° andar do Bloco F, onde se localizava Faculdade de Educação. O corpo docente era composto pelos professores efetivos da UERJ, oriundos da Faculdade de Educação, do Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ), do Instituto de Matemática e Estatística, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, do Instituto de Educação Física e Desportos e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (Processo UERJ 502/91, p. 157).

As informações a seguir foram coletadas com base na consulta autorizada ao Processo UERJ 502/1991 da Faculdade de Educação, arquivado no Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP/UERJ).

O Convênio entre a UERJ e a SME/RJ efetivou-se em 08 de fevereiro de 1990 em caráter experimental, com prazo de duração de dois anos, sendo prorrogável por igual período. Foi pré-fixado através do Convênio que a primeira turma iniciaria em agosto de 1991

e concluiria em julho de 1995. O curso iniciou no mês de agosto de 1991, com o público de 150 alunas, professoras em efetivo exercício nas escolas da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, aprovadas através do Vestibular de seleção específico.

Com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da educação no Estado do Rio de Janeiro, o convênio previa quatro formas de ações pedagógicas: 1ª Capacitação à distância; 2ª Cursos de extensão; 3ª Cursos de graduação; 4ª Cursos de pós-graduação.

A proposta de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi explicada da seguinte forma:

> A nossa meta era, se possível, universalizar a capacitação, mas através de projetos diversos. Que todos, de alguma maneira, fossem atingidos por alguma ação. Não é possível imaginar que todos pudessem ser atingidos ao mesmo tempo, muito menos pela formação universitária; isso não era universal nem poderia ser. Os professores que já tinham formação superior tinham seminários, pequenos cursos, coisas com um outro tipo de impacto. Área de pós na época não foi possível fazer. Mas encontros, congressos, produção de material, sim, pelas equipes internas que baseadas na proposta curricular, geraram também objetivos por ano de escolaridade. Isso era mais um material que a gente colocava à disposição e que não deixa de ser uma forma de capacitação. Ao determinar que tipo de objetivo, você precisa cumprir num ano de escolaridade, orientava-se ao professor e se facilitava seu trabalho em sala de aula. Além disso, usamos estratégias de mostrar aos professores como usar as atividades cotidianas dos alunos, como soltar pipa, jogar bola de gude, pular amarelinha, para construir outros conhecimentos. Ou seja, o conhecimento acadêmico surgindo do conhecimento prático. Os muros da escola podem significar que tiramos essas crianças da sua vida real e impossibilitamos a aprendizagem. O segredo dessa capacitação era aproximar os dois tipos de conhecimento, tanto para o professor como para o aluno. Nas classes das crianças com 10 anos e mais ainda na primeira série é que fizemos desse tipo de estratégia a prioridade com um trabalho intensivo, fizemos com que a aprovação fosse de noventa por cento. Vimos que o projeto estava correto e tivemos determinação em fazer o investimento. Dobrava o contingente de professores para atender aquelas turmas e preparar material. Deve ficar claro que projetos que viriam a ser do governo federal posteriormente foram antecipados na Prefeitura do Rio, naquele momento, inclusive o que criou o bloco único com o primeiro, segundo e terceiro anos de hoje, e o quarto e quinto anos formando o segundo bloco, com aprovação progressiva, seguindo o ritmo do aprendizado e não o ano civil. As escolas que se considerassem preparadas para ingressar no projeto, entravam. Tudo tinha como base a capacitação dos professores e a produção de material, sem os quais não seria possível realizar nada. Não se poderia levar nada adiante por decreto, como foi feito posteriormente. O pressuposto era o convencimento, a capacitação e o material. As pessoas precisam estar convencidas, depois era necessário equipar as escolas, colocar livros e outros equipamentos. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

Em decorrência do Convênio foi realizado pela UERJ o “Programa de capacitação de educadores comunitários” que visava capacitar os agentes comunitários e técnicos da SME/RJ. Esta ação pedagógica tornou-se complexa tendo em vista que sua operacionalização se deu nas comunidades mais carentes, sendo atendidas creches populares mantidas por entidades não-governamentais e governamentais supervisionadas pela SME/RJ. Pelo convênio, também foi realizado o programa de curso de extensão voltado para os professores

em exercício nas turmas de alfabetização da rede pública do município do Rio de Janeiro. O curso possuía 200 horas-aula e era realizado na Faculdade de Educação, duas vezes na semana. O conteúdo do curso, organizado em quatro módulos, abordava os seguintes tópicos: a) a criança; b) alfabetização: aspectos políticos-sociais; c) fundamentos da albetização e d) O processo de alfabetização na pré-escola e na escola básica.

Já a frente do Convênio relativa a pós-graduação não chegou a concretizar-se conforme o relato anteriormente citado.

A proposta do Curso de Pedagogia - CPM inseriu-se na terceira forma de ação pedagógica e foi encaminhada com base do Convênio firmado em 08 de fevereiro de 1990, na sede da SME/RJ, tendo como representantes a Professora Mariléa da Cruz, pela Secretaria de Educação e o Reitor Ivo Biasio Barbieri, pela UERJ.

Foram apresentados como objetivos gerais do curso:

a) Oferecer aos professores atuantes na Rede Pública de CA (Classe de alfabetização) à 4ª série do 1º grau, do município do Rio de Janeiro a oportunidade de:

- aprofundar conhecimentos visando à melhoria de desempenho e atendimento às necessidades e interesses da comunidade escolar;

- vivenciar situações que propiciem a interação: ação-reflexão-ação.

b) Propiciar situações de enriquecimento profissional mútuo (Comunidade Acadêmica e Docentes de Alfabetização à 4ª série do 1º grau) através da análise e trocas que tenham como pano de fundo o comprometimento com a realidade e com a transformação social.

Professora Maria Regina Maria Weissmann, diretora da Faculdade de Educação, encaminhou a proposta curricular, protocolada como Processo UERJ 502/1991, referente à criação “Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Habilitação: Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau”, apresentando-a como uma das frentes do convênio entre a UERJ e a SME/RJ. Foram apresentadas como justificativas a intenção da UERJ em articular a educação superior e a básica a fim de contribuir para a efetiva transformação da sociedade. Por outro lado, pela SME/RJ foi sentida a necessidade de deflagar uma ação objetivando implementar soluções alternativas que dessem conta das problemáticas existentes no ensino de primeiro grau da região (Processo UERJ 502/91, p. 4). Portanto, a realização deste curso veio ao encontro das expectativas da Secretaria Municipal de Educação em melhor capacitar seus professores e a UERJ colaborou com este objetivo.

O documento Convênio de Cooperação Mútua (Processo UERJ 502/91, p.77-79) tinha como objetivo “regular as relações entre o Município e a UERJ no que concerne à cooperação

e intercâmbio comuns relativos ao aperfeiçoamento da educação no Município do Rio de Janeiro e, especialmente, dos cursos de graduação e pós-graduação, de extensão universitária, da pesquisa e dos estágios educacionais".

Já o Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação Mútua, registra que ambas as instituições se comprometeram em realizar o Curso de graduação para professores em efetivo exercício no magistério pré-escolar, Classe de Alfabetização (CA) à 4ª série, em escolas da Rede Pública do Rio de Janeiro; estabelecendo a oferta inicial de 150 vagas através do Concurso Vestibular. Portanto, coube a UERJ, elaborar e coordenar o Concurso Vestibular; coordenar, indicar professores e oferecer recursos humanos; oferecer a infraestrutura do Curso; providenciar a autorização e o reconhecimento perante o Conselho Federal de Educação. E quanto à SME/RJ, coube fornecer informações para a análise das necessidades do curso; designar um professor para acompanhar, em conjunto com a UERJ, o desenvolvimento do Curso; colaborar com recursos humanos e fornecer recursos materiais. (Processo UERJ 502/91, p.171-173).

A proposta do Curso foi aprovada pelo Conselho Departamental da Faculdade de Educação em 07 de fevereiro de 1991 e o Processo 502/91 passou também pela aprovação da Comissão Permanente de Graduação (CPG-UERJ) em 13 de março de 1991, sendo homologado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE-UERJ) em 02 de julho de 1991.

O Reitor Ivo Barbieri, em dezessete de julho de 1991, assinou a Deliberação UERJ 07/1991 de criação da Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do 1º grau – Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, como consta no artigo 1º:

> Art. 1º- Fica criada a habilitação: Magistério das Séries Iniciais do 1° Grau - Magistério de 1ª a 4ª séries no 1° Grau do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena da Faculdade de Educação, como parte do CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO MÚTUA celebrado entre o MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO e a UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO em 08 de fevereiro de 1990. (Processo 502/91, p.222).

Em 06 de julho de 1993, o curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ) através do Parecer 260/93. O Ministério de Educação e do Desporto reconheceu a Habilitação através da Portaria MEC nº 21 de 06 de janeiro de 1994, publicada no Diário Oficial de 07 de janeiro de 1994.

O currículo do Curso de Pedagogia – CPM compreendia 2.490 horas/aula que correspondiam a 166 créditos que eram integralizados em 8 períodos letivos consecutivos,

num total de 4 anos, sendo, portanto, um curso seriado. Foram realizados vestibulares em 1991, 1992 e 1993.

Em 1994, o Convênio da UERJ com a Prefeitura do Rio de Janeiro não foi renovado. Com o término do Convênio, a Deliberação UERJ 10/94 estabeleceu que a habilitação seria oferecida a clientela da Rede Pública e Particular de professores e Coordenadores das Atividades Pedagógicas, ambos em efetivo exercício da regência de turmas de Classes de Alfabetização (CA) à 4ª série do 1º grau.

A Deliberação UERJ 24/94, ampliou para outros *campi* a oferta da Habilitação magistério das séries iniciais, antes exclusiva da Faculdade Educação, campus Maracanã. A Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), através, respectivamente, das Deliberações UERJ 02/94 e 05/94 ofereceram a Habilitação sob a mesma inspiração de proporcionar ao professor em serviço uma formação que agregasse profissionalização e valorização dos conhecimentos práticos.

O término do acordo em 1994 e uma gama de empecilhos passou a nortear o acesso dos professores ao Curso de Pedagogia – CPM. Como resultado desta mudança no quadro político, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a partir de 1993, elaborou nova proposição, o multi-rio, para a rede de ensino baseada em novos métodos que abrangiam a formação continuada à distância, centrada na escola, dos professores da rede municipal.

Esta mudança acarretou o que foi descrito anteriormente como a ruptura do Convênio e abertura da oferta da habilitação para outros *campi* da UERJ, bem como a mudança do perfil de ingresso no Curso de Pedagogia - CPM, sendo também admitidos professores da rede particular.

O fim do Convênio foi de encontro ao objetivo do CPM que era elevar a qualidade da escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. Segundo Costa (2008, p.2) o Curso de Pedagogia – CPM:

> […] abriu caminhos para que muitas/os professoras(es) atuantes em sala de aula, percebendo a importância e sentido a necessidade de aquisição de novos saberes para repensarem suas práticas, com ideias que pudessem ser inovadoras, aditivas para sua atuação docente, voltassem aos bancos escolares, especificamente, ao CPM, que possuía uma projeto baseado num consistente planejamento para a criação de um curso voltado, exclusivamente, para os(as) professores(as) atuantes.

Detectou-se no desenvolvimento do Curso os embates políticos que não permitiram a continuação do mesmo, sendo este fato a expressão da dificuldade em dar continuidade a políticas de formação de professores mais sólidas. A experiência de implementação do Curso de Pedagogia – CPM foi importante para a reflexão sobre as propostas de universitarização docente. A proposta de um curso presencial, com total ambiência universitária é o desafio

atual para a formação em serviço dos professores das séries da educação básica. Por isso, nesta pesquisa, busca-se a reflexão sobre a universitarização docente tendo como contexto o Curso de Pedagogia - CPM.

2 METODOLOGIA

2.1 Abordagem teórico-metodológica

O presente estudo se insere no campo da pesquisa social cuja cientificidade deve ser pensada "como uma ideia reguladora de alta abstração" (MINAYO, 2012, 11). Para Minayo o caminhar pelo labor científico segue sempre duas direções; a direção a caminho da elaboração de teorias, métodos, princípios e de seus resultados e a outra direção refere-se à possibilidade de inventar/retificar o caminho, de haver abandono de certas vias e também a possibilidade do encaminhamento às direções privilegiadas. Para esta autora, a ideia de devir existe neste conceito de cientificidade e não basta trabalhar nas ciências sociais através da cientificidade já construída, mas antes, a prática da pesquisa social deve ser feita por aproximação e conforme sua progressão são elaborados critérios de orientação mais precisos. Neste percurso, o investigador adere aos critérios de historicidade e de colaboração, revestindo-se da humildade pautada no reconhecimento que todo e qualquer conhecimento é aproximado e construído. (MINAYO, 2012, p.12).

O percurso desta pesquisa vai ao encontro das definições acima, visto que o caminho da pesquisa percorreu as citadas direções. Num primeiro momento, houve uma imersão na teoria e na literatura especializada, relativas à universitarização docente que cobrou-nos um olhar que nos fez inventar, retificar, abandonar vias e estabelecer de fato uma direção privilegiada acerca do objeto de pesquisa.

O objeto desta pesquisa por se inserir nas Ciências Sociais, possui o critério de ser histórico. Este critério expressa a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade das questões sociais, visto que estas são oriundas da sociedade humana cuja existência se dá num determinado tempo e espaço, demarcados por uma organização particular que pode ser diferente ou semelhante à de outras sociedades de mesma época histórica. Ao fazer-se a opção pelo objeto de pesquisa circunscrito a análise do Curso de Pedagogia – CPM, enquanto uma iniciativa de universitarização, reconhecemos no decorrer do caminho, ao nos aproximarmos da teoria e das respectivas fontes, que o objeto selecionado possuía especificidades determinadas pela sua inserção num espaço/tempo histórico que forjaram nele elementos que o assemelha com as iniciativas de universitarização ocorrida na década de 1990 e que ora o diferencia.

Minayo (2012, p. 13) ainda ressalta a identidade entre sujeito e objeto, visto que a pesquisa lida com seres humanos cujos alguns traços identitários são comuns também à

identidade do investigador, o que os torna “solidariamente imbricados e comprometidos”. Esta peculiaridade ocorreu nesta pesquisa na medida em que ela se tornou o produto de uma caminhada de reflexão sobre a formação de professores iniciada ainda na graduação. Ainda quando aluna nesta etapa, como bolsista de Iniciação Científica, sob orientação da Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos que me introduziu nos estudos sobre a temática. Primeiramente, realizou-se estudos sobre a história da profissão docente e sobre as concepções teóricas de modelos de formação de professores. A partir daí, foram analisados os programas de formação continuada emanados pelo Governo Federal. A monografia da graduação abordou o tema da autonomia docente com base em Contreras (2002) e na especialização dediquei-me aos estudos sobre as diretrizes emanadas pelo Governo Federal para a formação continuada com base nos documentos oficiais. Na continuidade desta caminhada, surgiu o Mestrado e prossegui os estudos na mesma linha de pesquisa sobre formação de professores. Desde então, a proposta era pesquisar sobre programas e cursos especiais voltados para a formação de professores primários em nível superior. Nas discussões sobre os limites da dissertação, foi rememorado que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) havia realizado um Curso de Pedagogia, denominado CPM, para professores em serviço. A sigla CPM era a abreviação de “Convênio com a Prefeitura Municipal” e após a alteração que ampliou a oferta do Curso para os professores da rede particular, ficou com mesma sigla que passou a significar “Curso de Pedagogia Magistério”.

Inicialmente, a pesquisa mostrou-nos que o CPM foi oferecido através de Convênio entre UERJ e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e que havia poucas publicações acerca dele. Foram encontrados publicações de artigos (COSTA, 2008; CONCEIÇÃO, 2008; SILVA, 1998; ROSA, 2008); monografias (PAIXÃO, 2000; VINTEIRA, 1995) e algumas referências ao CPM encontradas em dissertações (ALBUQUERQUE, 2007; ARAÚJO, 2006; COUTO, 2005; NHARY, 2006). A partir disto, no debruçamos para saber mais sobre este Curso e desde então o selecionamos como objeto de nosso estudo. A proposta da pesquisa veio ao encontro do meu contexto de estudos e de trabalho. A longa caminhada de formação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (graduação, especialização e mestrado) e mais recentemente, como servidora atuando como pedagoga no Departamento de Orientação e Administração Pedagógica (DEP/UERJ) possibilitou-nos o estudo exploratório através do contato com os atores e documentos institucionais relativos ao Curso de Pedagogia – CPM.

Esta narrativa retrata o fato de as Ciências Sociais não possuir neutralidade e, portanto, isto remete a característica distintiva de ser intrínseca e extrinsecamente ideológica. A visão

de mundo, historicamente criada por seus autores, revela que a investigação social é estabelecida de forma definitiva na relação entre pesquisador e seu campo de estudos. A visão de mundo, portanto, está implícita no "processo de conhecimento desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação" (MINAYO, 2012, p. 13). O interesse pelo objeto de estudo em questão se deu, de fato, por uma visão de mundo norteada pela convicção ideológica acerca da importância do campo teórico/prático de formação de professores. Tal convicção também foi detectada na proposta do CPM através dos implementadores que tinham um forte comprometimento com a área de formação de professores.

Minayo (2012, p. 14) afirma que o objeto das Ciências Sociais é "essencialmente qualitativo". Dinamismo e riqueza são características da realidade social que a teoria não consegue deter em sua totalidade. Porém, as Ciências sociais através de seus instrumentos e teorias consegue, por aproximação, captar a "suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória". De acordo com essa premissa, a presente pesquisa assume o caráter qualitativo de pesquisa compreendida como "atividade básica da ciência na sua indagação e reconstrução da sociedade" (MINAYO, 2012, p.16). Toda investigação tem como partida uma indagação e o presente estudo pretende detectar os elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM que o caracterizam enquanto uma iniciativa de universitarização docente. Tal indagação, levou a pesquisa ao caminho de tentativa de revisitação dos elementos deste curso implementado há mais de vinte anos. Reconhecendo este distanciamento temporal, tentou-se captar as marcas de universitarização contidas neste curso, através de uma metodologia de pesquisa compreendida como "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade" (MINAYO, 2012, p.14). Para Minayo (2012), a metodologia da pesquisa engloba, de forma simultânea, a "teoria da abordagem (o método)", os "instrumentos de operacionalização (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade)".

Portanto, o problema da pesquisa refere-se à indagação "Em que medida o Curso de Pedagogia - CPM configurou-se como uma iniciativa de universitarização docente?", partindo da hipótese que o referido curso fez parte de um conjunto de iniciativas de universitarização, cujas principais características são: a) a oferta da Habilitação "Magistério das séries iniciais do primeiro grau" através de cursos denominados "experimentais", b) público alvo: professores em serviço da rede pública, c) implementação através de parceria entre poder público e universidades, d) inserção no contexto histórico do final da década de 80 e início da década de 1990. O objetivo geral é analisar o Curso de Pedagogia – CPM enquanto uma

iniciativa de universitarização docente. Como objetivo específico pretende-se: a) Identificar elementos do Curso de Pedagogia – CPM que o configuraram como uma iniciativa de universitarização docente com base nas categorias eleitas para este estudo que são: a) lócus e nível de formação; b) formação e profissionalização docente e c) formação e valorização da docência.

Com a finalidade de identificar os elementos, realizou-se inicialmente a pesquisa bibliográfica sobre universitarização docente (BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012) e tomou-se contato com as publicações sobre o Curso de Pedagogia – CPM (ALBUQUERQUE, 2007; ARAÚJO, 2006; COUTO, 2005; CONCEIÇÃO, 2008; COSTA, 2008; SILVA, 1998; ROSA, 2008; NHARY, 2006; PAIXÃO, 2000; VINTEIRA, 1995). Foi constatado que as publicações não contemplavam a discussão dos elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM que o caracterizam enquanto uma iniciativa de universitarização docente.

Bello (2008, p.64 a 68) assinalou que no período de 1990 a 2000, foram implementados no Brasil, através das Universidades públicas federais e estaduais, 52 projetos de formação de professores da educação infantil e das séries iniciais. Citamos, por exemplo, o Projeto Veredas (Minas Gerais) e o PEC de Formação Universitária (São Paulo). Bello (2008) citou a oferta do Consórcio CEDERJ, através do qual a UERJ ofertava o curso de Pedagogia na modalidade à distância a partir do ano de 2003. Porém, o referido estudo não detectou a oferta do Curso de Pedagogia – CPM ofertado no período de 1991 a 1995.

Segundo consta no documento de criação do curso (Processo UERJ 502/1991), o CPM foi uma iniciativa denominada “pioneira” no Estado do Rio de Janeiro, visto que, nenhuma instituição oficial deste local ofertava em seus cursos de Pedagogia, a habilitação Magistério das séries iniciais do 1º grau – Magistério de 1ª a 4ª séries. Foi relatado no referido Processo que outras faculdades localizadas em outros estados já ofertavam tal habilitação, tais como: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade de Caxias do Sul (ambas do Rio Grande do Sul), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Universidade do Estado da Bahia.

Ao prosseguirmos na pesquisa que direcionava ao estudo sobre os programas e cursos especiais voltados para a formação de professores primários em nível superior, detectou-se que existiram, na década de 1990, várias experiências que se deram através das Universidades públicas em parceria com os governos locais e que a implementação destas se deu por força da LDBEN 9394/96.

A partir destas informações, definimos como limites da dissertação, o Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), denominado CPM que se realizou no período de 1991 a 1995, visando formar os professores em serviço da rede municipal do Rio de Janeiro. Inicialmente, a pesquisa mostrou-nos que o Curso de Pedagogia foi oferecido através de Convênio entre UERJ e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). E de forma exploratória, todas as pessoas que consultávamos sobre este curso afirmavam que ele havia sido "pioneiro" e "inovador".

Em busca de evidências sobre os elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM, o trabalho de campo visou "levar para a prática empírica a construção teórica elaborada nesta primeira etapa" (MINAYO, 2012, p. 26), utilizou-se primeiramente do levantamento de material documental, portanto, os instrumentos de coleta de dados se deram a partir de pesquisa documental e da realização de entrevistas semi-estruturadas.

Como **fontes primárias**, foi consultado o Processo UERJ 502/91 de criação curricular do Curso de Pedagogia – CPM e as leis que respaldaram a sua criação. Neste processo foram consultadas as seguintes informações:

– Dados gerais, justificativa, objetivos gerais, legislação pertinente, vestibular, aspectos regimentais (regime do curso, tempo de integralização, carga horária total, regime de frequencia e aproveitamento, horário das aulas e duração das aulas, avaliação e estágio supervisionado);

– Fluxograma e Ementas das disciplinas;

– Documento relativo ao Convênio de Cooperação Mútua;

– Termo aditivo ao Convênio;

– Relatório de Pesquisa de Consulta aos professores das Classes de Alfabetização à 4ª séries do 1° Grau; subsídios à criação do Curso de Graduação e o instrumento de consulta p.80-100;

– Quadro demonstrativo docente /carga horária;

– Plano de Periodização;

– Deliberação UERJ 007/1991;

– Pareceres emitidos: Comissão Permanente de Graduação- UERJ; Conselho de Ensino e Pesquisa –UERJ; Parecer do Conselho Estadual de Educação CEE/RJ n° 260/1993; Ministério da Educação e Cultura MEC n° 21/94.

– Coletânea de transcrições de entrevistas não publicadas com os sujeitos que participaram do Curso de Pedagogia – CPM realizadas sob a coordenação da Professora Sonia

Regina Mendes do Santos. Essa coletânea engloba entrevistas realizadas com: o representante da UERJ responsável pelo Convênio; um egresso oriundo da primeira turma do CPM; docentes da UERJ que lecionavam no CPM, representante da SME/RJ responsável pelo Convênio e com o Coordenador e idealizador do Curso de Pedagogia – CPM .

As entrevistas semi-estruturadas realizadas no trabalho de campo integraram-se complementarmente ao rol das fontes primárias consultadas. As entrevistas foram transcritas e constam na forma de Apêndice deste trabalho, mantendo-se o sigilo dos entrevistados, sendo estes:

Entrevista 1: egresso oriundo da última turma do CPM.

Entrevista 2: representante da UERJ perante o convênio

Entrevista 3: docente que lecionou no CPM

As ***fontes secundárias*** foram as seguintes:

– Artigos (COSTA, 2008; CONCEIÇÃO, 2008; SILVA, 1998; ROSA, 2008) monografias (PAIXÃO, 2000; VINTEIRA, 1995).

– Relatório de pesquisa sobre a Reforma Curricular denominado “À procura de um Curso” ocorrida na Faculdade de Educação – UERJ – Campus Maracanã.

– Coletânea I – Caminhando em Educação (1992).

As fontes documentais consultadas revelaram-se ricas fontes de informação sobre o Curso de Pedagogia – CPM, onde os documentos, a partir de relatos diferenciados, confirmavam os elementos do Curso de Pedagogia – CPM. As entrevistas semi-estruturadas corroboraram com as informações encontradas nos documentos consultados e evidenciaram nuances dos elementos encontrados nos documentos.

O capítulo seguinte desdobra-se sobre a análise destas fontes que evidenciaram os elementos que compuseram o Curso de Pedagogia – CPM e o materializaram enquanto iniciatiava de universitarização docente.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM: uma análise a partir da universitarização docente

Com base na pesquisa bibliográfica, documental e nas entrevistas realizadas, pode-se detectar elementos do Curso de Pedagogia – CPM que o constituíram enquanto uma iniciativa de universitarização.

Compreende-se que o CPM se constituiu como uma iniciativa de universitarização docente porque conjugou as características de absorção da formação de professores em serviço atuantes nas séries iniciais do primeiro grau e por ter sido um curso de nível superior com plena ambientação universitária.

A implementação do Curso deu-se na forma de convênio entre a UERJ e a SME/RJ. Isto foi uma singularidade do CPM, visto que a oferta do curso foi exclusiva para os professores da rede municipal do Rio de Janeiro. A escolha da UERJ para fins de convênio, foi justificada da seguinte forma pelo representante da SME/RJ responsável pelo convênio:

> A UERJ é a universidade do nosso Estado e atenderia a capital do Estado, com a maior rede de ensino. […]. O objetivo era criar um programa de sucesso e não fulanizar o projeto. Para isso, nada melhor do que a Universidade do Estado. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

Ambas as instituições conjugavam do mesmo interesse de formar os professores primários e isto se tornou um fator facilitador para o estabelecimento do convênio:

> Por um lado tinha a Secretaria Municipal dedicada à causa educacional; de outro lado, a UERJ, que teve a sensibilidade para um projeto inovador, que seria um diferencial na cidade do Rio de Janeiro, onde todo o ensino fundamental já era municipalizado, com um número enorme de alunos. Era uma coisa necessária e que teria um diferencial, tanto para a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação, quanto para a Universidade, porque estaria se colocando à frente das outras universidades públicas, visão de futuro e que depois a LDB contemplaria em todos os sentidos. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

> Desde 1988, a Faculdade de Educação da UERJ vinha buscando contato com as Secretarias de Educação do Estado e dos diferentes municípios que compõe o Estado do Rio de Janeiro, a fim de concretizar uma ação conjunta Universidade-Escolas. Ao mesmo tempo, a preocupação com uma ação integrada da Universidade com a realidade educacional do Estado também perpassava por discussões na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

De fato, o contexto histórico da década de 1990 influenciou a implementação do CPM e isto foi refletido nas motivações de criação do curso. A qualidade para a educação foi uma meta ditada pela Constituição e o CPM concretizou-se como uma resposta ao imperativo legislativo. O diretor da Faculdade de Educação/UERJ, em cuja gestão foi firmado o convênio, pontuou a questão:

> Acredito que o curso já é uma primeira resposta aos mandamentos constitucionais de 1988. A nossa atual constituição, em três momentos, determina que haja PADRÃO DA QUALIDADE QUANDO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO (Art. 209, Item II, Art. 206, Item VII e Art. 214, Item II). Há urgência em se atingir a essa proposta da carta magna o mais rápido possível, pois caso contrário estaremos perdendo outra vez o trem da história (OLIVEIRA, 1992, p. 6).

A implementação deste curso foi considerada uma iniciativa pioneira pelo fato adiantar uma das tendências da LDBEN relativa à formação do professores das séries iniciais em nível superior, como podemos perceber no depoimento da representante da UERJ no convênio que coordenava a frente relativa à graduação:

> […] A discussão da LDB começou antes mesmo da Constituição, porque a Constituição foi em outubro. E em abril de 1988, nós tivemos uma reunião da ANPED em que começamos a discutir a nova lei. A gente já sabia que na Constituição tinha um artigo que determinava a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional. Em agosto de 1988, fui para Brasília participar das reuniões que a Comissão de Educação e Cultura estava fazendo de várias leis, inclusive educação. E sai a Constituição em outubro e nós já estávamos organizando para discutir a LDB. Então a gente já lutava desde os anos 60 que nos tínhamos o Parecer do Conselho Federal de Educação, do Valnir Chagas, que já dizia que até o final dos anos 70, os professores seriam formados em nível superior. Até o final dos anos 70! Então isso é luta muito grande, de muitos anos. Então, a LDB vai vir aí e todo mundo vai ter que ter nível superior. […] Se está vindo uma lei aí que vai exigir, vamos oferecer aos professores que já são concursados e estão na rede, uma formação em nível superior e foi aí que veio a ideia […]. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

O pioneirismo também era oficialmente reconhecido pela secretária de educação municipal do Rio de Janeiro:

> O Curso de Pedagogia – Habilitação: Magistério das séries iniciais do 1° grau – representa uma das mais significativas conquistas dos professores cariocas, mantendo o Rio à frente das iniciativas mais importantes da área educacional e seus profissionais na vanguarda nacional (OLIVEIRA, 1992, p. 10).

A singularidade na implementação da Habilitação era Magistério das séries iniciais, era também um fator que concorria para o pioneirismo. Como foi apontado no Capítulo I do presente estudo, o Curso de Pedagogia já existente na Faculdade de Educação da UERJ oferecia somente habilitações relacionadas à formação do especialista em educação para atuarem nas áreas de Administração, Orientação e Supervisão escolar. A criação do CPM trouxe para o âmbito da Faculdade de Educação a habilitação de um novo público, os

professores em serviço da rede pública do município do Rio de Janeiro. A oferta na forma de convênio e sua realização na modalidade de formação continuada se tornaram elementos de uma iniciativa pioneira.

A inovação e o pioneirismo do CPM foram apresentadas nas comunicações de eventos, tais como os relatos atestam:

> Porque no Brasil, além de nós, não tinha nenhuma universidade que tinha formação de professores dos anos iniciais em nível superior. Inclusive eu apresentei na ANPED, em 90 ou 91, eu apresentei no GT do Ensino Fundamental. Justamente, acho que só a Universidade Federal do Mato Grosso tinha e o nosso caso foi diferente de Mato Grosso, porque nós tínhamos um convênio com a prefeitura, o nosso realmente foi pioneiríssimo. A própria prefeitura trabalhou junto conosco e era um convênio da prefeitura com a UERJ. Depois começou a surgir no Brasil todo. A LDB só foi sair em 96 e nós começamos em 90. Em 88 já estávamos discutindo e em 90 foi esse convênio, então a gente já estava realmente muito além das discussões em rede nacional […]. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

> […] em 1994, nós fomos participar de um seminário sobre formação de professores. E a grande novidade para os canadenses que estavam presentes, foi eu dizer que o curso era para professores em efetivo exercício, ou seja, um curso de educação continuada. Isso para eles foi a novidade: formar professor de crianças em nível superior. […]Mas foi um charme o fato de eu dizer que esses professores eram formados em nível de segundo grau e para fazer o curso estava em efetivo exercício. (O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

Portanto, estes elementos tornaram o CPM, uma iniciativa de universitarização docente pioneira, visto que a UERJ e a SME/RJ adiantaram-se em relação à LDBEN no que se referia à proposta de formar em nível superior os professores primários.

Quanto ao lócus e nível de formação, foi detectado que o público que acessou ao CPM, professoras[1] da rede municipal do Rio de Janeiro, obtiveram a formação inicial através da Escola Normal. Esta formação inicial, no auge dos problemas emergenciais da educação da década de 1990, necessitou ser repensada a fim de que o professor fosse capacitado para lidar com as questões oriundas da massificação escolar, principalmente as relacionadas à alfabetização. Este fato foi reconhecido no Processo UERJ 502/1991, p. 4-5:

> […] na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, é sentida a necessidade de ser deflagrada ação, objetivando soluções alternativas para os problemas enfrentados por alunos, professores e comunidades em geral, concernentes a situações existentes nas séries iniciais do 1º grau. [...]

A secretária de educação municipal, em cuja gestão ocorreu o convênio, explicou porque era necessária a criação do CPM:

> Já que a qualidade de ensino não estava boa, isto se refletia em um índice alto de reprovação. Nós localizamos, nas pesquisas que fizemos, que havia um contingente

[1] Era predominante o acesso do público feminino ao curso.

> enorme de crianças na primeira série, com dez anos e mais de dez anos, em todo o município. Eram crianças de dez, onze, doze, treze e quatorze, que vinham repetindo a primeira série. Nós tínhamos que ter medidas emergenciais. Nós tínhamos vinte e quatro distritos, eram mais pulverizados do que as atuais Coordenadorias Regionais de Educação que têm dimensão maior. Organizamos turmas para essas crianças, que tinham um atendimento de seis horas por dia, portanto, com direito também à alimentação. O resto da carga horária do professor era para capacitação e preparo de material. Eles passavam o tempo inteiro sendo capacitados e retornando à turma todo dia. Para resolver esse problema de repetência, os professores precisavam ser atualizados, precisavam rever as questões metodológicas, cursos específicos, que avançavam na direção de dar ao professor que atendia essas crianças conhecimentos mais amplos, globais, sobre arte, expressão corporal, cultura daquelas crianças, sua vida real, e entrando, também, em conteúdos acadêmicos específicos. Estes foram os motivos para o projeto: reprovação, evasão. E soluções emergenciais e outras que seriam de médio e longo prazo, que seria uma formação universitária, para tornar o professor mais capacitado para enfrentar o dia a dia da sala de aula, e as dificuldades que o dia a dia apresenta. H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

Não apenas a proposta de inserção dos professores na formação em nível superior, mas o reconhecimento do saber prático e sua interlocução com academia através do corpo docente do CPM, fizeram do curso uma proposta ampla, coesa e coerente com a universitarização docente.

> Pretende-se que este curso "não seja apenas mais uma experiência pedagógica fragmentada, no âmbito da Universidade, mas que possa, de fato, contribuir para a formação do educador, de forma contextualizada, caminhando na direção da articulação" (BRANDÃO; OLIVEIRA In:OLIVEIRA, 1992, p. 12).

A respeito da valorização da docência, pode ser detectado o compromisso das instituições envolvidas no Convênio com a oferta de uma formação em nível de superior de qualidade que agregasse valorização profissional aos docentes:

> Era justamente isso, nós temos que ter todos os professores com o nível superior, até pela questão do Plano de Carreira. Era ofertar uma formação mais sólida. Trazer esse professor que esteve anos sem estudar; trazê-lo para dentro da universidade para ter contato com a universidade. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

A profissionalidade docente em sua relação com a formação foi problematizada:

> Nas discussões passamos pelas noções de qualidade, discutimos qual qualidade? Para quem essa qualidade? Modernidade e educação significam compromisso com o mercado de trabalho? […] A formação do profissional será voltada para o mercado imediato? Para um profissional acrítico? Para um profissional capaz de reflexão crítica sobre seu momento histórico e capaz de lutar criticamente por transformações estruturais, não só do mercado de trabalho, mas também da sociedade como um todo? (OLIVEIRA, 1992, p. 07).

Além das características relativas à inovação e ao pioneirismo, outros elementos puderam ser identificados através da análise com base nos documentos e nas entrevistas.

O conceito "elemento" é definido de acordo com dicionário Houaiss (2009), cuja definição remete a "parte constituinte de um todo". Portanto, cada elemento a ser apontado no

decorrer desta análise pode ser considerado uma “parte” que compõe o “todo” que é a iniciativa de universitarização implementada através do CPM. Estes elementos que serão apresentados a seguir são transversais a uma categoria maior, que é a universitarização docente.

3.1.1 A parceria entre UERJ e SME/RJ como elemento articulador da proposta de formação de professores em nível superior.

A parceria na forma de celebração do convênio materializou-se como um elemento articulador que uniu duas instâncias importantes para a sociedade que foram a escola básica, através da SME/RJ e a universidade, através da UERJ.

As atribuições de cada um no convênio foi explicada pela Secretária de Educação Municipal:

> […] na elaboração do curso as atribuições foram distribuídas, porque era um grupo de trabalho conjunto. O município tinha o currículo da rede, do ensino fundamental e, portanto, o curso tinha que refletir essa filosofia, porque se não seria completamente esdrúxulo. Então, tinha que ter o reflexo dessa filosofia. Então, a gente dava na verdade o conteúdo do nosso projeto político pedagógico. E a UERJ entrava, evidentemente, com o conhecimento do meio acadêmico, para ver como se formatava isso. E na hora em que o curso aconteceu, cabia à UERJ dar os professores, ver o espaço. Porque a gente achava que era muito melhor que os professores se sentissem dentro da universidade; que não fosse alguma coisa num lugar arranjado. Era importante ser na universidade pelo clima que se cria, de dar uma dimensão acadêmica ao projeto. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

Percebe-se neste relato, a importância sobre lócus da formação de ser eminentemente na Universidade e não em um “lugar arranjado”. Diferente das propostas de universitarização que ressoaram depois com a prática da educação à distância, a ambiência universitária foi substituída pelo arranjo físico de pólos e outros espaços “arranjados” fora das universidades.

Foi indagado nas entrevistas que professor esperava-se formar, já que todos se encontravam em serviço, sendo feito os seguintes relatos que revelaram aspectos relacionados ao comprometimento profissional do docente com a realidade em que atua:

> Bom na verdade nós não esperávamos formar, porque eles já estavam formados. O que nós queríamos em nosso projeto, era melhorar o trabalho, a qualidade do trabalho que eles executavam. Quer dizer, na verdade, dar consciência, refletir sobre o que eles faziam, sobre a responsabilidade que eles teriam no processo escolar. Quer dizer, é bom? O que foi bom? O que era ruim? Porque o professor tinha muito a sistemática que a gente observava, que era sempre assim: o aluno era o culpado pelo fracasso, a escola não tinha material. E até que ponto o professor também não tinha responsabilidade naquilo? […]. Não que a gente ignorasse que a parte material era necessária, mas o aluno também teria que ter um comportamento no sentido do trabalho escolar, uma responsabilidade, mas e o professor? Então era exatamente

nesse ponto, o que nós queríamos e nos apegávamos. Então o que nós queríamos não era formar. Na verdade é dar uma continuidade ao estudo que eles já tinham começado, que eles já tinham feito, a escola normal, era continuar. Mas o curso não era (porque no início as pessoas pensavam que a gente estava dando um curso normal) como se fosse um curso de normal e não era. Era um curso superior, mas que faria refletir sobre as questões pedagógicas da escola. Então era um curso diferente. Ele não era um curso comum. O currículo escolar escrito, planejado por nós e o executado. Ele era diferente de um outro Curso de Pedagogia, que nós mesmas, nós próprias havíamos feito […].E não era aquele curso que nós tivemos que nós queríamos para elas. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

Se esperava formar um professor mais atuante, conhecedor na realidade, do seu próprio processo de conhecimento, ou seja: "eu faço isso, mas eu tenho respaldo também lá na academia, no fulano de tal […]. É claro que isso não significa que eles já sabiam tudo. Eles aprenderam muito aqui e nos ensinaram muito também […]. Então, esperava-se isso. Esperava-se poder interferir na escola para que pudéssemos ter melhores professores atuando com uma melhor qualidade no ensino, essa era a proposta básica. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

Essa é a grande, é a grande questão. Quê professor que deveríamos ter não só naquela época, oriundo daquele curso, mas que professor é necessário para que as crianças venham a dominar o conhecimento e venham ter acesso a real cidadania que até hoje ainda não a tem. Que é uma formação, quer dizer você ter um conteúdo determinado, você dar acesso a ele às informações que ele tem direito em uma sociedade democrática para que ele possa vir a fazer as suas escolhas, como cidadão adulto e escolhas profissionais. Para isso ele precisa ter uma visão do mundo que ele vive, os conhecimentos objetivos da ciência, da matemática, da história, da geografia e, outras, outras questões que passa pelas linguagens artísticas. Então o que a gente queria era um professor que não só dominasse os conteúdos, que isso é imprescindível. Eu não posso ensinar o que eu não sei. Então, que dominasse os conteúdos, mas também compreendesse a vida real, a sociedade em que vive, a origem dos seus alunos e que tivesse um profundo respeito por aquelas crianças, e posteriormente, adolescentes que estavam ali em suas mãos. Respeito como mestre, respeito como cidadão, respeito como alguém a quem cabia dar uma sólida orientação; que construísse um futuro melhor para aquelas crianças. Nada mais, nada menos, do que ainda se deseja hoje em dia. E nada que talvez não esteja, o desejo da grande parte das pessoas que vão para o magistério. Só que, às vezes, o desejo, a realidade e a possibilidade têm um hiato. O que se procurava construir naquela época, através do acesso a fontes múltiplas de informação, era a formação mais ampla. Abrir um caminho real para que o professor pudesse exercitar, com prazer e sucesso, aquilo que era sua missão. Porque também eu posso ter uma missão na vida, mas não ter capacidade de levar à diante, porque não são dados os meios e os modos. Então só o desejo não resolve. Então, a gente estava procurando ali de construir uma coisa que ainda demonstra ser atual e não contemplada; não vou nem dizer na sua totalidade, mas não contemplada quase nada. Porque você ainda hoje carece de um bom processo de formação, não só no nível médio, mas na própria universidade, que infelizmente ainda, não é flexível, não é voltada para os aspectos sociais. O que não é fazer atendimento social. É para dar boa formação a quem a procura, para que possam devolver isto na sociedade que de alguma maneira o sustentou. Estamos falando de universidade pública, que é sustentada, portanto, pela sociedade. Todos nós que estudamos em universidade pública, independente de qual foi a carreira que escolhemos, somos sustentados por esta universidade temos que devolver em trabalho aquilo que nos deram em conhecimento, para essa própria sociedade. E eu acho que isso hoje, ainda não está contemplado. A universidade tem muita dificuldade também de avançar nessa questão, tem as suas questões corporativas que acabam comandando o processo, o que não, não é bom. E nós ainda temos um caminho, a ser vencido; alguns passos são dados; passos às vezes

> mais sólidos, às vezes mais erráticos. Mas ainda não se tem uma trilha. Porque se você não tiver um caminho permanente, que não fique indo e vindo ao sabor dos acontecimentos, dos governos de plantão; se você não tiver um projeto claro que dê o norte, você não avança. Então, era só isso que a gente queria, ou tudo isso. Era um projeto ambicioso, mas muito, mas muito consolidado em ações. Assim, não eram passos que eram dados aleatórios. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

A oferta do curso na modalidade de Convênio propiciou à UERJ desenvolver um novo currículo do Curso de Pedagogia direcionado a professores em serviço. Tal experiência tornou-se um desafio para a Faculdade de Educação e seus docentes:

> A qualidade do curso precisa ser revista. O CPM, de uma certa forma foi uma revisão dessa qualidade, superior eu diria ao que é o curso. A gente vê muito a própria universidade falar mal dos professores que formam. É ela que está formando esses professores. (S, P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 18 mai. 2011).

> […] era necessário mudar a concepção dos cursos de pedagogia. Os cursos de pedagogia não estavam respondendo às necessidades educacionais reais da rede pública municipal do Rio e possivelmente de todas as redes públicas municipais e da rede estadual. Então era preciso que a universidade começasse a exercitar outros modelos de formação. Isso era bom para universidade e era ótimo para a rede pública. Então, para mim é a grande questão, você mudar comportamentos tanto do meio acadêmico, tanto das equipes internas e da própria secretaria municipal de educação. Você vai ter corporativismo por todos os lados. As pessoas elas tem lá os seus pensamentos e não gostam muito que você comece abrir. Porque é como se fosse uma perda de poder e de controle. E é justamente para perder o poder e controle. Porque o poder e o controle excessivo não levam à lugar absolutamente nenhum. O que você tem que ter são as idéias circulando com mais rapidez e o confronto. Porque sem confronto de idéias você não avança; você começa a se repetir e a reproduzir coisas. Então, para mim essa é a grande, é a grande questão, no âmbito da universidade. Eu acredito que isso tenha ajudado, embora para eles [UERJ] seja mais difícil. Porque as questões corporativas lá também interferem. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

Não foi tão fácil a implementação do CPM, mesmo tendo como ponto de partida a harmonia de interesses entre a SME/RJ e a UERJ:

> […] não foi uma coisa fácil não, foi difícil, muitos obstáculos. Porque parecia que a gente queria criar outra universidade dentro daquela; um outro curso dentro do curso. E o objetivo não era esse. O objetivo era, se a gente pudesse, pegar todo professorado e melhorar o trabalho deles para que as crianças tivessem um melhor rendimento na escola pública que era nossa meta. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

Para a formulação do curso, foi preciso a criação de um grupo de trabalho formado por representantes da SME/RJ e da UERJ:

> Para transformar o discurso em prática, adotou-se como método de trabalho, o planejamento participativo, no qual envolveram-se professores da Faculdade de Educação, do Colégio de Aplicação, da Secretaria Municipal de Educação e estagiários do Curso de Pedagogia, os quais uniram-se em torno de um objetivo comum – a construção de um Curso que, partindo da realidade atual dos professores das séries iniciais do 1° grau do município, os ajudasse a rever a sua prática a partir

> das novas teorias aprendidas. (BRANDÃO; OLIVEIRA In: OLIVEIRA, 1992, p. 13).

> […] a grande líder, na realidade organizadora deste curso, convocou vários professores que atuavam na Faculdade de Educação para participar das discussões e da organização do curso. Discussão em relação à montagem da matriz curricular, carga horária, como o curso deveria, digamos ocorrer. […] provavelmente mais de um ano discutindo a organização e a montagem desse curso, não só com professores da Faculdade, mas com professores também da Secretaria Municipal de Educação. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

> Nós montamos um grupo de trabalho conjunto entre UERJ e representantes da Secretaria Municipal, que trabalhavam, na época, no fechamento da proposta curricular do município do Rio que ficou uns 8 anos em elaboração. Ela estava nessa etapa final e nós demos fechamento ao processo. Então, por um lado, o pessoal da SME, e, por outro lado, a Faculdade de Educação. Portanto, primeiro montamos esse grupo de trabalho que começou a inserir os conteúdos, a discutir o acesso, se esse acesso poderia ser limitado aos professores já da rede municipal, já que os vestibulares são vestibulares abertos. Isso seria fruto de um convênio. Então, começou desse jeito, vendo o conteúdo, vendo a forma de ingresso e aí fomos evoluindo até o formato final e início do programa. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

> […] mas eu me lembro que o começo foi muito trabalhado. Houve muita reunião para saber como trabalhar os conteúdos, como trabalhar as metodologias. Foi um curso muito bem planejado e muito bem organizado, que dá saudade quando a gente lembra. (C, M.A. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

As concepções de escola também nortearam a identidade deste curso, como podemos perceber nos seguintes relatos:

> De uma escola criativa, de uma escola aberta, de um currículo voltado para realidade; partindo da realidade dos próprios professores; partindo da realidade dos alunos; que se construísse e se transformasse num elemento próprio transformador da realidade […] . (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

> Uma escola democrática. Propunha um currículo com professores inovadores, com professores comprometidos, enfim, uma escola ideal como a gente sonha. (F, M. T. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011)

A preocupação e o real comprometimento com a oferta de uma formação que chegasse ao chão da escola, tornou-se o ponto focal dos relatos. De fato a criação do CPM não foi baseada em achismos e idealismos. Partiu-se de uma realidade educacional, devidamente conhecida e reconhecida em suas necessidades reais, sendo feita uma proposta concreta baseada em princípios defendidos com clareza e convicção por todos aqueles que participaram da implementação e desenvolvimento do curso.

3.1.2 Condição de desenvolvimento profissional como elemento facilitador de incentivo, acesso e permanência no curso.

Ao estabelecer o convênio com a UERJ, a SME/RJ esteve consciente que os professores necessitariam de incentivo e condições de acesso e permanência. A implementação do CPM demandou da SME/RJ uma série de decisões em prol do professorado, a fim de possibilitar o melhor aproveitamento possível do curso. Para tal, foram estabelecidas ações relacionadas à redução da carga horária dos professores a fim de que fosse possível a acessibilidade ao curso que era frequentado no horário de trabalho. O horário das aulas foi estabelecido de forma também a flexibilizar a jornada de estudo e trabalho nas escolas, sendo o curso ofertado em três turnos - manhã, tarde e noite:

> Havia um horário especial para essas alunas. Eram quatro tempos e não seis tempos. Porque o professor que tinha duas matrículas era dispensado de uma. Tinha que ser dispensado de uma para poder fazer, em quatro anos, que era o tempo do curso, sem sair do município. O professor que estudava na parte da tarde, ao invés de pegar 12h, ele pegava às 14h até dez para as 18h. O aluno que estudava de noite pegava às 18h até 21h e pegava quatro tempos também. Para trabalhar de manhã, ele não podia sair muito tarde daqui, saia por volta de 21h. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

> Eu não me lembro do número de turmas, mas eu não acredito que passasse de uma turma por horário. Porque, isso também, pesaria na questão dos profissionais que teriam que ter dedicação de carga horária para isso, sem que se tivesse que contratar professores. Então não era botar a universidade servindo ao município. Era uma parceria. Para ser uma parceria, não acredito que pudesse ser mais do que uma turma por horário, que trabalhamos para os professores de lá mesmo. […] O professor que tinha duas matrículas ficava com uma só para se dedicar ao curso. Quem só tinha uma, ganhava aula extra para se dedicar. Precisava-se resolver a questão da sua lotação em local próximo. Investimentos para viabilizar e as pessoas não terem que fazer o curso em um horário que elas não poderiam. Precisávamos provar que aquilo era correto, que era possível e viabilizar. E viabilizamos. A UERJ teve um papel importantíssimo de ações complementares para que as pessoas tivessem acesso à universidade e estudassem. […] E ao município cabia viabilizar para que os professores tivessem possibilidade de frenquentar o curso e chegar ao fim dele. O que era a questão de dar uma dupla matrícula, para quem não tinha. Quando tinha duas matrículas, uma ficar liberada voltada para o curso, para todo processo de capacitação. Então eram, atribuições compartilhadas. Como deve ser em um projeto que partilha. […]. (H,M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

A egressa da primeira turma do CPM relata de que forma estas flexibilizações a beneficiaram:

> Olha além de você ter um conforto, de você poder estar estudando e recebendo, uma bolsa, como se fosse uma bolsa de estudo. Porque eu receberia o salário normal. Eu tinha meus problemas de casa, porque eu tinha um filho pequeno e eu podia conciliar as duas coisas E ai você pode produzir muito melhor, com mais conforto, você consegue produzir mais. (S, Z.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa

> coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

Outra egressa, oriunda da última turma em que o convênio vigorava, fez o relato sobre as condições de acesso e permanência no curso:

> No início a direção não gostava, até porque era uma professora a menos pra ela, era uma turma que precisa de professor e eu estava estudando naquele horário que ela precisava de eu estar trabalhando. Mas depois, no decorrer, ela relaxou e ficou tudo bem. As colegas curtiam até porque eu me intrometia na aula delas e elas gostavam. Quanto à Universidade não teve nada desfavorável, foi um curso como outro qualquer sem problema nenhum. Por parte das escolas, havia uma certa rejeição, sim, porque elas enxergavam como um privilégio para poucos. Como não o era. Era aberto a quem quisesse e tinha a questão do vestibular e passava-se ou não. Mas, depois tudo se ajeitava. Quanto à Prefeitura, no meu caso específico da turma que entrou em 93, a gente passou por um problema que eles não teriam mais este convênio e então no início não deixavam que a gente pudesse estudar no horário de trabalho o que era o ponto chave do convênio. E aí a gente teve que lutar e sentamos na porta lá da Prefeitura, na porta da Secretária de Educação. Teve protesto por vários dias, levamos falta no trabalho que depois foi convertida. Foi uma luta, foi assim, um pouco mais de mês lutando pra conseguir o direito de estudar. (M, M, S. Entrevista concedida a Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 19 mar. 2013)

Os relatos evidenciam a importância que teve o apoio da SME/RJ no acesso e permanência das professoras no CPM. Também ficou claro o impacto na última turma do Convênio que já não conseguia a flexibilidade por parte da SME/RJ e consequentemente isto pode ter ocasionado evasões:

> Quando nós fizemos esse arranjo de dar uma hora extra, correspondente a uma matrícula ou liberar uma matrícula, foi para que não houvesse a evasão. Por quê? Porque se você agregasse o trabalho, sem agregar algum nível de compensação, a evasão se dá. Então, esse esquema montado, foi justamente para não haver, justificativa nenhuma, para evasão. Até porque a gente quando dá um curso universitário para quem não o tem, a gente também agregava valor ao plano de carreira do município, que tinha também como base as formações. Então, isso já seria uma vantagem de carreira. Além disso, não havia desvantagem de horário, havia facilidades de lotação. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

3.1.3 Identidade docente como elemento norteador da concepção, administração, organização e desenvolvimento curricular do curso

O reconhecimento da identidade docente esteve presente, desde a concepção do curso, revelando-se como um elemento norteador da administração. O curso foi administrado por pessoas que tinham a identidade docente forjada na escola básica:

> A gente tinha o pé no chão. Ela [coordenadora do CPM] foi, anos e anos, professora e supervisora. Eu fui diretora de escola, fui professora, fui supervisora, tanto que eu

> fui aluna dela [da coordenadora do CPM] aqui quando em vim fazer Curso de Pedagogia. E ela era professora aqui da UERJ e eu era supervisora e vim fazer o Curso de Supervisão. Então, a gente tinha também diretora de escola. Então nós tínhamos aqui uma equipe de professores com pé no chão da escola do município, então isso ajudou muito pra gente saber do que estava falando. E os colegas dos Institutos também participaram muito e o Colégio de Aplicação foi muito importante, porque também os professores estavam lá trabalhando com os anos iniciais e cada um na sua área específica. Foi onde a gente pediu ajuda do Colégio de Aplicação e dos Institutos. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

Quanto à organização do curso, a identidade docente também foi um critério de seleção para os formadores que atuavam no CPM. Foi relatado que a formação do corpo docente para o CPM ficou a cargo da UERJ e houve rigorosa seleção destes docentes com base num critério principal que era a experiência na educação básica, sendo esta uma diretriz estabelecida pela Coordenadora do Curso CPM:

> Isso era um grande problema. Eles não podiam fugir pela rampa, eles não podiam ser impontuais, tinham que ser professores que tivessem experiência. (O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011.)

Os docentes que atuaram no CPM relatam que este critério foi aplicado:

> Só sei que eu fui escolhida. […] Mas, eu via ali que eu tinha contato com professores que realmente tinham alguma experiência dentro do município. Eu sentia essa tônica dentro do CPM; esse cuidado da coordenação com isso. Eles não queriam simplesmente professores que encaminhasse uma teoria, que não estivesse bem encaminhada em termo de práxis, eu percebia isso. (F, M. T. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011)

> Não eram obrigados os professores a darem aula no CPM, no curso de formação de professores. Agora, eles eram convidados pela coordenadora e como era um programa inovador, aqueles professores mais interessados aceitavam o convite. […] mesmo a coordenação ou a direção da faculdade convidavam esses professores para darem aula no curso, programa muito interessante, os professores que se interessavam, aceitavam. (C, M.A. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

> Vários professores do colégio [de aplicação] eram convidados e outros professores também que como eu, por exemplo, ofereci-me espontaneamente. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

> Convite mesmo. E era um grupo que se interessava e que gostava. E depois por escolha. Então eu, por exemplo, eu dei aula desde a primeira turma até a última. Então, nunca saí de sala de aula. Eu gostava do CPM, tanto eu como outros professores. (S, P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 18 maio. 2011)

> O que se propunha era ser um professor com experiência. Quer dizer ele vai trabalhar com o professor de ensino fundamental, mas ele também tem experiência no ensino fundamental. Então nos procuramos o contato com o Colégio de Aplicação que trabalha com ensino fundamental. Então nós procuramos ver que professores do Colégio de Aplicação gostavam de ser professor do ensino

> fundamental e gostariam de trabalhar de colaborar conosco […]. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

Através do grupo de trabalho instituído para fins de criação do curso, ficou determinada a exclusividade de acesso ao curso pelas professoras em efetivo exercício da rede municipal, bem como foi definida a forma de acesso através de vestibular isolado realizado pelo Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ (DESEA):

> […] Eram os professores que atendiam até o atual quinto ano e que não tinham graduação. Quem tinha graduação, já não era a nossa clientela, porque que já tinha passado pelo processo de alguma maneira. Então era isso. E tinha o vestibular específico. Foi uma coisa que deu muita discussão na época, porque se dizia que o vestibular para a universidade tinha que dar acesso a todos. Mas não era, era um vestibular voltado para professores da rede municipal de ensino, que não tinham graduação e atuavam em turma, então esses eram os pré-requisitos de acesso ao vestibular, ai tinha que ter um vestibular, porque a gente não podia fazer uma seleção subjetiva porque ai também legalmente ficaria comprometido. Era uma seleção pública, portanto. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

Esta característica de seleção formou o alunado do CPM cujo perfil foi percebido como um diferencial positivo:

> Então quem procurava o concurso pelo CPM, sabia originariamente e praticamente o curso todo, eram professores interessados, professores regentes. E no início a gente até cobrava regência mesmo, nesse sentido sim, porque a gente queria melhorar a qualidade de quem estava dando aula. A gente não queria só assim dar um diploma de pedagogia, a gente queria que aquela pedagogia servisse para modificar, tecer com o trabalho de quem estava regendo. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

> Quando você tem uma turma para o vestibular, a pessoa que faz o vestibular na Faculdade de Educação é menina ou o menino que terminou o segundo grau e quer fazer Pedagogia por alguma razão. Um grupo oriundo de um vestibular é um grupo bem heterogêneo. Agora um grupo onde todas as suas alunas são professoras, eu vejo assim, há uma homogeneidade entre elas. Apesar de nessa homogeneidade haver grande heterogeneidade. Porque cada professor é um, tem sua peculiaridade. Mas eu tenho impressão que é uma coisa mais vibrante, porque você sabe que essas professoras estão ali sentadas e que no dia seguinte retornam à sala de aula. Bem, é muito mais imediato. Você trabalha com um grupo de pessoas […] onde há um grande debate, onde essas professoras podem se manifestar, onde as dúvidas dessas professoras aparecem. É muito mais motivante; o tema precisa de uma resposta e você pode discutir e aliviar essa professora e até aprender com essa professora. (M, A.H. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 mai. 2011)

> O que eu percebia era o seguinte: os alunos do CPM, já porque eu pegava as turmas muito no principio do curso por causa da natureza da disciplina. Eles já entravam motivados. Eles queriam fazer o curso. Eles queriam saber. A gente percebia isso claramente. Então uma das nossas tarefas também era de alimentar essa motivação que já existia dentro deles. Nós tínhamos de ser coerentes com a proposta do convênio em si. Então, eles tinham que perceber o seguinte: que eles vinham de manhã para a escola e à tarde para universidade e depois ficavam cheios de tarefas para responder, mas que isso tudo valia para a vida pessoal e profissional de cada um deles. Era o caminho que nós seguíamos. (F, M. T. P. Entrevista concedida ao

> Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011)

O currículo do CPM foi desenvolvido a partir do grupo de trabalho instituído e da realização de uma consulta aos professores da rede feita na forma de pesquisa de sondagem que procurou detectar as necessidades formativas a serem contempladas pelas disciplinas do currículo:

> Então nessas reuniões se montou a partir da expectativa também de que todos possuíam. Foi feito o seguinte, para se montar essa matriz foi feito uma pesquisa junto a professores no município do Rio de Janeiro, e os professores responderam à pesquisa dizendo o que na realidade eles gostariam de aprender ou onde eles acreditavam ter deficiência a formação deles. Então este documento gerou - havia um Núcleo aqui na Faculdade de Educação chamado NEPEP - foi feito então, a quantificação e avaliação dessas respostas que foram obtidas e a partir dai se identificou algumas linhas, algumas diretrizes para se discutir o que a academia poderia fazer em tempo, como é que podia montar essa matriz curricular. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

A referida pesquisa foi realizada em junho de 1990, pelos pesquisadores-professores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Permanente da Faculdade de Educação da UERJ (NEPEP) juntamente com estagiários. Os professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro foram consultados “acerca dos problemas enfrentados em sua prática cotidiana, assim como sobre sua própria formação e sobre temas, cujo aprofundamento poderia beneficiar a sua prática educacional” (Processo UERJ 502/91, p.82).

Esta pesquisa foi incorporada ao Processo UERJ 502/91 que encaminhou a proposta de Convênio e, portanto, da criação do Curso de Pedagogia – CPM e configurou-se como referência para as posteriores análises de legalização do curso. A pesquisa atingiu a 328 professoras, de todas as séries de ensino e de todas as regiões do município, sendo a análise baseada em 248 questionários respondidos.

O questionário contemplava os seguintes itens: problemas enfrentados na prática escolar; assuntos indicados para aprofundamento e atualização nas áreas de formação geral e formação profissional; metodologias para o Curso de graduação; condições da formação anteriormente recebidas em nível de 2° grau.

Compreende-se ser de suma importância o relato dos resultados desta sondagem, reconhecendo a singularidade desta ação na intenção de reconhecimento do público alvo e de seu uso na criação da proposta curricular.

A pesquisa realizada pelo NEPEP foi de cunho qualitativo e pela categorização de idéias que resultou na análise de três temáticas: 1) problemas enfrentados no dia a dia; 2) Necessidade de atualização e aprofundamento e 3) Métodos e técnicas preferenciais para o Curso de Graduação.

Na temática sobre os “problemas enfrentados no dia a dia” foi apontado de forma expressiva, por 75% dos professores o problema contextual relacionado à “heterogeneidade da Clientela” e em menor índice, de 5,2% foi apontada a violência. Estes dados refletem a massificação escolar ocorrida na década de 1990 e o consequente acesso das classes populares a escola. A massificação escolar impôs aos docentes o reconhecimento de sua clientela. A Insuficiência de recursos materiais, humanos e técnicos pedagógicos e a falta de interesse governamental, especialmente com relação às comunidades de baixa renda, foram relacionadas nos problemas enfrentados cotidianamente pelos docentes. A análise do NEPEP apontou que os professores reconheceram a necessidade de “aprofundar sua própria formação” com o objetivo de facilitar a elaboração e a execução de métodos, em especial os de alfabetização, que atendessem a clientela.

Quanto à categoria “necessidade de atualização e aprofundamento”, as disciplinas de formação geral obtiveram indicativos de maior necessidade de atualização e aprofundamento. Foram relacionadas em ordem decrescente: Português e Matemática, seguidas de Educação Artística e Ciências, História, Geografia, Educação Física, Literatura Brasileira e OSPB. Gramática e Ortografia foram os conteúdos de maior interesse geral dos professores relacionado às disciplinas. Em matemática, o interesse de estudo voltou-se para a resolução de problemas e didática da matemática. A análise do NEPEP destacou o desafio do currículo contemplar de forma “indistinta e proporcionalmente a todas as disciplinas, seja quanto à carga horária, seja quanto aos conteúdos e metodologias mais adequados” (Processo UERJ 502/91, p. 87).. Quanto à “área de formação profissional” foi destacada a grande necessidade de aprofundamento na formação nas áreas de “Alfabetização” e “Educação Especial”, visto a “insuficiência da formação anteriormente recebida para trabalhar com as Classes de Alfabetização e com as crianças que necessitam de atendimento especial” (Processo UERJ 502/91, p. 89). Os conteúdos e as metodologias das disciplinas de Português, Matemática e Ciências foram os mais indicados. A conclusão desta análise apontou a importância da área de estudos “Fundamentos da Educação”, como um espaço interdisciplinar e crítico de discussão pelos assuntos apontados pelos docentes.

As “linhas pedagógicas e autores” que os docentes indicaram ter maior necessidade de atualização e aprofundamento foram Emília Ferreiro, Paulo Freire e Jean Piaget, seguidos em menor escala de Demerval Saviani, Heloisa Vilas Boas e Carl Rogers. Percebe-se através do indicativo dos autores a tendência pedagógica construtivista presente na década de 1990 que se refletiu no interesse dos docentes apontado pela pesquisa em aprofundar seus conhecimentos acerca métodos propostos para alfabetizar, tais como o método natural, além

dos estudos sobre a tendência progressista da educação brasileira e sobre a linha construtivista.

Como resultado desta sondagem o currículo foi elaborado, sendo detectado nele algumas inovações. A disciplina Tópicos Especiais esteve presente em sete dos oito dos períodos do CPM, sendo assim justificada:

> Tópicos Especiais em Educação foram incluídos como um dos componentes do currículo do Curso visando dar-lhe uma maior flexibilidade. Pretendeu-se abrir um espaço para a introdução das conquistas mais recentes em educação, ainda não absorvidas pelas várias disciplinas, e para a inclusão de temas de interesse dos alunos ou de conteúdos complementares dos programas que dos programas que os professores e estudantes percebam como necessários. (OLIVEIRA, 1992, p. 68).

O relato a seguir expressam a dinamicidade da disciplina Tópicos Especiais e das experiências de formação proporcionadas:

> E havia também o que nós chamamos de Tópicos Especiais […] eram disciplinas que tinham um nome genérico de Tópicos Especiais I, II, III... Então nós sondávamos as turmas do semestre anterior para saber o que elas gostariam de estudar. Então, nós íamos atrás de um profissional da UERJ de preferência, ou um professor que quisesse ser um professor substituto, que pudesse atender aquela realidade. Então, por exemplo, nesse sentido, **as disciplinas optativas de tópicos especiais, eram optativas porque variavam de grupo para grupo.** Uma turma poderia ter tido história do Rio de Janeiro e uma outra turma não ter, mesmo sendo no mesmo período. Por exemplo, ela poderia ter aula de canto, de música com aquela artista famosa, que trabalha com criança, que toca violão, Bia Bedran. Bia Bedran dando aula para as meninas do CPM, então elas tiveram. Havia uma variedade, entendeu? […] quem fazia a escolha eram os alunos, altamente progressista, altamente progressista. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

O currículo buscou conciliar as demandas da educação municipal, a formação teórica e o saber prático das professoras cursistas. Vale ressaltar que os conteúdos das disciplinas não estavam prefixados em materias didáticos padronizados. Havia o uso de livros, artigos de periódicos e a confecção dos próprios materiais didáticos manipulados em aula e experimentados nas escolas da rede municipal, fato que tornava as aulas no CPM muito dinâmicas:

> Que eu me lembre, eu, por exemplo, numa disciplina de tópico especial, eu fiz sobre o Rio de Janeiro. Porque eles estavam querendo aprender sobre o Rio de Janeiro. Nós fizemos vários percursos históricos do Rio de Janeiro, visitávamos os bairros, os lugares. E eu coletava o material junto com elas, mas cada um, cada aluno ficava responsável em falar sobre uma determinada coisa. Eu não dava aula, quem dava aula eram as alunas na realidade. Então, cada professor utilizava os seus recursos. […] eu sei que ele [professor] chegou a produzir um livro com as alunas do CPM. Era uma coisa muito rica. Muito diferente do que é hoje, que é o curso regular, alunos que não tem nenhuma experiência de escola […]. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

> É um curso onde o aluno que era professor da escola pública, fazia as coisas. A gente não dava geralmente as coisas prontas. […]E aquilo que a gente, às vezes fazia em sala, eles iam aplicar também. […] Um trabalho de integração social, um

> trabalho de primeira a quarta série, como a gente trabalhava refletindo e raciocinando com eles, eles também faziam isso com as crianças, coisas interessantíssimas. […] Na verdade nós, professores, todos nós usávamos os livros, mas muita coisa era construída pelos professores com os alunos a partir, também do que existia. Quer dizer, o professor fazia análise dos próprios livros com os alunos e eles mesmos descobriam […]. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

3.1.4 Valorização da experiência docente como elemento de composição das reflexões teóricas.

O Curso de Pedagogia – CPM caracterizou-se por princípios bem delimitados e o fundamento deles estava no total reconhecimento de quem era o seu público alvo, os professores em serviço, não apenas como requisito de ingresso no curso, mas como a base de todo o Curso. Pode se dizer que o currículo da CPM foi elaborado a partir deles, com eles e para eles, os professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Como já fora dito, o currículo foi elaborado com base na consulta aos docentes sobre as necessidades formativas que possuíam. Este ponto de partida fez com que o currículo, desde sua concepção, pudesse contemplar necessidades formativas reais:

> Muita expectativa [em relação ao Curso], talvez por eu entrar mais velha como a maioria dos alunos, a gente aproveita muito mais porque estava ali com um objetivo, focado naquilo. Então, foi muita expectativa e foi muito bom, diria assim que 98%, digamos, foi correspondido porque, claro, nada é 100%. Mas, a maioria dos professores sempre focavam na nossa prática. Então era tudo muito relacionado com nosso trabalho e poucos não procuravam trazer isso e aí destoavam e não era legal. Mas mesmo assim, claro, foi proveitoso. Tive professores excelentes e muito querendo aplicar tudo o que a gente via lá. Assim, a gente meio que se transformou em um "E.T." nas escolas, porque tudo que aparecia a gente queria aplicar. Nunca esqueço dos "problemas sem problema" que era uma bateria de problemas matemáticos, completamente diferente do que a gente vê em livro didático. Então aquilo deu um bom caldo. Então, a gente aplicava em tudo quanto era turma: "Me dá licença? Posso aplicar aqui?". E as crianças curtiam, os alunos curtiam. Foi muito prazeroso e proveitoso. (M, M. S. Entrevista concedida a Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 19 mar. 2013)

> Então pra mim era altamente enriquecedor eu trabalhar com essas moças, porque eu me lembro muito bem que eu nas nossas reuniões de departamento, eu dizia e digo até hoje, se a universidade quiser ser feliz na formação de educadores tem que ter um entrosamento muito grande, com o ensino fundamental e o ensino médio, porque tem que estar lá na base para saber o que está acontecendo. Porque na universidade, pelo menos teoricamente, o termo universidade nos fala: universalidade do saber. Então cabe a universidade buscar na base, para realmente ter o que transmitir. (F, M. T. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011)

Contemplar as necessidades formativas no Currículo implicava também em reconhecer a bagagem profissional, o saber prático e os anos de experiência dos professores da rede municipal. Os alunos do CPM caracterizavam-se por seu comprometimento, responsabilidade e motivação:

> Elas vinham da escola direto para a universidade e o trabalho presencial era muito interessante por quê? Eu encaminhava a teoria dentro do meu âmbito, filosofia da educação, elas traziam a práxis, aquilo que elas estavam vivendo no seu cotidiano e nós tínhamos a oportunidade da troca. […] E como a teoria de fato se irmanava com a prática. Era uma coisa linda. Era muito bonito. É diferente do aluno que vai para a universidade e ainda não traz com ele uma boa bagagem profissional dentro da educação. É aquele que ainda está tateando, ainda está começando. Ainda está… como é que eu posso dizer para você? Está descobrindo um mundo profissional. Elas não. (F, M. T. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011)

> […] nossa própria ação era aquilo que nós falávamos teoricamente, nós fazíamos e depois eles faziam, ou não faziam. Vamos dizer assim, mas é tipo assim: Ô fulano, vocês vão lá e vocês façam isso com as crianças. Não. A gente fazia. Os professores de matemática faziam com eles coisas que eles de repente eles fariam com as crianças. Nós fazíamos em termos de história; eu também trabalhava em nível da história da educação, educação brasileira. A gente refletia sobre educação e aí estudávamos os textos, os clássicos. Mas, a gente voltava e de repente pegava Paulo Freire e jogava junto aí para ele refletir sobre ele próprio, entendeu? Então é dessa maneira que a gente trabalhava. […] As aulas dos professores do CPM eram altamente interessantes, os alunos adoravam. Lógico que tem um dia ou outro uma aula mais descritiva, mas, mais normalmente as aulas eram muito interessantes havia, vamos dizer assim… não separava a parte da teoria da parte da prática. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

A valorização da prática esteve presente na ambiência universitária das professoras cursistas do CPM, onde a prática e o saber acadêmico estavam em constante diálogo.

A “I Mostra Pedagógica” que ocorreu em 03 de dezembro de 1991, foi criada com o objetivo de divulgar os trabalhos realizados pelos alunos do CPM:

> O CPM, logo na sua primeira turma, audaciosamente organizou […] uma mostra pedagógica. Mostra pedagógica dos trabalhos que estavam sendo já realizados. E essa mostra pedagógica no ano seguinte, quando foi feita a segunda, deu origem a Semana da Educação, que é um evento da Faculdade de Educação, que até hoje existe. Fora isso, os nossos alunos participaram de eventos. Passaram a ser produtores do conhecimento humano e, escrevendo, indo a congressos, participando. Nós, por exemplo, levamos um grupo de alunos no ônibus da UERJ para a Bahia. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

As atividades acadêmicas do CPM não ficaram restritas somente a “Mostra pedagógica”, como está no relato acima, eles também frequentavam eventos externos. Além destas atividades, elas também acessavam a grupos de pesquisa, projetos de extensão, bolsas de iniciação científica:

> […] nós tivemos toda experiência de ter bolsa de iniciação cientifica e fazer um trabalho junto a prefeitura de Rio Bonito foi uma coisa assim muito enriquecedora, para mim foi, e para alguns que estavam comigo também acredito que tenha sido.

> Foi uma experiência assim maravilhosa. . (S, Z.R Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

As produções monográficas também revelavam a ambiência universitária através da reflexão sobre os saberes acadêmicos e práticos:

> Eu tenho algumas monografias muito interessantes feitas pelos alunos do CPM […] E quando ela (aluna) fez a monografia ela tratava da Teoria e Prática, a relação da teoria e prática, a relação mostrando de como a gente trabalhou no CPM já naquele inicio, mas ela não estava avaliando. E aquilo foi construído por nós. […] Durante o dia eles faziam os projetos de monografias e nós acompanhávamos. Não era assim: pega aqui o projetinho e traz no final pronto não. Era tempo em tempo, semana em semana. […] Aí sentávamos, nós líamos, o que mais? Vamos adiante. […]então as monografias eram interessantíssimas. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

A valorização da experiência docente no Curso de Pedagogia permitiu a criação de um currículo rico, onde teoria e prática não andaram por caminho diferentes. A prática não foi inferiorizada em relação à teoria e muito menos vice-versa. Diferente do que ocorre nas licenciaturas de forma geral, a prática não ficou isolada em disciplinas, ela perpassava e era transversal em todas as disciplinas.

3.1.5 Ação-reflexão-ação como elemento orientador das práticas pedagógicas

Tanto o corpo docente do CPM, quando os alunos cursistas tiveram a ação-reflexão-ação, como uma diretriz das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.

> Nós pautávamos o seguinte: O nosso currículo quando construído, aceitado, foram muitas reuniões, com pessoas especializadas nos currículos, nas disciplinas, da universidade até pessoas de fora para se chegar a um o consenso do que seria melhor. Tudo porque a nossa idéia é que nós fizéssemos um currículo, não assim uma coisa bonita, superficial, lindas palavras, objetiva e não sei o quê, que não atingissem a realidade. Vamos dizer assim, o real estava, realmente acontecendo. A realidade é que mexesse com esses professores. A tendência normalmente do professor regente é uma coisa pronta, como se nós fossemos dar para eles um modelo para eles seguirem e o nosso objetivo não era esse. Nosso objetivo era mexer com a cabeça deles para que eles construíssem alguma coisa mais apropriada às crianças. Mas, apropriadas para quê? Para que as crianças melhorassem e para que elas rendessem mais […] tinha alunos que reclamavam. […] Eram disciplinas que faziam pensar. Era fazer pensar, na realidade, fazer refletir sobre eles próprios, sobre os próprios trabalhos dele… qual é a responsabilidade que eu tenho nesse processo. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

Esta diretriz tinha como objetivo proporcionar na formação, o olhar pesquisador sobre realidade educacional:

> Nós tínhamos algumas coisas fechadas, prática/teoria/prática. Era uma coisa fechada. Inicialmente, nós professores nos comunicávamos, havia uma reunião que nós trocávamos experiências. Era um negócio muito interessante. (S, P. Entrevista

> concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 18 maio. 2011)

> […] alguma coisa a ser construída, já que a gente entendia que as coisas não estavam fechadas e não estava. E não devia ser dadas, não eram dadas prontas, a gente ia construindo. […] e era dessa maneira que a gente montava a construção do currículo. Depois, vamos dizer assim, a construção teórica dele e depois a execução propriamente na sala de aula na universidade e isso se transformar em ação também nos alunos. Utilizando essa mesma linha de pensamento no trabalho deles e a gente tinha muito respaldo. Porque a gente tinha reuniões semanais de estudo no curso do CPM, às quartas-feiras. Depois, houve uma mudança de data. Então, nesses cursos que a gente fazia, os professores de língua portuguesa comentavam como estava sendo o trabalho e o de matemática também. E não eram reuniões de avaliação. Eram reuniões de estudos. Assim, de cada vez, um componente colocava e aquilo a gente trocava. Então as informações: "Ah! Então eu vou fazer isso", "Você está trabalhando nessa tal coisa?", "Então semana que vem a gente poderia fazer junto?". Às vezes um professor ia até na sala do outro, lá na pedagogia, na UERJ. Quer dizer, essa era a ação nossa, conjunta, integrada. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

Havia as disciplinas Pesquisa em Educação I, II e III, ofertadas nos três últimos períodos, com objetivo de incentivar e aperfeiçoar os alunos do CPM nas práticas de pesquisa:

> A gente até queria justamente que ele fizesse pesquisa porque a gente dizia assim, se todas essas pesquisas maravilhosas, teses e dissertações de mestrado e doutorado que o povo faz se reproduzisse nas escolas, a educação brasileira não estava do jeito que estava. Mas as teses ficam arquivadas, penduradas na parede, no arquivo, alguém publica como livro que não é muito vendido, ninguém lê, não se discute. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

> Normalmente o professor regente dizia: "Ah, mas o aluno não aprende!", "Mas eles não sabem!", "Eles não querem nada!", "Eles não fazem o trabalho de casa!", "O pai não vai a reunião!". Sim, essa é uma parte. Mas o quê eu estou fazendo para modificar isso? Então, era nesse ponto de vista, que a gente montava as nossas aulas […] Eram concepções que se baseavam em trabalhos do aluno, do professor e do aluno em atividade […]. E não, vamos dizer assim, a simples cópia das coisas, a repetição […]. Mas eu digo que levavam o professor e o aluno a agir a ser o agente do processo, terem a consciência disso. Então, sempre, a gente trabalhava dessa forma, dessa maneira. Em qualquer disciplina a gente trabalhava dessa maneira. A gente tentava plantar no curso. E tudo se montava, se construía. A gente trabalhava assim, uma visão, eu falaria talvez um termo que atendesse, uma visão progressista da educação. Um indivíduo como agente, como atuante e numa situação de uma construção. (O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

Nos relatos ficou evidenciado que a ação-reflexão-ação era uma diretriz presente no corpo docente do CPM que através das reuniões compartilhavam suas práticas e também os alunos cursistas trocavam entre sí e com os docentes suas experiências nas escolas municipais; o que tornava este ciclo um processo de amplo aprendizado, tanto para o corpo docente quanto para o discente.

> Era um processo muito rico de aprendizado entre nós, entre o professor da universidade e o aluno. Mas muitas vezes eles se surpreendiam dizendo assim: mas eu já faço isso. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

O relato da egressa da primeira turma do CPM demonstra que a ação-reflexão-ação foi determinante em sua prática docente:

> Era falado sim [sobre ação-reflexão-ação], mas a gente se movia tanto só na prática que não parava para esse lado ou não usava esse lado ao mesmo tempo como eu consigo fazer hoje. Porque a gente só se preocupava com a prática não tinha este olhar pesquisador. Entendeu? Não se preocupava em refletir porque estava acontecendo: "Isso? Como eu posso melhorar isso?". Como se falava muito antigamente: "Essa criança não está aprendendo nada". E o porquê? Só por causa dele (a criança) será? Isso não era pensado na época. Só depois desta reflexão, deste embasamento teórico que a gente adquiriu. (C, M.A. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

3.1.6 Interdisciplinaridade como elemento estruturador das relações disciplinares e da prática docente.

O corpo docente do CPM era interdisciplinar, pois, havia professores de vários institutos e esta interdisciplinaridade refletia nas disciplinas e na organização do trabalho pedagógico com os alunos do CPM:

> Nós trabalhávamos interdisciplinarmente sim. Toda quarta feira tinha reunião com os professores e a gente discutia, trocava ideias, fulano tá trabalhando isso, aquilo. E como o curso era voltado especificamente para o município do Rio de Janeiro, a gente trabalhava muito em cima da proposta curricular do município do Rio de Janeiro. Todos nós recebemos a publicação, ficávamos sempre em contato com todo mundo da secretaria. (V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011)

As metodologias eram trabalhadas de forma integrada através da disciplina "Metodologias do Ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries): em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Educação Artística":

> […] não havia metodologia da história, metodologia da geografia. Não tinha separado. Havia e não havia, porque era assim: era uma disciplina chamada Metodologia que tinha 180 horas. Tinha professores específicos, com dois tempos semanais trabalhando com essa disciplina e nós chegamos a fazer algumas atividades coletivas […] e os alunos então ao final recebiam uma avaliação que era uma avaliação geral feita pelos orientadores. Depois, nós chegamos à conclusão que poderia ser interessante fazer, digamos, um projeto de metodologia, em que eles faziam opção em que ênfase em que disciplina eles dariam a ênfase ou em ciências, ou em história, geografia, na matemática, na língua portuguesa. Montava um projeto de pesquisa que era aplicado em duas turmas, dois professores do grupo, que estavam trabalhando ali, de séries diferentes, para que eles pudessem, então, depois produzir os relatórios dessas disciplinas. Alguma coisa que, ainda hoje, se você olhar, é uma coisa extremamente interessante. Como todos nossos professores eram professores atuantes, nós sabíamos que efetivamente o projeto ia ser na realidade aplicado numa sala de aula durante uma semana. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

3.2 Perspectivas, limitações e possibilidades como elementos de reflexão sobre o modelo de formação do Curso de Pedagogia – CPM

Considerando o Convênio entre a SME/RJ e a UERJ como uma ação colaborativa circunscrita no campo das políticas públicas, algumas perspectivas podem trazer à reflexão sobre esta ação conjunta no que diz respeito às relações entre educação básica / poder público e universidade:

> No meu entendimento eu acredito que nós nas universidades temos sempre que estar passo a passo trabalhando com os municípios, tentando melhorar a formação de professores. Tentando sempre fazer parcerias com as secretarias municipais no sentido de melhorar a formação desses professores. Então, as ações colaborativas tinham que estar sempre em aberto para oferecer cursos de extensão, oferecer cursos que agreguem, que realmente possam melhorar. A gente está precisando sempre melhorar a educação. Eu acho que é isso. Nós estamos abertos é isso. A Faculdade de Educação, particularmente, está sempre aberta a atender as secretárias de educação que aqui vem dos cursos. É tudo uma questão de parcerias. E nós estamos sempre abertos. (C, M.A. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

A perspectiva que a Universidade pode contribuir para a qualidade da educação básica, através do aperfeiçoamento dos professores é unânime. No entanto, é preciso predisposição das instituições para estabelecer parcerias:

> Então, é talvez esse casamento na área da educação entre as redes municipais e as universidades que dê a elas uma permeabilidade capaz de fazer o ajuste para que os profissionais que dali saem, saiam melhores e para que no movimento dos que lá estão, junto com a universidade eles se tornem melhores. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

> Então, o que acontece é que para se existir isso, é necessária também a criação de uma infra-estrutura, tanto das prefeituras no interior, quanto da faculdade nesse projeto. Então, o professor está desmotivado, o professor não tem incentivo nenhum e na hora de você colocar, lá no currículo lattes, também tem muito pouca importância. Na hora que você vai concorrer a um professor, então, se não conta nada, os professores não querem ir, não se interessam. Então, houve uma desmobilização muito grande em relação à extensão. Então, qual é a nossa relação? Nossa relação melhor seria fazer on-line. Nós temos o nosso educação on-line de formação de professores, que é digamos assim, baseado na ideia do CPM. A faculdade de educação, hoje tem um curso de educação CEDERJ, que teve como base, a história do CPM, nos primeiros anos só atendeu professores que tinham formação, agora já não é mais assim. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

> Tem que existir convênio da universidade e os órgãos; UFRJ, UERJ, UNIRIO e UFF. Sabe, vamos ser classistas. Tem que entrar nessa briga de fazer melhorar a escola pública e melhorar essa clientela que está lá. Melhor ter professor mais bem formado do que depois você tapar o sol com a peneira com o sistema de quotas.

> Então é muito mais democrático, muito mais honesto para todos, para a escola pública […]. (O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011.)

As limitações das ações colaborativas circunscrevem-se ao campo político que possui influência direta na qualidade e na continuidade das políticas públicas:

> Eu acho que a primeira limitação é não perder esses objetivos. Porque não adianta os pensamentos isolados. Na verdade existem bons professores perdidos por aí […] há bons professores trabalhando apesar das condições, mas porque não há uma política pública que pense isso? (M, A.H. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 mai. 2011)

> Há o limite político partidário em qualquer parceria, é muito sério. A universidade não tem tanto esse limite, ainda que o reitor mude de quatro em quatro anos, verdadeiramente não tem. Porque há uma continuidade de trabalho. Sabe! As pessoas se conhecem, estão ali há muito tempo, ainda que briguem pelos cargos e há uma briga normal, vaidade essa coisa toda. Mas não é a mesma situação da política partidária. Quer dizer, muda o prefeito acaba o convênio. Muda o outro, acaba isso. Muda o outro, faz aquilo. Isso é um limite que se impõe muito sério a formação de professores, inclusive é uma situação que eu vivi e que todo mundo viveu no antigo Estado da Guanabara, com o *boom* e a época dourada das escolas normais […] Que eu, eu fui professoranda, quer dizer você tinha relação teoria e a prática. Depois, aquilo acaba tudo. Bem, era uma casta porque só aquelas pessoas podiam ser professoras da escola, depois abre para todo mundo. Depois, vira uma habilitação do segundo grau com a lei 5692 e se perde num mar, que eu não sei nem se é um mar de lama. Quer dizer e vai por aí a fora a formação de professores ela teve exatamente como limite essa descontinuidade das políticas. Que não é continuísmo é continuidade. (O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011.)

São apontados também os limites pedagógicos da formação relacionados aos modismos teóricos:

> […] Há um limite pedagógico de suscetibilidades arrepiativas, de modismos educacionais, o nome que se queira dar. Então, que as pessoas começam a dizer assim: agora é proibido esse autor, agora é proibido aquele, agora é construtivismo, agora é não sei o quê. Sabe essas modas educacionais, que aí, de repente, a criança não sabe escrever e ninguém sabe por que também. Não se lê mais Monteiro Lobato, não se faz mais isso, não se faz mais aquilo. Eu acho que a esse limite pedagógico precisa do bom senso do profissional de educação. O profissional de educação tem que ler, tem que conhecer várias correntes, tem que analisar todas elas. (O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

A superação da falta de recursos foi relata também como um limite às propostas de formação:

> Se acontece os limites por causa das falta de recursos. Nós temos que trabalhar é com essa realidade. Na falta de recursos, paradoxalmente, buscar recursos, meios e maneiras, a vida inteira em educação nós trabalhamos assim, não trabalhamos de qualquer maneira não. (F, M. T. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011)

A competência e o compromisso profissional aparecem como componentes no modelo de formação:

> É eu vejo nessas possibilidades também alguns pontos básicos para mim. Primeiro ponto é o da competência profissional, quer dizer a competência profissional e o compromisso profissional. Eu acho que qualquer modelo de formação de professores tem que trabalhar: Para quê eu estou aqui? Para quê eu quero ser professor? Qual é a minha responsabilidade? Qual é o meu papel? Em que escola eu estou? O compromisso profissional para mim é básico. O compromisso profissional leva a você lutar pelos seus direitos, desde que você também tenha, que é a outra situação que eu vou colocar como uma possibilidade. Quer dizer, a possibilidade que os modelos de formação de professores discutam a formação conteudística desse professor, ler, conhecer tudo que acontece, quer dizer, conhecer as situações, de livros de teorias de fundamentação teórica, de todos os autores, de muitos autores. […] Então eu vejo o compromisso profissional, a competência profissional através da formação conteudística e a amorosidade. Amorosidade significa afetividade. Não significa que vamos formar tios e tias […]. O professor tem que gostar daquilo que faz, gostar do seu aluno, gostar da escola da escola onde esta […]. (O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

3.3 A repercussão do CPM na UERJ, na SME/RJ e para os egressos como um elemento de possível avaliação do curso

Na UERJ as repercussões se deram no campo de experimentação curricular, visto que o CPM foi uma iniciativa de inovação curricular do Curso de Pedagogia.

> Deixo registrada a experiência do CPM, enquanto espaço universitário, como um exemplo a ser seguido em outros projetos. Para mim como educadora e psicóloga pude enriquecer minha vida profissional enquanto membro de uma equipe com metas bem definidas. Diria, ainda, que teoria e prática jamais caminharam tão próximas**. (**O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011)

O Curso repercutiu positivamente na carreira docente dos egressos, agregando valorização profissional, continuidade de estudos, possibilidades de outros campos de atuação profissional e reconhecimento de uma formação que primou pela qualidade.

> […] logo depois das primeiras turmas formadas, a gente começava a notar que eles eram chamados para diversas funções, eram desviados até da sala de aula que a gente tinha preparado para ajudar nas escolas. (O, B.P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011.)

> Agregou valor financeiro, no que a gente poder carregar esta formação para o nosso salário no município e valor pessoal. Eu me senti mais valorizada. Não que os outros me olhem de forma desvalorizada. Não é isso. Mas eu me senti entendendo mais, mais consciente do meu trabalho, mais focada, mais “a fim” de exercer aquilo que eu acredito.[…] Logo que eu terminei, continuei como professora e tive esta experiência de professora de apoio. Depois disso, eu fui convidada para trabalhar na coordenadoria. Trabalhei tanto na parte administrativa como na pedagógica, sendo que trabalhando na parte pedagógica eu assim, me decepcionei um pouco, porque era muita reflexão e parava aí. E eu queria refletir e agir. Então foi, assim, um choque e aí quis experimentar outros cenários. Fui para a Coordenação pedagógica na época em que a Prefeitura lançou esta função e foi muito pesado também, porque

> as professoras não estavam acostumadas a ter uma liderança pedagógica. Foi sofrido, principalmente porque eu fui para uma escola onde eu não conhecia ninguém. Conhecia a direção pela época que trabalhei na Coordenadoria e elas confiando em mim me convidaram para ser a Coordenadora Pedagógica da escola. Foi um aprendizado, mas quem pegou este início da coordenação foi muito sofrido. Elas (professoras) viam o coordenador como um intruso, é bem diferente de hoje graças a Deus. E depois da coordenação, voltei para a Coordenadoria, trabalhei na parte administrativa com recursos humanos e depois vim a ser diretora de escola até hoje. (M, M, S. Entrevista concedida a Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 19 mar. 2013)

> Até hoje estou tentando fazer o mestrado, mas não consegui ainda, juro por Deus, bem que eu gosto, gostaria de fazer, e ainda não consegui fazer por causa da língua estrangeira. E agora que eu estou fazendo a língua estrangeira. Mas não vou desistir eu posso estar com sessenta, setenta aninhos vou fazer meu mestrado ainda. . (S, Z.R Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

> […] Todavia, nós temos notícias de alguns egressos […] em cargos de direção nas suas escolas. Vários já fizeram até doutorado. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

Uma repercussão, não prevista, foi a migração de alguns professores para outras escolas, inclusive da rede privada, fato que sinalizava a qualidade da formação que receberam sendo reconhecida por outras instituições:

> Algumas abandonaram os municípios. Hoje, o colégio Pedro II, talvez seja um dos maiores beneficiados. Por quê? Porque nós temos um número enorme de ex-alunos nossos do CPM que são hoje professores do Colégio Pedro II. O trabalho que desenvolve nos anos iniciais também atraiu esses professores. Há muitos anos o Pedrinho, como é carinhosamente chamado, faz um trabalho inovador, dinâmico, diferenciado bastante no segundo seguimento. Isso também atraiu as pessoas, melhores salários, com condições, onde poderiam na realidade estar criando, realizando, estar produzindo. […] É coisa de sete, oito, nove, às vezes, em cada unidade e que foram alunos. (P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011)

> […] Eu acho que o melhor foi essa história dos nossos professores serem imediatamente capturados para rede privada para serem seus professores top de linha. Então, significa que havia ali uma modificação de comportamento, uma alteração em termos de conteúdo, etc. etc. […] Olha, pelo o que eu sei foi Santo Agostinho, foi Notre Dame, estou falando top, top, top. Isso não quer dizer que a escola particular é melhor que a pública não tá! Porque eu não sou dessa corrente não. Não sou mesmo! Porque eu acho que são projetos diversos, são clientelas totalmente diversas e com estruturas diversas. Fazer esse tipo de comparação seria ridículo. Mas eu estou dizendo assim, quando alguém que se acha top, te captura como profissional o quê eles acham que você é? Top. Certo. É isso. […] mas pelo que eu sei, depois teve algum efeito perverso, que foi alguns professores depois irem dar aula na rede privada, que passou a valorizar os professores, que tinham feito esse curso, passaram a ganhar mais. Então, evidentemente a tal da dupla matrícula que existia, deixou de existir, quando eles obtiveram a formação. Mas eu sei disso, porque em alguns colégios importantes da zona sul essas pessoas passaram a ser valorizadas. Tinham feito um curso específico, voltado para um projeto avançado em termos educacionais, portanto eram os regentes de turma especiais. Então, possivelmente, haja algum prejuízo localizado, embora os que tinham matrícula, evidentemente não abriram mão dela, mas pelo menos não agregaram uma segunda,

> para não abandonar uma rede privada. (H, M.L.T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011)

O Curso deixou também marcas de transformação na prática docente deste egresso:

> A prática passou a ser muito mais consciente, muito mais balisada. Foi um meio, assim, de procurar até caminhos, abrir o horizonte de pesquisa de autores. Na época, principalmente, o professor era visto muito como "cuidador", então era muito na intuição que a coisa funcionava. E ali não. Alí foi bom para abrir nossos olhos para isso e a gente passou a ter um olhar muito mais pesquisador e eu uso isso até hoje com as minhas professoras, entendeu? Eu sempre falo para elas que a gente sempre tem quer o cuidado de olhar para a criança com um olhar pesquisador porque ela tem muito a mostrar para a gente. Então foi assim, um amadurecimento incrível. Acho que o curso foi um detonador pra toda a minha consciência profissional, porque antes era muito intuitivo, muito intuitivo, foi um detonador sim […]. (M, M, S. Entrevista concedida a Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 19 mar. 2013)

3.4 **O término do Convênio UERJ-SME/RJ e a promulgação da LDBEN 9394/96 como elementos propulsores da desativação do Curso de Pedagogia – CPM**

O pioneirismo do CPM se deve à proposta de formação de nível superior dos professores das séries iniciais ainda nos primeiros anos da década de 1990, quando a LDBEN estava em discussão.

O término do convênio ocorreu 1995, mas, o Curso de Pedagogia – CPM continuou a ser ofertado, ampliando sua oferta a professores da rede particular de ensino.

Mais adiante, o motivo para a extinção do currículo do CPM, ocorreu quando a LDBEN 9394/96 foi promulgada. A formação de professores das séries iniciais em nível superior passou a ser um imperativo legislativo. Além disso havia outras questões a considerar:

> O programa terminou a meu ver, e ai é minha particular compreensão, porque novos tempos chegaram. Mudanças de secretarias, de secretários, mudança de Reitor, mudanças de direção, enfim, questão política. Agora que realmente foi um programa de maior importância e que realmente foi pena ter terminado isso, sem dúvida, eu continuo achando. (C, M.A. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011)

O perfil do Curso de Pedagogia foi modificado pela legislação, não havendo mais espaço para a continuidade dos dois Cursos de Pedagogia distintos existentes na Faculdade de Educação da UERJ, sendo a reforma curricular, portanto, o principal motivo de extinção do Curso:

> Neste tempo, a Faculdade de Educação da UERJ colocou em discussão uma proposta de reformulação de seus cursos de Pedagogia-CPM e Pedagogia-PED, de forma a integrá-los em um novo curso de Pedagogia, que formasse não só o professor para os anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e

> adultos, o professor para crianças de 0 a 6 anos e o professor apto a lidar com crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais, mas também o pedagogo capaz de desenvolver projetos pedagógicos em instituições educativas (ONGs, conselhos tutelares, igrejas), ações coletivas e culturais com jovens e meninos de rua e em instituições governamentais diversas, entre organismos públicos e empresas estatais. (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p.78)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tem como objetivo analisar o Curso de Pedagogia – CPM, com base no conceito de universitarização interpretado por autores brasileiros (BELLO, 2008, 2009; MAUÉS, 2003a; SARTI, 2012); especificamente pretende-se a) identificar elementos do Curso de Pedagogia – CPM que o configuraram como uma iniciativa de universitarização docente com base nas sub-categorias eleitas para este estudo que são: a) lócus e nível de formação; b) profissionalização docente e c) valorização da docência.

Com vistas a alcançar os objetivos adotou-se a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, utilizando-se da pesquisa documental e da realização de entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de coletadas de dados.

A partir desta investigação, a consulta bibliográfica sobre universitarização trouxe-nos a compreensão que, no Brasil, este fenômeno trata-se de um processo progressivo de elevação da titulação dos professores dos anos iniciais da educação básica, pelo fato de ainda coexistirem uma pluralidade de instituições formadoras de professores, além da Universidade. Tendo como base a história da formação no Brasil, a elevação da formação dos professores da educação básica é uma meta a ser alcançada desde a década de 70. A Escola Normal predomina como o principal lócus de formação de professores, sendo um projeto de formação que pouco se aperfeiçoa.

A iniciativa de universitarização docente efetivada através do Curso de Pedagogia – CPM difere das propostas de universitarização ocorridas após a LDBEN 9394/96. Os programas especiais representam todo o esforço de universitarização ocorrido após a LDBEN 9394/96. Este modelo de formação recebe muitas críticas, sendo a principal relacionada a falta de ambiência universitária e diplomação em cursos do tipo universitário.

A oferta do Curso de Pedagogia – CPM diferenciou-se deste modelo por ter sido um curso experimental na oferta da Habilitação: Magistério das séries iniciais do 1° grau, implementado ainda no início da década de 1990. As motivações de sua criação era justamente atender à futura exigência de formação em nível superior dos professores primários a ser determinada pela LBDEN 9394/96.

A elevação da formação para o nível superior visa a melhoria da qualificação e a ascensão à profissionalização. No caso do magistério das séries iniciais, a universitarização contribuiria para o aprofundamento do conhecimento e aperfeiçoamento de competências para exercício da função. A universitarização demandaria, portanto, de uma interlocução e maior interação entre Universidade e educação básica. Porém, esta relação não é tão consensual e

próxima, pela própria hierarquização de níveis saberes. As relações entre saber acadêmico e saber prático, no campo da formação de professores, tornou-se um dilema. A educação básica, talvez, encare a Universidade com um olhar de desconfiança; possivelmente com o olhar do senso comum “na teoria tudo funciona, mas na prática?”. Por outro lado, a universidade, pela primazia do saber científico que detém, tenta (intencionalmente ou não) se distanciar da prática, dando-lhe menor status; no que diz respeito às licenciaturas este fato é claramente percebido.

A tendência de universitarização docente tem em sí, implícita a valorização dos saberes acadêmicos-científicos, porém, ao seu lado está o movimento de centralidade da prática na formação de professores. Ambas perspectivas, vem sendo conjugadas com o objetivo de se encontrar um proposta intermédia que concilie a elevação da formação com os fundamentos da prática.

A polaridade instituída entre teoria e prática tem interfaces com outros aspectos que influenciam diretamente as propostas de formação de professores. Portanto, as relações entre escola/universidade; professores da educação básica/professores da universidade; saber prático/saber acadêmico foram confrontadas no âmbito das iniciativas de universitarização e tem gerado resultados negativos e positivos.

Maués (2003) afirma que as iniciativas de universitarização têm sido aligeiradas e flexibilizadas, pois, contraditoriamente, tem se passado fora da universidade, sem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A elevação da formação dos professores das séries iniciais da educação básica, segundo Formosinho, Ferreira, Machado (2000, p. 345) trouxe alguns benefícios que são

> […] uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação, mais investigação sobre ensino, os professores e as escolas, alargamento de perspectivas profissionais dos professores e a emergência de projetos de intervenção e investigação-açcão e uma maior proximidade das universidades e seus docentes e investigadores às realidades dos outros níveis de educação e ensino.

É justamente neste pano de fundo que se tece a relação entre universidade e escola básica através do fenômeno da universitarização docente.

O presente estudo permitiu a análise dos elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM que revelaram o engajamento de duas instituições, UERJ e SME/RJ, no desafio de formar os professores primários em nível superior.

A parceria entre UERJ e SME/RJ como elemento articulador da proposta de formação de professores em nível superior, permitiu uma análise sobre as relações entre educação básica e a Universidade. Esta relação é pautada por uma distância já demarcada pelo nível de

ensino; a aproximação através de políticas públicas é rara, restando a possibilidade de parceria que depende da vontade política de ambas as instituições. De fato, ambas as instituições tem muito a contribuir, caso haja uma relação colaborativa. Como constatamos nos relatos, a UERJ é a universidade do Estado, portanto referência de ensino universitário e deve estar presente nos projetos desta sociedade. O CPM concretizou-se enquanto proposta devido a convicção de que a universidade poderia contribuir para o aperfeiçoamento e qualificação do professorado da rede municipal, dando retorno positivo a uma solicitação de convênio. Neste sentido, o curso refletiu várias aspirações de formação dos atores sociais nele inserido: representantes da SME/RJ, professores da UERJ e os professores primários. Todos os envolvidos, compreendiam que a Universidade era a melhor via para a formação docente em nível superior. A formação aspirada era uma formação pautada na qualidade que refletisse nas escolas. Esta qualidade perpassava a formação de um professor consciente da realidade educacional e de seus limites e potencialidades de intervenção. Portanto, a proposta de formação acadêmica, visou instrumentalizar teoricamente o professor das séries iniciais, ampliando o repertório do saber prático, aliando-o ao acadêmico para melhor reflexão e ação na prática. Nóvoa (1995, p. 28) afirma que a formação de professores deve ser encarada como uma componente de mudança, porém essa formação só cumprirá este objetivo, caso ela esteja "[…] em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança". Desta forma, a ação conjunta das instituições não foi alheia as necessidades formativas dos professores contextualizando-as com o campo de trabalho. A vinculação entre o Curso e o campo de atuação dos professores cursistas promoveu possibilidades de mudança interativa dos professores com o seu contexto e de atribuição de novos sentidos às práticas de formação.

O estudo possibilitou uma reflexão sobre as limites e as possibilidades da formação do professores dos anos iniciais da educação básica em nível superior, bem como, apontou-nos os dilemas que ainda hoje persistem nos Cursos de Pedagogia.

Os limites apontados foram, justamente o isolamento das instituições e a ausência de políticas; o "modismo pedagógico" que reflete as variadas influências das correntes teóricas na formação; o limite político partidário que promove a descontinuidade das políticas públicas de educação e o limite da falta de recursos inerente às escolas públicas.

As possibilidades são relativas a proposta de formar professores que tenham a base crítico-reflexiva, que tenham compromisso e competência profissional; que possam apropriar-se das teorias e embasarem suas práticas pedagógicas.

Os dilemas que ainda hoje persistem no campo da formação de professores, estão relacionados a hierarquização e o status de saberes e o respectivo desafio do currículo dos cursos de Pedagogia integrarem os saberes acadêmicos e práticos.

Na análise dos elementos constitutivos do Curso de Pedagogia – CPM, detectou-se que a proposta de universitarização desta iniciativa orientou-se por princípios que revelavam a intenção de ofertar uma formação plenamente universitária e contextualizada com a rede de ensino a qual pertenciam os professores cursistas.

Estes princípios estiveram pautados na afirmação da universidade como lócus de formação; no esforço conjunto de construção de um currículo integrado a realidade da escola e às necessidades formativas dos professores e na valorização da docente de forma ampla através das condições de acesso e permanência.

A universitarização, portanto, não pode ser reduzida a concessão de diplomas de nível superior. As propostas de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental estrearam no cenário educacional de uma forma, à época, inovadora e pioneira. Um curso presencial, realizado em quatro anos e na Universidade, com um corpo docente de professores efetivos, que valorize de igual modo teoria e prática... Este parece não mais ser o retrato das iniciativas atuais de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental realizada através dos programas especiais de formação.

Percebeu-se que, juntamente com a proposta de um curso, havia uma concepção de escola, de currículo, de transformação social e de valorização do profissional docente. Então, são muitos os desafios a superar: primeiro garantir uma formação universitária de qualidade, contextualizada e com interlocução com a escola básica; concomitantemente agregar valores a esta formação e isto dará o tom da proposta: Que professor espera-se formar?

O CPM estabeleceu para si a reflexão-ação-reflexão como um eixo norteador do curso, bem como privilegiou a prática e o saber da experiência docente ferramentas para reflexão teórica e atuação pedagógica. E isto era muito claro.

As propostas atuais de formação dos Cursos de Pedagogia não possuem a clareza do que deveriam ensejar veemente que é formar professores. O caos se instala no currículo, de forma que é impossível acreditar que saiam dali profissionais com condições de encararem a sala de aula.

Combater o aligeiramento da formação, a flexibilização curricular que desintegra conteúdos e as formações do tipo universitário torna-se um desafio à mais, visto que hoje, fatidicamente consegue-se formar o professor.

Formar professores. Este é um dilema que permanece. A investigação sobre as iniciativas de formação nos faz refletir até quando as licenciaturas serão reduzidas a um valor menor, seja pela academia seja pela falta de prestígio social, e então o resultado é: qualquer formação serve; sempre servirá? A realização de estudos sobre os modelos de formação são necessários, não só pela academia, mas pelas próprias instituições formadoras, a fim de apontar a eficácia e as deficiências dos modelos. É preciso questionar os tipos de formação universitária colocada aos professores da educação básica, principalmente aos das séries inicias do ensino fundamental. Quais os rumos, que atuais proposições inovadoras para o Curso de Pedagogia? Quais os entraves postos para inovação neste campo? Que elementos reúnem as iniciativas de universitarização docente êxitosas seja no Brasil ou no exterior? Penso que talvez estas questões já foram respondidas, senão totalmente, pelo menos parcialmente. Mas continuo a indagar-me acerca das bases, fundamentos e princípios sobre os quais se pautam as boas propostas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. **Programa de interiorização do curso de formação de professores para pré-escolar e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às políticas de formação de professores (as).** 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2007.

_____. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 14 jun. 2011.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros**. Políticas Públicas para formação de professores em nível superior**: a constituição dos institutos superiores de educação no sistema público de ensino do estado do Rio de Janeiro. 2006. 168 p. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre***:* imagens e auto-imagens.10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Entrevista concedida a Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 07 mai. 2013.

BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço***:* um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____. Programas especiais de formação superior de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais** … Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5410--Int.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BOURDONCLE, Raymond. L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L'Harmattan, 1994, IN: MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de Formação de Professores: A "universitarização" e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais** … Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaisescabralmaues.rtf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

_____. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université**. Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 16 mai. 2012.

BRANDÃO, Adelina dos Santos; OLIVEIRA, Berenice Picanço de. Caminhando em Educação**.** In: COLETÂNEA 1 Caminhando em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992, p.12-15.

BRANDÃO, Adelina dos Santos; LODI, Lucia Tornaghi G. Seabra. Uma alternativa em Educação**.** In: COLETÂNEA 1 Caminhando em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992, p.12-15.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta,** Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator:Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b.

_____. Lei nº 4.024,de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 28 de junho de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jun. 1989.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade,** Campinas, 1999, v.20, n.68, p. 80-108, dez.1999. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/ a05v2068.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

_____ (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 abr. 2012.

_____. Política de formação de profissionais da educação no Brasil e a questão da pesquisa na formação de professores. In: GOMES, Júlio César; Shaffel, Sarita Léa (Org). **Formação Docente:** Diferentes percursos. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 2007. p. 35- 53. Disponível em: <http://www.cep.ensino.eb.br/arquivos/revistacientifica2007.pdf>. Acesso em 20 set. 2012.

CONCEIÇÃO, Zeyla Victória Fernandes UERJ. CPM: Lugar de memória e histórias. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 8., 2008, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.uerj.br/SemanaEducacao2008/Trabalhos/arq187.pdf>. Acesso em 25 mai. 2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Avaliação do sistema educacional brasileiro:* tendências e perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes Gracindo (Org.) **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001, p. 99-111.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. **Caderno Cedes,** n. 2, p. 47-69. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. Disponível em: <http://chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/ pedagogia. htm>. Acesso em: 08/11/12.

C, M.A. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011.

CONCEIÇÃO, Zeyla Victória Fernandes UERJ. CPM*:* Lugar de memória e histórias In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 8., 2008, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.uerj.br/SemanaEducacao2008/>. Acesso em 25 mai. 2012.

COSTA, Simone Gomes. *Trajetórias de formação***:** memória e história. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 8., 2008, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.uerj.br/SemanaEducacao2008/>. Acesso em 25 mai. 2012.

COUTO, Inalda Alice Pimentel do. **Marcas ideológicas:** Ideogramas tatuados na subjetividade e a formação em nível superior de professores das séries iniciais do ensino fundamental: permanências, atualizações e resistências. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão monousuário 2009.4. Editora Objetiva, dez. 2009.

DIRETRIZES curriculares do curso de Pedagogia**.** Minuta de proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR - Fórum dos diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades públicas brasileira, aprovada no XVIII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS - dezembro de 2003. Versão final revisada no XIX Encontro

Nacional realizado em Uberlândia/MG, de 29 de junho a 02 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/MinutaProposta-diretrizes_curriculares_curso_pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

FORMOSINHO, João; FERRElRA, Fernando Ilídio; MACHADO, Joaquim. Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. **Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación,** Corunha (Espanha), n.4, v.6, p. 345- 35, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/6757>. Acesso em: 28 jun. 2012.

FERREIRA, Ilídio Ferreira. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.38, p.239-251, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

F, M. T. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 15 jul. 2011.

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n.80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009>. Acesso em: 05 jul. 2011.

FUSARI, José Cerchi. A Formação continuada de professores no cotidiano da escola Fundamental. Série Idéias. n. 12. São Paulo: FDE, 1992, p. 25-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2012.

GATTI, Bernadeth A. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, 2010, vol.31, n.113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 38, p.57-70, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores***.** Vol. 1, n. 1, p.90-102, mai. 2009. Disponível em: <http://facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article /viewFile/ 20/65>. Acesso em 28 jun. 2012.

H, M. L. T. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 13 jul. 2011.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.43-62, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100005&lng=pt>. Acesso em: 19 ago. 2011.

LEAL, Maria Cristina. Educação brasileira nos anos 90: a busca da adequação à ordem globalizada. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 385-404, jul./set. 1998.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Educação & Sociedade,** Campinas, ano XX, nº 68, p. 278-298, dez./99. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf >. Acesso em: 25 nov. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais** … Poços de Caldas: ANPED, 2003a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaisescabralmaues.rtf>. Acesso em: 02 mar. 2012.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 89-117, mar./2003b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

M, A.H. Entrevista concedida a Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 06 mai. 2013.

M, A.H. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 mai. 2011.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XX, nº 68, p. 45-60, dez.1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2011.

MELLO, Guiomar Namo de. Política pública de educação. **Estudos Avançados.** v. 5, n.13, p. 07-47, set./dez. 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

M, M. S. Entrevista concedida a Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 19 mar. 2013.

NHARY, Tania Marta Costa. **O que está em jogo no jogo:** cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <www.uff.br/var/www/htdocs/pos_educacao/joomla/.../nharyd2006.pdf>. Acesso em 03 jul. 2012.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 9, n. 33, p. 459-474, out./dez. 2001.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora,1992.

_____(Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

O, B. P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011.

O, O. C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 06 jun. 2011.

OLIVEIRA, Eloiza Gomes de Oliveira; COSTA, Marly de Abreu Costa. Proposta de avaliação do currículo de graduação em pedagogia: um desafio. **Educação, Sociedade & Culturas**, n° 32, 2011, p. 73-89. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2012.

O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Separata da *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.
Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>.
Acesso em: 13 ago. 2012.

PAIXÃO, Maria Alice Oliveira. Evasão e retorno de alunos do CPM. Monografia (Graduação. Curso de Pedagogia – Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <http://www.educacao.uerj.br/Monografias/199627021821.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012

P, D.C. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 12 mai. 2011.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, p. 317-332, mai./ago. 2001.

S, P. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 18 mai. 2011.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namo de. Formação de Professores na América Latina e Caribe: A busca por inovação e eficiência. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA – TEMPO DE NOVAS PRIORIDADES, Brasília: 2012. Disponível em
http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf
Acesso em: 05 fev. 2010.

ROSA, Rebeca Silva Brandão. *Histórias de vida e Formação:* Memórias de um Curso de Pedagogia. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 8., 2008, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.uerj.br/SemanaEducacao2008/>. Acesso em 19 mar. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, v.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2011.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos históricos. **Revista Educação**. v. 30, n. 2. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17> Acesso em: 19 nov. 2011.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A universitarização da formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental: análise sociológica da experiência desenvolvida na UERJ. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21.,1998, Caxambu. **Anais** … Caxambu: ANPED, 1998.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo na formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 32, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3941331.pdf>. Acesso em 20 jul. 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.61-88, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 29 out. 2011.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos***:* a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TUMOLO, Paulo Sergio e FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n.102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Deliberação nº 07, de 17 de julho de 1991. Cria a habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau – Magistério de 1ª e 4ª Séries no 1º Grau do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena. Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00071991_17071991.pdf>. Acesso em 10 mai. 2012.

_____. Deliberação nº 10, de 10 de fevereiro de 1994. Amplia o oferecimento da Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do 1º grau - Magistério de 1ª a 4ª Séries do 1º Grau, do Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena. Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00101994_11021994.pdf>. Acesso em 10 mai. 2012.

_____. Deliberação nº 12, de 19 de julho de 1994. Altera o Art. 1º da Deliberação nº 010/94. Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00241994_ 19071994.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. Deliberação nº 24, de 19 de julho de 1994. Altera o Art. 1º da Deliberação nº 010/94. Disponível em: <http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00241994_19071994.pdf>. Acesso em 10 mai. 2012.

_____. Processo nº 502/1991. Encaminha material referente ao Convênio com a SME.

V, B.B.R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 24 mai. 2011.

V, B.B.R. Entrevista à Catiana Fernandes de Oliveira. Rio de Janeiro, 07 mai. 2013.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SARTI, Flavia Medeiros. A universidade e o desafio de escrever para professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 969-989, set./dez. 2012. Disponível em < http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em 12 set 2012.

VINTEIRA , Angela Maria de Menezes . **Uma Proposta de transformação na formação do professor das séries iniciais do 1º grau:** um desafio. 1995. 68 f. Monografia (Graduação. Curso de Pedagogia – Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.

S, Z. R. Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.ª Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos. Rio de Janeiro, 23 ago. 2011.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXI, nº 70, p. 129-155, abr.2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a08v2170.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2011.

_____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade,** vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez./2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ANEXO 1 – Fluxograma do Curso de Pedagogia – CPM

CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA (CPM)

HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU

MAGISTÉRIO DE 1ª A 4ª SÉRIES NO 1ºGRAU

UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Reconhecimento: Parecer 260/93
Portaria 21/MEC/94

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Filosofia da Educação CPM 107-3 60	Sociologia Geral HUM 298.9 60	Sociologia da Educação II CPM 112-3 60	Fundamentos da Educação Artística CPM 406-1 60	Didática CPM 219-7 60	Metodologias do Ens. nas Séries Iniciais II ** CPM 228-2 180	História da Educação II: Educação Brasileira CPM 117-7 60	Políticas Públicas e Eduação CPM 118-6 60
Psicologia da Educação I CPM 108-2 60	Psicologia da Educação II CPM 110-6 60	Alfabetização I CPM 307-7 60	Alfabetização II CPM 308-6 60	Metodologias do Ens. nas Séries Iniciais I * CPM 220-2 120	Recreação II EFI 459-5 30	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Gr. CPM 222-9 60	Avaliação Educacional CPM 225-5 60
Matemática I Apl. Ens. S. Iniciais CPM 208-4 60	Matemática II Apl. Ens. S. Iniciais CPM 211-8 60	Fund. do Trab. com o Texto Literário no Ensino de 1ºGrau I CPM 215-1 60	Fund. do Trab. com o Texto Literário no Ensino de 1ºGrau II CPM 216-1 60	Recreação I EFI 458-6 30	Pesquisa em Educação I CPM 221-0 60	Prát. Ens. I E.S. Séries Iniciais - Didática e Fund. CPM 223-8 90	Prát. Ens. II E.S. Séries Iniciais - Didática e Fund. CPM 226-5 90
Técnicas de Estudo II CPM 209-3 30	Fund.do Trab. de Leit. e Expr. Escrita no Ensino de 1º Gr. I CPM 212-5 60	Língua Portuguesa II Apl. Ens. S. Iniciais CPM 214-2 60	Geografia Apl. Ens. S. Iniciais CPM 217-9 60	Educação e Cultura Brasileira II CPM 114-0 30	Tópicos Especiais III CPM 116-9 60	Pesquisa em Educação II CPM 224-6 30	Pesquisa em Educação III CPM 227-3 90
Língua Portuguesa I Apl. Ens. S. Iniciais CPM 210-8 60	Fund.do Trab. de Leit. e Expr. Escrita no Ensino de 1º Gr. II CPM 213-4 30	Fundamentos das Ciências da Natureza II CPM 113-2 30	História Apl. Ens. S. Iniciais CPM 218-8 60	Tópicos Especiais II CPM 115-9 60		Tópicos Especiais IV CPM 309-5 30	Tópicos Especiais V CPM 310-0 30
Tópicos Especiais I CPM 109-1 30	Fundamentos das Ciências da Natureza I CPM 111-4 60						

* Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Educação Artística I

** Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Educação Artística II

OBSERVAÇÕES

- O número situado na parte inferior direita do retângulo representa a carga horária semestral de cada disciplina.
- Deliberação nº 007/91
- O curso será integralizado em um mínimo de 08 períodos e um máximo de 12 períodos

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa sobre a experiência de universitarização através da oferta Curso de Pedagogia - CPM: Licenciatura Plena – Habilitação em Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, implementado no período de 1991 a 1995, através do Convênio firmado entre Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - Campus Maracanã) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), com o objetivo de formar em nível superior os docentes primários da rede pública. A pesquisa tem como objetivo relatar tal experiência e discutir o conceito de universitarização e os elementos do Curso de Pedagogia - CPM. Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

> *"Declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador da Coordenação de Especialização da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense".*

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Participante:_____

Instituição_____

Assinatura do participante:_____

Assinatura do Pesquisador: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semi-estruturada

1) O que motivou seu ingresso no CPM?
2) Descreva sua experiência no Curso de Pedagogia – CPM.
3) Quais aspectos positivos/negativos do Currículo você percebeu no decorrer do curso?
4) Em linhas gerais, qual sua avaliação sobre o Curso de Pedagogia – CPM?
5) Quais eram as condições favoráveis ou desfavoráveis colocadas pela secretaria municipal ou pela unidade escolar no que se refere ao acesso e permanência no curso?
6) Melhorar a formação docente e consequentemente a qualidade da educação era uma das justificativas para ofertar o CPM. Quais as repercussões do CPM nestes contextos?
7) O curso era voltado para o público de professores regentes. Como foi contemplada no curso a articulação da teoria com a experiência/prática docente?
8) O curso de Pedagogia – CPM promoveu a valorização profissional? Por que e sob quais formas?

<u>Questão específica para egressos:</u>

9) O que aconteceu em sua carreira profissional após concluir o CPM?

APÊNDICE C – Entrevista 1

Entrevista ao egresso oriundo da última turma do curso de Pedagogia – CPM.

Dia 19 de março de 2013

Duração: 1 hora

Local: Escola Municipal do Rio de Janeiro

Elementos presentes: Entrevistadora e docente

Entrevistadora: O que o motivou a ingressar no CPM?

M, M.S.: Eu tinha muita vontade de estudar, eu já tinha feito três períodos de nutrição e vi que não gostava. Queria fazer Pedagogia mesmo e foi uma oportunidade de estudar no horário de trabalho. Eu já tinha família, já tinha filhos, inclusive eu comecei a faculdade grávida e foi uma oportunidade porque eu não teria outro horário em que pudesse fazer porque tinha que cuidar da família.

Entrevistadora: Descreva sua experiência de formação no Curso de Pedagogia – CPM.

M, M.S.: Muita expectativa, talvez por eu entrar mais velha como a maioria dos alunos, a gente aproveita muito mais porque estava alí com um objetivo, focado naquilo. Então foi muita expectativa e foi muito bom, diria assim que 98% digamos foi correspondido porque, claro nada é 100%. Mas, a maioria dos professores sempre focavam na nossa prática, então era tudo muito relacionado com nosso trabalho e poucos não procuravam trazer isso e aí destoavam e não era legal, mas mesmo assim, claro, foi proveitoso, tive professores excelentes e muito querendo aplicar tudo o que a gente via lá. Assim, a gente meio que se transformou em um "E.T." nas escolas, porque tudo que aparecia a gente queria aplicar. Nunca esqueço dos "problemas sem problema" que era uma bateria de problemas matemáticos completamente diferente do que a gente vê em livro didático então aquilo dalí deu um bom caldo . Então, a gente aplicava em tudo quanto era turma. Me dá licença? Posso aplicar aqui? E as crianças curtiam, os alunos curtiam. Foi muito prazeroso e proveitoso.

Entrevistadora: Quando você diz que alguns professores "destoavam", era em relação à quais disciplinas?

M, M.S.: Não sei em relação à disciplina, mas posso dizer em relação à formação. Os titulares e os doutores eram os que mais eram complicados pra gente. Os professores contratos, nossa, eram maravilhosos, tudo à ver!

Entrevistadora: Quando você cita a relação de aplicar o conhecimento na escola, em que situações aplicavam os conteúdos, era na sua sala de aula?

M, M.S.: Não só na minha sala de aula. Não só, porque por exemplo, na época eu trabalhava com alfabetização e então quando veio esse exemplo que eu dei dos "problemas sem solução" cabia para uma séria mais alta, na época era série; e então eu entrava na sala de colegas da 4ª série e perguntava "deixa eu fazer isso"? e elas deixavam e enquanto fazia ou elas observam e aprendiam também ou ia aproveitar o tempo para fazer outras coisas.

Entrevistadora: E a direção da escola e as colegas como viam a formação? Tinha mais professoras da escola no Curso?

M, M.S.:No início a direção não gostava, até porque era uma professora a menos pra ela, era uma turma que precisa de professor e eu estava estudando naquele horário que ela precisava de eu estar trabalhando. Mas depois, no decorrer ela relaxou e ficou tudo bem. As colegas curtiam até porque eu me intrometia na aula delas e elas gostavam.

Entrevistadora: Elas tinham vontade de também fazer o curso?

M, M.S.: Agumas, outras não.

Entrevistadora: Quais aspectos positivos/negativos do Currículo você percebeu no decorrer do curso?

M, M.S.: Difícil isso. Porque no currículo, tudo era positivo.

Entrevistadora: Atendia às necessidades?

M, M.S.: Atendia. E quando assim, a gente queria alguma coisa a mais eles buscavam nos atender.

Entrevistadora:Como acontecia isto?

M, M.S.: A gente solicitava a partir de um assunto, a gente lembrava de alguma situação e colocava e aí ele, o professor, pedia para a gente pesquisar e trazer mais dados e ele também fazia isso e havia essa troca.

Entrevistadora: Qual a sua avaliação sobre o Curso?

M, M.S.: Tudo de bom, sabe. Foi uma oportunidade excelente da gente ter uma formação em nível superior. O Currículo foi maravilhoso, só acrescentou.

Entrevistadora: Quais eram as condições favoráveis ou desfavoráveis colocadas pela secretaria municipal, pela unidade escolar e pela própria UERJ no que se refere ao acesso e permanência no curso?

M, M.S.: Quanto à Universidade não teve nada desfavorável, foi um curso como outro qualquer sem problema nenhum. Por parte das escolas, havia uma certa rejeição sim porque elas enxergavam como um privilégio para poucos. Como não o era; era aberto a quem quisesse e tinha a questão do vestibular e passava-se ou não. Mas, depois tudo se ajeitava. Quanto à Prefeitura, no meu caso específico da turma que entrou em 93, a gente passou por um problema que eles não teriam mais este convênio e então no início não deixavam que a gente pudesse estudar no horário de trabalho o que era o ponto chave do convênio. E aí a gente teve que lutar e sentamos na porta lá da Prefeitura, na porta da Secretária de Educação, teve protesto por vários dias, levamos falta no trabalho que depois foi convertida. Foi uma

luta, foi assim, um pouco mais de mês lutando pra conseguir o direito de estudar.

Entrevistadora: Faltavam quantos períodos?

M, M.S.: Foi na entrada.

Entrevistadora: Então vocês queriam garantir que nos próximos quatro anos esse direito.

M, M.S.: Sim. Até porque os alunos de anos anteriores teriam o convênio e a última turma não?

Entrevistadora: E vocês conseguiram garantir isso?

M, M.S.: Conseguimos.

Entrevistadora: Haviam outros benefícios?

M, M.S.: Não, só a dispensa do ponto para estudar.

Entrevistadora:Você era estatutária e de quantas horas?

M, M.S.: Vinte e duas horas e meia por semana. A gente tinha uma complementação porque o curso, não sei se era de três horas, a gente tinha que fazer a complementação do horário como professor de apoio na escola. Eu tinha duas matrículas então eu chegava fazia a complementação do apoio e pegava uma turma.

Entrevistadora: Havia algum bônus salarial?

M, M.S.: Não tinha isso não.

Entrevistadora: Melhorar a formação docente e consequentemente a qualidade da educação era uma das justificativas para ofertar o CPM. Até que ponto o CPM influenciou sua prática?

M, M.S.: Influenciou muito, totalmente. A prática passou a ser muito mais consciente, muito mais balisada. Foi um meio, assim, de procurar até caminhos, abrir o horizonte de pesquisa de autores. Na época, principalmente, o professor era visto muito como “cuidador”, então era muito na intuição que a coisa funcionava. E ali não. Alí foi bom para abrir nossos olhos para isso e a gente passou a ter um olhar muito mais pesquisador e eu uso isso até hoje com as minhas professoras, entendeu? Eu sempre falo para elas que a gente sempre tem quer o cuidado de olha para a criança com olhar pesquisador porque ela tem muito a mostrar para a gente. Então foi assim, um amadurecimento incrível.

Entrevistadora:Você percebeu no curso essa diretriz de colocar em prática a teoria?

M, M.S.: Na grande maioria das vezes.

Entrevistadora: Tinha esse direcionamento?

M, M.S.:Tinha sim.

Entrevistadora: Era intencional?
M, M.S.: Sim, era intencional, uma melhoria para garotada para poder ter uma formação melhor.

Entrevistadora: O quê na época você enquanto aluna, entendia sobre “ação-reflexão-ação” que tanto era falado? Ou não?

M, M.S.: Era falado sim, mas a gente se movia tanto só na prática que não parava para esse lado ou não usava esse lado ao mesmo tempo como eu consigo fazer hoje.

Entrevistadora: Qual era o movimento então que você acha que prevalecia na formação, mais de ação e não tanto reflexão.

M, M.S.: As duas coisas para caminharem juntas, a teoria, a reflexão e ação.

Entrevistadora: Não dava tempo?

M, M.S.: Porque a gente só se preocupava com a prática não tinha este olhar pesquisador. Entendeu? Não se preocupava em refletir porque estava acontecendo isso? Como eu posso melhorar isso? Como se falava muito antigamente: “essa criança não está aprendendo nada”. E o porquê? Só por causa dele (a criança) será? Isso não era pensado na época. Só depois desta reflexão, deste embasamento teórico que a gente adquiriu.

Entrevistadora: Então isto foi através do curso?

M, M.S.: Foi.

Entrevistadora:Você disse então que a preocupação com a prática era antes do curso?

M, M.S.: Sim, era só na prática, só se pensava na prática

Entrevistadora:Você sentiu-se mais valorizada profissionalmente após concluir o CPM? Por quê?

M, M.S.:Agregou valor financeiro, no que a gente pode carregar esta formação para o nosso salário no município e valor pessoal. Eu me senti mais valorizada. Não que os outros me olhem de forma desvalorizada. Não é isso. Mas eu me senti entendendo mais, mais consciente do meu trabalho, mais focada, mais “a fim” de exercer aquilo que eu acredito.

Entrevistadora:O que aconteceu em sua carreira profissional após concluir o CPM?

M, M.S.: Logo que eu terminei continuei como professora e tive esta experiência de professora de apoio. Depois disso eu fui convidada para trabalhar na coordenadoria, trabalhei tanto na parte administrativa como na pedagógica, sendo que trabalhando na parte pedagógica eu assim, me decepcionei um pouco, porque era muita reflexão e parava aí. E eu queria refletir e agir. Então foi, assim, um choque e aí quis experimentar outros cenários. Fui para a Coordenação pedagógica na época em que a Prefeitura lançou esta função e foi muito pesado também, porque as professoras não estavam acostumadas a ter uma liderança pedagógica . Foi sofrido, principalmente porque eu para uma escola onde eu não conhecia ninguém. Conhecia a direção pela época que trabalhei na Coordenadoria e elas confiando em mim me convidaram para ser a Coordenadora Pedagógica da escola. Foi um aprendizado, mas quem pegou este início da coordenação foi muito sofrido. Elas (professoras) viam o coordenador como um intruso, é bem diferente de hoje graças a Deus. E depois da coordenação, voltei para a Coordenadoria, trabalhei na parte administrativa com recursos humanos e depois vim a ser diretora de escola até hoje.

Entrevistadora:Você acha que estes passos foram possíveis através do Curso?

M, M.S.: Com certeza, foi o que me ajudou a enxergar, a focar, a crescer nisso.

Entrevistadora:Tem algo que não perguntado e você gostaria de acrescentar?

M, M.S.: Acho que o curso foi um detonador pra toda a minha consciência profissional, porque antes era muito intuitivo, muito intuitivo, foi um detonador sim; e lamento do grupo não se encontrar. Eu até tentei algumas vezes, eu e algumas meninas, mas não se encontra, só profissionalmente.

APÊNDICE D – Entrevista 2

Entrevista à representante da UERJ perante o Convênio com a Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Dia 07 de maio de 2013

Duração: 1 hora

Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Elementos presentes: Entrevistadora e docente

Entrevistadora: Como a senhora se integrou ao corpo docente do CPM?

V, B.B.R.: Porque eu era da comissão organizadora. Quando houve o convênio da UERJ com a Prefeitura, eu fiquei como representante da UERJ no convênio. Então o convênio tinha várias pernas. A previsão era de cursos de extensão, cursos de graduação e cursos de pós-graduação. E de extensão, houveram vários cursos aplicados a alfabetização. As creches comunitárias estavam começando. Então, nas creches comunitárias, não tinha naquela época quem cuidava, quem cuidava de creche era Secretaria de Desenvolvimento social. Então, tinha pessoas que não possuía formação pedagógica nenhuma. Então nesse ramo das creches, nós começamos a fazer contato com essas pessoas. Começamos a fazer cursos aqui (na UERJ) para essas pessoas que não tinham noção nenhuma pedagógica. Visitamos várias creches, eu vi coisas incríveis em creches que visitei. Sempre me lembro da Maré. Engraçado, numa creche que visitei lá na Maré, me lembro até hoje. Ele deve estar um rapazinho. Era um garotinho, um aninho e pouco, bem pequenino, andando já. Pretinho, pretinho. E nós estávamos visitando e coincidiu com a hora do banho deles. Ah, quando ele viu aquelas duas moças, eu e a outra, ele se escondeu, com uma vergonha. Eu me lembro da carinha dele até hoje. E aí vimos coisas também que a gente não está acostumada. Aquelas creches, com escadas que até mostram dificuldade de subir, porque eles fazem tudo na vertical dentro da favela, é o espaço que tem. Então tinha essa perna. A outra, era de extensão também, voltada para os professores da rede que estivessem trabalhando com alfabetização, para dar um reforço nessa formação do alfabetizador. E o outro era graduação, foi então o que deu origem ao CPM. E a pós-graduação, que acabou não saindo. Não aconteceu nada porque a pós-graduação tem toda uma tramitação interna para poder ser regularizada, autorização de fulano, ciclano, CAPES, CNPQ e mil coisas assim e acabou não saindo. Ana Luiza até que coordenava esse ramo. Maria Luiza coordenava o de extensão e graduação era Berenice. E eu fazia o contato geral diretamente com a secretaria de educação. A graduação deu certo. O prefeito Marcelo Alencar deu à Mariléia, que era a secretária de educação, o professor que tivesse duas matrículas, ficar dispensado de uma matrícula e na outra deveria fazer o CPM, o curso superior; quer dizer, após o vestibular específico, havia o vestibular. E quem só tivesse uma matrícula, recebia uma dupla regência. Na dupla regência ele tinha que pegar turma e na matrícula era aluno da UERJ. Então, era uma bolsa, indiretamente, que a secretaria de educação dava ao professor, ou seja, ele ganhava um salário a mais para ser aluno, fazer o vestibular, ser aprovado e aí frequentar com a intenção de divulgar para os colegas da escola,

levar o material de novidade para as escolas, etc. Enquanto, Marcelo Alencar foi prefeito, tudo funcionou direitinho. Quando César Maia foi eleito, ele cancelou o convênio. Rompeu o convênio com a UERJ, alegando que era muito alto o custo para o município pagar aquela bolsa para os professores, foi o que ele alegou. E aí nós ficamos naquela assim, meu Deus o curso vai acabar! Como vai ser? E aí nos resolvermos que o curso não ia acabar não. Nós abrimos o vestibular e em vez de ser só para professores da rede do município, passou a ser o pré-requisito de serem professores com curso normal, dando aulas nos anos iniciais, mas aí já poderia ser de qualquer rede pública ou particular. Tinha esse pré-requisito para se inscrever no vestibular, era um vestibular separado. E o C P M durou alguns anos e fomos praticamente pioneiros no Brasil nessa formação específica de 1ª à 4ª séries. E eu me lembro que foi ano de dois mil e pouco que a última turma se formou. Porque aí coincide quando nós começamos a discutir a reformulação do Curso de Pedagogia. Porque antes o Cursos de Pedagogia, era o CPM, de 1ª a 4ª série, e o que não era CPM, era de pedagogia tradicional, formava supervisores, orientadores, administradores e educação especial. Então nos tivemos um movimento aqui dentro da faculdade grande, com Regina Weissman, nossa diretora, com alunos, professores, todo mundo participando, discutindo a reformulação do curso. E í nessa reformulação do curso, nós colocamos já a formação de 1ª a 4ª série e educação infantil que passou a ser uma das habilitações do curso de pedagogia. Então a gente tinha Educação de Jovens e adultos, Educação infantil, anos iniciais que o CPM fazia. Sim, e aí colocamos, supervisão, orientação e administração e como pós-graduação, abrimos as pós-graduações nessas áreas. E aí o CPM foi se extinguido e nos anos seguintes não precisava mais ter o vestibular específico do CPM porque o curso de pedagogia já estava dando conta do recado. E então o CPM foi indo, foi indo, foi indo e formamos até a última turma. Tanto que você vê que aqui no município do Rio de Janeiro, não sei se por influência disso ou não, nós temos na rede pública do município, são poucos os professores que não tem curso superior. Tanto que a secretaria, já desde dois anos atrás, nos concursos para os anos iniciais, você tem que ter curso de pedagogia. Para a educação infantil permitiram, esse que foi feito só para trabalhar nos EDI, nos espaços de desenvolvimento infantil, você pode ter só o Curso normal de nível médio, mas para trabalhar nos anos iniciais, 40 horas, você tem quer ter curso de pedagogia, curso superior. Porque a prefeitura está fazendo uma reforma no plano de carreira e vai acabar com essa história de professor I e professor II, vai ser professor e obrigatoriamente todos com 40 horas e todos com nível superior. Então o cargo vai ser professor, não tem mais a diferença de carga horária e nem de salário, nada disso.

Entrevistadora: A exigência de nível superior é muito interessante … No caso, você chegou a lecionar disciplinas no CPM?

V, B.B.R.: Muitas, muitas.

Entrevistadora: Albetização I e II?

V, B.B.R.: Sim, Trabalhei com metodologia, nem sei tantas, só olhando no meu currículo ...

V, B.B.R.: Uma coisa interessante também é que na organização do currículo, foi um trabalho integrado da Faculdade de Educação com o Colégio de Aplicação – quando a gente conheceu Dirceu que era do Colégio de Aplicação - e com os Institutos daqui de dentro, Instituto de Matemática, Instituto de Letras, eles participaram da construção do currículo. Foi quando também a Raquel Villard veio para a gente, ela era do Instituto de Letras.

Entrevistadora: Teve também a participação de professores da rede?

V, B.B.R.: A secretaria de educação nos indicou pessoas porque a gente não podia sair catando qualquer um. Mas, eu, Berenice, Heloisa,e todas éramos professora da rede. A gente tinha o pé no chão. Berenice foi supervisora daquela escola alí em Vila Isabel, perto daquele parque, do Assis Chateaubrian. Ela foi anos e anos, professora e supervisora. Eu fui diretora de escola, fui professora, fui supervisora. Tanto que eu fui aluna de Berenice aqui quando eu vim fazer Curso de Pedagogia e ela era professora aqui da UERJ. Eu era supervisora e vim fazer o Curso de Supervisão. Então, a gente tinha Teresinha Carlos Magno, também diretora de escola. Então, nós tínhamos aqui uma equipe de professores com pé no chão da escola do município, então isso ajudou muito pra gente saber do que estava falando.
E os colegas dos institutos também participaram muito e o Colégio de Aplicação foi muito importante porque também os professores estavam lá trabalhando com os anos iniciais e cada um na sua área específica; porque foi onde a gente pediu ajuda do Colégio de Aplicação e dos Institutos. Porque se a gente estava formando professores dos anos iniciais, o que eu digo sempre, professor dos anos iniciais ele tem que ter cultura geral. Ele tem que saber Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Ele não pode ser muito bom alfabetizador só. Ele tem que ter noção das outras áreas todinhas e saber ensinar. Não adianta saber matemática e não saber ensinar matemática. O que eu acho que é em si um grande problema que temos hoje no Brasil, nós temos que investir muito na formação de professores destes professores das séries iniciais. Porque é na mão dele que está todo o futuro desse menino como estudante. Vai detestar matemática por quê? Porque não tem nem noção da matemática, não tem noção da importância que a matemática tem no dia-a-dia, não tem noção de ciências direito, em geografia e história ele mistura tudo, porque ele foi mal trabalhado nas séries iniciais. Infelizmente, quando ele chega nos anos finais do ensino fundamental, cada professor vai defender o seu pedaço. Então, falta também nos anos finais essa integração entre os professores. Eu coordenei um projeto no município do Rio de Janeiro que foi em 2011 e que em 2012 aumentou e em 2013 mais ainda, então eu só faço umas palestras de vez em quando. Comentei uma vez no Conselho Municipal de Educação, porque eu representava a UERJ, de uma experiência no Estado da Guanabara quando Lacerda foi Governador, nós tínhamos dez anos de escolaridade. As crianças entravam aos seis anos. Foi o primeiro Estado do Brasil, o Estado da Guanabara, a ter o ingresso na alfabetização com seis anos. O Lacerda criou níveis e anos escolares, não era série, era ano escolar. O menino estava há seis anos na escola, então ele está no 6º ano escolar. Não tem lógica? Tem, está no 6º ano. Agora o que é um nível? Era a etapa da aprendizagem dele. Se ele estivesse no 6º ano, estivesse no nível 4, significava que ele tinha sido reprovado duas vezes e ele ficava atrasado em relação ao ano escolar. E aí, até o nível 6 era com professores com formação de Curso normal de nível médio. E nós tínhamos assim, uma vez por semana esses professores tinham uma formação e as crianças tinham

biblioteca, artesanato, as crianças tinham outras atividades e o professor estava sendo orientado. E aí eu contei isso no Conselho Municipal de Educação, o quê a secretaria de educação tinha feito no Rio? Tinha feito aquela promoção que não era bem promoção automática. Você tinha até o terceiro ano, ninguém era reprovado, mas tinha que ter todo um acompanhamento, não sei que lá, tal. E aí eu sou contra reprovação, entendo que reprovação significa que eu não ensinei. Se o meu aluno não aprendeu, eu não ensinei. Quando o time de futebol perde uma série de jogos, o técnico é demitido. Não é o jogador que é demitido, é o técnico. Quer dizer, a tuma é meu time de futebol e o professor ali é o técnico daquela turma. Se aquela turma não faz gol, o que eu estou fazendo? Estamos em maio, hoje é sete de maio, hoje os professores já devem ter noção dos alunos que estão com dificuldades e então o que vamos fazer? É assim que escola tem que pensar, né? Isso a gente trabalhava muito no CPM, as turmas de professores em nível superior. Então eu contei isso e aí quando a Claudia Costim assumiu […] Então você vê, isso é que eu falo, eu acho que os anos finais do ensino fundamental, primeira a quarta série, do primeiro ao quinto, eu tenho que investir muito nesse professor, ele tem que ter uma formação sólida de conhecimentos e do pedagógico; e do sexto ao nono ano, eu tenho que ter professores trabalhando integradamente. Eu não posso ter cada um na sua. Matemática é a coisa mais importante do mundo e o outro vai dizer que é Geografia que é mais importante; o outro, que é Língua Portuguesa. E tome conteúdo para o aluno, sem uma ponte com a realidade dele. É aquela velha pergunta: Para que eu estou estudando isto? O garoto não sabe. Termina o ano: Graças a Deus, eu nunca mais vou ter Geografia! Aí chega no Ensino médio, mal preparadíssimo. Nunca teve aula de Física, mas já não gosta de Física, porque Matemática é difícil, ele tirava nota baixa em Matemática. Para Física eu preciso da Matemática. Então eu não gosta da Física. Nem sabe direito o que é a Física e com Química a mesma coisa. Então acho que a gente tinha que repensar muito, muito e muito.

Entrevistadora:A senhora disse que teve esse movimento para elaborar o currículo, então quais eram as expectativas acerca do curso na época?

V, B.B.R.: Era realmente, você preparar. Como a LDB ia sair, saiu depois, a LDB é de 1996. Mas, eu já estava lá participando, eu e outros já participávamos da discussão desde o início. A discussão da LDB começou antes mesmo da Constituição, porque a Constituição foi em outubro e em abril de 1988, nós tivemos uma reunião da ANPED que começamos a discutir a nova lei. A gente já sabia que na Constituição tinha um artigo que determinava a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional. Em agosto de 1988, fui para Brasília participar das reuniões que a Comissão de educação e cultura estava fazendo de várias leis, inclusive educação. E sai a Constituição em outubro e nós já estávamos organizando para discutir a LDB. Então a gente já lutava, desde os anos 60 que nós tínhamos o Parecer do Conselho Federal de Educação do Valnir Chagas, que já dizia que até o final dos anos 70, os professores seriam formados em nível superior. Até o final dos anos 70. Então isso é luta muito grande, de muitos anos. Então, poxa, a LDB vai vir aí e todo mundo vai ter que ter nível superior. Foi aí que a Mariléa que era a secretária de educação do Marcelo Alencar - ele estava sempre com a gente aqui, aquela Maria de Lourdes Tavares, Lurdinha, do Departamento Geral de Educação eram pessoas ligadas à UERJ também - então, sentaram com Regina e fizeram essa

proposta. Poxa, se está vindo uma lei aí que vai exigir, vamos oferecer aos professores que já são concursados e estão na rede uma formação em nível superior e foi aí que veio a ideia. Discute daqui, discute dali e nós elaboramos um projeto, apresentamos e então a secretaria aprovou. Aí os trâmites dentro da universidade aconteceram, o Conselho universitário aprovou e aí começou a acontecer.

Entrevistadora: Eu li que foi realizada uma pesquisa com os professores para detectar as demandas da formação.

V, B.B.R.: Tinha um texto aqui, que eu estava guardando.

Entrevistadora: A detecção da deficiência da formação pela escola normal era o motivo de ofertar o curso?

V, B.B.R.: Não era bem isso não. Por que eu defendo o Curso Normal de antigamente. Por que o que a gente estava com a preocupação era justamente isso, nós temos que ter todos os professores com o nível superior, até pela questão do Plano de Carreira. Era ofertar uma formação mais sólida. Trazer esse professor que estava anos sem estudar, trazê-lo para dentro da universidade para ter contato com a universidade. Ele se estimular até para depois fazer mestrado. Nós tivemos vários que foram fazer mestrado, doutorado, quer dizer dar uma formação contínua. A intenção era a formação contínua. Eu acho que hoje, nesse mundo de século 21, é impossível a qualquer profissional de qualquer área se formar e nunca mais fazer curso nenhum, porque o mundo muda a cada minuto. Então você vê as novas tecnologias. Há professores que não sabem usar as novas tecnologias. Como? A garotada, a criancinha de 3, 4 anos sabe direitinho mexer no computador e tudo. E o professor nem e-mail tem. Numa reunião em que eu fui, tinha cinco professores que não tinham e-mail. Como é possível, no século XXI, no ano de 2012, os professores que não tem e-mail dando aula? Todos eles ganharam computador, tanto do Estado quando do Município. Alguns deles tem até dois, quem tem duas matrículas, e não sabem usar. No município está sendo colocado aos poucos, várias salas tecnológicas. As turmas de 6º ano estão tendo salas tecnológicas com quadro, com projetor, tudo dentro da sala.Então se ele tem todo um espaço tecnológico, como ele não tem e-mail?

Entrevistadora:Havia uma justificativa também relacionada à oferta como melhora da formação com a finalidade de melhorar a educação, procede?

V, B.B.R.: Claro, lógico. É uma coisa que defendo até hoje como lhe falei. Não basta ele saber, ter muito conteúdo, ele tem que saber como ensinar aquele conteúdo.Então isso o CPM tinha muito essa preocupação com as diferentes metodologias.

Entrevistadora:Na época, quem coordenava o Curso, era a Berenice. Qual era a propota de trabalho para os professores da UERJ?

V, B.B.R.: O que se propunha era ser um professor com experiência. Quer dizer ele vai trabalhar com o professor de ensino fundamental, mas ele também tem experiência no ensino fundamental. Então nos procuramos o contato com o Colégio de Aplicação que trabalha com ensino fundamental. Então nos procuramos ver que professores do Colégio de Aplicação gostavam de ser professor do ensino fundamental e gostariam de trabalhar de colaborar conosco. Então nós tivemos vários que vieram para cá, Dirceu foi um deles, o Senna também é de lá.

Entrevistadora:O currículo do CPM de fato reconhecia e contemplava o público alvo que eram os professores em serviço?

V, B.B.R.: Inclusive para fazer o curso, tinha que ser professor da rede e o próprio município divulgou no tempo do Marcelo Alencar, o professor era pago para estudar, claro que ele vinha.

Entrevistadora: Por que o Curso era pioneiro?

V, B.B.R.: Porque no Brasil, além de nós, não tinha nenhuma universidade tinha formação de professores dos anos iniciais em nível superior. Inclusive eu apresentei na ANPED, em 90 ou 91, eu apresentei no GT do Ensino Fundamental. Justamente, acho que só a Universidade Federal do Mato Grosso tinha e no nosso caso foi diferente de Mato Grosso, porque nós tínhamos um convênio com a prefeitura, o nosso realmente foi pioneiríssimo. A própria prefeitura trabalhou junto conosco e era um convenio da prefeitura com a uerj. Depois começou a surgir no Brasil todo. A LDB só foi sair em 96, e nós começamos em 90. Em 88 já estávamos discutindo e em 90 foi esse convênio, então a gente já estava realmente muito além das discussões em rede nacional. Porque você vê que mesmo hoje, a LDB é de 96, você não tá vendo este entusiasmo. O secretário da UNDIME que saiu, ele disse para mim um dia não sei em qual município do Brasil que exigiu o nível superior num concurso de professor dos anos iniciais e que teve gente que só tinha o Curso Normal que foi aprovado no Concurso e quando foi tomar posse não foi permitido porque não tinha diploma de nível superior. Então, acionaram a justiça alegando que na LDB admitia para os anos iniciais formação em Curso Normal, em nível médio.

Entrevistadora:Quanto à inovação do CPM?

V, B.B.R.: Nós trabalhávamos interdisciplinarmente sim. Toda quarta-feira tinha reunião com os professores e a gente discutia, trocava ideias, fulano tá trabalhando isso, aquilo. E como o curso era voltado especificamente para o município do Rio de Janeiro, a gente trabalhava muito em cima da proposta curricular do município do Rio de Janeiro. Todos nós recebemos a publicação, ficávamos sempre em contato com todo mundo da secretaria

Entrevistadora:Como a criação do curso ressoou na universidade?

V, B.B.R.: Foi muito bem. Primeiro que a Berenice era muito antiga na casa. Vários de nós professores. A diretora Regina Wasserman, diretora da faculdade, uma entusiasta do projeto. Tudo positivo.

Entrevistadora: Os alunos do CPM tinham características diferentes dos demais alunos?

V, B.B.R.: Sim, naquela época até tinham sim. Porque muitos dos alunos de Pedagogia não eram professores dos anos iniciais, tinha até alunos de outras áreas, vindo fazer Pedagogia. Então tinha uma clientela muito específica quer dizer, elas estavam com a faca e o queijo na mão, vamos dizer assim. Se você falasse alguma coisa de matemática, algum assunto de Matemática da 4ª série, ela dizia assim: "Ah, mas quando eu ensinei isso assim para meus alunos".. ou... "no livro didático que a gente está usando...". E aí não era só ela, todas as outras tinham experiências semelhantes. O material pedagógico era o mesmo, as determinações da secretaria, era DEC naquela época, de Educação e Cultura e diziam: "Ah, no meu DEC não é assim.." ou "Poxa! No seu DEC isso não aconteceu? ...". Então até assuntos que não eram especificamente da UERJ, nós ficávamos sabendo o que estava acontecendo. Eu naquela época já estava aposentada, me aposentei em 1988 e a Berenice já tinha se aposentado também, então a gente ficava assim, ligado sabendo de tudo o que estava acontecendo nas escolas.

Entrevistadora:O fato de serem professores em serviço, de que forma esta característica implicava no relacionamento dos professores da UERJ com os alunos CPM?

V, B.B.R.: Na verdade, era estágio em serviço. Eram alunos, mas desde o primeiro período estavam fazendo estágio. Ele aprendia alguma coisa aqui e com esse compromisso de multiplicar para os colegas, até porque a Prefeitura deu essa bolsa para ele. Então o perfil era esse. E quem veio fazer é porque estava muito interessado, porque além de trabalhar com a turma, ele tinha que estudar. E o curso era puxado, como o outro.

Entrevistadora:Esse fato dele ser professor em exercício, até que ponto facilitava ou dificultava a vida acadêmica?

V, B.B.R.: Acho que facilitava, até porque tudo o que ele aprendia aqui podia aplicar imediatamente. E podia até dizer para o professor daqui: "olha eu fiz isso com minha turma e não deu certo não!" Ou por exemplo "Adorei isso que você falou, fiz isso com minha turma deu tudo certo e os meninos adoraram".

Entrevistadora:Os alunos conseguiam de fato se inserir no ambiente universitário?

V, B.B.R.: Não sentiam dificuldade de integração, nunca observei nada, elas eram integradas. Nós tínhamos seminários. A única diferença tinha do outro curso era que por ser seriado e outro era por disciplinas.

Entrevistadora:Percebi que havia no currículo, três disciplinas relativas a Pesquisa I, II e III e técnicas de estudo? Essas disciplinas tinha o objetivo de formar o professor pesquisador?

V, B.B.R.: Claro, lógico. A gente até queria justamente que ele fizesse pesquisa porque a gente dizia assim, se todas essas pesquisas maravilhosas, teses e dissertações de mestrado e doutorado que o povo faz se reproduzisse nas escolas, a educação brasileira não estava do jeito que estava. Mas as teses ficam arquivadas, penduradas na parede, no arquivo, alguém publica como livro que não é muito vendido, ninguém lê, não se discute.

Entrevistadora: Como eram as produções de monografia?

V, B.B.R.: A gente inclusive induzia muito que os temas de monografia fossem relatos e pesquisas com a vivência delas que elas tinham na escola.

Entrevistadora: Em relação ao corpo docente do CPM, o que se tinha em comum e como diretriz de trabalho de ensino?

V, B.B.R.: Tínhamos em comum que todos nós tínhamos experiência no ensino fundamental, mesmo quem era de História, como no caso o Dirceu, ele não foi só professor de história do ensino médio, ele tinha experiência no Pedro II e experiência no Colégio de Aplicação com adolescente e crianças.

Entrevistadora:Como vocês viam os alunos do CPM

V, B.B.R.: Tenho uma lembrança muito boa das turmas do CPM. Muito envolvidas(os), ainda mais sabendo que nós todos também éramos do município, traziam questões, até poque nós tínhamos exemplos concretos para dar.

Entrevistadora:Essa identificação do corpo docente de serem professores com experiência e de elas serem também docentes, isso aproximava ambos?

V, B.B.R.: Claro, lógico, com certeza

Entrevistadora:O índice de Alfabetização à epoca de implementação do curso era uma deficiência apontando uma necessidade de atualizar os docentes quanto a esse conhecimento.. foi isso mesmo?

V, B.B.R.: Isso mesmo, até porque foi um período que tinha construtivismo e mais não sei o quê da fulaninha, cartilha tal e tal; e as coisas ficavam muito assim na cabeça dos professores e sem explicações. E a gente discutia isso muito aqui.

Entrevistadora: Um dos objetivos do curso era a interação entre ação-reflexão-ação, com base

nessa diretriz, quais eram os autores que apoiavam para realizar esta prática?

V, B.B.R.: Variava muito de uma disciplina para outra, Piaget era o nosso queridinho na época, até por causa do Construtivismo.

Entrevistadora: Como as pessoas compreendiam essa diretriz ação-reflexão-ação?

V, B.B.R.: A gente discutia, tinha reuniões, como já disse a você, todas as quartas-feiras, então cada um trazia suas propostas, ideias e leituras que tinham feito.

Entrevistadora:Como essa diretriz ação-reflexão-ação era vivenciada na prática com as alunas?

V, B.B.R.: leituras, trabalhos, discussões, nas avaliações delas mesmas.

Entrevistadora:Todas as disciplinas tinham essa diretriz ação-reflexão-ação?
V, B.B.R.: Tinham sim, por isso tínhamos reuniões pedagógicas constantes.

Entrevistadora:As alunas conseguiam alcançar esssa proposta?
V, B.B.R.: Acredito que sim. Nós tivemos uns resultados muito bons sempre.

Entrevistadora: Quais as contribuições do curso em relação ao trabalho dos professores na rede municipal de educação?

V, B.B.R.: Acredito que teve. A gente não teve nenhuma pesquisa específica sobre isso. Mas eu acho que os professores que fizeram o CPM se sentiram muito mais forte, vamos dizer assim, no seu dia-a-dia que os outros, porque era um curso inteiro, de quatro anos, voltado para esse foco, os anos iniciais do ensino fundamental. Porque agora Pedagogia não tem mais habilitações, então é como eu brinco sempre, ela vai da asa da borboleta à pata do elefante.

Entrevistadora:Como foi a avaliação do curso no decorrer dele?

V, B.B.R.: Houve muitas poucas modificações curriculares, O curso durou relativamente poucos anos. Porque quando começamos o “A procura de um curso” que foi uma discussão

sobre a reformulação da Pedagogia e depois o curso acabou, porque acabou o convênio com o município. E aí começamos a ter pessoas de outros municípios e de rede particular também e aí o curso já perdeu um pouco das características iniciais. As caracterisiticas iniciais dele era isso, professores da rede com uma bolsa, recebiam um salário a mais para poder frequentar o curso com a missão de divulgar para seis colegas etc. Então eu acho que o bloco maior e eu não me lembro durante quanto tempo foi esse convênio, eu lembro quando César Maia entrou ainda teve um convênio na gestão dele e aí depois ele cortou. Então, deve ter sido uns três ou quatro vestibulares que a gente teve específico, depois tivemos mais uns anos, aí já aberto para outros professores.

Entrevistadora:Você poderia pontuar as contribuições deste curso para a UERJ?

V, B.B.R.: Eu cho que em termos de Brasil, deu uma visibilidade para nossa Universidade.

Entrevistadora:Como você avalia esta relação ocorrida entre a Universidade e rede municipal de ensino?

V, B.B.R.: Foi muito bom porque a gente tinha uma equipe na secretaria do município que tinha pé na UERJ e a UERJ tinha pé na secretaria do município. Hoje fico triste de ver assim que se faz convênio com UFRJ, com a UNIRIO e a UERJ é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi a Universidade do Estado da Guanabara e é estadual, as outras são federais.

Entrevistadora: Formar professores na universidade, qual a potencialidade desta proposta?

V, B.B.R.: O grande barato, vamos dizer assim do CPM, era justamente que se tinha um professsor na época professor dos anos iniciais, quer dizer, vivenciando o dia a dia da escola e fazendo em nível superior a educação continuada, não era um curso de formação inicial, ele já era um pedagogo entre aspas. E o curso CPM de quatro anos fez dele um pedagogo diplomado. Mas, inclusive, tanto para nós, quanto para eles era muito rico, porque eles traziam historinhas do que estava acontencendo na escola e a gente teorizava isso com a a ação-refleção-ação. Quer dizer, tá acontecendo isso e vamos refletir sobre isso e que modificações se faz neste fato que vocês estão trazendo na hora. Na época estava se discutindo muito a questão do projeto politico-pedagógico que antes a gente falava de plano da escola. Isso a gente trabalhou muito com os alunos CPM, porque se a escola não tem um

projeto pedagógico contruiído por todos e não adianta ser o diretor num gabinete com alguém fazer um projeto. O CPM tinha muito isso, no que as meninas traziam as histórias ou nós elogiávamos ou alertavámos, era assim uma troca de idéias muito rica.

Entrevistadora:E quanto ao término do CPM, então na verdade houve uma transformaçao do público?

V, B.B.R.: Porque o curso de pedagogia passou a ter essa formação para os anos iniciais também, mas com clientela diferente. Porque antes eu tinha uma clientela já era professor, hoje você vê que em uma das últimas lecionei brinquei dizendo que me sentia dando aula para turma de ensino médio, só tem criança aqui e só tinha uma que tinha mais de 30 anos. O pesso da faixa de idade deve ser dos 17 aos 22 anos mais ou menos, todos jovenzinhos. Um dos meus alunos fez a pesquisa de sua monografia de final de curso e pesquisou com todos alunos de 7º e 8º períodos o por quê eles tinham vindo fazer Pedagogia. Olha vou te dizer, nenhum veio fazer Pedagogia para ser professor.. era apenas porque queria ter um diploma de ensino superior, ou porque Pedagogia era mais fácil e não tinha nenhum que dissesse assim que vim pra ser professor, porque quero dar aula de 1ª a 4ª séries ou de educação de jovens e e adultos“. E já no CPM eram professoras e queriam ser professoras com uma formação de nível superior.

APÊNDICE D – Entrevista 3

Entrevista à docente que lecionou no curso de Pedagogia – CPM.
Dia 06 de maio de 2013
Duração: 1 hora
Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Elementos presentes: Entrevistadora e docente

Entrevistadora: Qual a função ou cargo atual que exerce na UERJ?

M,A.H: Eu fui professora do Instito de Psicologia, mas atualmente estou aposentada e como eu dei início a um programa de extensão chamado PROALFA eu me aposentei, mas, continuo vindo às atividades do programa, por um interesse próprio, até porque não tem um docente de cunho, com qualificação de doutorado para estar aqui, isso ainda é importante pela experiencia.

Entrevistadora: Quando atuava no CPM, lecionava qual disciplina?

M,A.H: A minha disciplina era Alfabetização, mas eu focava muito na Psicogênese da língua escrita, porque na época eu tinha um estreito relacionamento com a pesquisadora Emília Ferreiro, então dentre as minhas angústias em relação ao fracasso escolar, a pesquisa me deu uma reorientação e então eu estudei bastante a temática, a pesquisa e achei que seria interessante também dentro da disciplina passar esses conhecimentos para as alunas.

Entrevistadora: Era um prilégio para as alunas terem um professor tão próximo a Emílio Ferreiro.

M,A.H: Mais ou menos. Teve os prós e os contras, porque as vezes, as professoras que chegavam já tinham as suas próprias metodologias, as suas certezas.

Entrevistadora: Então tinha também o trabalho de desconstruir…

M,A.H: Exatamente. Então por muitas vezes é uma reformulação conceitual. E aí, para mim foi muito importante na minha compreensão, no meu momento de trabalho, de pesquisa, de

dúvidas que eu tinha na época, foi importante esse conhecimento. Mas, para minhas alunas, muitas já tinham suas certezas, sua metodologia, seu trabalho e era realmente como você disse, uma descontrução.

Entrevistadora: Conseguia algo no final da disciplina?

M,A.H: Às vezes tinha uns debates muito interessantes e hoje passados tantos anos eu vejo que talvez hoje eu tenha uma visão um pouco diferenciada da visão da Psicogênese nos conceitos de alfabetização. Na época eu muito o que eu chamo de Emiliete. Eu quando entendi que a pesquisa me traria possibilidades de uma normalização das crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, das crianças que eram encaminhadas às classes especiais, quando eu vi a possibilidade daquela escrita me dizer que aquelas criamças estavam pensando e que esse pensamento levaria a um nível alfabético, aquilo me emocionou, me encantou muito e eu queria muito passar isso adiante exatamente para diminuir o desãnimo que havia naquela época em relação às crianças. Era todo um sistema muito favorável a um fracasso e o tema da época era o fracasso e eu queria o substituir por suceso e isso não foi fácil.

Entrevistadora: Como você percebia o confronto das alunas vindo com a experiência prática e com a teoria acadêmica?

M,A.H: Porque na época tinha vários textos, tinha um tal de Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e a Telma Weiss que também era uma seguidora de Ferreiro escreveu um artigo falando que na teoria é uma coisa e a prática é outra. Então muitos textos saíam e a gente lia esses textos, era um momento de produção científica, de produção do conhecimento. Nós usavamos esses texos com as professoras. Havia muita discussão.

Entrevistadora: Elas eram receptivas?

M,A.H: A maioria sim. O que ajuda era que nessa década de 90 o nome Construtivismo entrou muito bem, foi muito bem aceito até certo período. Então, como eu trazia as idéias de Ferreiro como também as idéias advindas do Construtivismo de Piaget, então isso também era bem vindo. Elas estavam se aliando a um conhecimento que era bastante atual e elas tinham muita curiosidade. Tudo era muito novo e a prática estava ainda por ser construída

porque de uma pesquisa você não retira imediatamente a sua prática, Você explicar o que é uma pesquisa e a professora muitas vezes ela precisa da ação imediata. Ela tem os alunos, ela tem que fazer, tem que acontecer e essa coisa de contemplação, de que beleza, do “olha como ele está escrevendo”, “é silábico, não é”, “é pré-silábico e o que vai acontecer…” isso era uma coisa que encantava na época mas que não resolvia o problema na prática. Isso demorou um tempo. Depois o Construtivismo caiu em desuso, foi muito questionado, foi amaldiçoado, foi proibido falar em Consttutivismo, foi um dos momentos bem interessantes de passar.

Entrevistadora: Mas, no CPM era o auge?

M,A.H: Na minha disciplina era. Eu não abria mão, estava assim completamente doutrinada pela Psicogênese da escrita. Hoje, não tanto. Eu já recoloquei a Psicogênese no seu lugar. Mas eu me emocionava muito de saber que eu estava sendo professora de professoras. Eu acho que o CPM ele primou por isso. Essa parceria com a secretaria municipal trazendo 120 professores anualmente, manhã, tarde e noite. Essas professoras chegando para fazer seu curso de Pedagogia, eu acho que era um mundo novo, se descortinava um novo mundo. Éramos um grupo de professoras e tínhamos a frente a Berenice a quem eu tenho uma maior admiração por ela. Ela levava os grupos de professores a reuniões semanais e as questões eram discutidas e a Berenice era uma líder sempre com uma cabeça muito positiva, sempre muito energizada. Tanto que eu era professora do Instituto de Psicologia e eu pedi para subir para Pedagogia e ninguém entendia nada. Aliás na Psicologia eles me consideravam pedagoga. A senhora é pedagoga? Eu digo não. Sou psicológa que trata de questões educacionais. Ah não! A senhora está mais para pedagoga que para psicológa. Mas eu acho que foi um período áureo. Foi um período de ouro porque a presença das professoras era um novo mundo. Essas professoras chegando para fazer a sua graduação e trazendo essa experiência. Eu me lembro também da professora Ruth Pereira fazendo uma pesquisa. Ela fez uma pesquisa maravilhosa, aquela pesquisa na ponta do lápis e essa pesquisa percorreu o mundo. Eu acho que o CPM foi um marco e infelizmente não deu sequência, me parece que não era possível liberar as professoras e depois então eles tiveram que ir abrindo para as escolas particulares, para outras pessoas interessadas. Eu acho também que Berê também se aposentou, não sei, saiu. E vieram outras coordenações e eu também ao final de um tempo eu cessei de permanecer lá. Eu tinha uma carga horária na Pedagogia e depois retornei para Psicologia. Mas foi muito bom, muito bom.

Entrevistadora: A experiencia foi rica não só para as professoas que vieram da rede municipal mas os professores também viram a chegada delas como um laboratório também?

M,A.H: Eu não sei se nós aproveitamos tanto quanto poderíamos aproveitar, mas foi muito bonito. Eu tenho uma lembrança muito boa do CPM.

Entrevistadora: Qual era a proposta, as diretrizes de trabalho no CPM?

M,A.H: Mas eu me lembro da posição da Berenice em mostrar a importância do Curso, em valorizar cada professor, cada um de nós, disso basicamente que me lembro. Dela ser uma pessoa que coordenava o curso de uma maneira muito positiva. Nós íamos para a sala de aula com muita crença, com muita vontade de acertar e ela estava praticamente o dia inteiro nos atendendo. Conhecia todo mundo, conhecida todos os alunos, sabe, então era muito presente.

Entrevistadora: Tem duas características acerca do CPM que era a inovação e o pioneirismo, tem algo a falar sobre isso?

M,A.H: Sim porque a maioria era formação de professores. Na década de 90, naquela época eu tenho a impressão que a Universidade era ainda aquela coisa distante, era algo que não era tão acessível. Então, só o fato de você ser professora e você ser liberada para você fazer um curso superior, isso quer dizer que tem da parte do governo uma viontade na melhoria da qualidade dos seus professores e em da parte da Universidade – que é a produtora de conhecimento, também estava aberta para oferecer.Então eu vejo que politicamente foi um momento mágico que eu não sei o que hoje seria semelhante. Não sei te dizer, sabe. Eu tenho a impressão também que as professoras foram sendo melhor remuneradas e que o curso também tinha outras implicações para elas e eu as via, assim, muito contentes. Elas vinham para a Universidade sabendo que a Universidade serviria para elas e o quê o curso de pedagogia significava.

Entrevistadora: O fato de elas serem professoras em exercício, o que de fato facilitava ou dificultava na ministração de sua disciplina?

M,A.H: Hoje, decorridos tantos anos, eun estaria mais madura para observar isso. Na época eu estava assim hiperfórica de passar um conhecimento. Eu não estava nem aí para saber

assim se ela usava cartilha, qual método ela usava. Eu achava que eu estava trazendo um conteúdo salvador, importante e que queira ou não queira eu ia tentar passar esse conteúdo porque eu achava que ia salvar as crinaças do fracasso escolar. A minha cabeça era essa. Mas, eu acho que tinha muita imaturidade minha e tinha mesmo porque eu vim da Psicologia, fui professora somente doze anos em sala de aula e eu era exatamente aquela professora que usava a cartilha a “Casinha Feliz”. Então a minha vida de professora já estava muito distante de quando eu fui para a universidade dar aula. Fui professora primária, mas encerrei em 70 e fui para outros caminhos, fui para educação especial. E o curso foi em 90, quer dizer, nesses vinte anos eu trabalhei muito em educação especial e as minhas angústias vieram muito mais da educação especial onde as crianças chegavam nas classes por retenção escolar nas séries iniciais e aquilo me incomodava profundamente, e aquilo foi se repetindo. Eu era psicóloga, eu sou psicológa, mas era do grupo que fazia avaliação, triagem e orientação. Então a minha função era avaliar as crianças e encaminhar para as classes especiais e depois eu tinha o retorno que uma vez formada as classes e oferecida a alfabetização, as crianças se alfabetizavam e então pensei, o vilão quem é? É a alfabetização. Mas eu não era uma albetizadora, quer dizer, eu estava longe da minha época de alfabetização, muito longe. Então até isso o CPM me proporcionou. Eu poder dizer ás professoras, “Olha não julguem seus alunos como deficentes mentais”, “Não classifiquem seus alunos como deificientes”, “Prestem atenção na escrita”, “Prestem atenção ao pensamento das crianças”. As crianças podem escrever a partir do meomeno que você ofereça oportunidade de escrita e não através da metodologia A, B ou C. e a minha prática em sala de aula naquele época era nenhuma. Eu era muito aquela professora que estava passando um conteúdo da Psicogênese da língua escrita, então, eu achava que estava fazendo uma coisa. Na época eu dizia, gente eu sei a pedra mágica! Tanro que depois a minha tese de mestrado e doutorado foram com deficientes mentais, tanto a de mestrado quanto a de doutorado, porque eu queria provar que o deficente mental segue os mesmos níveis evolutivos das crianças ditas normais. Esta experiencia eu tive na APAE porque quando caiu a ficha do fracasso e da Psicogênse eu fui para uma escola pública da Cruzada São Sebastião, a Escola dos Santos Anjos porque eu queria ter a experiência e isso foi em 86 antes do CPM. Eu queria ter a experiência já que estava estudando para fazer a pesquisa, eu queria ver na prática. Então meus dois espaços de produção de conhecimento, era na APAE RIO na Bom Pastor, ondenfiquei 6 anos e na escola dos Santos Anjos com crianças de classes populares. Então, eu acompanhei, durante cinco anos, as classes de alfabetização e aí foi umenfrentamento verdadeiro, porque a turma da antiga não me aceitava de jeito nenhum. Mas, houve concurso para o município e

entraram várias professoras novas para a escola Santos Anjos e com essas professoras novinhas eu pude mostrar a impprtância da pesquisa. E foi baseada nessa experiência que depois eu pude trabalhar no CPM que era uma dimensão maior.

Entrevistadora: Seu interesse em trabalhar no CPM era muito grande.

M,A.H: Era sim, tanto que me ofereci.

Entrevistadora: Na entevista dada anteriormente, a senhora disse que o Proalfa surgiu por conta do CPM, poderia narrar um pouco mais sobre isso?

M,A.H: O CPM acabou e foi minha saída do CPM e o meu desejo de ter na faculdade, não mais em sala de aula, ter dentro da universidade uma experiência. Eu não saboa, estava completamente assim num túnel às escuras. Eu dizia assim "eu não quero essa ecperiência em sala de aula, eu quero por isso na dimensão universitária. Eu quero a universidade pensando." A universidade pensa que tinha resolvido as questões sobre leitura e escrita, mas não resolveu. Eu queria um espaço onde isso pudesse ser discutido., aí comecei a buscar esse espaço, durante sete anos eu busquei. Que tipo de espaço seria criado e essas uqestões fossem discutidas. Inclusive, com a prata da casa, olha só a minha pretenção. E é aí que se cria o Programa de extensão, Programa de alfabetização, de documentação e informação, muito com ajuda da Maria Lucia Weiss que na época era diretora do centro, e que eu conhecia e com quem nós discutíamos essas questões. Eu também participava do setor de Psicologia aplicada em algumas discussões sobre o analfabetismo nas crianças que eram atendidas. Então eu queria esse espaço e dentro da estrutura universitária isso não estava claro para mim. E então foi isso que foi oferecido, a extensão universitária. Extamente o conhecimento produizido para a comunidade, é a troca de coinhecimentos entre a comunidade e a Universidade. Como esse conhecimento chega à comunidade e qual é a necessidade da comunidade para esse conheicmento que é produzido. E por coincidência, assim que o Proalfa é criado, até pelo Ricardo, que atualmente é Reitor, nos oferecem uma classe de idosos. Na Unati, uma professora ia se aposentar, a professora Valdete, e ela disse ah eu vou sair mas eu quero que você fique com essa classe, vou passar essa classe das idosas. Então nós recebemos assim uma metodologia pronta que ler e escrever com a música popular brasileira e foi assim que começamos. Então eu tive desde sempre a Marlene Dias, psicologa e psicopedagoga, veio como voluntária muitos anos e me ajudou demais e aí começamos esse trabalho com idosas

que tem até hoje. Começamos com uma classe de idosos e hoje temos quatro classes de idosos dentro de uma orientação de educação não-formal porque eu não queria nada ligada à secretária, ao ensino regular, nada disso. Era sempre experiência que seria levada a cabo,

Entrevistadora: Quais as contribuições do CPM para sua prática?

M,A.H: O que eu seu é que eu tinha um número muito grande de professoras que me procuravam para fazer monografia. Tinham muita dificuldade, mas depois de feitos os esclarecimentos e eu as deixava muito à vontade para que elas fizessem o tema que mais as atraíssem. Educação infantil, alfabetição, tinha uma variedade de temas fantástico. Eu aprendi e muito com elas. E era a primeira vez que fazia orientação de monografia. Eu só imagino o que deve ter saído por aí. É bom ninguém ver. Elas vinham, eram animadas, uma animava a outra, sabe?

Entrevistadora: Como era a relação do professor universitário com essas professoras em exercício?

M,A.H: Eu me lembro da Lúcia Lodi que era outra professora fantástica, da Odete, da Berenice, do Dirceu, da Maria das Graças Cassano, de uma outra da matemática que eu não vou lembrar do nome agora de jeito nenhum. Então eu via assim, acho que foi um período áureo, sabe? De desafio, de crença, de conquista.

Entrevistadora: Como avalia a experiência deste curso?

M,A.H: Eu acho que foi um período de muita felicidade, de muita conquista. Eu não tenho retorno, infelizmente. Até eu fico assim, ai meu Deus do céu, tantas alunas e eu não vejo ninguém, não aparece ninguém. Será que eu não reconheço mais ou não sou reconhecida. Mas eu tenho a impressão que deve ter deixado uma marca na vida delas porque era muito interessante o curso, era um curso energizado, sabe? Era um curso que tinha um objetivo de levar a frente.

Entrevistadora: Qual a característica marcante do CPM?

M,A.H: Conquista em termos educacionais. Conquistar a educação. Conquistar, dar à

educação novos caminhos, Eu vejo isso.

Entrevistadora: Essa questão que houve à época da articulação da universidade com a secretaria municipal de educação, como avalia essa parceria?

M,A.H: Felicisssíma. Fundamental. Elas foram muito corajosa. Politicamente correto. Aliás eu acho que sempre as secretarias, os lugares das práticas tem que estar absorvendo, ou se não absorvendo, indagando à universidade uma solução para os seus problemas, Porque eu acho que há uma cisão entre o conhecimento universitário e a prática que é reaalizada nestas mil e trinta escolas, não sei quantas escolas. Eu acho que a secretaria deveria enconmendar pesquisas à Faculdade de Educação, ao Instiuto de Psicologia, à Sociologia porque a Pedagogia só não basta. No hoje, no aqui e agora, na situação de nossas escolas, eu vejo a pesquisa como uma pedra fundamental para analisar o que está acontecendo no Rio de Janeiro. Essa entrevista está acontecendo em dia posterior, que veio uma bolsista do Proalfa, que entrou aqui com a cara mais linda do mundo, que nunca tinha pisado numa escola. E ela pisou e já está há cinco anos numa escola em Cosmo e o que ela me relatou, o que ela me relata da escola dela, depois de ter feito três anos aqui no Proalfa, de ter sido uma excelente bolsista no Proalfa, ter feito um trablaho excelente no Instituto Oswaldo Cruz junto aos servidores terceirizados, um trabalho de leitura e escrita, uma pessoa série e excelente, o que ela relata da escola pública, do que acontece no interior da escola pública, é da gente chorar, chorar. Então, tá na hora da escola pública, das nossas grandes deusas que conduzem as secretarias de humildemente fazer indagação à universidade e dizer “Por favor me ajudem, eu tenho tais e tais problemas. E eu não sei como resolvê-los, porque a maneira como tenho resolvido não está dando certo” .

Entrevistadora: Essa experiência do CPM foi muito rica porque justamente aproximou essas instâncias e permitiu esse diálogo.

M,A.H: Extatamente. Eu não sei daí saríram muitas pesquisas e se esse era o objetivo. Eu sei que a Ruth fez um trabalho de ação-reflexão-ação com o grupo, isso eu sei.Mas depois, acabou

Entrevistadora: Pensando nesse modelo de formação, quais os limites e possibilidades dele?

M,A.H: se não houve acompanhamento, eu acho que a coisa se encerrou no momento em cada uma delas terminou o seu curso. Se não houve uma continuidade, um acompanhamento, acabou. Eu não sei se teve um professor, um pesquisador que tenha depois dado sequencia a um grupo de professoras para ver.

Entrevistadora: Tem algo que não perguntei e gostaria de deixar registrado acerca dessa experiência no CPM?

M,A.H: Até pelos anos que ser passaram, mas o que me fica muito presente era o grupo, era a vontade do grupo de acertar, a vontade do grupo de aproveitar o máximo a possibilidade de estar alí com as professoras fazendo este tipo de trabalho. A vontade do corpo docente liderado pela Berê que foi uma figura fundamental, fundamental.