



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Flavia da Conceição Ramos Fernandes

Políticas curriculares para o curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro: o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente

São Gonçalo

2018

Texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Doutora Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D



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

Assinatura

Data

Texto apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Alexandra Garcia
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ

Prof.^a Dra. Iduina Mont'Alverne Braun Chaves
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

Início dedicando este trabalho a minha mãe Julia Fernandes e ao meu pai Dirlei Fernandes que priorizaram ao longo de suas vidas o cuidado, amor, dedicação e educação de suas filhas.

A minha irmãzinha Maria Eduarda por ser minha companheira e melhor amiga. Por compreender minhas ausências, pelo apoio e incentivo neste momento tão delicado e que exigiu tanto o meu tempo e esforço.

A minha orientadora Professora Doutora Helena do Amaral Fontoura por seu olhar acolhedor, sua leitura atenciosa, sua escuta ativa e amorosa nos momentos em que eu mesma não mais acreditava que seria possível a materialização deste trabalho.

A Professora Doutora Maria Tereza Goudard Tavares por sua presença tão marcante em minha trajetória acadêmica, por seu apoio desde o início do curso de Pedagogia até o presente momento. Por incentivar-me a trilhar os caminhos da pesquisa e principalmente, por mostrar-me em cada fala, a forma com que desejo “tocar” a vida de meus alunos.

A Professora Doutora Márcia Alvarenga por suas valiosas contribuições desde a graduação até as aulas do Curso de Mestrado e à Professora Doutora Alexandra Garcia pela acolhida, carinho e suas contribuições teóricas que muito auxiliaram a escrita deste trabalho.

Às professoras que compõem a banca examinadora: Professora Alexandra Garcia, Professora Iduína Chaves e Professora Maria Tereza Tavares. Eu agradeço imensamente e me sinto muito honrada por tê-las nesse momento.

Agradeço à equipe diretiva do Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha, Diretora Luciana Menezes e Coordenadora Pedagógica Jorgete Andrade pelo incentivo e apoio no percurso da pesquisa e principalmente pelo carinho e amizade que tornaram a concretização deste trabalho possível e a caminhada um pouco menos difícil quando a minha saúde estava fragilizada e não encontrava forças para prosseguir.

À comunidade do CEHAP cuja acolhida foi perceptível desde o primeiro momento. Recordo o meu primeiro dia nesta unidade de ensino, quando eu avistei ao longe o prédio escolar, ao lado da Igreja de São Barnabé e do Cemitério Municipal de Vila Nova de Itambi. Naquele instante, sabia que algo muito marcante aconteceria em minha trajetória. Estava muito feliz em trabalhar com o Curso Normal e isto suscitou a

vontade de ser uma profissional cada dia melhor para atuar naquele local, ao passo que também foi despertada a vontade em apreender e escrever sobre o quanto aquele espaço era especial para mim e para todos e todas que integram essa comunidade.

Aos professores que concederam as entrevistas que possibilitaram este estudo e aos discentes que, com respeito, amor, compreensão e incentivo, estiveram ao meu lado neste processo e foram fundamentais para esta conquista.

Aos meus parceiros de vida Leonardo Fernandes e Elaine Sampaio, amigos que o CEHAP me possibilitou (re)conhecer e que hoje são parte de mim.

A minha amiga Adriana Ruas e minha prima Lina Beatriz Bana por serem o conforto nos momentos em que eu necessitava descansar.

Às amigas Missirleia Borba, Joelma Fernandes, Maria José Gueivara por nunca se esquecerem de colocar o meu nome em suas orações desde o momento da seleção para este curso até a concretização deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer também ao amigo que acreditou que eu era capaz de ingressar no Mestrado quando eu mesma não vislumbrava estar “pronta” para tal. Amigo este que ofereceu apoio incondicional, sugeriu leituras e foi o meu maior parceiro e incentivador nesta trajetória acadêmica, mas que por motivos que a razão não me possibilita traduzir, não está ao meu lado neste momento. Entretanto, nunca poderia deixar de expressar minha gratidão e agradecimento por suas inestimáveis contribuições.

A todos e todas que compartilharam estes momentos comigo, o meu amor e o meu mais profundo agradecimento.

E, sobretudo, a Deus por ser o conforto, abrigo e amor incondicional em minha vida e por permitir que todos esses sujeitos façam parte da minha história.

Muito Obrigada!

Para os que virão

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular - foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

Thiago de Mello

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar o Currículo Mínimo do Curso Normal adotado pela rede estadual do Rio de Janeiro e as bases políticas e epistemológicas presentes no processo que subsidia a proposta. Para tal, buscamos apresentar o processo que se caracteriza como centralização curricular para o referido curso, assim como sua concretização por meio do Currículo Mínimo, analisando as implicações da ênfase gerencialista nas políticas educacionais em curso nesta rede de ensino. Compreendemos que a produção das políticas curriculares traz consigo a disputa de diferentes projetos de formação e de sociedade, entretanto, os sujeitos que dialogam com o currículo proposto irão imprimir a materialidade e o sentido deste documento, ressignificando-o no contexto de sua prática. Assim, com o intuito de pensarmos o processo de implementação sob os olhares dos atores sociais que consubstanciam este documento, temos como campo o Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha, instituição de ensino que há trinta e dois anos forma docentes no município de Itaboraí, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Apresentamos neste estudo, como se constituiu esta modalidade de ensino no país até a atualidade. Para tal, apoiamos-nos em Tanuri (2000) e Saviani (2009); Evangelista (2015) e Shiroma (2007) e Hypolito (2015) nos auxiliaram na discussão acerca dos impactos das lógicas gerenciais no campo das políticas de formação docente, assim como nas políticas curriculares. Lopes e Macedo (2011) nos possibilitaram a refletirmos sobre teorias curriculares e currículo; Freitas (2014, 2012) e Silva (2009) no que concerne ao entendimento do termo “qualidade” nos discursos das políticas públicas educacionais em curso no país. Destacamos, ainda, como referencial teórico para análise das políticas curriculares, a abordagem do ciclo de políticas de Ball, a partir da análise de Mainardes (2006). Nesse sentido, ao longo de nossa caminhada investigativa, pudemos apreender que o Curso Normal ainda permanece sendo um importante lócus de formação, visto que grande quantitativo de professores atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental possui esta formação inicial.

Palavras-chave: Currículo mínimo; Curso Normal; Formação de professores; Políticas curriculares.

ABSTRACT

The present research seeks to analyze the Minimum Curriculum of the Normal Course adopted by the state network of Rio de Janeiro and the political and epistemological bases present in the process that subsidizes the proposal. To do this, we seek to present the process that is characterized as a curricular centralization for this course, as well as its implementation through the Minimum Curriculum, analyzing the implications of the managerial emphasis on the educational policies in course in this network of education. We understand that the production of curricular policies brings with it the challenge of different training projects and society, however, the subjects who dialogue with the proposed curriculum will print the materiality and the meaning of this document, re-signifying it in the context of its practice. Thus, with the intention of thinking about the implementation process under the eyes of the social actors that embody this document, we have as field the State College Hilka de Araújo Peçanha, an educational institution that for thirty two years has been teaching in the municipality of Itaboraí, region metropolitan area of the state of Rio de Janeiro. We present in this study, how this type of education was constituted in the country up to the present time. To that end, we rely on Tanuri (2000) and Saviani (2009); Evangelista (2015) and Shiroma (2007) and Hypolito (2015) helped us in the discussion about the impacts of managerial logics in the field of teacher education policies, as well as in curricular policies. Lopes and Macedo (2011) enabled us to reflect on curricular theories and curriculum; Freitas (2014, 2012) and Silva (2009) regarding the understanding of the term "quality" in the discourses of educational public policies in progress in the country. We also highlight Ball's policy cycle approach as a theoretical framework for curricular policy analysis, based on the analysis of Mainardes (2006). In this sense, throughout our research, we could see that the Normal Course still remains an important locus of formation, since a large number of teachers working in Early Childhood Education and in the initial years of Elementary School have this initial formation.

Keywords: Minimum curriculum; Normal Course; Teacher training; Curricular policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
Cederj	Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEHAP	Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha
CM	Currículo Mínimo
CNE	Conselho Nacional de Educação
Comperj	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PL	Projeto de Lei
PPP	Parceria Público Privada
PT	Partido dos Trabalhadores
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação bimestral
SEEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNPG	Unidade de Processamento de Gás Natural

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Método PDCA51

Figura 2 – Igreja de São João Batista61

Figura 3 – Jornal El País – “Cidade de Itaboraí no Rio definha junto com o caos da Petrobrás” 64

Figura 4 – Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro67

Figura 5 – Colégio Estadual Hilka de Araújo75

Figura 6 – Celso de Araújo Peçanha e Hilka de Araújo Peçanha77

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Formação docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil em âmbito nacional 31

Gráfico 2 – Formação Docente dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional 32

Gráfico 3 – Quantitativo de pessoas ocupadas assalariadas no município de Itaboraí 66

Gráfico 4 – Quantitativo de alunos por rede de ensino no município de Itaboraí 68

Gráfico 5 – Quantitativo de alunos matriculados por níveis e etapas de ensino 68

Gráfico 6 – Escolas que oferecem o Curso Normal na Rede Estadual do Rio de Janeiro 75

Gráfico 7 – Quantitativo de alunos concluintes do Curso Normal do Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha 78

Gráfico 8 – Perfil da formação docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil na Rede Pública de Ensino na cidade de Itaboraí 79

Gráfico 9 – Perfil da formação docente dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino na cidade de Itaboraí 79

Gráfico 10 – Perfil da formação docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil na Rede Privada de Ensino na cidade de Itaboraí 80

Gráfico 11 – Perfil da formação docente dos profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Privada de Ensino na cidade de Itaboraí 80

Quadro 1 – Instituições de Ensino da Rede Estadual de Ensino no Município de Itaboraí 71

Quadro 2 – Matriz Curricular Ensino Médio Inovador Itaboraí 72

Quadro 3 – Matriz Curricular Educação Integral com Ênfase em Empreendedorismo aplicado ao Mundo do Trabalho 73

Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Normal 85

Quadro 5 – Fragmento da Matriz Curricular do Curso Normal (Base Comum) 90

Quadro 6 - Fragmento da Matriz Curricular do Ensino Médio Regular 90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I – O CURSO NORMAL NO BRASIL19

1.1 – Histórico do Curso Normal no País19

1.2 – O Curso Normal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) 25

1.3 – O Curso Normal no Atual Contexto: Perspectivas e Desafios30

CAPÍTULO II – O CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO NORMAL NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO 33

2.1 – Concepções de Currículo e Políticas Curriculares 33

2.2 – Políticas Curriculares e a Abordagem do Ciclo de Políticas 40

2.3 – Concepções de Qualidade da Educação41

2.4 – A Introdução da Lógica Gerencialista nas Políticas Educacionais na Rede Estadual 48

2.5 – O Currículo Mínimo: Constituição e Consolidação50

2.6 – Processo de implantação do Currículo Mínimo 53

CAPÍTULO III – ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS59

3.1 – Procedimentos teórico-metodológicos e o contexto da pesquisa59

3.2 – Locus da Pesquisa: O Município de Itaboraí61

3.3 – A Educação em números na cidade de Itaboraí67

3.4 – O Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha: Histórico da Instituição75

3.5 – Procedimentos de coleta e análise de dados 80

3.6 – Sujeitos da Pesquisa82

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES/ RESULTADOS DA PESQUISA87

4.1 – Análises das Entrevistas 87

CONSIDERAÇÕES FINAIS102

REFERÊNCIAS 106

ANEXOS 112

INTRODUÇÃO

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.
Paulo Freire

A presente pesquisa tem sua gênese nas inquietações despertadas ao longo de minha trajetória como pedagoga, atuando no curso de Formação de Professores do Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha, no município de Itaboraí, assim como, na Orientação Pedagógica da Escola Municipal Oscarina da Costa Teixeira, localizada no município de São Gonçalo.

Desde a conclusão do curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) em 2007, tive a oportunidade de atuar em todos os níveis da Educação Básica. Tal percurso possibilitou relacionar os conhecimentos construídos na Universidade com a potência da sala de aula, o que suscitou novos questionamentos frente às problemáticas que urgem no cotidiano escolar.

Na Educação de Jovens Adultos e Idosos atuei na classe de alfabetização e posteriormente, como professora de informática educativa, na qual atuei durante o período de cinco anos. Tal fato me despertou a buscar formação adequada nas áreas de novas tecnologias de informação e comunicação. Por tal motivo, ao ingressar na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), como docente das Disciplinas Pedagógicas do curso Normal foi convidada a atuar no componente curricular de Integração das Mídias e Novas Tecnologias.

Porém, com o passar dos anos, outros campos de conhecimentos me foram sugeridos e novos desafios foram colocados imperiosamente em meu caminho. Atualmente ministrando as disciplinas de Sociologia da Educação e Política e Organização do Sistema de Ensino, convido os discentes a analisarem a conjuntura político-social, o cenário educacional brasileiro e, sobretudo, qual o nosso papel enquanto docentes para a transformação deste cenário. Buscamos compreender também o ambiente escolar, concebendo suas vivências como estagiários à luz dos pressupostos teóricos preconizados no Currículo Mínimo (CM) proposto pela SEEDUC.

Nesse sentido, ao confrontar os temas abordados na formação dessas futuras docentes com as demandas das professoras que oriento atuando na Coordenação Pedagógica, professoras estas, que em sua maioria são oriundas do curso Normal, sinto-me provocada a refletir sobre as políticas curriculares voltadas ao curso de formação de

professores em nível médio, relacionando-o às políticas públicas, legislações vigentes e pressupostos teóricos e ideológicos presentes na sua concepção.

Deste modo, analisaremos a proposta de currículo mínimo implementado a partir do ano de 2012 e as concepções políticas e epistemológicas presentes na construção deste documento norteador das práticas educativas. Para tal fim, consideramos imprescindível nos aprofundarmos na constituição dessa política curricular, analisando a complexa conjuntura a qual a educação deste estado vivenciava no contexto de sua produção. Nosso trabalho investigativo foi delineado a partir dos seguintes objetivos:

- Promover a análise do Currículo Mínimo do Curso Normal adotado pela Rede Estadual do Rio de Janeiro e das concepções ideológicas presentes no mesmo.
- Contextualizar a adoção do Currículo Mínimo do Curso Normal na Rede Estadual do Rio de Janeiro.
- Investigar através de entrevistas aos docentes do Curso Normal como ocorreu o processo de implementação do Currículo Mínimo no Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha e como estes avaliam a proposta curricular oficial.

Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa, que foi estruturada a partir da articulação entre alguns procedimentos metodológicos, como conversas/entrevistas e análise documental. Destacamos que procuramos desenvolver nosso trabalho pautado no diálogo e na participação dos sujeitos nela envolvidos. Suas falas mereceram destaque, pois elencam importantes questionamentos para que possamos discutir.

No primeiro capítulo intitulado *História do Curso Normal no Brasil*, buscamos apresentar como se constituiu esta modalidade de ensino no país até a atualidade. Compreendemos que, uma vez que a pesquisa em tela esteve centrada nas políticas curriculares do curso de formação de professores em nível médio, estudar a história do Curso Normal nos possibilita entender o modo pelo qual o mesmo se consolida como importante *locus* de formação docente, assim como ao longo de sua trajetória é subtraída sua relevância frente às políticas de formação de professores. Dessa maneira, além de pensar em questões históricas, apresentamos alguns dados atuais da realidade desta modalidade de ensino, apoiados em Tanuri (2000) e Saviani (2009).

Em nosso segundo capítulo *O Currículo Mínimo do Curso Normal na Rede Estadual do Rio de Janeiro* procuramos apresentar os conceitos e principais concepções

teóricas que embasam o presente estudo. Para entendermos como são engendradas as políticas curriculares por nós analisadas, parecia imprescindível destacar sob quais referenciais teóricos estava alicerçada a nossa compreensão sobre currículo e políticas curriculares, ressaltando que tais bases diferem substancialmente da interpretação e uso destes termos pela lógica gerencialista engendrada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Desta forma, buscamos refletir acerca dos termos transplantados do léxico neoliberal, considerando que esses conceitos se tornaram um território de ação e intervenção em função de interesses da economia e do mercado, fazendo desequilibrar os sentidos sociais de educação e conhecimento em favor dos valores ideológicos neoliberais, intensificando as implicações político-epistemológicas para os currículos e para formação de professores.

Destarte, os efeitos do economicismo e seus desdobramentos políticos para diferentes espaços da sociedade, em particular a educação institucionalizada, vem crescentemente produzindo impactos que caminham na direção de um esvaziamento das políticas sociais. Na educação, esses desdobramentos se fazem sentir nas conexões estabelecidas entre Currículo, Avaliação e Formação de Professores. Deste modo, são produzidos discursos que conferem à qualidade a justificativa pelo qual são engendradas ações mercantilistas na educação pública. Evangelista (2015) e Shiroma (2007) e Hypolito (2015) nos auxiliaram na discussão acerca dos impactos das lógicas gerenciais no campo das políticas de formação docente, assim como nas políticas curriculares e Freitas (2014, 2012) e Silva (2009) no que concerne ao entendimento do termo “qualidade” nos discursos das políticas públicas educacionais em curso no país

No terceiro capítulo deste estudo, *Escolhas Teóricas Metodológicas: Entre escolhas, percursos e intencionalidades*, são elencados os caminhos escolhidos e nossa intencionalidade ao fazer determinadas escolhas, reconhecendo que tais escolhas não são estabelecidas em uma pretensa neutralidade.

Defendendo a necessidade de romper os engessamentos das pesquisas metodológicas herdadas da “modernidade”: [...] Assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e

que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e, com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir/analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade (FERRAÇO, 2008, p. 112-113).

Isto posto, utilizamos entrevistas semiestruturadas objetivando construir ambientes de interação dialógica, visto que atuo como docente no Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha tal qual os sujeitos desta pesquisa. Deste modo, tínhamos a responsabilidade de nos colocarmos numa perspectiva de horizontalidade, em que entrevistador e entrevistado pudessem compartilhar saberes, refletir, questionar e apreender percepções acerca do Currículo Mínimo instituído pela SEEDUC. O propósito desta pesquisa está firmado no entendimento de que estamos nesse movimento especialmente para aprendermos com aqueles que efetivamente tornam as políticas práticas curriculares e que de tal modo, poderiam além de contribuir para a produção científica na área de formação de professores, estar colaborando para minha formação docente.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2006, p.50)

Na presente seção apresentamos também uma breve análise da história da cidade de Itaboraí, onde está localizada a instituição pública observada, a análise da conjuntura político-social e uma concisa apresentação do cenário educativo e possibilidades de formação oferecidas pela rede estadual neste município.

E em nosso quarto capítulo *Conclusões e Resultados da Pesquisa*, ressaltamos o quanto é complexo (des)escrever os “resultados” de uma investigação e analisamos as falas dos docentes à luz dos referenciais teóricos adotados.

Destacamos, todavia, que este texto dissertativo não encerra – e nem pretende fazê-lo - as discussões sobre políticas curriculares do Curso Normal. Esta pesquisa é, apesar de todos os esforços dedicados à mesma, uma primeira aproximação e contribuição para a temática, sendo o início de uma trajetória de estudos, componente irrevogável da prática docente, à qual temos nos dedicado. Neste trabalho procuramos,

igualmente, colocar a maneira com a qual entendemos a função docente e o modo como atuamos neste ofício. Nos apoiando em Freire, reitero

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana* a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado” neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. E a ética da solidariedade humana. (FREIRE, 2006, p. 129)

Desta maneira, convidamos a todos e todas que se dedicam a estudar e compreender a docência e as políticas curriculares voltadas para o Curso Normal, bem como aqueles que atuam em defesa de uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e humanizadora, a realizarem a leitura deste texto dissertativo, no qual buscamos investigar a compreensão que os docentes que atuam no curso de formação de professores em nível médio possuem acerca deste curso, as práticas curriculares empreendidas, proposições e percepções acerca da qualidade da educação pública e as possíveis contribuições por meio da ação docente em prol desse fim.

Desejamos uma excelente leitura!

CAPÍTULO I – O CURSO NORMAL NO BRASIL

1.1 Histórico do Curso Normal no País

Historicamente a formação docente está no cerne das discussões acerca da natureza, objetivos e fins da educação escolar. De acordo com Tanuri (2000), a criação de instituições de ensino voltadas à formação de professores está intimamente relacionada à institucionalização da educação pública no mundo moderno, a qual amplia a instrução primária a todas as classes da população. Paralelamente à implantação das escolas voltadas à preparação para docência, emergem os questionamentos sobre como atrair candidatos a exercerem o magistério que atendam à crescente demanda das escolas primárias.

No Brasil, a lei promulgada em 15/10/1827 instituiu que fossem criadas escolas de primeiras letras nos locais mais populosos do Império, assim como preconizou a realização de exames para selecionar mestres e mestras para atuação nestas escolas. Porém, antes que fossem fundadas escolas específicas para a formação docente, as unidades de ensino primário seriam as responsáveis em preparar didaticamente professores para o domínio de uma metodologia de ensino, destituída de base teórica consistente, centrada exclusivamente na prática.

O quinto artigo desta Lei definia que os docentes que não possuíssem instrução adequada para atuarem no magistério deveriam buscar formação nas escolas das capitais por meio da observação do fazer dos profissionais e apropriação do método empregado, em um curto período de tempo, utilizando recursos próprios. Depreende-se que o governo retirava sua responsabilidade na preparação e habilitação dos profissionais do magistério e atribuía ao indivíduo a incumbência desta preparação.

Segundo a referida autora, as primeiras escolas normais em nosso país seriam criadas apenas após a reforma institucional de 12/8/1834 a qual desloca para as províncias a responsabilidade acerca dessas instituições de ensino. O Governo Central passou a promover na capital do Império o ensino de todos os graus e o ensino superior em todo território nacional e as províncias responderiam pela instrução primária e secundária. A primeira escola normal do país foi criada na província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835 com objetivo de preparar o indivíduo que quisesse tornar-se

docente, assim como, promovendo o aperfeiçoamento dos professores que não tivessem se apropriado do método proposto pela Lei de 15/10/1827.

O currículo proposto conceberia a leitura e a escrita, as quatro operações fundamentais, fundamentos da Geografia e princípios do Cristianismo. Nesse sentido, os saberes seriam restritos aos conteúdos que seriam trabalhados no ensino primário. Havia então, a ausência de uma discussão teórica e pedagógica, restringindo o preparo docente à mera transmissão do método a ser empregado.

A metodologia utilizada para este fim era o chamado Método Mútuo ou Lancasteriano. Segundo Manacorda (2004, apud CASTANHA, 2012), no sistema Lancasteriano os alunos eram agrupados em classes ou círculos, onde cada um tinha o seu lugar de acordo com os saberes apropriados, ao passo que, ao construírem novos saberes, o seu posicionamento era modificado dentro desta organização. A introdução deste método justificava-se pela diminuição do custo na implementação da instrução pública e pela redução do quantitativo de mestres necessários, visto que os alunos que detinham um melhor rendimento auxiliariam os demais. O ensino pautava-se na repetição e memorização, pois compreendia que tais estratégias metodológicas auxiliavam na manutenção da ordem e na disciplinarização física e mental. Os requisitos para ingressarem no curso Normal eram ser cidadão brasileiro e ter dezoito anos.

Nos anos subseqüentes à implantação da primeira escola Normal no país, várias províncias instituíram unidades de ensino para este fim concebendo pressupostos teóricos e estruturais similares, conforme assinala Tanuri,

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um dos professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bem rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (2000, p. 65)

Entretanto, as dificuldades que insurgiam na preparação de docentes não estavam restritas aos campos didático e pedagógico, mas primordialmente na inexistência de quantitativo elevado de candidatos que buscassem se inserir na carreira do magistério devido ao desprestígio social da profissão e das baixas remunerações

oferecidas. A sociedade em si, por sua estrutura fundamentalmente agrária, não vislumbrava na educação escolar possibilidades de ascensão ou transformação. Por tais motivos, não havia a exigência da população para a modificação deste cenário.

No momento em que se reconhece a relevância da educação para o desenvolvimento da nação, a partir da década de 1870, setores da sociedade se apropriam do discurso de que é necessário garantir a instrução elementar pública e a cooperação do Poder Central em relação às províncias, objetivando garantir o oferecimento deste nível de ensino a toda população. Por conseguinte, as escolas Normais passam a ter uma maior valorização o que acarreta modificações em seu currículo e abertura ao ingresso de mulheres neste curso, embora o currículo para o sexo feminino fosse diferenciado, introduzindo o ensino de trabalhos domésticos.

Segundo Tanuri (2000, p. 14),

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

Além desses fatores, o ideário que a educação das crianças deveria ficar sob a responsabilidade das mulheres era defendido por alguns estudiosos e políticos os quais consideravam o papel da educadora uma extensão do fazer materno.

Ao término do período Imperial, grande parte das províncias possuía uma escola Normal pública ou duas, em que uma se destinaria à formação de docentes do sexo masculino e outra restrita ao sexo feminino. Neste cenário, o curso embora tenha obtido uma maior valorização, ainda era considerado inferior ao curso secundário, quer seja pelos conteúdos trabalhados ou pela duração inferior. Os referenciais teóricos também eram escassos, visto que ainda não tínhamos uma bibliografia consistente e nem mesmo traduções de obras didáticas e pedagógicas de autores estrangeiros.

Assim, o grande desafio do período republicano era a expansão quantitativa e o desenvolvimento qualitativo destas instituições consolidando o seu papel na formação de docentes para atuação no magistério primário. Contudo, a República não promoveu alterações relevantes neste contexto. Embora movimentos nacionalistas incentivassem a centralização da formação de professores sob responsabilidade do Poder Central, tais

discussões não avançaram e os estados continuaram promovendo a organização dos seus sistemas de ensino independentemente.

Nesse contexto, destacamos o Decreto nº 27 de 12/03/1890 (SÃO PAULO, 1890). Este decreto promoveu a reforma da escola normal paulista, ampliando a parte propedêutica deste curso, no qual seriam ministrados os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Aritmética, Álgebra, Geometria, História do Brasil, Educação Cívica, Noções de Economia Política, Organização e Direção de Escolas, Biologia, Caligrafia, Desenho, Ginástica e Exercícios Militares. A formação duraria três anos e para o sexo feminino haveria também o ensino de 'prendas domésticas'. Para cada instituição de ensino desta natureza funcionariam duas escolas modelo, uma para cada sexo, em que os alunos do terceiro ano realizariam aulas práticas voltadas à Didática e Metodologia de Ensino.

Posterior a esta legislação, o decreto nº 88, de 08/09/1892, alterado pela Lei 169, de 07/09/1893 (SÃO PAULO, 1893), postula a reforma de toda a estrutura de ensino público paulista: ampliação do curso primário para oito anos, subdividido em elementar e complementar e implementação de um curso superior Normal que formasse professores para atuarem no magistério do curso Normal. No entanto, essas instituições não foram criadas e os cursos complementares, ao invés de apenas darem continuidade ao curso elementar, configuraram-se espaços para a formação de professores primários, após um ano de atuação nas escolas modelo.

Na década de 1920, intensificam-se as discussões acerca do movimento denominado Escola Nova, movimento este que, em seus fundamentos, revela uma nova concepção sobre os processos de aprendizagem das crianças, possuindo como premissa a ação sobre o objeto cognoscível, as vivências e experiências do educando. Desta forma, emergem as críticas acerca da atuação das escolas Normais por estas atribuírem maior espaço em seus currículos às disciplinas de caráter propedêutico e negligenciarem os avanços dos estudos sobre o campo educacional nas instituições de ensino.

No entanto, uma nova etapa insurge no âmbito da formação docente com o advento dos institutos de educação. As principais iniciativas foram a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933 por Fernando Azevedo. Segundo Saviani (2009), estes espaços seriam destinados não apenas ao ensino, mas à pesquisa e tiveram como pressupostos teóricos o ideário escolanovista. Deste modo, os institutos de educação foram concebidos e organizados para firmarem-se como lócus de pesquisa

pedagógica e docente buscando delinear uma identidade para formação do magistério primário, de forma a superar críticas evidenciadas por seu caráter generalista. De acordo com Vidal (apud TANURI, 2000, p. 73): “Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério”.

Com a aprovação do Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o curso Normal foi dividido em duas partes. O primeiro teria duração de quatro anos e teria por objetivo formar docentes para o ensino primário nas escolas normais regionais e o segundo, teria a duração de três anos e funcionaria nas escolas Normais e nos Institutos de Educação. O primeiro ciclo de formação possuía um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, reproduzindo o modelo das antigas instituições normais e as de segundo ciclo contemplavam as disciplinas de fundamentos da educação. (SAVIANI, 2009)

Após a promulgação da Lei Orgânica de 1946, a Constituição Federal manteve o caráter descentralista deixando sob competência dos Estados e do Distrito Federal a organização dos seus sistemas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 também não promoveu mudanças significativas no modelo vigente de organização em ciclos e apenas determinou períodos mínimos de duração conferindo aos Conselhos Estaduais a ampliação destes cursos com a introdução de disciplinas de formação técnico pedagógica. Em virtude das determinações da LDBEN relacionadas ao núcleo comum, componentes curriculares que teriam sido retirados do currículo voltam a ser ministrados no curso de Normal. Tais medidas visavam promover uma maior qualidade, porém permanecia a ausência de disciplinas que propiciassem a análise da conjuntura educacional brasileira.

Após o golpe militar de 1964, desloca-se o debate para as metodologias utilizadas pelos docentes. Busca-se modernizar a prática com a introdução de recursos tecnológicos. Tornam-se prementes um maior planejamento, coordenação e controle dos processos educativos objetivando a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho. Caberia à educação escolar o desenvolvimento de habilidades que assegurassem aos sujeitos as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento econômico do país. (TANURI, 2000). Na presente década, nota-se que os alunos das escolas Normais passam a ser pertencentes às classes menos favorecidas economicamente, ocasionando a perda de status deste curso.

A sociedade brasileira de então encontra-se em franco processo de urbanização industrial, com bolsões de capitalismo avançado. Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma “concessão” à emancipação feminina vai gradativamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada; já não é mais luxo a mulher trabalhar fora, o trabalho da professora traz uma vantagem que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa (...). Essas raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as suas dificuldades em profissionalizar-se, assim como explicam a “perda de abnegação e de dedicação” antes considerados fatores inerentes a um bom ensino. (PIMENTA e GONÇALVES, 1992, p. 103)

A promulgação da Lei 5.692 em 1971 promoveu mudanças significativas na estrutura e organização do ensino. Os ensinos primário e secundário tiveram sua nomenclatura modificada, tornando-se primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Nesse contexto, foram extintas as Escolas Normais e a formação de professores passou a ser uma habilitação do segundo grau intitulada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Aqueles que quisessem exercer a docência nas séries iniciais do ensino de primeiro grau deveriam optar por esta habilitação dentre as inúmeras outras regulamentadas por esta legislação. Entretanto, apesar de alterar a estrutura formal, não houve alterações significativas no âmbito curricular, permanecendo distante das camadas populares que começavam a ter acesso à educação escolar.

Deslocar a preparação para docência das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, que dispunham de uma estrutura que atendia às especificidades da formação de professores, acarretou na descaracterização e conseqüente perda de identidade deste curso. Com o intuito de resgatar o papel histórico da Escola Normal, o governo paulista lança em 1982, o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Porém, embora tivesse logrado bons resultados, esse projeto não perdurou por muito tempo devido ao seu pequeno alcance em termos numéricos e restrita absorção desses professores pelas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2009)

Outro aspecto relevante a assinalar acerca da lei 5692/71 é que a referida legislação deliberou que para as séries finais do primeiro grau e para o ensino de segundo grau, os professores deveriam ter o ensino superior. Ao curso de Pedagogia caberia a formação de docentes para atuarem na HEM e especialistas que ocupassem os cargos de diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Ao longo da história da educação pública em nosso país a formação de docentes permaneceu no bojo das discussões acerca da qualidade da instrução pública; segundo Saviani,

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente (...) é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (2009, p. 148)

As políticas de formação de professores adquirem uma nova configuração na década de 1990 pautadas pelas reformas do Estado e sob influência dos organismos internacionais. Porém, permanece o debate acerca da docência e quais seriam os lócus para preparação dos professores das séries iniciais. Neste período foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), legislação esta que atribuiu uma maior autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino. Aprofundar-nos em nesta discussão a seguir.

1.2 – O Curso Normal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) permanece o debate acerca da docência e quais seriam os lócus para preparação dos professores das séries iniciais. Esta legislação propõe a criação dos Institutos Superiores de Educação e do curso Normal Superior, assim como delibera que a formação para atuação na Educação Básica se daria em nível superior.

Para ratificar esta legislação, o Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999, assinado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e o então ministro da Educação Paulo Renato de Souza, postulava que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.” Assim, o termo "exclusivamente" decretou a impossibilidade dos cursos de Pedagogia e dos Cursos Normais em nível médio formarem docentes. Isto posto, a lei estabelecia que não seria a Pedagogia, mas sim o Normal Superior, a formar

professores das séries iniciais por meio dos Institutos Superiores de Educação, que deveriam ser criados por todas as instituições de ensino superior que desejassem formar profissionais para esta função.

Tal ação suscitou discussões acirradas por parte de pedagogos, normalistas e políticos, universidades e centros universitários, que tinham autonomia para gerir seus cursos. Além disso, tal ação possibilitava a abertura de um mercado atraente para instituições de ensino privadas. Os defensores do governo argumentavam que esta política estava alinhada às tendências internacionais, justificativa esta usual do Ministério da Educação em defesa dos modelos educacionais formulados.

O Banco Mundial recomenda o desenvolvimento de instituições não universitárias, pois estas são consideradas menos custosas e vinculam-se às necessidades do mercado de trabalho. Além disso, essas instituições podem satisfazer às demandas de acesso à educação superior de grupos menos privilegiados, sem onerar o Estado, pois a sua oferta é realizada, sobretudo, pelo setor privado. Na perspectiva do Banco, o Estado não deixa de investir na educação superior, mas tem as suas tarefas reformuladas, passando a se concentrar na acreditação, fiscalização e avaliação das instituições privadas e na supervisão do sistema público e privado. As instituições privadas assumem a função de complementar o Estado na oferta de educação superior. (BORGES, 2010, p.370)

Entretanto, o Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 retificou este artigo substituindo o termo “exclusivamente” pelo vocábulo “preferencialmente” estabelecendo como formação exigida para atuação nestes segmentos, profissionais licenciados em Pedagogia, Curso Normal em nível médio e Curso Normal Superior. Tal alteração gerou inúmeros questionamentos. Enquanto os Institutos Superiores de Educação e demais instituições que ofereciam o Curso Normal Superior propagavam o discurso que, apenas esta habilitação possibilitava a atuação no magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, inclusive àqueles que já lecionavam, as faculdades de Pedagogia anunciavam que nada havia mudado. Ao passo que, enquanto permanecia tal imbróglio, diversos estados encerravam as atividades dos Cursos Normais em nível médio.

Embora em cada momento histórico houvesse um grande esforço dos intelectuais comprometidos com a qualidade da escola pública e com a formação de seus profissionais em nível universitário, é possível dizer que estratégias de redução do conhecimento e da ação pedagógica do professor, acompanhada de baixos salários e quase nada de profissionalização, têm sido uma constante ao longo das reformas educacionais. Para marcar definitivamente esta discriminação, a (re)criação, hoje, de instituições de diferentes qualidades e de menor valorização para a formação dos profissionais da educação, como parecem ser os Institutos Superiores de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, descaracteriza profundamente a feição profissional dos docentes no Brasil. (BAZZO, 2004, p.11)

Para melhor compreendermos esta discussão, faz-se necessário pensarmos sobre a organização do Normal Superior. O referido curso de licenciatura plena tinha o propósito de formar professores capacitados a atuarem na educação infantil e/ ou séries iniciais do ensino fundamental. O que iria diferenci-lo substancialmente do curso de Pedagogia seria que o mesmo propunha o aligeiramento da formação acadêmica e não habilitaria para gestão escolar, orientação educacional e supervisão escolar, quadros considerados técnicos no âmbito escolar. Acerca das propostas curriculares, o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior (BRASIL, 2000), documento norteador desta modalidade de ensino, era organizado seguindo uma estrutura disciplinar, em que cada componente apresentava as demandas para a formação inicial e os conteúdos essenciais, centrada nas metodologias de ensino, desconsiderando saberes e discussões mais amplas relacionadas à prática política e pedagógica docente.

Segundo Freitas (2002, p. 143)

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático”.

Conforme citado anteriormente, pautados no entendimento que o curso de formação de professores em nível médio seria extinto com a nova LDB, diversos estados brasileiros adotaram medidas objetivando encerrar a oferta deste curso. No Rio de Janeiro, no ano de 1997, a Secretaria de Estado de Educação deu início a uma

política de racionalização deste curso e mudança das escolas normais para Institutos Superiores de Educação (ISE)

Desta forma, a SEEDUC formulou uma proposta voltada ao Curso Normal Superior, com duração de quatro semestres letivos, perfazendo um total de duas mil e quatrocentas horas. Para introduzir este projeto, foram escolhidos os Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, situado em Niterói e o Colégio Estadual Julia Kubitschek, no Centro do Rio de Janeiro. O propósito que se pretendia alcançar era a ampliação das instituições de ensino destinadas a esse fim. (CARNEIRO, ARAÚJO, CHAVES, 2010).

Tais ações despertaram questionamentos acerca do lugar a ser ocupado pelos cursos Normais em nível médio, pois enquanto falava-se da implementação dos ISE, as unidades que ofertavam vagas no ensino médio tinham suas matrículas suspensas. Deste modo, alunos e professores temiam a chegada de uma determinação para encerrar por completo as atividades destes cursos.

As mudanças na administração da SEEDUC impossibilitaram a continuidade deste processo, ao passo que os Institutos Superiores de Educação passaram para tutela da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia. E em 1999, com entrada de um novo governo estadual, o projeto foi suplantado e as vagas para o Curso Normal em nível médio foram novamente disponibilizadas. Neste ano foram promulgadas legislações de extrema relevância para o campo estudado.

Em 1999, ocorreu a aprovação do Parecer CNE/ CEB nº 01/99, base para a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02/99, que estabeleceu Diretrizes Curriculares para a formação de professores, em nível médio. Estas normas expressavam críticas à antiga habilitação para o magistério em nível de 2º grau, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, e procuravam resgatar a especificidade da formação para o magistério. Esta Resolução afirmava que, apesar da ênfase atribuída pela LDBEN à formação em nível superior, não se poderia descuidar da formação em nível médio, que, por muito tempo, seria necessária em muitas regiões do país. Além disso, o Parecer afirmava que a formação em nível médio poderia cumprir duas funções essenciais: a primeira seria o recrutamento para licenciaturas; a segunda seria a preparação de pessoal para auxiliar para creches e pré-escolas (CARNEIRO, ARAÚJO, CHAVES, 2010, p. 200).

O Parecer CNE/ CEB nº 01/99 defende a flexibilidade apresentada na LDBEN no tocante ao lócus de formação docente e justifica afirmando que esta “é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e desigualdade

de oportunidades que perpassam a realidade educacional de nosso país.” (BRASIL, 1999, p. 14). Nesse sentido, a legislação ampara o curso Normal em nível médio, porém não negligencia a incumbência do poder público na promoção de ações efetivas para o processo de formação continuada.

A Resolução CNE 02/CEB nº 02/99 instituiria a duração do Curso Normal em três mil e duzentas horas, distribuídas em quatro anos letivos e acenava a possibilidade de cumprir a carga horária mínima ao longo de três anos letivos de jornada diária em tempo integral, contemplando o que está previsto nos termos da formação geral, básica e comum, estabelecida para o ensino médio que será, por sua vez, desenvolvida no contexto das incumbências do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A referida lei definiu um mínimo de oitocentas horas para a prática de estágio docente desde o começo do curso. As propostas pedagógicas deveriam preparar professores para atuação na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, educação nas comunidades indígenas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Buscando adequar a proposta pedagógica às Diretrizes Curriculares vigentes, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro promoveu um processo de discussão em toda rede de ensino acerca do Curso Normal. Para tal, foi instituído um conselho técnico composto por dois representantes de cada uma das 135 unidades de ensino que ofereciam esta modalidade, assim como representantes das coordenadorias locais. As temáticas abordadas estavam relacionadas ao cotidiano das escolas, formação de professores, contexto histórico, perspectivas atuais e políticas curriculares deste curso.

Nesse contexto, o governo do Estado do Rio de Janeiro dá início a um processo de reformulação curricular para o curso Normal. Esse processo segue as determinações da portaria E/SUEN nº 07 de 22 de fevereiro de 2001 que estabelece normas e orienta quanto à reformulação curricular do curso Normal do ensino médio. Nessa portaria, define-se a linha orientadora para tal no sentido da formação de competências, sejam gerais e específicas para a preparação de futuros professores. A portaria adequa o curso às exigências vigentes e indica a reformulação a ser feita na parte específica do curso, apresentando em anexo “sugestão” de ementas para as disciplinas pedagógicas. (MELLO, FRANGELLA, 2009, p.121)

Tal discussão resultou no livro IV, material específico para os docentes das disciplinas pedagógicas. Os documentos curriculares foram produzidos por uma equipe

contratada de consultores de instituições de ensino superior em conjunto com professores da rede estadual sob a orientação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo ABREU e LOPES (2006), a primeira versão da proposta foi apresentada aos docentes em 2004 em um curso de curta duração. Em seguida, foi entregue a todas as escolas acompanhado de um formulário para que os professores pudessem avaliá-lo buscando desta maneira, ampliar as discussões em torno do documento curricular e adequá-lo as vivências cotidianas no interior das escolas. Em 2005, o documento foi disponibilizado ao corpo docente já modificado pelas devolutivas das instituições de ensino apresentadas nos formulários e de revisão realizada por especialistas. Apenas pequenas alterações foram feitas em relação à proposta inicial.

Nos próximos capítulos retornaremos a esta discussão a fim de analisarmos comparativamente as políticas curriculares da rede estadual para o Curso Normal, materializadas pelo Currículo Mínimo e a Proposta de Reorientação Curricular pensando suas concepções à luz dos pressupostos teóricos adotados.

1.3 O Curso Normal na Atualidade: Perspectivas e Desafios

O Plano Nacional de Educação, documento que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024), preconiza em sua décima quinta meta,

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

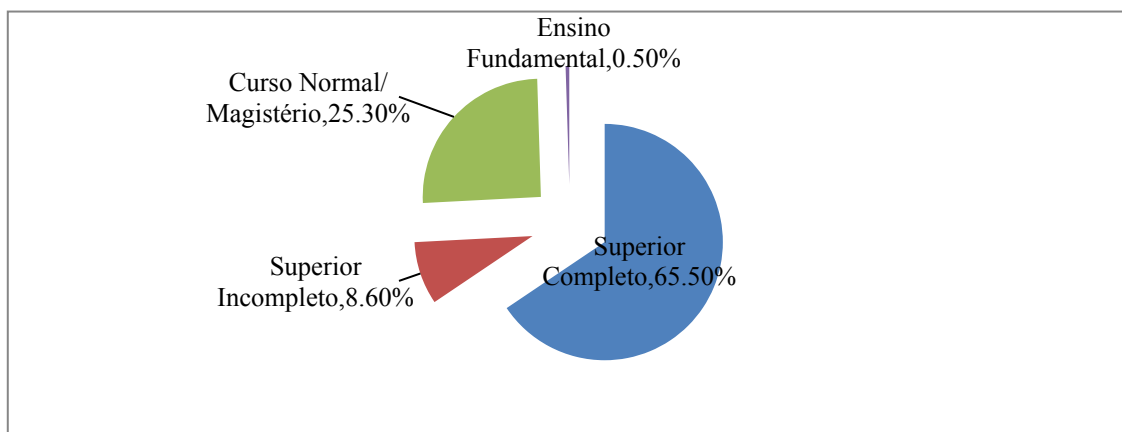
Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui um elevado quantitativo de docentes com formação em nível superior em área distinta de sua disciplina de atuação, precipuamente, em Matemática, Física, Química e Biologia. Deste modo, tal meta propõe-se a promover políticas públicas educacionais que possibilitem elevar o atual índice de 52,5% (segundo dados do Censo 2015) para 100%. Este índice inclui os

docentes com formação em nível médio que igualmente seriam público alvo desta meta. Nesse sentido, o PNE declara que

Aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, deverá ser garantida a formação específica em sua área de atuação, mediante a implementação de cursos e programas, assim como caberá aos entes federativos implantar programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas. Com a consolidação da política, efetivam-se a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. (p.48)

Compreendemos que este se configura um grande desafio considerando o atual cenário. Segundo dados da plataforma CultivEduca, considerando o ano de 2016, na Educação Infantil, temos o seguinte dados acerca da formação docente em nível nacional,

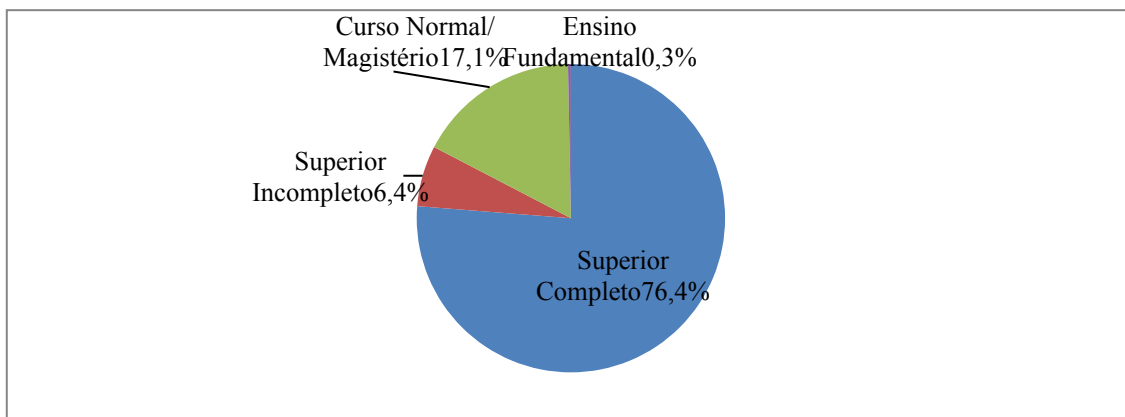
Gráfico 1- Formação docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Em relação aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Gráfico 2- Formação docente dos profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Portanto, julgamos necessário pensar o lugar deste curso dentro de uma política ampla e entendermos sua relevância no contexto vigente, posto que uma grande parcela de docentes que hoje atuam nas instituições de ensino de educação infantil e séries iniciais de Ensino Fundamental possuem esta formação.

CAPÍTULO II – O CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO NORMAL NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

2.1 – Concepções de Currículo e Políticas Curriculares

Apesar de nos parecer tarefa demasiadamente simples conceituarmos *currículo* por tratar-se de um termo utilizado cotidianamente nas instituições de ensino, sua apreensão adquire materialidade a partir das concepções teóricas adotadas. Esta discussão se constitui temática recorrente nos debates acerca das políticas públicas educacionais e adquire centralidade nas reformas em curso. Conforme nos anunciam Lopes e Macedo (2011, p.19),

Não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas.

Desse modo, é possível depreendermos que cada teoria curricular estará alinhada a um determinado tempo histórico, às concepções de formação e ao projeto de sociedade que se deseja consolidar. Segundo Silva (2015), essas teorias nos oferecem elementos que possibilitam a leitura de uma dada realidade de tal forma que a nossa interpretação é organizada e estruturada com base nesses princípios.

As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2015, p.16)

O referido autor nos apresenta três grandes teorias curriculares: tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais defendem a neutralidade científica e dedicam-se às questões relacionadas a metodologia, planejamento, organização e seleção do conjunto de saberes a serem transmitidos para os estudantes. Deste modo,

depreendemos que questões técnicas relacionadas à forma como estes saberes serão repassados têm uma maior relevância do que os conhecimentos que deverão estar presentes na composição dos documentos curriculares. Para evidenciarmos esta assertiva, Tyler (apud Silva, 2015, p.25) apresenta quatro indagações às quais os currículos sob esta perspectiva deverão responder,

1. Que objetivos educacionais a escola procura atingir?;
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Nesse sentido, as quatro proposições destacadas estão relacionadas de acordo com Silva (2015) a divisão tradicional do fazer educacional: currículo, ensino e instrução e avaliação. Considerando as atuais políticas públicas educacionais tomando como exemplos a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e o Sistema Nacional de Avaliação podemos identificar interseções entre esta perspectiva teórica e o delineamento dessas políticas. Aprofundar-nos-emos nesta perspectiva posteriormente.

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país ressaltada em múltiplos momentos é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola. (LOPES, MACEDO, 2011, p.26)

Sob esta lógica, compreendemos que às instituições de ensino caberia a resolução das problemáticas econômicas por meio da instrumentalização dos indivíduos com o conjunto de saberes necessários à formação de mão de obra que possibilitasse o desenvolvimento do país. Os autores que compactuam com esta premissa concebem a educação em uma perspectiva instrucional e funcional, “coisificando” os conhecimentos e descontextualizando-os, com vistas à homogeneização do processo educativo e manutenção da conjuntura política e social. Em contrapartida a esta ideia, as teorias

críticas refutam as perspectivas tecnocráticas, questionando quais arranjos sociais e educacionais estão subjacentes às concepções de educação que se deseja engendrar.

As teorias críticas deslocam a ênfase do método, objetivos de ensino e aprendizagem para a problematização do fazer educativo por meio das discussões acerca dos conceitos de ideologia, poder e hegemonia. Deste modo, tais pensamentos configuram um novo olhar acerca do entendimento sobre os currículos, pois se distanciam das tradições até então dominantes. Estas novas leituras têm por objetivo desvelar os princípios tradicionalmente consolidados e identificar contradições inerentes à sociedade capitalista.

Como intelectual desta tradição curricular podemos citar o filósofo Louis Althusser, que embora não tenha dedicado sua reflexão ao espaço escolar propriamente dito, contribuiu com seus estudos para a formulação da chamada teoria da correspondência ou reprodução. O autor desconstruiu a ideia de que a educação atuava desinteressadamente na transmissão de conhecimentos e formulou a argumentação que daria sustentação à teoria crítica do currículo,

Althusser não trata especificamente da escola, ou dos mecanismos através dos quais ela atua como elemento de reprodução. Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução do sistema de classes, cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria da reprodução opera. Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente atua como elemento social do modo de produção como forma de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica considerado enquanto mistificação ideológica. (MOREIRA, SILVA, 2002, p.27)

Para Althusser, a sociedade é sustentada por uma infraestrutura dominada pelas relações entre as forças produtivas e os meios de produção, e o autor afirma que estas condições sociais de produção e reprodução são engendradas na sociedade capitalista através dos aparelhos ideológicos do estado, ou seja, dispositivos e instituições que operam a serviço da ideologia dominante no convencimento da sociedade em prol de seus princípios na construção de consensos e consolidação de um pensamento hegemônico. Segundo o filósofo, a sociedade capitalista não conseguiria manter-se caso não houvesse mecanismos que propagassem e garantissem a manutenção do *status quo*.

Estes mecanismos atuam de forma coercitiva, como o judiciário e a polícia, ou através da persuasão por meio dos aparelhos ideológicos de estado, como a família, a escola, a religião e a mídia. Tal convencimento pretende produzir o entendimento que as crenças e conjuntura social promovida pelos setores capitalistas são benéficas à sociedade.

Althusser concebe a escola como um importante aparelho ideológico a serviço do Estado, visto que atende a grande parcela da população por um longo período de tempo, conforme visto em Moreira e Silva (2002, p.22)

Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Essas ideias seriam diferencialmente transmitidas na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas. Essa transmissão diferencial seria garantida pelo fato que as crianças das diferentes classes sociais saem da escola em diferentes pontos da carreira escolar: os que saem antes “aprenderiam” as atitudes e valores próprios das classes subalternas, os que fossem até o fim seriam socializados no modo de ver o mundo próprio das classes dominantes.

Essa diferenciação é consolidada pelos instrumentos seletivos que levam à exclusão das crianças e jovens das classes dominadas do espaço escolar, antes que as mesmas tenham acesso ao conjunto de saberes que as permitam compreender as condições sócio-históricas às quais são submetidas, negando-as simbolicamente a possibilidade de ascensão social e a ocupação de cargos de dirigentes dentro da estrutura capitalista. Os autores descrevem ainda como o processo de convencimento é consolidado pela via das instituições de ensino.

Althusser era explícito a respeito dos mecanismos pelas quais essas diferenciadas visões de mundo eram transmitidas. De forma geral, essa transmissão da ideologia estaria centralmente a cargo daquelas matérias escolares mais propícias ao “ensino” de ideias sociais e políticas: História, Educação Moral, Estudos Sociais, mas estariam presentes também embora de forma mais sutil, em matérias menos sujeitas à contaminação ideológica, como Matemática e Ciências. (MOREIRA, SILVA, 2002, p.22)

Conquanto o arcabouço teórico construído por Althusser tenha sido a base para as teorias marxistas de currículo por facultar o entendimento da relação existente entre

educação e economia, suas ideias foram refinadas e a conceituação de ideologia contestada por pressupor que este conceito, da maneira que estava sendo posto, promovia uma falsa consciência ou conjunto de elaborações deturpadas sobre o contexto social vigente. Entretanto, embora seja complexa esta definição, é determinante destacarmos que a ideologia não estaria relacionada apenas à veracidade das ideias propagadas, mas, sobretudo, aos interesses que estão subjacentes a estas concepções e os possíveis impactos que estas produzem na estrutura social. Ademais, deverão estar presentes neste contexto, a indagação sobre quais grupos são beneficiados na construção de determinados consensos ou na manutenção de um específico contexto social, político e econômico excludente que legitima classes sociais dominantes promovendo a preservação das relações de poder.

Sem uma teoria da reprodução, estaremos cegos, agindo de forma errática, e inconscientes sobre o que determina nossas ações. Sem uma teoria da reprodução, estaremos incapacitados, ignorantes de nosso papel numa dinâmica social que estará se movimentando, produzindo ou reproduzindo, de qualquer forma. É no cruzamento de ambas que reside à promessa de uma teoria crítica em educação que não nos torne nem prisioneiros da ideologia da livre determinação, nem amarrados pela camisa de força da ideia de que somos apenas e inexoravelmente portadores das estruturas (SILVA, 1992. p.71)

Destarte, acerca das teorias críticas em educação podemos afirmar que estas nos possibilitam fazer uma leitura analítica da função social da escola, assim como, nos permite compreender e conceber o currículo como importante instrumento político das instituições de ensino que poderá estar a serviço na produção e manutenção das desigualdades sociais. Isto posto, entendemos os currículos como campos de constantes disputas entre setores conservadores e progressistas que buscam engendrar projetos de sociedades distintos. Neste sentido, o (re)conhecimento dessas forças antagônicas promove e nos convida a criarmos espaços de luta e resistência em prol de políticas e práticas curriculares que traduzam as imprescindibilidades e anseios das camadas populares que vivenciam as instituições públicas de ensino.

Ao considerarmos ideologia e currículo elementos indissociáveis para uma análise crítica da educação, é primordial destacarmos igualmente que este currículo dialoga com sujeitos em um determinado tempo histórico, com identidades culturais distintas que coexistem e estão inter-relacionadas nos espaços educativos.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (MOREIRA, SILVA, 2002, p.26)

O questionamento acerca de quais conhecimentos deverão estar presentes nos currículos perpassa as diferentes concepções teóricas. Para a teoria tradicional, o currículo será o instrumento institucionalizado utilizado para transmitir a cultura de uma determinada sociedade ou grupo social. Porém, qual a cultura legitimada pela educação escolar? Nesse sentido, as teorias pós-críticas compartilham com as teorias críticas a defesa da superação da lógica tecnocrática e racionalista, legitimando vozes historicamente silenciadas e culturas negadas nos currículos escolares.

Contemporaneamente, as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral estão sendo postas em xeque, o que não significa que tenham deixado de ocorrer. As mudanças tecnológicas aproximando os sujeitos no espaço e no tempo, a globalização econômica, o fim da Guerra Fria, os fluxos migratórios são alguns dos ingredientes que criam uma atmosfera favorável ao maior fluxo de pessoas entre culturas. Os movimentos sociais diversos- étnicos, de gênero, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros), religiosos- se juntam as críticas marxistas denunciando a exclusão de suas culturas dessa tal cultura geral. Essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais. (LOPES, MACEDO, 2011, p.185)

Portanto, não significa relegarmos o que foi pensado pelas tradições críticas, mas sim, aprofundarmos e ampliarmos as discussões acerca de quem são os sujeitos escolares, concebendo-os como detentores de identidades religiosas, de classe, gênero, sexualidade e etnia. O chamado multiculturalismo é um movimento político e social de reivindicação dos grupos culturais historicamente deslegitimados que busca o reconhecimento de suas identidades culturais. Nessa significação, o multiculturalismo não pode ser pensado sem pontuarmos as relações de poder que titulam quais são as produções culturais que deverão ser reconhecidas socialmente daquelas que serão omitidas.

Assim, as teorias pós-críticas concebem a cultura como elemento fundamental para compreendermos as relações sociais estabelecidas e o modo como as classes trabalhadoras se relacionam e modificam as estruturas sociais por meio das capacidades

criativas e inventivas inerentes a todos os seres humanos. Lopes e Macedo (2011, p. 195), afirmam que os estudos culturais podem ser divididos em duas fases - a culturalista e a estruturalista/ pós estruturalista.

Conforme exposto, não nos dedicaremos neste momento a explicitar e nos aprofundarmos nas diversas teorias, porém o seu reconhecimento nos oferecerá subsídios para entendermos a acepção deste conceito pelas políticas curriculares em curso, as quais analisaremos ao longo desta pesquisa. No entanto, afirmamos que nossa compreensão sobre currículo está alicerçada em Lopes e Macedo (2011, p.42),

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (...) O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz parcialmente.

Compreendemos que embora as políticas curriculares sejam legitimadas por decisões oficiais, os sujeitos que materializam o currículo configuram-se construtores das mesmas, pois estas são ressignificadas no espaço do cotidiano escolar. Nesse sentido, acreditamos ser necessário reafirmarmos que tratamos nesta pesquisa das políticas curriculares implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e das práticas curriculares instituintes para a formação de docentes que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha.

A tarefa de tornar o currículo instituinte envolve desconstruir os discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte. Trata-se, portanto de um movimento no sentido da desconstrução de hegemonias, não com esperança de substituí-las por contra-hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se torne impossível questioná-las. (LOPES, MACEDO, 2011, p.232)

2.2 Políticas Curriculares e a abordagem do Ciclo de Políticas

Consoante tem sido tratado nesse texto, investigaremos na presente pesquisa, como as políticas curriculares são reinterpretadas no Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha, compreendendo que tais políticas assumem e materializam as concepções particulares de cada tradição curricular.

Assim sendo, para tratarmos das políticas curriculares tomamos como referencial a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006). Essa abordagem fundamenta-se no entendimento de que esse ciclo é constituído por cinco contextos, a saber: o contexto da influência, o contexto da produção, contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto da influência é consubstanciado a partir das disputas e embates por grupos de interesses distintos que estabelecem arenas de negociação acerca das definições sobre as finalidades sociais da educação escolar, finalidades estas que adquirem corporeidade e constituem as bases para construção da política. No âmbito das políticas públicas educacionais, estas podem receber a influência direta e indireta de redes políticas e sociais, assim como de organismos internacionais, por meio da cessão de ideias e venda de ‘soluções’ por meio de periódicos, livros e conferências que prescrevem roteiros a serem seguidos para disseminação de suas concepções ideológicas, políticas e sociais. As influências podem ocorrer também, indiretamente, a partir de um processo reinterpretaivo, adaptando-as ao contexto local.

O propósito de Ball é investigar as políticas de maneira que o compromisso com a eficiência e os resultados instrucionais não sejam considerados em detrimento do compromisso com justiça social. Para tal, ele não evita certo ecletismo teórico, na medida em que conecta bandeiras das perspectivas críticas com a perspectiva discursiva do pós-estruturalismo e a pesquisa etnográfica, no caso desta, visando a valorizar a investigação da prática das escolas. (LOPES, MACEDO, 2011, p.245)

O contexto da produção refere-se aos textos legais oficiais e textos políticos que representam a política a ser implementada. Os textos traduzem o produto das negociações em espaços constituídos de relações de poder por grupos que disputam a inserção de seus interesses na política. Entretanto, a produção discursiva passa pela

prática, incorporando os sentidos e ganhando corporeidade a partir da relação que os sujeitos estabelecem com a política.

Desta maneira, o contexto da prática revela a interpretação e o uso que os praticantes atribuem ao texto da política. Este contexto poderá promover transformações significativas à política original, pois a leitura realizada por este indivíduo está implicada de vivências, experiências, saberes e valores que irão produzir significação ao texto escrito.

Nesse contexto, os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e a interpretação, modificando sentidos e significados. Essas recriações e novas interpretações são decorrentes, basicamente, de duas dimensões: comunidades disciplinares e especificidades institucionais. No primeiro caso, (...) as diferentes disciplinas na escola organizam comunidades que têm formas de leitura próprias dos documentos curriculares e dos múltiplos textos das políticas. (...) No segundo caso, nas instituições escolares há diferentes experiências e habilidades (denominadas capacidades) em responder às mudanças, contingências capazes de favorecer ou inibir mudanças, compromissos e histórias, correlacionados a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas (LOPES, MACEDO, 2011, p.248)

O contexto dos resultados ou efeitos analisa os impactos produzidos por meio da implementação da política. Considerando a análise das políticas curriculares, podemos considerar como efeitos das mesmas as mudanças sobre os currículos praticados, na organização do sistema de ensino ou nas políticas de avaliação, assim como as possíveis implicações nas oportunidades sociais produzidas, e o contexto da estratégia política, que elenca os ajustes necessários para lidar com os resultados produzidos pela política adotada.

Nesta pesquisa utilizaremos os contextos da influência, da produção de texto e da prática para compreendermos os processos envolvidos na implementação do Currículo Mínimo do Curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro.

2.3 – Concepções de qualidade da educação

A Conferência de Jomtiem, mais conhecida como Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990, configura-se um marco na educação mundial. Com a participação de representantes de

cerca de 150 países, incluindo especialistas em educação, autoridades dos países participantes e membros de organizações inter e não governamentais, o evento tinha por objetivo buscar alternativas que pudessem garantir o acesso à aprendizagem escolar para milhões de sujeitos que ainda não possuíam esse direito consolidado.

A Declaração de Jomtiem, documento produzido ao final do referido evento, estava alinhada à lógica neoliberal em concordância com as orientações, diretrizes e objetivos traçados pelos organismos internacionais tais como, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

A partir deste fato, é possível observar com certa frequência, dois pressupostos que perpassam as políticas educacionais, especialmente dos países chamados “emergentes”: o entendimento que a educação escolar compõe elemento central para o desenvolvimento econômico das sociedades e por outro lado, o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação, utilizando-se de exames padronizadas para aferição do desempenho de estudantes sob a argumentação que tais instrumentos possibilitariam a melhoria dos processos de gestão e a qualidade da educação.

Segundo Najjar (2006), a ação neoliberal no campo educacional ocorre de dois modos distintos, porém complementares. Na proposição de reformas educacionais e na construção de um senso comum que fundamente e dê sentido a essas reformas. Portanto, a disseminação do ideário que a pobreza tem sua gênese na falta de escolarização de qualidade corrobora para a construção do consenso de que a educação pública não forma profissionais que possuam o conjunto de capacidades e competências que favoreçam a empregabilidade e produção de valor econômico.

Para melhor compreendermos este contexto, analisemos as políticas educacionais implantadas a partir da década supracitada. Partindo do princípio que a universalização do acesso ao ensino fundamental era algo tangível e problemática praticamente resolvida no Brasil, desloca-se o debate para a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Porém, é importante destacarmos que o referido conceito poderá estar a serviço de projetos dicotômicos de sociedade, sendo primordial situarmos quais os parâmetros e pressupostos utilizados na apropriação deste discurso. Destacamos no presente estudo, dois projetos concorrentes em prol da qualidade da educação. Deste modo,

Trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais. Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública. (GENTILLI, 2015, p.172)

A qualidade total foi desenvolvida por pesquisadores americanos após a Segunda Guerra Mundial. Neste período as empresas tiveram que repensar sua atuação, visto que, grande parte de sua produção não atendia às necessidades do mercado naquela conjuntura específica. Desta forma, esta concepção administrativa fundamentava-se na aplicação de conceitos e técnicas que deslocassem a mera análise do produto, mas concebesse todo o processo envolvido na produção, inclusive os sujeitos envolvidos no mesmo. Alguns estudiosos compreendem que esse modelo foi responsável pela ascensão do Japão entre as maiores potências mundiais.

Os autores do campo instituíram quatro etapas deste modelo de gerenciamento da produção, a saber: inspeção, controle estatístico da qualidade, garantia de qualidade e gestão estratégica da qualidade. A inspeção consistia apenas na separação de produtos em conformidade com o padrão dos que não estivessem de acordo, excluindo-os da linha de produção. Nesta etapa não havia nenhuma investigação aprofundada acerca dos motivos pelos quais determinados artefatos apresentavam defeitos. A intenção era apenas que o objeto não chegasse às mãos do consumidor final, evitando reclamações, com foco na eficiência da produção.

Em contrapartida, o controle estatístico da qualidade representava uma evolução da fase anteriormente explicitada. Nesta etapa a empresa poderia responder a uma série de questionamentos que a inspeção não era capaz de fazer. Por meio do controle estatístico era possível determinar qual a porcentagem de produtos encontrava-se com irregularidades e quais as causas destas, corrigindo desvios e aumentando a produtividade.

A garantia de qualidade estaria pautada em quatro premissas: os custos da qualidade, o controle total da qualidade, a inexistência de defeitos e a engenharia de confiabilidade. Nessa fase é introduzida a ideia que a manutenção de uma equipe para

proceder à análise da produção seria dispendiosa para empresa. Visto que esses funcionários não produzem, apenas fazem o controle do que produzem outros indivíduos. Deste modo, todos os trabalhadores deveriam ser treinados, motivados e estarem imbuídos na tarefa de garantirem a qualidade produzindo coletivamente este conceito. Assim, não caberia apenas ao proprietário definir qual era a qualidade almejada, mas sim, a todos os funcionários. Já a inexistência de defeitos ou “zero defeito”, compreende que se o trabalho for feito corretamente da primeira vez, não ofereceria margem para erros, o que diminuiria o custo e imprimiria maior eficiência na produção. E, por fim, a engenharia de confiabilidade que estava baseada na criação de mecanismos que pudessem substituir peças ou dispositivos defeituosos que estivessem em funcionamento sem que houvesse a necessidade de interromper o uso do produto para tal modificação. Tal procedimento estaria a serviço de itens que pudessem pôr em risco a vida humana caso ocorresse a falha do mesmo.

Finalmente, a gestão estratégica de qualidade, última etapa da gestão da qualidade total, compreendia que a qualidade deveria ser o objetivo precípua de todo processo produtivo desde o início até a chegada ao cliente. Esta fase se apropria de todas as metodologias descritas até aqui, porém ressalta que um produto de qualidade só poderia ser assim considerado, se atendesse às expectativas do consumidor. Portanto, o foco da produção deveria ser o cliente.

Assim, o deslocamento ideológico da qualidade total do campo empresarial para o campo educacional ocorre na década de 90, sobrepondo às discussões em torno da democratização da educação. No momento histórico em que se tornam mais evidentes as profundas desigualdades econômicas e sociais, as instituições de ensino são ocupadas por mecanismos que atribuem um caráter economicista para a educação escolar. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como uma empresa e docentes, discentes e demais agentes envolvidos no processo educativo transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar ao máximo para atingir a excelência. Segundo Gentili (2015, p. 156),

Esta lógica – derivada da necessidade de transformar a educação ao mercado – pressupõe a alegação de três premissas, que se têm imposto como novo senso comum dominante a partir do qual se faz sempre referência aos processos educacionais:

- a) que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e as exigências do mercado;
- b) que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas;
- c) que certos instrumentos (científicos) de medição nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor os mecanismos corretivos apropriados.

Por conseguinte, a qualidade total no campo educacional propõe a adoção de um modelo gerencial que concebe os conhecimentos escolares como mercadorias a serem adquiridas como qualquer outra e os alunos como clientes neste processo. De tal modo, que à escola caberá promover a reestruturação produtiva por meio do oferecimento de saberes que possibilitem a empregabilidade e a produtividade. Subtraindo sobremaneira, o papel do poder público na efetivação de uma educação pública com base na formação cidadã e humana. A ação do Estado estaria centrada na formulação das políticas, na determinação das metas e na avaliação das escolas, negligenciando sua responsabilidade na execução de tarefas educacionais.

Desta forma, o termo qualidade torna-se parte da retórica dos governos neoliberais como objetivo primeiro da educação pública. Entretanto, se faz necessário evidenciarmos que o neoliberalismo compreende a escola como campo de disputa pela hegemonia a serviço das demandas de produção e reprodução do capital. Nesse sentido, o conjunto de ações implantadas na educação buscou conformar a escola segundo parâmetros transplantados da lógica empresarial. Os conceitos de eficiência, produtividade, mensuração de resultados, hierarquização, standardização, ou seja, um conjunto de instrumentos historicamente associados ao ambiente mercantil (TEDESCO; REBELATTO, 2015) materializam-se no ambiente escolar, concebendo a educação pública como instrumento político e ideológico do projeto de sociedade ao qual a burguesia pretende empreender.

Este modelo de gerenciamento é capitaneado pelos reformadores empresariais da educação, que segundo Freitas (2012, p. 380), trata-se de “uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia” de que as escolas devem funcionar sob um viés econômico mercadológico. Nesta perspectiva, objetivando garantir a formação de

capital humano que atenda aos precípuos econômicos da ideologia neoliberal, são utilizados mecanismos de forte controle e fiscalização da ação do professor.

Freitas (2014) afirma que os reformadores anseiam assumir o controle de todo o processo educativo, portanto é necessário que se desmoralize o magistério e os profissionais da educação, mobilize forças conservadoras em apoio ao projeto de sociedade que se deseja engendrar e que se privatize a gestão das escolas. Deste modo, o direito à formação integral previsto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/ 96) é reduzido ao desenvolvimento das competências e habilidades descritas nas matrizes de referência dos exames nacionais.

Deste modo, os resultados produzidos através das avaliações externas buscam consolidar a ideia que a escola pública não prepara adequadamente para o enfrentamento das problemáticas econômicas vivenciadas em nosso país, assim como não promove a instrumentalização de indivíduos para superarmos as mazelas sociais aos quais estamos imersos.

Nesse sentido, o discurso proferido pelos setores dominantes converge para o entendimento que a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios obtidos nas avaliações externas é do professor. Entretanto, segundo Evangelista e Shiroma (2007, p.537)

Seria ingênuo acreditarmos que a desqualificação da imagem docente seria suficiente para implementar as reformas neoliberais na Educação. Seria também ingênuo acreditar que é a isso que se dedicam as agências internacionais, ainda quando seus documentos essa atuação apareça de modo altamente enfático. As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiram todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.

Destarte, podemos inferir que se a qualidade do trabalho pedagógico será considerada a partir dos conhecimentos evidenciados pelos resultados educacionais das avaliações externas e o professor será premiado ou punido de acordo com estes resultados, é desnecessária uma grande preparação profissional, visto que as demandas didáticas e pedagógicas estão restritas ao domínio do conteúdo expresso nas matrizes de referência. Bastaria então ao docente, o conhecimento dos conteúdos priorizados nos

documentos curriculares da Educação Básica (e mensurados pelas avaliações externas) e os conhecimentos técnicos entendidos como necessários ao ensino desses conteúdos.

Desta forma, podemos depreender que tais provas irão orientar e determinar os objetivos almejados para a educação oferecida nas instituições de ensino, objetivos estes alinhados aos ideais por qualificação para o mercado de trabalho, mantendo o controle ideológico do processo educativo. Assim, a economia e o mercado redimensionam os princípios e fins da educação para a apreensão dos descritores presentes nas matrizes de referência destas provas, negligenciando a formação mais ampla dos sujeitos.

De acordo com o referido autor,

Este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola. (FREITAS, 2014, p. 1092)

Desta análise, depreende-se que currículo praticado nas escolas tem sido paulatinamente reduzido a uma mera listagem de conteúdos exigidos nas avaliações externas, expressando a hegemonização de uma determinada concepção curricular associada a um sentido de qualidade que subtrai a autonomia docente e da comunidade escolar na construção de seu projeto político e pedagógico, objetivando desta maneira a padronização e subordinação da ação docente.

Em contrapartida ao modelo gerencial, ao qual a ideia da “qualidade total” está associada, a qualidade proposta pelos movimentos dos educadores progressistas, defende a qualidade da educação voltada para uma perspectiva social. De acordo com Silva (2009, p. 217), educação com “qualidade social” designa pensar a educação “como uma prática social e um ato político”. No contexto atual, capitalista global em que se encontram as escolas públicas, pode-se pensar em instituições comprometidas com o ser humano em seus aspectos individual e social.

Nesse sentido, pensar a educação sob o viés da qualidade social implica conceber a escola como espaço privilegiado para a formação emancipatória dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Conforme postula Gentilli,

Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: qualidade para poucos, não é qualidade, é privilégio. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os excluídos tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar a maioria os seus direitos. (2015, p.177).

Concebendo a educação um mecanismo que possibilita a transformação social por meio de práticas dialógicas e democráticas exercida por indivíduos ativos em sua comunidade e na sociedade como um todo é inviável creditar a qualidade de ensino somente em índices de rendimento ou quaisquer outros parâmetros, desprendidos de utilidade social que efetivamente não traduzem e até mesmo negligenciam os saberes e conhecimentos construídos e vivenciados na instituição escolar. Para melhor evidenciarmos a concepção de qualidade apropriada pela SEEDUC, analisaremos a seguir as práticas gerenciais adotadas por esta secretaria.

2.4 – A Introdução da Lógica Gerencialista nas Políticas Educacionais na Rede Estadual

Embora o presente estudo vise à discussão da adoção do Currículo Mínimo para o Curso Normal e a conjuntura na qual esta política curricular foi implementada, faz-se necessário destacarmos que a introdução da lógica gerencialista nas políticas educacionais na Rede Estadual do Rio de Janeiro data de período anterior, com a introdução do Programa Nova Escola pelo então governador Anthony Garotinho, em janeiro de 2000. Este programa tratava-se fundamentalmente da consolidação de um sistema de avaliação em larga escala, cuja contrapartida para escolas, funcionários e professores que alcançassem as metas projetadas pela SEEDUC, era o oferecimento de gratificações de acordo com a consecução dos objetivos educacionais propostos.

Segundo Najjar (2006, p.163),

Esse programa criou o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública de Educação, com o objetivo de avaliar as escolas estaduais e de classificá-las em cinco diferentes níveis, a cada um dos quais corresponderia uma gratificação aos profissionais lotados nas escolas. Quanto maior a classificação, maior a gratificação. Na época da implantação do Programa, um professor lotado em uma escola de nível 1 recebia R\$ 100,00 de gratificação, enquanto um lotado em escola de nível 5 recebia uma gratificação de R\$500,00.

O programa atuava em três âmbitos: gestão, desempenho e eficiência escolar. No que concerne à gestão escolar, era verificado o cumprimento dos prazos, a utilização adequada dos recursos humanos e financeiros aos quais dispunha a unidade escolar, assim como, a devida apresentação dos resultados da referida política; acerca do desempenho escolar, 80% dos educandos deveriam obter rendimento satisfatório nas avaliações de leitura e matemática, o que demonstrava o desenvolvimento das habilidades e competências definidas como primordiais para a etapa examinada. E a eficiência era mensurada de acordo com o fluxo escolar da instituição de ensino, a partir da observação das taxas de promoção, retenção e evasão. A meta instituída para as escolas era que 90% dos discentes matriculados deveriam permanecer até o encerramento do ano letivo e darem prosseguimento as suas trajetórias escolares.

Podemos inferir que este programa inaugurou uma nova cultura no trabalho escolar por meio das políticas de responsabilização, ranqueamento e pelo desenvolvimento de uma proposta curricular pautada na pedagogia de competências, opção política recorrente no bojo das reformas educacionais neoliberais.

Neste cenário, o estado do Rio de Janeiro possuía como elemento norteador de suas práticas curriculares o documento intitulado *Reorientação Curricular*. Conforme apresentamos em capítulo precedente, construída em parceria com professores da rede estadual e profissionais de instituições de ensino superior sob a coordenação da UFRJ, esta proposta já estava pautada aos preceitos da atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, visto que sua efetivação foi realizada no ano de 2006.

Assim, buscando compreender a complexidade da formação docente em nível médio na rede estadual fluminense na atual conjuntura, pretendemos analisar a proposta de currículo mínimo (CM) do Curso Normal implementado a partir do ano de 2012 e as concepções teóricas presentes na construção deste documento norteador das práticas educativas. Para tal fim, é imprescindível nos aprofundarmos na constituição dessa política curricular, analisando a complexa conjuntura político social que a educação deste estado vivenciava no contexto de sua produção.

2.5 – O Currículo Mínimo: Constituição e Consolidação

O currículo mínimo tem sua gênese no final do ano letivo de 2010, após o Ministério da Educação (MEC) divulgar em julho desse mesmo ano os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes dados são mensurados a partir de dois componentes: as taxas de aprovação e evasão dos discentes e as médias de desempenho obtidas na Prova Brasil (avaliações padronizadas de língua portuguesa e matemática e questionários socioeconômicos).

O Estado do Rio de Janeiro, neste período, atinge as metas propostas para o ensino fundamental, porém o mesmo não ocorre no ensino médio. Neste nível de ensino, as escolas estaduais fluminenses obtiveram o segundo pior resultado do país, ficando atrás apenas do Estado do Piauí. Neste cenário, de acordo com diagnóstico realizado por esta Secretaria, foram identificadas cinco problemáticas que interferiam diretamente na qualidade da educação pública estadual: - o baixo rendimento dos discentes e desinteresse pela escola, - presença de docentes e servidores desestimulados, - gestão escolar ineficiente, - baixos investimentos e ineficiência dos gastos - e pouca transparência nos processos comunicativos (GODOY, OLIVEIRA, 2015).

Assim, o então Secretário Estadual de Educação, Wilson Risolia, anunciou em janeiro de 2011, o Planejamento Estratégico da Educação no Estado. Este plano propunha ações específicas para solucionar as deficiências evidenciadas no diagnóstico realizado a partir dos elementos oportunizados pelo planejamento estratégico da SEEduc. O referido Plano apresentava frentes de trabalho para atingir a meta que seria estar entre os cinco melhores no IDEB do país no ano de 2014, a saber: - adoção do currículo mínimo, - avaliações bimestrais externas, - programa de formação continuada de docentes, - Programa de Bonificação por Resultados objetivando recompensar servidores pelos resultados e pelo trabalho em equipe, - processos seletivos para funções pedagógicas e infraestrutura.

Para auxiliar na formulação de soluções para as deficiências encontradas, a SEEduc contratou o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). O INDG, atualmente Grupo Falconi, é uma empresa cujo objetivo é amparar seus clientes na construção de instrumentos gerenciais com foco em resultados. A empresa atua em diversos segmentos tais como: transporte, comunicação, mineração, siderurgia, financeiro, químico e petroquímico, alimentos, médico e hospitalar e educação. Na área da educação, a empresa anuncia ações voltadas à gestão, programas de premiação por

resultados para regionais, escolas, servidores, professores e alunos, estruturação de Parcerias Público Privadas (PPP's), formulação de programas de formação continuada para professores e específicos em gestão com ênfase na mensuração e controle de resultados direcionados aos diretores das regionais e das unidades de ensino, implementação de tecnologias de informação para monitoramento dos resultados obtidos, gestão financeira e estruturação de avaliações padronizadas, correção de fluxo escolar e currículo mínimo. Nessa lógica, podemos verificar que a SEEDUC adotou a metodologia gerencial proposta pela INDG na formulação de seu Plano Estratégico.

O referido plano foi concebido em quatro eixos: estruturação dos processos de gestão centrais, sistema de monitoramento e acompanhamento, meritocracia e políticas de ensino. O primeiro eixo teve por objetivo “implantar mecanismos de acompanhamento mais eficazes do trabalho desenvolvido nas regionais e nas escolas, melhorar a comunicação entre as instâncias da rede, criar uma nova eficiência dos gastos e dos investimentos, dentre outros fatores.” (GODOY e OLIVEIRA, 2015, p.12)

Para tal fim, foi criado o Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE) que consiste em uma ferramenta gerencial utilizada para identificação das problemáticas que impedem a melhoria dos resultados. A GIDE utiliza o método PDCA ilustrado na imagem abaixo:

Figura 1 – Método PDCA



Fonte - <http://www.fdg.org.br/gide-avancada>

O primeiro passo do método PDCA, que consiste no Projeto Político Pedagógico da escola em outras concepções e marcos ideológicos, é a construção do marco referencial da unidade, ou seja, descrição da realidade vivenciada na escola e suas diretrizes doutrinárias, seguido do estabelecimento de metas e construção de planos de ação que possibilitem o alcance dos objetivos almejados. Posteriormente, deverão ser executadas as ações propostas e o devido acompanhamento e monitoramento das medidas planejadas com vistas à padronização das estratégias que procederam na melhoria dos resultados. Por fim, deverão ser tomadas as ações necessárias à correção dos possíveis desvios ocorridos ao longo deste processo.

O segundo eixo refere-se ao monitoramento e acompanhamento dos resultados obtidos. Para tal, a SEEDUC se apropria do IDEB como principal indicador de qualidade da educação. Porém, como este índice é divulgado a cada biênio, a secretaria cria o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ). Este indicador era aferido anualmente a partir das notas obtidas pelos discentes do último ano do ensino fundamental e do ensino médio no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Além do IDERJ, a secretaria utilizava o IDERJINHO produzido a partir do SAERJINHO, sistema de avaliação bimestral aplicado aos discentes do quinto e nono ano e das três séries do ensino médio. Este indicador possibilitava o acompanhamento e a tomada de decisões que buscassem a correção dos desvios de maneira pontual e ágil.

O terceiro eixo propunha a valorização dos servidores por desempenho, por meio de um programa de bonificação pelos bons resultados apresentados e trabalho em equipe. No presente eixo também estão inseridos os processos seletivos internos para as funções e cargos estratégicos. A seleção era estruturada em quatro etapas: análise curricular, provas, entrevistas e treinamento.

O quarto eixo refere-se às ações no âmbito pedagógico; nesse contexto podemos citar o projeto Autonomia, realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com objetivo de reduzir a distorção idade e série no ensino fundamental e ensino médio, utilizando recursos tecnológicos e o material do programa “Telecurso”; o programa Nova Educação de Jovens e Adultos, elaborado em parceria com a CECIERJ, é dividido em quatro módulos, com material didático específico para esse fim. Para tal, os professores recebiam formação desta fundação para utilização dos recursos pedagógicos oferecidos, assim como o currículo mínimo, objeto desta pesquisa.

A partir da leitura desses dados podemos inferir que a lógica subjacente às ações implementadas pela rede estadual do Rio de Janeiro concebe a escola como uma empresa. Segundo Ball (2005, p. 544),

O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowndes, 1997, p.61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes.

Bernstein (apud BALL, 2005, p.545) afirma que “essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa.” Por conseguinte, as políticas de responsabilização e o controle verticalizado nas escolas promovem a transformação das relações sociais, assim como introduzem novos objetivos para a educação escolar, objetivos estes alicerçados em um conceito de qualidade da educação pública que visa metas, a eficácia e eficiência dos processos. Nesse cenário, a gestão, os currículos e a formação docente são concebidos como campos de disputa em prol do controle ideológico das escolas.

As mudanças empreendidas pelas reformas educacionais remetem a modelos gerenciais de gestão, com redução de custos e enfoque na eficiência, eficácia e produtividade das instituições escolares. Os novos paradigmas de gestão implicam em uma reorganização do espaço escolar. Muitas ações oriundas dos órgãos nacionais, estaduais e municipais, responsáveis pelos sistemas educacionais, imprimem um novo formato à gestão escolar. O contexto escolar é atingido fortemente para se adequar às novas diretrizes, o que provoca mudanças significativas para o currículo escolar, bem como para o trabalho docente, com a redefinição de novas funções e exigências profissionais. (HYPOLITO, 2015, p.366)

2.6 – Processo de implantação do Currículo Mínimo

Segundo a SEEDUC (apud GODOY e OLIVEIRA, 2015, p.22), objetivando garantir “um padrão mínimo de qualidade educacional no que diz respeito ao ensino ofertado pelo estado”, a Secretaria Estadual de Educação noticia em sua página da internet o processo de elaboração do currículo mínimo e sinaliza que os docentes desta rede de ensino poderiam contribuir com sugestões. Entretanto, o prazo para recebimento destas contribuições ocorreu em um período curto e ao iniciar as aulas em 2012, os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio das áreas de Língua Portuguesa/ Literatura, Matemática, História, Geografia e Filosofia oficialmente teriam que utilizar como referência este documento. No ano seguinte, estes currículos foram reformulados e foram produzidos os de Ciências/ Biologia, Educação Física, Língua Estrangeira, Física e Química, assim como os das disciplinas que compõem o Curso Normal, foco da presente pesquisa.

No dia 27 de agosto do ano de 2012 a SEEDUC divulga em sua página oficial a chamada para o processo seletivo buscando promover a convocação de professores regentes nas disciplinas pedagógicas, a saber: Parte Diversificada, Formação Profissional e Práticas Pedagógicas. Este processo dar-se-ia em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de

Janeiro – instituição que desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância, formação continuada e divulgação científica. Os candidatos teriam até o dia 11 de setembro de 2012 para realizarem inscrição por meio de formulário eletrônico e haveria a concessão de bolsas para os candidatos aprovados.

O processo de construção do CM, segundo consta no texto introdutório do documento norteador, foi realizado pelos docentes da rede estadual sob a coordenação de professores das universidades públicas conveniadas ao Consórcio Cederj (Centro Superior de Educação a Distância). O CM desta modalidade de ensino foi concebido tomando por referência as Diretrizes Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 2/99) e Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais. Após a elaboração do CM, a SEEDUC realizou consultas virtuais e debates presenciais objetivando ouvir sugestões e críticas ao documento. No dia 05 de fevereiro do ano de 2013, a Secretaria de Educação anunciava e disponibilizava em meio eletrônico o Currículo Mínimo do Curso Normal.

O documento final foi organizado em 6 áreas: Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, Conhecimentos Didáticos Metodológicos, Fundamentos da Educação, Formação Complementar, Laboratórios Pedagógicos e Parte Diversificada.

A disciplina de Práticas Pedagógicas compreende o estágio na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos da Educação, que inclui História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Política e Organização do Sistema de Ensino; Formação Complementar que traz os Processos de Alfabetização e Letramento; Laboratórios Pedagógicos que compreendem as disciplinas de Brinquedoteca, Arte e Educação, Práticas Psicomotoras, Vida e Natureza, Atendimento Educacional e Especializado, Linguagens e Alfabetização e Culturas e Parte Diversificada contemplando os componentes curriculares de Integração das Mídias e Novas Tecnologias e Libras. Além destas áreas, o currículo mínimo do Curso Normal compreende também as disciplinas da base comum (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física).

O documento curricular apresenta, inicialmente, uma breve apresentação do processo de elaboração do mesmo e em seguida, a apresentação dos fundamentos norteadores de cada componente. Ao final, os nomes dos docentes da equipe que participou do processo de construção do CM.

Em 15 de fevereiro de 2013, no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro é publicada a Resolução SEEDUC Nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre a implantação do Currículo Mínimo na Rede Estadual de Ensino.

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo Único - As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série, devendo ainda ser complementados de acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar.

O segundo artigo desta resolução versa sobre a obrigatoriedade do cumprimento deste Currículo em todas as unidades de ensino da rede estadual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal em Nível Médio. Objetivando garantir o cumprimento da política curricular implementada, a SEEDUC constrói mecanismos para o acompanhamento do trabalho docente pelo gestor da instituição, coordenador pedagógico e membros da secretaria de educação orientados para este fim. Além dos mecanismos citados, as escolas deveriam seguir um modelo de plano de curso disponibilizado por esta Secretaria em que as habilidades e competências previstas seriam contempladas. Para o efetivo cumprimento deste documento, esta política associa o uso do CM ao recebimento de gratificações pelas escolas e pelo professor. Conforme anunciam Pereira e Oliveira (2014),

No espírito da centralização curricular, e de modo a assegurar seu sucesso, foi criada uma política de controle docente paralelamente ao atrelamento dos salários à aplicação do CM. Numa frente se lançou mão de um sistema de recompensas, mediante a política de bonificação por resultados onde o cumprimento de 100% do Currículo Mínimo é um dos pré-requisitos para o professor fazer jus ao prêmio salarial, caso a sua escola cumpra as metas estabelecidas (p.1675).

Desta forma, a adoção do currículo mínimo no Estado do Rio de Janeiro faz parte de um conjunto de políticas de caráter orientador e indutório da prática pedagógica que coaduna com a utilização da educação escolar como um dos mais eficazes instrumentos para adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Ademais, a adoção de um modelo centralizado e prescritivo de currículo traz subjacente valores, condutas, hábitos, competências e habilidades adequados a uma determinada concepção de sujeito e de sociedade excludente e meritocrático.

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação no texto de apresentação do Currículo Mínimo dos componentes curriculares referentes à área de Fundamentos da Educação, afirma que

O Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro. (2013, p.2)

A escolha do termo *competências* nos permite realizar inferências preliminares. Este conceito ganha notoriedade no discurso das políticas curriculares no cenário das reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 90, buscando (con)formar um “novo” profissional adequado às demandas de reestruturação produtiva do capital. De acordo com Ramos,

Ao se tornar referência para organização curricular, a competência toma o número plural – *competências* – buscando designar os conteúdos particulares de atividades. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada para os desempenhos esperados conformam enunciados de competências e, assim, uma pedagogia definida por seus objetivos é validada pelas competências que se pretende produzir. (2011, p. 61)

Nesse sentido, a adoção do currículo mínimo pautado em competências é parte de um conjunto de políticas que concebe a educação escolar como preparação de indivíduos para execução de tarefas passíveis de serem mensuradas a partir da observação do desempenho dos discentes. Desta maneira, a organização do trabalho pedagógico sobrepõe as dimensões políticas, ideológicas, sociais e culturais do currículo escolar, priorizando a mobilização de recursos cognitivos que procedam à formação de indivíduos capazes de apreenderem objetos de conhecimento com vistas à resolução de uma determinada situação problema.

Nesse contexto, a função do professor seria criar as condições para que os alunos construíssem suas próprias representações sobre algo. A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos pudessem se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. (RAMOS, 2011, p. 61)

Deste modo, um currículo pautado em competências nos parece expropriar do professor o papel de intelectual da educação, pois são reduzidos ao papel de técnicos responsáveis por executar os preceitos das políticas curriculares oficiais, bem como as instituições escolares transformam-se em locais de instrução encarregados de disseminar as concepções ideológicas dos setores dominantes e elites empresariais. Segundo Freitas (2014), tal fato ocorre, pois no momento que o capital compreende que é necessário que as classes populares obtenham um maior conhecimento devido à

necessidade de formação de mão de obra que atenda à complexificação das redes produtivas, insurge a imprescindibilidade de intervir na educação pública, porém mantendo o controle ideológico sobre a escola. Deste modo, a centralização curricular seria um dos elementos a serviço do estado para manter o monitoramento dos processos e dos discursos hegemônicos no âmbito escolar.

A seguir explicitamos as opções teóricas e metodológicas feitas para o desenvolvimento da presente investigação.

CAPÍTULO III – ESCOLHAS TEÓRICO METODOLÓGICAS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

3.1 – Procedimentos teórico-metodológicos e o contexto da pesquisa

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, está inclusa nas discussões nacionais sobre as políticas curriculares para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisadores e pesquisadoras de diferentes correntes teóricas dedicam-se a esta temática devido à centralidade do campo de formação docente nas discussões acerca da qualidade da educação pública em nosso país.

Entendemos que a pesquisa no campo educacional está interligada a reflexões sobre práticas cotidianas buscando construir teorias que dialoguem e tenham a possibilidade de responder aos desafios da realidade vivenciada. Desse modo, é importante destacarmos que a definição pelo Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha como campo de estudo não se dá fortuitamente. Atuo como professora nesta unidade de ensino, ministrando aulas das disciplinas pedagógicas do Curso Normal desde o final do ano de 2012, desta forma, o meu olhar como pesquisadora reconhece no discurso e práxis docente, o meu fazer como professora aprendiz.

Hoje, sabemos que a crença na neutralidade e na objetividade, tão cara a tantos, caiu por terra, quando pesquisadores como Maturana nos fizeram compreender que “O Conhecimento não poderá entrar como passo firme no recinto das ciências sociais se pretendê-lo fazê-lo sob a concepção de que o conhecer é um conhecer “objetivamente” o mundo e, portanto, independente daquele(s) que faz descrição de tal atividade”. E ainda com Maturana: Não é possível conhecer ‘objetivamente’ fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno está envolvido, ainda que não o creia. (GARCIA, 2011, p.17)

No âmbito das pesquisas educacionais, a definição por uma metodologia está relacionada aos seus objetivos e deverá considerar as condições subjacentes ao campo

de estudo, de modo a possibilitar ao investigador a apreensão da realidade social analisada. Assim, com o intuito de pensarmos o processo de implementação do CM e as práticas empreendidas nesta instituição de ensino sob os olhares dos sujeitos que dialogam com este documento, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores de cada componente disciplinar, tanto das disciplinas pedagógicas, quanto daquelas de caráter propedêutico. A escolha pela entrevista semiestruturada decorre do entendimento que essa metodologia possibilita o planejamento de questões que atinjam os objetivos propostos, complementadas por outras contribuições referentes ao contexto da entrevista. Acreditamos que, a partir das respostas dos entrevistados, poderão ser reveladas novas proposições pertinentes a esse estudo. Por conseguinte, nesta interação dialógica, pretendemos nos aprofundar no contexto por nós investigado.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.3)

Ademais, para entendermos um pouco da história da instituição, buscamos em seus arquivos informações e elementos que pudessem contribuir com esse trabalho. Assim, nossa pesquisa também contou com a análise documental como um procedimento metodológico. A utilização de fontes documentais tais quais atas de resultados finais, Projeto Político e Pedagógico e documentos curriculares permitiu não apenas o recolhimento de dados a serem quantificados. Numa abordagem qualitativa, estes materiais podem desvelar importantes elementos a partir de um olhar crítico e uma análise aprofundada.

A leitura dos documentos não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias preconcebidas... A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos". (LE GOFF, 1990, p.463)

Deste modo, buscamos, nesta interação dialógica, compreender o contexto por nós estudado. Por isso, dedicamo-nos, nas próximas seções, a apresentar nossos passos investigativos e os nossos achados durante a esta pesquisa, pistas que nos ajudaram a compreender a realidade que estávamos observando.

3.2 – Lócus da pesquisa: O Município de Itaboraí

É por isto e por muito mais, é porque foi meu berço, e berço daqueles a quem mais amei e amo, é porque no seu seio tenho sepulturas queridas, é porque me guarda em seus lares amigos dedicados, é porque desejo ter em seus campos um abrigo na minha velhice que começa, e no seu cemitério um leito para dormir o último sono, é enfim por todos esses laços da vida e da morte que a Vila de Itaboraí me é tão querida.

Joaquim Manuel de Macedo

Figura 2: Igreja de São João Batista



Fonte: Página História de Itaboraí
Disponível em <https://www.historiadeitaborai.org/construcao-igreja-sao-joao-batista>. Acesso em março/2018.

A cidade de Itaboraí, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao último Censo Demográfico aferidos no ano de 2015, possuía uma população de aproximadamente duzentos e dezoito mil pessoas e densidade demográfica de quinhentos e seis habitantes por quilômetro quadrado. O

município está dividido em oito distritos, a saber: Centro, Porto das Caixas, Itambi, Sambaetiba, Visconde de Itaboraá, Cabuçu, Manilha e Pachecos. Seu nome é de origem tupi e significa “Pedra bonita escondida na água”.

Itaboraá tem sua história estreitamente vinculada à cultura do país, com moradores ilustres, entre os quais se destacam o político e jornalista Alberto Torres, o renomado ator João Caetano, o médico, jornalista, romancista e teatrólogo Joaquim Manoel de Macedo e Salvador de Mendonça importante advogado, jornalista, diplomata e escritor brasileiro, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

As origens do município remontam ao século XVI. A região da Baía de Guanabara foi objeto de disputa entre franceses e portugueses. Nesse embate, apoiados pelos índios Temininós, os portugueses conquistaram este território, expulsaram os franceses e escravizaram os índios Tamoios para implantação de engenhos de açúcar.

Assim, com a expulsão dos inimigos, Portugal estabelece uma política distributiva de grandes lotes de terras, chamados sesmarias. Esses lotes serviriam como barreiras de proteção à recém-fundada cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro contra ataques estrangeiros, bem como facilitaria a catequização dos povos indígenas. A distribuição dessas terras foi realizada a partir de quatro eixos principais, a saber: Rio Sarapuí, Rio Iguaçu e Inhomirim, Rio Guaxindiba e o sertão ao fundo da Baía de Guanabara, banhada pelos rios Suruí, Macacu e Guapi.

Em 1567, o escrivão Miguel de Moura recebeu um lote de terra que atualmente abrange o município de Itaboraá. Esta região chamada Vila de Santo Antônio de Sá deveria ser povoada e explorada economicamente no prazo de um mês, porém, como tal objetivo não foi alcançado, o donatário teria devolvido forçosamente as terras aos padres jesuítas.

Então, em 1612, os religiosos venderam parte do lote de terra recebido para Manoel Fernandes Ozouro. Situada nesta Vila, a freguesia de São João de Itaboraá destacou-se por sua diversidade na produção, tornando-se o mais importante centro agrícola daquela localidade.

Segundo a historiografia tradicional, a Vila de Santo Antônio de Sá começou a entrar em declínio a partir de 1829, sendo de senso comum a ideia - criticada hoje academicamente - de que ela teve sua fragmentação e declínio principalmente atrelados aos surtos epidêmicos de malária que aterrorizaram a região - as chamadas "Febres de Macacu". Hoje, novos estudos - embora não neguem os impactos epidêmicos, principalmente na sede da vila e em locais próximos a charcos e rios - defendem a ideia de que o processo de ruína da Vila antecedeu ao período mencionado, não sendo, portanto, em consequência das febres. (RODRIGUES, 2014, p.4)

Segundo o referido autor, o assoreamento dos rios também configurou um significativo entrave ao processo de crescimento econômico local, pois dificultava o transporte fluvial da produção. Poderíamos também destacar, como possível fator responsável pela derrocada da Vila de Santo Antônio de Sá, as disputas pela hegemonia regional, uma vez que houve grande crescimento da freguesia de São João de Itaboraí motivada por avanços culturais, políticos e econômicos. Além da grande potencialidade do cultivo de cana de açúcar, Itaboraí também obteve grande êxito na agricultura cafeeira, no cultivo de laranja e banana e na indústria oleira e ceramista.

Deslocando nossa discussão para o atual cenário econômico da cidade, em 2006 a população itaboraiense vivenciava um sentimento coletivo de grande expectativa com o anúncio pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva da construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj). Tal projeto representava o maior empreendimento individual da história da Petrobrás indicando a construção de um parque industrial para a produção de derivados de petróleo com a geração de mais de 200.000 empregos diretos e indiretos, o que despertou o interesse também dos municípios vizinhos.

A alocação do Comperj no Estado do Rio de Janeiro foi fruto de uma intensa campanha motivada pela percepção de que a chegada do projeto constituiria um vetor de desenvolvimento desta região metropolitana do estado, caracterizada por sua pobreza estrutural. Uma vez definido que o Rio sediaria o polo, iniciaram-se discussões sobre em qual município ele se instalaria, sendo Campos e Itaguaí as cidades cotadas. Surpreendentemente, nenhuma delas foi escolhida pelo Governo Federal, mas sim Itaboraí, que nem ao menos havia sido apresentada como alternativa. A escolha de Itaboraí está relacionada a uma série de facilidades logísticas e oportunidades de negócios, salientadas pela proximidade com a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e obedece a um padrão locacional da indústria de petróleo. (DIAS, SOUZA, MAIA, BERZINS, 2013, p.10)

Porém, após a intensificação de um conjunto de investigações em curso pela Polícia Federal buscando averiguar um grave sistema de corrupção envolvendo diretores da estatal e vários partidos políticos, as obras foram paralisadas o que promoveu grande impacto no município.

Pela grandiosidade do projeto, o Complexo atraiu grandes investimentos. Foram construídos incontáveis prédios comerciais e residenciais, além da migração de pessoas de diversas localidades do país, que projetavam na cidade a possibilidade de ascensão econômica, o que foi inviabilizado pela descontinuidade deste processo, conforme podemos verificar com a notícia na página eletrônica do Jornal El País que retrata o legado deixado pela interrupção das obras.

Figura 3 – Jornal El País


≡ **EL PAÍS**
BRASIL

EL PAÍS SEMANAL

Cidade de Itaboraí, no Rio, definha junto com o caos da Petrobras

A descoberta de reservas petrolíferas levou Itaboraí a vislumbrar um futuro radiante. Uma década depois, a cidade ainda espera um complexo petroquímico que nunca chegou

29 JUL 2015 - 13:02 BRT



SOLO / BARCELONA

A aparência desértica do estacionamento e dos corredores do único shopping center de Itaboraí é uma perfeita metáfora do colapso sofrido por essa localidade a 50 quilômetros do Rio de Janeiro. Apenas meia centena de automóveis se distribuem em um estacionamento com capacidade para 1.000 veículos, enquanto um hotel, uma faculdade, 160 espaços comerciais, 10 salas de cinema e uma praça de alimentação que pode abrigar mil pessoas completam uma área praticamente vazia.

“Mal chegamos a 60% da cifra planejada do negócio”, explica Sharline Oliveira, dona de um salão de manicure situado no shopping. Durante a meia hora de duração da entrevista, suas seis funcionárias aguardam sentadas a chegada de clientes que, prevê João, empregado de uma franquia de fast-food, dificilmente aparecerão. “Como as pessoas vão vir consumir se toda Itaboraí perdeu o emprego?”, argumenta.

Fonte: Página do Jornal El País.

Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/28/politica/1438102186_804949.html.

Acesso em março/2018.

Por conseguinte, podemos depreender que em virtude do enfraquecimento do Comperj, o progresso econômico vislumbrado tornou-se uma desoladora utopia para o povo itaboraiense. Esta assertiva pode ser observada por meio da análise dos índices de pessoas ocupadas ao longo dos anos de implementação do empreendimento, assim como após a sua interrupção. Faz-se necessário explicitarmos que população ocupada, segundo definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) refere-se a,

Pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias).

As pessoas ocupadas são classificadas em:

a) Empregados - aquelas pessoas que trabalham para um empregador ou mais, cumprindo uma jornada de trabalho, recebendo em contrapartida uma remuneração em Dinheiro ou outra forma de pagamento (moradia, alimentação, vestuário, etc.).

Incluem-se, entre as pessoas empregadas, aquelas que prestam serviço militar obrigatório e os clérigos.

Os empregados são classificados segundo a existência ou não de carteira de trabalho assinada.

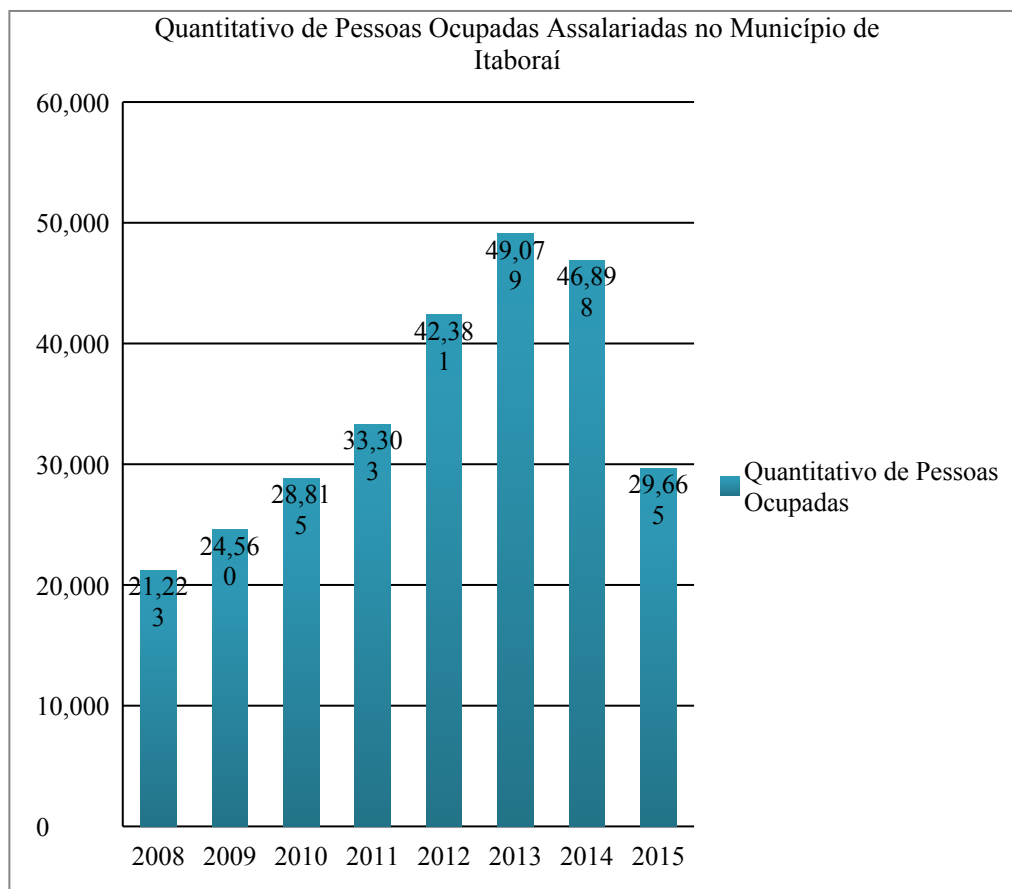
b) Conta Própria - aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, sem empregados.

c) Empregadores - aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, com auxílio de um ou mais empregados.

d) Não Remunerados - aquelas pessoas que exercem uma ocupação econômica, sem remuneração, pelo menos 15 horas na semana, em ajuda a membro da unidade domiciliar em sua atividade econômica, ou em ajuda a instituições religiosas, beneficentes ou de cooperativismo, ou, ainda, como aprendiz ou estagiário. (IBGE, 2018)

Na tabela abaixo, apresentamos a evolução das taxas de pessoas ocupadas desde o ano de início da construção do Complexo até o período de paralisação das obras,

Gráfico 3 - Quantitativo de Pessoas Ocupadas



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaborai/pesquisa/19/29765?tipo=ranking&indicador=29763&ano=2011>

Segundo dados oficiais, podemos observar que no ano de 2015, período de paralisação das obras, Itaboraí teve uma significativa diminuição em relação ao ano anterior, contabilizando menos 17.233 pessoas assalariadas. Podemos depreender, por conseguinte, que tais números, expressam o impacto da suspensão das obras para a cidade. Tais números denotam a quantidade de trabalhadores que dependiam direta ou indiretamente do empreendimento para subsidiar seu sustento e de suas famílias, seja por atuarem no Complexo, em estabelecimentos próximos ou que prestavam serviços para os funcionários e para as empresas que atuavam no local.

Faz-se necessário destacarmos também que desde o seu anúncio, o Complexo sofreu significativas modificações. Atualmente está restrito a uma refinaria e uma Unidade de Processamento de Gás Natural (UPGN), o que também ocasionou a redução do potencial empregatício da construção.

Para o início do segundo semestre do corrente ano, a Petrobrás anunciou a retomada das obras da UPGN após a assinatura de contrato com o consórcio formado pela empresa chinesa Shandong Kerui e Método Potencial. A estatal decidiu construir a UPGN na área do Comperj, por ser uma unidade fundamental para receber o gás natural que será produzido nos campos do pré-sal na Bacia de Santos a partir de 2020.

Figura 4 – Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro



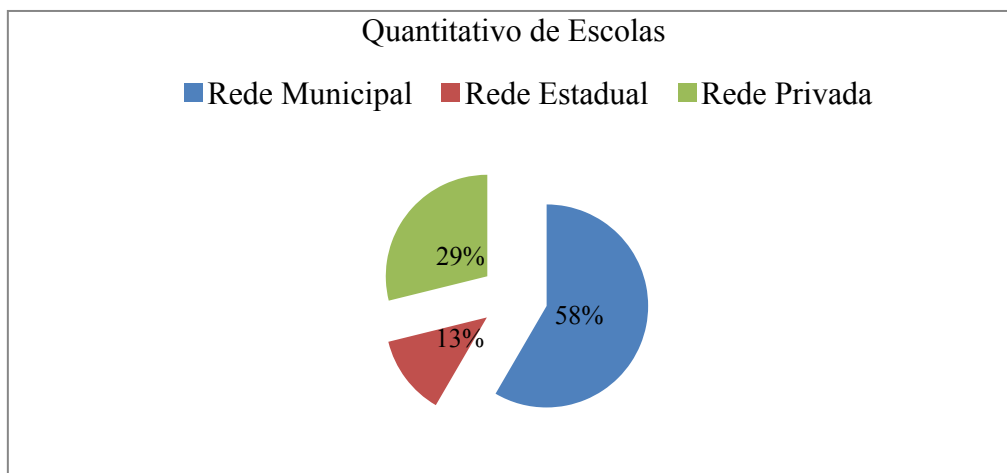
Fonte: Página do Jornal Estadão.

Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-o-que-e-o-comperj,70002111859>. Acesso em março/2018.

3.3 – A Educação em números na cidade de Itaboraí

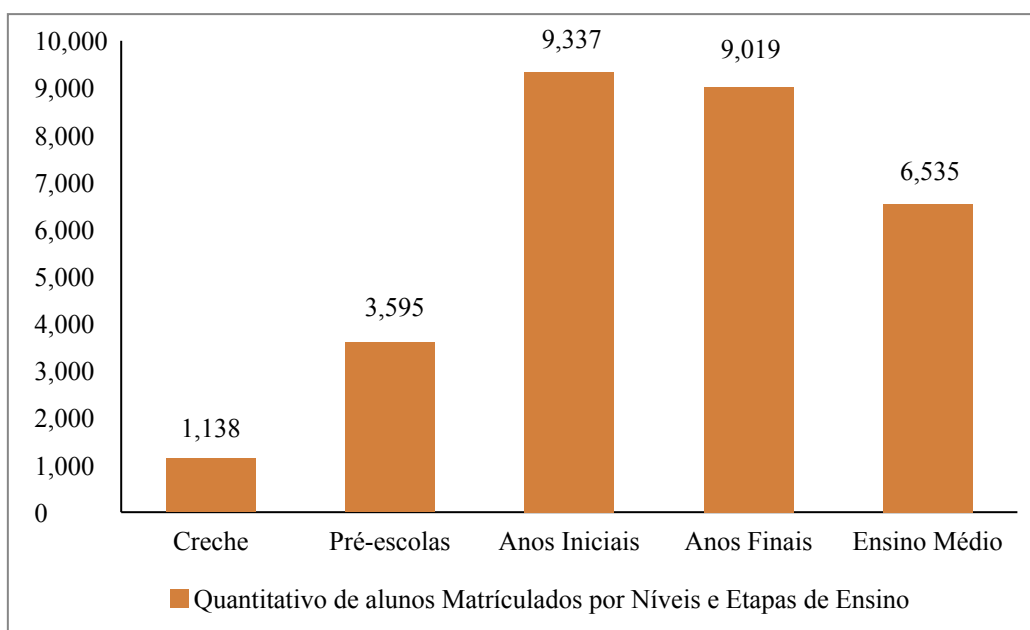
A Educação básica é formada por três etapas. A primeira delas é a Educação infantil, designada a crianças entre zero e cinco anos de idade, e que deve ser oferecida em creches e pré-escolas. A etapa seguinte é o ensino fundamental com duração de nove anos letivos e que pode ser organizado em séries anuais ou ciclos. A última etapa da Educação básica é o ensino médio, com duração mínima de três anos letivos. Em 2016, segundo dados da plataforma Cultiveduca, a cidade de Itaboraí possuía 149 unidades de ensino e 29.624 alunos distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 4: Quantitativo de alunos por Rede de Ensino na Cidade de Itaboraí



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Gráfico 5: Quantitativo de alunos Matriculados por Níveis e Etapas de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) foi intensificado o processo de municipalização definindo que as redes municipais têm sob sua responsabilidade a organização, administração e execução das etapas de educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, conforme descreve o artigo destacado.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
(Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003).

Entretanto, o município de Itaboraí ainda não possui capacidade administrativa e financeira para atender todos os discentes dos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, cinco escolas da rede estadual permanecem oferecendo os anos finais desta etapa de ensino.

Outra questão que acreditamos ser oportuno destacar é o fato que das dezenove instituições de ensino que integravam a rede estadual no município no ano de 2016, apenas dezesseis ainda permanecem ativas. A Escola Estadual Moacyr Meirelles Padilha, após sofrer um incêndio, foi instalada em outro prédio, na cidade de São Gonçalo, negligenciando as lutas daquela comunidade no intuito de proceder à manutenção da unidade escolar naquela localidade. E o Colégio Estadual Agrícola José Soares Júnior e o Colégio Lucas da Silva tiveram suas atividades encerradas ao final do ano letivo de 2017 em conformidade com a política adotada pela SEEDUC de “otimização” da rede pública de ensino.

Um dos aspectos mais dramáticos do abandono da população do Rio de Janeiro por seus últimos governantes é o crescente fechamento de escolas da rede pública estadual. De acordo com os dados do Censo Escolar divulgado este ano com a chancela do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2010 e 2017 – período que abrange as gestões de Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão, ambos do PMDB – foram fechadas pelo estado 231 escolas públicas. Isso significa, segundo denúncia feita por parlamentares da oposição e pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe-RJ), uma impressionante redução de 95 mil matrículas ofertadas em todo o estado. (THUSWOHL, 2017)

As atuais políticas públicas adotadas pela rede estadual fluminense defendem a lógica gerencialista com ênfase na eficiência, eficácia e produtividade das escolas públicas. O gerencialismo, conforme apresentado em seção anterior, é uma ideologia que legitima instrumentos de gestão que possibilitem alcançar metas, objetivos sociais e organizacionais com progressiva redução de custos. Assim, instituições de ensino, discentes e docentes são considerados apenas partes que compõem um todo, destituídos de identidade e história. Deste modo, para melhor compreendermos o sentido do vocábulo utilizado para descrever a política de fechamento de escolas, turmas e turnos da rede estadual do Rio de Janeiro, recorreremos ao dicionário.

Otimizar significa tornar ótimo ou ideal. É extrair o melhor rendimento possível, no que concerne a qualquer área de atividade. Otimizar é proceder a otimização, ou seja, empregar técnicas para selecionar as melhores alternativas para se atingir os objetivos determinados. Otimizar custos, otimizar produtividade, otimizar processos, otimizar o tempo etc., significa estabelecer prioridades para uma maior eficiência e eficácia em busca de obter os melhores rendimentos. (OTIMIZAR, 2018)

A construção de consensos entre setores detentores dos mecanismos de poder vem se consolidando na direção de fortalecer princípios e diretrizes que vinham sendo construídos no campo da gestão da produção no setor privado, e que vão sendo paulatinamente incorporados nos modos de se pensar e realizar a gestão pública. Planejamento estratégico, controle social e responsabilização tornam-se alternativas basilares dessa nova gestão pública.

Nesse sentido, nos questionamos: Otimizar significa tornar ideal para quais sujeitos? Quem são os indivíduos que definem as melhores alternativas, prioridades e objetivos para uma determinada escola? Compreendemos que as nossas respostas para tais indagações diferem fundamentalmente das conclusões e determinações da SEEDUC.

Assim, neste ano a rede estadual de educação no município de Itaboraí, território este que compõe a regional Metropolitana II juntamente com os municípios de São Gonçalo, Tanguá, Rio Bonito e Silva Jardim, está composta da seguinte forma:

Quadro 1 – Instituições da Rede Estadual de Ensino do Município de Itaboraí

INSTITUIÇÕES DE ENSINO	NÍVEIS DE ENSINO, MODALIDADES E PROGRAMAS OFERECIDOS.
CE Francesca Carey	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e EJA (Programa Nova EJA)
CE Hilka de Araújo Peçanha	Ensino Médio Regular e Normal
CE Jovina Amaral de Oliveira	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
CE Professora Maria Inocência Ferreira	Ensino Médio
CE Salvador de Mendonça	Ensino Médio
CE Visconde de Itaboraí	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular e Normal e EJA (Programa Nova EJA)
CEJA Itaboraí	Ensino Médio (Educação à Distância)
CIEP 129 José Maria Nanci	Ensino Médio (Regular e Programa Ensino Médio Empreendedor)
CIEP 130 Doutor Elias de Miranda Saraiva	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
CIEP 308 Pascoal Carlos Magno	Ensino Médio Regular e EJA (Programa Nova EJA)
CIEP 415 Miguel de Cervantes	Ensino Médio e EJA (Programa Nova EJA)
CIEP 424 Pedro Amorim	Ensino Médio (Regular e Programa Ensino Médio Empreendedor) e EJA (Programa Nova EJA)
CIEP 426 Eduardo Ribeiro de Carvalho	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Regular e Programa Ensino Médio Empreendedor)
CIEP 451 Eliza Antônio Rainho Dias	Ensino Médio (Regular e Programa Ensino Médio Inovador)
CIEP 453 Doutor Milton Rodrigues Rocha	Ensino Médio e EJA (Programa Nova EJA)
CVT - Centro Vocacional Tecnológico de Itaboraí (Rede Faetec)	Ensino Técnico Profissionalizante concomitante ao Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site consulta.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx

Na atualidade, além dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio regular e normal, encontram-se vigentes nas escolas da rede estadual no município de Itaboraí (conforme descrito no quadro acima) os Programas Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Ensino Médio Empreendedor, ambos em parceria com o MEC.

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de outubro de 2009, cujo objetivo é oportunizar ao aluno a ampliação da jornada escolar, buscando promover a formação integral com a inserção de atividades e práticas curriculares diferenciadas vinculadas aos seguintes campos temáticos: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (MEC, 2016)

Nesse sentido, as ações propostas pelo Ensino Médio Inovador perpassam primordialmente o documento curricular propondo atividades que não objetivam uma formação técnica-profissionalizante, consoante podemos verificar ao trazermos a organização pedagógico-curricular do Programa.

Quadro 2- Matriz Curricular Ensino Médio Inovador

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária anual			Total
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Ciências da Natureza	Biologia	80	80	80	240
	Física	80	80	80	240
	Química	80	80	80	240
Matemática	Matemática	240	160	160	560
Ciências Humanas	Filosofia	80	80	80	240
	Geografia	80	80	80	240
	História	80	80	80	240
	Sociologia	80	80	80	240
Linguagens	Arte	0	80	0	80
	Educação Física	80	80	80	240
	Língua Portuguesa/ Literatura	240	160	160	560
	Língua Estrangeira	80	80	80	240

	Obrigatória				
	Língua Estrangeira Optativa	40	40	40	120
Ensino Religioso	Ensino Religioso	40	40	40	120
Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho	Letramento em Língua Portuguesa	120	120	160	400
	Letramento em Matemática	120	120	160	400
	Laboratórios de Iniciação Científica e Pesquisa	80	80	80	240
	Projeto de Vida	160	80	160	400
	Cultura Corporal	80	80	0	160
	Cultura e Uso de Mídias	0	80	80	160
	Cultura e Arte	0	80	80	160
	Carga Horária Total	1.840	1.840	1.840	5.520

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>

Não nos cabe nesta presente pesquisa, aprofundar nossas discussões acerca dos referidos projetos. Entretanto, consideramos pertinente apresentarmos-os com intuito de fazermos uma breve explicitação do cenário educativo da cidade e das possibilidades oferecidas pelas instituições públicas de ensino vinculadas à Secretaria Estadual de Educação.

O Ensino Médio Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho resulta da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) adotada pelo MEC atendendo ao previsto no Plano Nacional de Educação e ao Novo Ensino Médio. Esta política tem por objetivo prover subsídios que viabilizem a ampliação da oferta da educação em tempo integral. O curso técnico também conta com apoio de empresas privadas que oferecem formação para os docentes.

Quadro 3 – Matriz Curricular Educação Integral com Ênfase em Empreendedorismo aplicado ao Mundo do Trabalho.

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária anual			Total
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Ciências da Natureza	Biologia	80	80	80	240
	Física	80	80	80	240
	Química	80	80	80	240
Matemática	Matemática	240	240	240	720
Ciências Humanas	Filosofia	80	80	80	240
	Geografia	80	80	80	240
	História	80	80	80	240

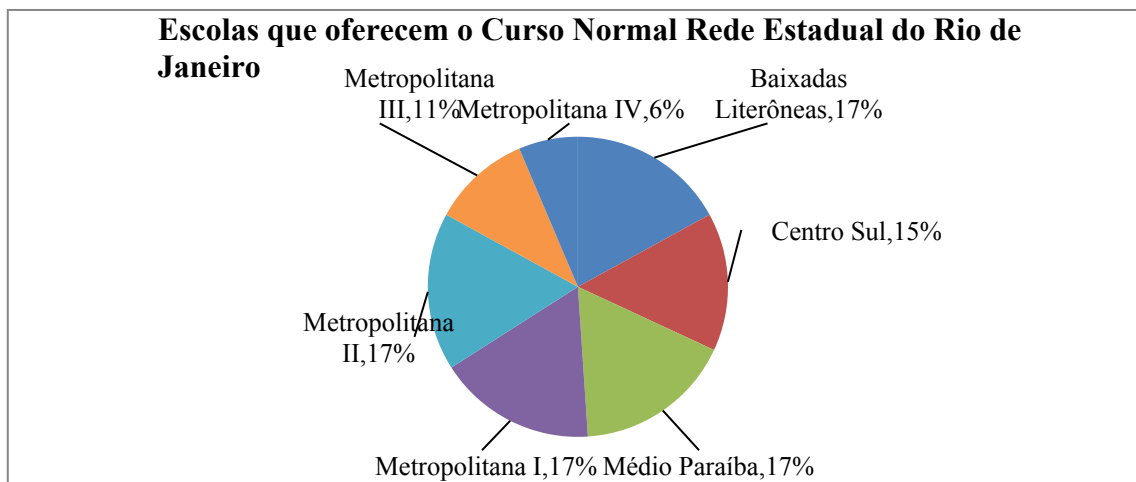
	Sociologia	80	80	80	240
Linguagens	Arte	0	0	80	80
	Educação Física	80	80	80	240
	Língua Portuguesa/ Literatura	240	240	240	720
	Língua Estrangeira Obrigatória	160	160	120	240
	Língua Estrangeira Optativa	40	40	40	120
Ensino Religioso	Ensino Religioso	40	40	40	120
Cultura, Cultura e Trabalho	Projeto de Vida e Mundo do Trabalho	80	80	80	240
	Projeto de Intervenção e Pesquisa (Gestão de Projetos)	160	160	160	480
	Estudos Orientados	80	80	80	240
	Empreendedorismo	120	120	80	320
Carga Horária Total		1.760	1.760	1.760	5.280

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>

Podemos verificar nas presentes propostas de desenho curricular concepções de escolarização e a hierarquização dos saberes escolares, visto que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática possuem carga horária muito superior às disciplinas de ciências humanas, por exemplo. Tais disciplinas compõem as principais avaliações externas realizadas nesta etapa de ensino, o que nos revela importantes elementos que denotam a imprescindibilidade de estudarmos Currículo e Avaliação indissociavelmente. Podemos observar também, disciplinas que denotam claramente aos princípios mercadológicos apresentado no capítulo II deste trabalho.

Dando prosseguimento a este estudo, apresentaremos o Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha, lócus desta pesquisa, menor escola em termos numéricos na cidade e juntamente com a CE Visconde de Itaboraí, as únicas que oferecem a modalidade Normal. A rede estadual possui um total de 95 escolas distribuídas da seguinte forma,

Gráfico 5: Quantitativo de alunos Matriculados por Níveis e Etapas de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>

A seguir, faremos uma breve retrospectiva histórica acerca deste colégio e indicaremos subsídios para analisarmos a relevância do curso de formação de professores em nível médio pra a cidade de Itaboraí.

3.4 – O Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha: histórico da instituição

O passado é um livro imenso cheio de preciosos tesouros que não se devem desprezar; e toda a terra tem sua história mais ou menos poética, suas recordações mais ou menos interessantes, como todo coração tem suas saudades.

Joaquim Manuel de Macedo

Figura 5 – Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha



Legenda: Imagem do Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha e Igreja de São Barnabé.
Fonte: Inventário da Pesquisa, 2017.

No terceiro distrito deste município, em Itambi, no bairro Vila Nova de Itambi, está localizado o Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha. A instituição de ensino foi fundada no dia 22 de maio de 1962 após intensa mobilização social. Apesar de residir em Niterói, o senhor Eduardo Fábio Vianna era natural de Itambi, o que lhe trazia muitas vezes a essa localidade. Em uma de suas visitas, tomou ciência da falta de uma escola para atender a demanda da região e então tomou para si a responsabilidade de lutar para reverter este cenário. Iniciou uma campanha que durou aproximadamente um ano (1961/1962), junto aos jornais “O Fluminense” e “O Itaborayense”, reivindicando a tomada de providências pelas autoridades locais.

Eduardo Vianna denunciava aos periódicos da região que não havia unidade de ensino que pudesse atender a cento e dezessete crianças e outras quarenta, embora matriculadas, não frequentavam a escola por não haver docentes para ministrar as aulas. Nesse sentido, o Movimento Popular de Alfabetização enviou um inspetor àquela localidade para verificar a existência de um espaço a ser cedido pelos moradores para a construção de uma escola. Juntamente com o prefeito Gilberto de Paula Antunes, percorreram toda a região de Vila Nova de Itambi. Porém, segundo informações publicadas nos jornais, as terras deste bairro pertenciam a um único donatário que se recusou a doar qualquer espaço. A prefeitura de Itaboraí, então, cedeu o terreno e o governador Celso Peçanha responsabilizou-se pela construção da escola.

Nas eleições de 1958, Roberto Silveira foi eleito governador deste estado. Após sua morte, assume seu vice Celso Peçanha que permanece no cargo apenas um ano e decide concorrer ao Senado. Durante o período de seu mandato, suas ações visavam ao desenvolvimento econômico por meio de investimentos em educação.

Cabe ressaltar que segundo pesquisa realizada por Velasco, Araújo e Carneiro (2012), professores que atuaram no período de 1961 a 1962 afirmam que o governador obteve notável destaque histórico por seus investimentos e iniciativas em prol da educação pública do estado do Rio de Janeiro. De acordo com os autores supracitados, em apenas um ano o então governador criou cento e vinte e sete escolas pré-primárias, três institutos de educação para o ensino técnico na modalidade normal e nove escolas de ensino médio.

Fotografia 6 – Celso de Araújo Peçanha e Hilka de Araújo Peçanha

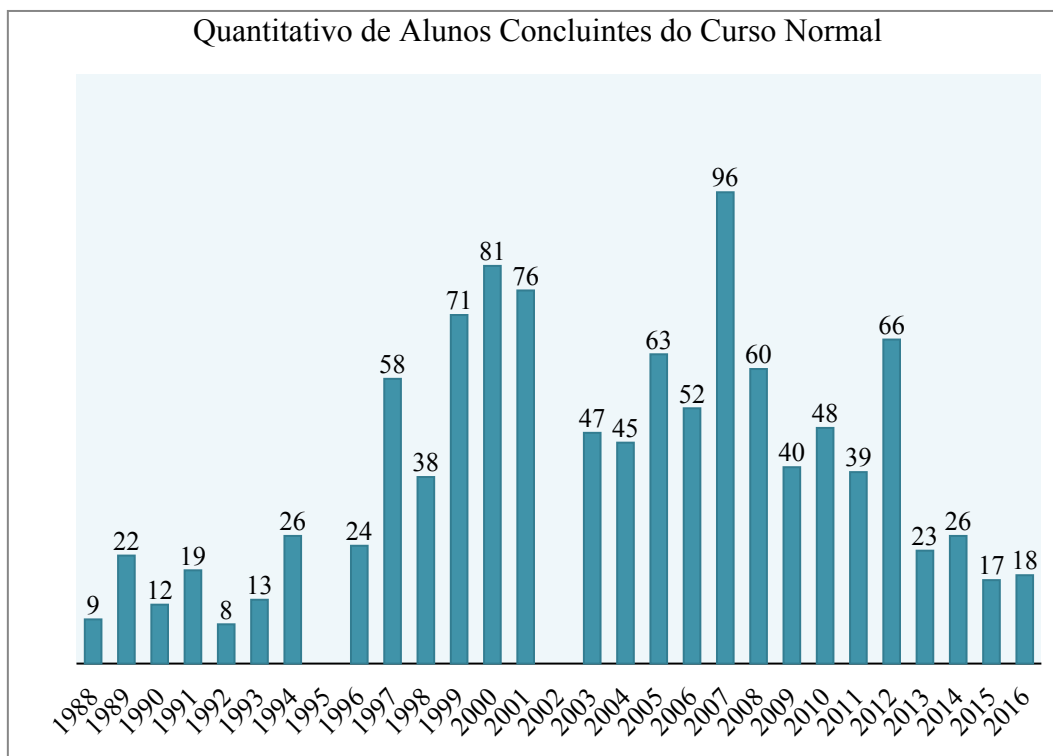


Legenda: Evento em comemoração ao aniversário da instituição de ensino.
Fonte: Inventário da pesquisa, 2017.

A esposa do governador Senhora Hilka de Araújo Peçanha era professora atuante e sensível às problemáticas educacionais. Por tais motivos, apoiava o governante evidenciando quais áreas necessitavam de maior investimento. Em sua homenagem, Celso Peçanha deu o seu nome ao Grupo Escolar de Itambi, tornando-se a Escola Estadual Hilka de Araújo Peçanha.

Após vinte e quatro anos de funcionamento, o Decreto nº 9.047 de 07/05/86 instituiu o curso Normal na unidade. Ao longo de sua história, foram formados na instituição o quantitativo de 1097 docentes conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Quantitativo de Alunos Concluintes do Curso Normal no CEHAP



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados nos documentos escolares

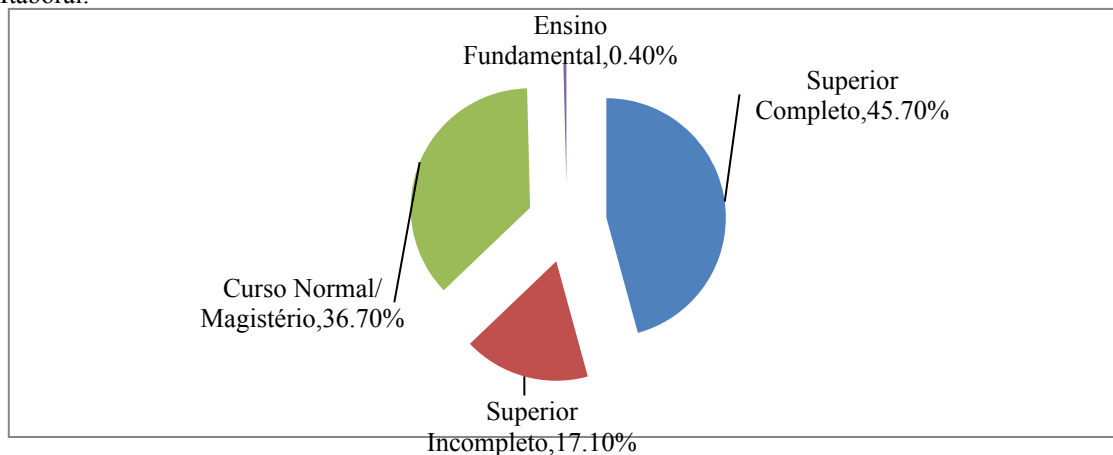
Outro ponto que merece destaque observando os dados acima é que, independente da “morte anunciada” do Curso Normal na atual LDBEN, o número de alunos permaneceu elevado nos anos subsequentes. Compreendemos que este fato decorre da percepção dos alunos e familiares de que o curso oferece a possibilidade de finalizar o ensino médio com uma oportunidade concreta de carreira profissional, o que configura um grande atrativo para a população desta região e que muito possivelmente, esta discussão acerca da possibilidade de encerramento do curso, não tenha sido propagada de modo que afetasse aos estudantes e suas famílias. Este entendimento tem sua origem no discurso dos familiares e alunos que no ato da matrícula justificam a escolha por esta modalidade de ensino pela razão supracitada. Acerca dos anos de 1995 e 2002 não foram encontrados dados que nos permitissem analisar o quantitativo de alunos concluintes.

Atualmente a instituição possui três turmas de curso Normal, uma de cada ano de escolaridade, atendendo ao todo 83 alunos.

Deste modo, considerando a cidade de Itaboraí, podemos verificar que o Curso Normal é um importante *locus* de formação para as escolas locais. Tomando por base dados obtidos acerca do ano de 2016, a rede pública municipal de Itaboraí, nas sessenta

e sete escolas públicas que oferecem a educação infantil, o perfil da formação docente revela-se da seguinte forma,

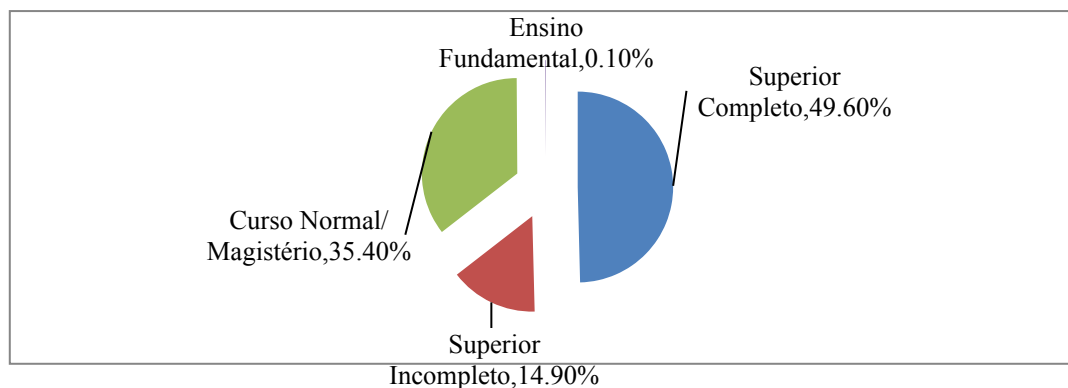
Gráfico 8 – Perfil da Formação Docente dos Profissionais que atuam na Educação Infantil na Cidade de Itaboraí.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas sessenta e seis escolas públicas, o quantitativo de docentes com formação em nível médio é também bastante considerável.

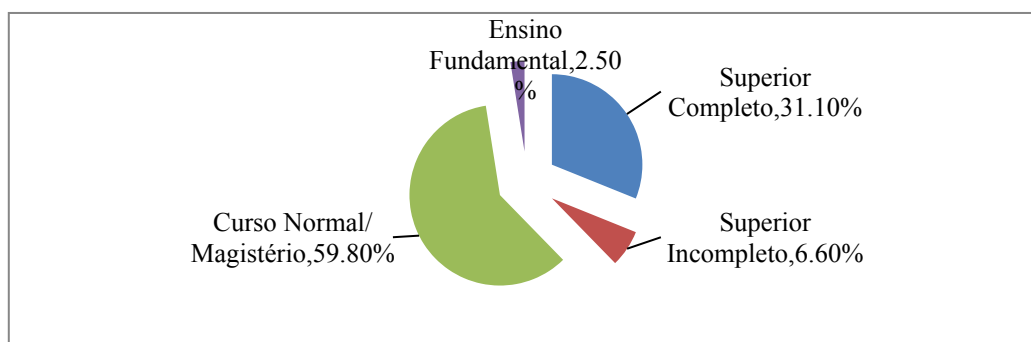
Gráfico 9 – Perfil da Formação Docente dos Profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Cidade de Itaboraí na Rede Pública de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Considerando as unidades da rede privada de ensino, o número de professores com formação na modalidade normal em nível médio é ainda maior na Educação Infantil.

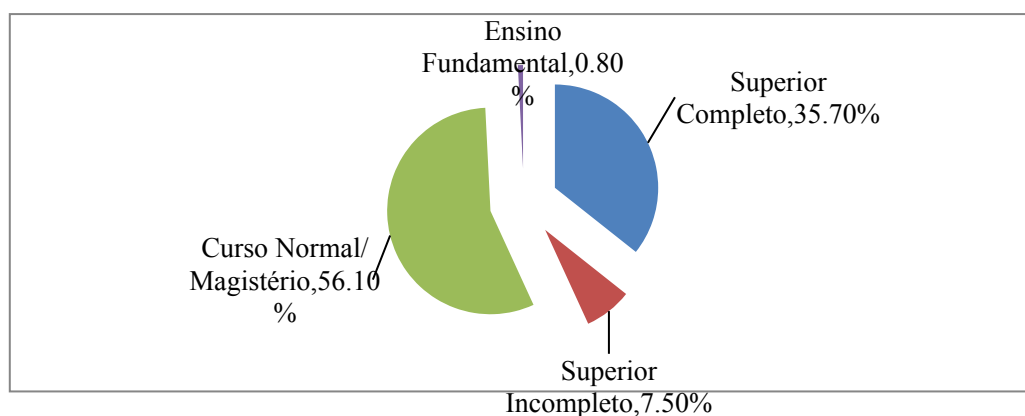
Gráfico 10 – Perfil da Formação Docente dos Profissionais que atuam na Educação Infantil na Cidade de Itaboraí na Rede Privada de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

No Ensino Fundamental, das trinta e oito escolas que oferecem essa etapa de ensino na rede privada de ensino no município de Itaboraí,

Gráfico 11 – Perfil da Formação Docente dos Profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Cidade de Itaboraí na Rede Privada de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://cultiveduca.ufrgs.br/>

Considerado o elevado quantitativo de docentes que atuam nessa cidade com formação docente em nível médio, acreditamos que o presente estudo pode contribuir significativamente para o conjunto de pesquisas que investigam as políticas públicas de formação inicial de professores vigentes.

3.5 - Procedimentos de coleta e análise de dados

Ao longo desses dois anos de pesquisa, o meu olhar sobre esta instituição de ensino foi substancialmente modificado. Embora não fosse objeto precípuo deste trabalho, as memórias e narrativas dos sujeitos no tocante às relações e vivências no/com o espaço escolar conformavam elementos basilares para que eu pudesse entender esse espaço. Portanto, não poderia apreender as práticas curriculares se não

me dispusesse a compreender que cada sujeito, mobiliário e salas de aula estavam naquele ambiente, daquela maneira, por um sentido muito particular.

As múltiplas vozes e discursos que emanam deste local possibilitaram que eu melhor compreendesse que a potência da escola não está circunscrita ao que é mensurável. A potência da escola está justamente nas experiências vividas por cada indivíduo, quer seja na dimensão cognitiva, afetiva ou social. Nesse sentido, nossa compreensão sobre experiência está fundamentada nos escritos de Larrosa,

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse *isso*. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. (2011, p. 6).

Ao longo deste período, diversos acontecimentos passaram e atravessaram os meus saberes previamente construídos sobre o colégio. Tive a oportunidade de redimensionar o meu fazer pedagógico cotidiano por meio das falas dos meus colegas professores. Ao tomarem conhecimento de que a minha pesquisa tratava das políticas curriculares implementadas para o Curso Normal, docentes, discentes e demais funcionários, ao encontrarem comigo, procediam relatando suas impressões, opiniões e críticas ao que fora instituído. Deste modo, eu não poderia me colocar ora como pesquisadora, ora como professora. Eu havia me tornado um interlocutor legitimado pelo coletivo de sujeitos desta escola para compartilhar saberes acerca das políticas curriculares propostas pela SEEDUC.

Tal fato colocava um desafio em meu percurso: meu olhar e minha escuta teriam que estar atentos e sensíveis a todo instante, pois todas as conversas nas salas de professores ou conselhos de classe poderiam elencar subsídios vitais para minha pesquisa. Pude notar que, por vezes, o mesmo docente que concedia a entrevista revestida simbolicamente do rigor acadêmico, oferecia contribuições extremamente valiosas em outros espaços/tempos de diálogo. Assim, recordo-me dos encontros na Universidade, na disciplina de Seminários de Pesquisa onde tivemos contato com as seguintes palavras de Nóvoa,

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso, nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver. Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em tantas vezes nos deixamos prender. (2015, p. 16).

Nesses “acazos” fomos delineando as conclusões produzidas ao longo deste percurso que serão apresentadas neste capítulo. Conclusões estas que apenas tornaram-se possíveis pelo esforço, confiança e comprometimento de cada sujeito da pesquisa em colocar-se integralmente na tentativa de construir um discurso individual e coletivo dos sujeitos que integram o CEHAP.

Nunca te esqueças que inteligência vem de inter-legere, da capacidade de interligar. E que complexidade vem de complexus, daquilo que é tecido em conjunto. Uma e outra necessitam de uma base de cultura que não se esgota na “caixa” de uma ciência só. O matemático conhecerá melhor o mundo, e a sua própria disciplina, se souber de filosofia; e o historiador se souber de física; e o economista se souber de filosofia; e o educador se souber de literatura e... por aí adiante... num entrelaçar de culturas que é a própria definição de cultura. (NÓVOA, 2015, p.15).

Neste processo, algo que considero de extremo significado e extremamente enriquecedor para minha prática como docente, foi poder dialogar com professores de outras áreas de conhecimento e descobrir suas inquietações em relação às disciplinas lecionadas. Embora já dedicasse meus esforços no sentido de compreender o CM dos demais componentes curriculares, meus sentidos não estavam aflorados como os daqueles profissionais que dialogavam diariamente com aquele documento.

Desta maneira, a seguir apresentaremos as contribuições dadas pelos docentes do CEHAP e as possíveis leituras a partir dos referenciais teóricos adotados no que concerne às políticas curriculares para o curso Normal na rede estadual do Rio de Janeiro, o currículo mínimo e suas implicações para a formação docente.

3.6 - Sujeitos da Pesquisa

Ao definir o meu objeto de pesquisa, algo me parecia indispensável: dialogar com a escola e com os docentes. Não poderia de modo algum deixar de ouvir aqueles indivíduos que tanto me ensinavam cotidianamente sobre as mais diversas temáticas

relacionadas ao cenário educacional brasileiro, por meio de olhares e bases teóricas diferentes e por vezes, divergentes. Portanto, as falas dos professores e professoras norteiam e imprimem legitimidade ao presente estudo. Uma das principais intenções desta pesquisa é materializar e propagar as vozes desses sujeitos que por vezes são silenciados pelas práticas gerencialistas descritas neste trabalho.

Isto posto, conversamos com o quantitativo de nove professores. É necessário destacarmos que os docentes de Matemática e História assumem, respectivamente, as disciplinas de Física e Sociologia. Portanto, em suas entrevistas foram contempladas as impressões sobre os dois campos do saber. Além dos componentes supracitados, foram entrevistados os regentes de Língua Portuguesa, Geografia, Química, Biologia, Educação Física, Filosofia, Espanhol e Práticas Pedagógicas. A disciplina de Arte não foi contemplada, pois a escola possui carência nesta área.

O convite para participação na pesquisa foi realizado de formas variadas, e-mails, mensagens de texto instantâneas ou pessoalmente. Agendávamos um dia apropriado para procedermos à entrevista individualmente com cada docente e na data agendada, iniciava explicitando os objetivos da pesquisa e em seguida, realizava os seguintes questionamentos:

- O que você entende por currículo?
- Como foi a adoção do currículo mínimo nesta rede?
- Como você avalia o currículo mínimo de seu componente curricular?
- Quais os aspectos positivos e os aspectos negativos do documento curricular vigente?
- Com relação ao currículo mínimo, o que você tem a dizer sobre a adequação ou não da proposta para a formação de professores e para a construção de uma educação pública de qualidade?

Tomando por base essas perguntas, iniciávamos nosso diálogo. Reafirmo que se tratava de um diálogo, pois por vezes, deparei-me com proposições que desconhecia e assim, propunha novas questões ao previamente acordado. Entretanto, antes de apresentarmos as elocuições docentes, destacamos a seguir o que diz a Secretaria de Educação em sua página eletrônica sobre os objetivos e fins de sua política curricular,

O Currículo Básico da rede estadual de ensino e seus materiais de apoio pedagógico estão disponibilizados neste Portal com o intuito de subsidiar a prática docente e servir de ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do processo formativo de nossos estudantes.

Neste sentido, a proposta curricular tem papel central na política de ensino do estado, com o diferencial da participação ativa dos professores da rede em sua construção, em parceria com especialistas das universidades, considerando as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. Os conteúdos garantem o direito à aprendizagem e, ao mesmo tempo, reduzem a desigualdade entre as escolas, porque todos os alunos têm acesso ao mesmo padrão curricular.

Por meio do Currículo Básico, os docentes também têm acesso às orientações pedagógicas e sugestões de atividades. Além de apresentar o conteúdo mínimo de cada componente curricular a ser lecionado, essa metodologia oferece aos professores da rede: interdisciplinaridade, indicações bibliográficas e recursos digitais. (...) Contamos com a utilização deste Currículo Básico por todos os professores da rede estadual de ensino. (SEEDUC, 2018)

Conforme apresentado previamente, o currículo mínimo em sua implementação como política curricular era de caráter obrigatório e dispunha de todo um conjunto de mecanismos que estavam a serviço do controle sistemático da efetiva utilização do mesmo pelos docentes. Esses dispositivos, em sua maioria, não se encontram vigentes na atual conjuntura. Após mobilizações sociais, tais como a greve ocorrida em 2016, cuja duração excedeu cinco meses e as ocupações estudantis nas instituições de ensino, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Programa de Bonificação por Resultados, ações diretamente relacionadas à aplicação do CM, foram descontinuadas. À época dos fatos, o Secretário de Educação declarou que outro programa deveria ser elaborado, visto que, em sua concepção, esse sistema seria essencial para a qualidade da educação estadual. Até a conclusão do presente estudo não foram introduzidas novas políticas educacionais com esta finalidade.

Apresentaremos a seguir, a organização curricular do Curso Normal que está em vigência na atualidade:

Quadro 4 – Organização Curricular Curso Normal

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária anual			Total
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Ciências da Natureza	Biologia	80	80	0	160
	Física	80	0	80	160
	Química	80	80	0	160
Matemática	Matemática	160	160	160	480
Ciências Humanas	Filosofia	80	0	0	80
	Geografia	80	80	0	160
	História	80	80	0	160
	Sociologia	80	80	0	160

Linguagens	Arte	80	0	80	160
	Educação Física	80	80	80	240
	Língua Portuguesa/ Literatura	160	160	160	480
	Língua Estrangeira Obrigatória	80	80	80	240
	Língua Estrangeira Optativa	40	40	40	120
	Ensino Religioso	40	40	40	120
Linguagens de Inclusão	Integração das Mídias e Novas Tecnologias	80	0	0	80
	Tempos para Ênfase no PPP/ Libras	0	0	80	80
Fundamentos da Educação	História e Filosofia da Educação	0	80	80	160
	Sociologia da Educação	0	0	80	80
	Psicologia da Educação	0	80	80	160
	Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	0	0	80	80
Formação Complementar	Processo de Alfabetização e Letramento	0	80	80	160
Conhecimentos Didáticos- Metodológicos	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	80	80	80	240
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	0	80	80	160
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva	0	80	0	80
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens Adultos	0	0	80	80
Práticas	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa	120	240	320	680
	Brinquedoteca	40	0	0	40
	Arte e Educação	0	40	0	40
	Práticas Psicomotoras	0	40	0	40
	Vida e Natureza	0	0	40	40
	Atendimento Educacional Especializado	0	0	40	40
	Linguagens e Alfabetizações	0	0	40	40
	Culturas	0	0	40	40
Carga Horária Total		1.520	1.760	1.920	5.200

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>

É relevante destacarmos que não há no Currículo Mínimo nenhuma discussão inicial sobre currículo ou conceptualização sobre habilidades e competências, concepções estas que norteiam todos os documentos curriculares. Atentamos igualmente para o fato que nenhum dos componentes curriculares do curso de formação de professores traz essa temática, o que configura algo deveras preocupante perceber que para a SEEDUC esse campo não deve ser objeto de aprofundamento teórico para o exercício do magistério.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES/ RESULTADOS DA PESQUISA

A investigação ou é criação ou é nada.

Antônio Nóvoa

4.1 - Análise das Entrevistas

Iniciando a análise das entrevistas realizadas, em nossa primeira pergunta, tencionamos compreender qual o entendimento do termo *currículo*. Notamos que as ideias de normas, procedimentos e técnicas estavam presentes, assim como a utilização do referido conceito como sinônimo de documento e política curricular. Entretanto foram apresentadas e ressaltadas as ideias de que não há neutralidade na construção e seleção de saberes que integram um documento curricular, a compreensão que os saberes e as experiências discentes devem ser reconhecidos e contextualizados e que mesmo sendo considerado um documento norteador obrigatório, cabe ao professor ou professora (re)construí-lo à luz de sua prática.

Em nosso segundo questionamento, propúnhamos uma reflexão acerca da adoção do CM. Esta pergunta foi formulada com o objetivo de analisarmos, a partir dos referenciais teóricos adotados, o contexto da produção do texto curricular. Nesse sentido, procedemos ao relato da professora de Disciplinas Pedagógicas que elencou elementos substanciais para nossa reflexão,

Quando eu iniciei aqui foi em 2009, então o curso normal ainda estava organizado em quatro anos e eu fiquei um tempo até fazer o ajuste da matriz curricular até encerrar a última turma de 4ª série. Então, o currículo mínimo foi introduzido aqui, mas eu não tinha trabalhando com essas primeiras turmas. Eu trabalhava com as disciplinas de Psicologia da Educação e Sociologia da Educação no currículo anterior e depois ainda no currículo anterior com psicologia da educação e educação infantil, tanto aqui quanto no CEVI (Colégio Estadual Visconde de Itaboraí). Com o currículo mínimo, eu passei a trabalhar só com as turmas da terceira série. Inicialmente, com Práticas pedagógicas e Iniciação à pesquisa, e aí depois, já agora nos últimos anos com a primeira e segunda série nessas mesmas disciplinas. Em relação à mudança do currículo de quatro para três anos, veio como algo definido, pronto.

Nesta primeira parte da fala da docente, a mesma descreve o processo de transição vivenciado pelo curso Normal com a implementação do CM. Além das competências e habilidades instituídas como obrigatórias para a formação de docentes

pela nova política curricular, a nova proposta trazia consigo uma importante modificação em sua organização. A mudança na duração do curso de quatro anos para três anos em tempo integral, fato este que não envolveu nenhuma forma de interlocução com as unidades escolares. Pensando sobre a constituição do documento, ela nos declara que

Teve um período de participação dos professores em que eles (SEEDUC) mandaram um texto inicial que a gente teve acesso. Eu fiz algumas contribuições, acompanhei o período também que eles colocaram disponível seleção para as pessoas para a formação das equipes que queriam participar da elaboração deste currículo mínimo, mas eu não tinha tempo suficiente na rede, então não podia participar. Não sei se foi um edital, um documento norteador, porém eu contribuí com o documento base inicial. Tinham muitas questões que eu achava que deveriam ser desmembradas, pois não estavam muito claras, tanto no de Educação Infantil quanto no de Psicologia que eu trabalhava na época. Eu fiz algumas contribuições, enviei, mas não tive retorno. Vi pelo texto que algumas coisas foram contempladas. Mas não sei se foi recebido, não foi recebido, se foi válida a contribuição se foi lido ou não... Não obtive retorno.

O processo descrito pela professora trata-se da abertura do Edital CM- Cecierj 006/2012 destinado à convocação para o processo seletivo com a concessão de bolsas, sob a organização da Diretoria de Extensão da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (FUNDAÇÃO CECIERJ), objetivando a construção do CM. Esta seleção foi dividida em duas etapas: análise do Currículo Vitae e respectivos documentos comprobatórios da sua formação e, posteriormente, entrevistas dos candidatos selecionados na primeira fase. É necessário destacarmos, conforme citado pela docente, que dentre os pré-requisitos instituídos pelo Edital, os candidatos deveriam possuir, no mínimo, cinco anos de experiência como regentes das disciplinas pedagógicas na rede pública estadual. Tal fato configurou-se um significativo impeditivo, visto que no ano de 2008 ocorreu convocação relativa ao Concurso Público para o magistério dos referidos componentes curriculares. Assim, muitos docentes não estavam aptos a participarem desta elaboração.

Durante o período de 26 de novembro ao dia 07 de novembro, a SEEDUC convidou os docentes que atuavam no curso estudado para consulta virtual ao documento para que os mesmos pudessem oferecer suas contribuições, etapa esta citada por nossa entrevistada. Tal ação nos parece ter intencionado imprimir um caráter mais

participativo e abrangente para a discussão e construção do documento curricular, visto que

Após o levantamento de dados foi possível verificar que trinta e seis professores participaram do processo de elaboração do currículo mínimo, embora o Edital CM-CECERJ 006/2012 oferecesse quarenta e cinco vagas. Percebemos também que enquanto alguns componentes ficaram sob a responsabilidade de até um único professor, outros apresentaram um número maior de professores responsáveis. Chama a atenção também o fato de professores serem responsáveis por mais de um componente curricular, mais especificamente por quatro deles. Buscando uma média de participação por escola, trinta professores participantes em um universo de noventa e sete escolas que ofereciam o curso normal em 2012 resultam na participação de menos de um professor por escola, mais especificamente, 0,4. Na verdade, professores de vinte escolas estaduais participaram e dessas apenas treze escolas ofereciam o Curso Normal. Logo, é possível afirmar que não houve participação ampla dos profissionais regentes das disciplinas pedagógicas do Curso Normal. Por mais que também acontecessem sessões públicas, nas quais os professores poderiam participar através de sugestões e críticas, não houve participação plena das escolas. (GAMA, GONÇALVES, FONTES, 2017, p. 5)

Segundo o relato da professora, não houve nenhum processo de reflexão, diálogo ou resistência na instituição de ensino que pudesse se materializar em um impedimento para a execução da política, o que foi ratificado nas falas dos demais entrevistados e entrevistadas. Deste modo, verificamos que o CM foi inserido nas práticas docentes e efetivamente embasado o processo didático e pedagógico, especialmente em virtude do SAERJ. Como as avaliações neste sistema eram bimestrais (SAERJINHO) e o rendimento dos educandos nestes exames iria compor suas notas atendendo determinação da Secretaria, havia uma grande preocupação em parte dos docentes em desenvolver as competências e habilidades descritas no documento. Como as Disciplinas Pedagógicas não integravam o conjunto de componentes avaliados, não foi realizada qualquer menção a esse sistema pela docente regente destes campos de conhecimento.

Dando prosseguimento ao nosso diálogo, solicitei aos docentes que avaliassem o CM e pontuassem seus aspectos positivos e negativos. Nesse momento foram feitas considerações que requerem maior aprofundamento na apreciação.

Para que melhor possamos compreender a fala dos profissionais, realizamos um recorte da Matriz Curricular do Curso Normal. Vejamos abaixo:

Quadro 5 – Organização Curricular Curso Normal (Base Comum)

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária anual			Total
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Ciências da Natureza	Biologia	80	80	0	160
	Física	80	0	80	160
	Química	80	80	0	160
Matemática	Matemática	160	160	160	480
Ciências Humanas	Filosofia	80	0	0	80
	Geografia	80	80	0	160
	História	80	80	0	160
	Sociologia	80	80	0	160
Linguagens	Arte	80	0	80	160
	Educação Física	80	80	80	240
	Língua Portuguesa/ Literatura	160	160	160	480
	Língua Estrangeira Obrigatória	80	80	80	240
	Língua Estrangeira Optativa	40	40	40	120
	Ensino Religioso	40	40	40	120

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>

Consideremos a matriz curricular do ensino regular:

Quadro 6 – Organização Curricular Ensino Médio Regular

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária anual			Total
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	
Ciências da Natureza	Biologia	80	80	80	240
	Física	80	80	80	240
	Química	80	80	80	240
Matemática	Matemática	200	200	160	560
Ciências Humanas	Filosofia	80	80	80	240
	Geografia	80	80	80	240
	História	80	80	80	240
	Sociologia	80	80	80	240
Linguagens	Arte	0	0	80	80
	Educação Física	80	80	80	240
	Língua Portuguesa/ Literatura	200	200	160	560
	Língua Estrangeira Obrigatória	80	80	80	240
	Língua Estrangeira Optativa	40	40	40	120
	Ensino Religioso	40	40	40	120

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pelo site <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>

Conforme podemos observar analisando as tabelas acima, a carga horária da parte comum entre o curso regular e o curso Normal difere notavelmente. Nesse sentido, esse foi um dos pontos mais comentados pelos docentes nas entrevistas. Afirmavam que o documento era adequado ao ensino regular. Conquanto fossem citadas como críticas as diferenças entre a organização e disposição dos saberes entre o documento curricular local e os livros didáticos referentes às disciplinas, ainda assim, não percebiam grandes problemáticas que pudessem comprometer o trabalho pedagógico. Contudo, quando pensávamos o CM do curso de formação de professores, a percepção dos mesmos era totalmente distinta. Eram unânimes em seu discurso: o documento destinado ao curso Normal negligenciava temáticas fundamentais dos campos de conhecimento.

Tomemos como base a fala do professor de Química:

Podemos dizer que o currículo mínimo do curso normal é o mínimo do mínimo. Pois ele tem uma carga horária menor do que o ensino médio regular. O ensino médio regular possui uma carga horária de 240 horas e no curso normal são apenas 160 horas. Isso me causa estranheza, pois a gente está falando de formação de professores e, na pior das hipóteses, teria que ser pelo menos igual ao do regular. Porque a função do CN não é apenas formar o profissional, mas conceder o diploma de ensino médio. Então, ele possui duas funções. E acaba que o aluno concluinte deste curso fica com uma carga horária menor em química, física, biologia, história e geografia. O que é uma distorção, no meu ponto de vista.

A análise do professor nos convida a pensarmos sobre o duplo caráter formativo da modalidade Normal. Tal impressão também fora evidenciada pela profissional regente das disciplinas de Física e Matemática. O curso de formação de professores possui problemas na organização das habilidades e competências a serem desenvolvidas, assim como apresenta uma redução das temáticas a serem abordadas em relação ao ensino médio regular.

Para afirmarmos quais conhecimentos e práticas deverão estar presentes nos textos e documentos curriculares, é necessário termos clareza quanto aos objetivos e fins do ensino médio, o que significa formar professores, qual a concepção de escola, sujeito e projeto de sociedade pretende-se engendrar. Caso não tenhamos tais respostas, incorremos no erro de promover discursos e ações que fomentem uma formação docente frágil e de caráter tecnicista.

Assim, além do ponto destacado, ao qual pretendemos nos aprofundar nas próximas linhas, é desejável que reafirmemos que o curso de formação docente em nível

médio é admitido para a atuação profissional nos atuais textos políticos educacionais, porém é desejável que a formação inicial seja realizada no Ensino Superior. Deste modo, não nos parece compreensível e denota profunda contraditoriedade promover aos estudantes deste curso uma formação secundária em comparação aos demais discentes da mesma etapa de ensino, visto que da maneira ao qual está organizado o CM do Curso Normal, não promove a equidade nas condições de acesso aos estudos superiores.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Isto posto, cabe-nos reconhecer o Ensino Médio como parte de um nível de escolarização que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe o preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e o prosseguimento em estudos posteriores. Nesse sentido, compreendemos ser necessário identificarmos o sentido atribuído à categoria *trabalho* o qual está alicerçado a legislações educacionais,

O trabalho nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. (FRIGOTTO, 2010, p.33)

Portanto, um dos principais desafios no atual cenário educacional consiste em consolidar uma identidade para o Ensino Médio que transcenda a visão reducionista que circunscreve esta etapa de ensino a mera preparação para inserção na vida econômica-produtiva ou a preparação para o ingresso ao Ensino Superior. Superar esta ideia

pressupõe que a educação escolar cumpra as premissas e finalidades destacadas pela LDB, promovendo a apropriação de conhecimentos de base científica, tecnológica, histórica, cultural e política que possibilite a emancipação humana e a redução das desigualdades sociais.

Entretanto, cabe nos ressaltar que o Ensino Médio flutua historicamente entre as perspectivas propedêutica e profissional. Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema (Decreto Lei nº 4.244, de nove de abril de 1942) instituída no governo de Getúlio Vargas, o então chamado *Ensino Secundário* era dividido dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos, chamado ginásial e o segundo, subdividido em *científico*, ao qual eram oferecidas as disciplinas voltadas para as ciências exatas e, o *clássico*, concentrando as ciências humanas. Dentre os seus objetivos estavam: dar continuidade ao ensino primário, a formação espiritual, consciência patriótica e humanística e preparação intelectual para os estudos mais elevados. Esse sistema consolidou um abismo na educação pública oferecida para as classes menos favorecidas economicamente e os estudantes de maior renda, visto que os primeiros para uma rápida inserção no mercado de trabalho, buscavam os recém-criados SENAI (Serviço Industrial de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Esse sistema foi modificado em 1971, quando o ensino foi dividido em primeiro e segundo graus, em que esse último deveria oferecer obrigatoriamente o ensino técnico profissionalizante. Muito embora a demanda por tal formação fosse superior devido à conjuntura socioeconômica vivenciada no país, esta modalidade era considerada “menor”, pois os indivíduos que procuravam tal curso eram aqueles de classes desprivilegiadas que necessitavam ingressar de imediato no mercado de trabalho. Além desse fator destacado, os estudantes que realizavam esta “escolha”, não poderiam realizar exames para o acesso ao ensino superior.

A análise histórica das funções do ensino de 2º grau, no Brasil, permite inferir que a proposta de profissionalização da Lei 5.692/71, pressupõe a existência de algumas condições básicas, que são, principalmente: — existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho; — carência de técnicos de nível médio no País; — valorização da escolaridade formal por parte da empresa; — possibilidade de se atribuir ao sistema educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico; — viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação

profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas — ou por surgir — entre a educação e o sistema econômico (CURY, TAMBINI, AZZI, 1982, p. 14)

Em fevereiro de 2017 foi promulgada a Reforma do Ensino Médio. Tal reforma foi realizada por meio da Medida Provisória 746, o que já configura algo curioso, visto que nós já tínhamos o Projeto de Lei 6.840/2013 que tinha por objetivo

Promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências".

O referido PL seguia os trâmites democráticos, porém foi interrompido pela implementação da medida provisória que indicava um conjunto de significativas alterações na concepção desta etapa de ensino de forma aligeirada e sem o devido debate com a sociedade. Uma medida provisória tem o valor de lei mesmo sem a aprovação do poder legislativo, apenas com a assinatura da Presidência da República.

A Reforma do Ensino Médio via MP foi fortemente criticada em virtude de não apresentar os critérios de urgência e relevância, ferindo princípios constitucionais. Podemos definir a relevância e urgência de uma medida, por ser indispensável em determinada conjuntura adversa e urgente seria considerado aquilo que, caso não fosse imediatamente estabelecido, poderia causar danos irreparáveis. O MEC alega que tal feito justifica-se em virtude da necessidade de apresentar à sociedade uma resposta imediata que pudesse superar as problemáticas que possuem o Ensino Médio. As principais justificativas para implementação da Reforma são: o baixo desempenho apresentado nas avaliações externas (Prova Brasil e PISA), alto índice de evasão escolar nesta etapa de ensino, falta de atratividade na escola e grande quantitativo de disciplinas, redução das desigualdades educacionais entre a educação pública e a educação privada.

É importante reiterarmos que esta reforma impacta fortemente na estrutura e funcionamento desta etapa de ensino. Em suma, a mudança propõe que 60% da matriz curricular seja composta por disciplinas obrigatórias, a saber: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa e competências e habilidades previstas na BNCC. Porém,

ainda não está expressamente definido se os demais componentes curriculares estarão presentes como disciplinas ou distribuídos e diluídos em áreas do conhecimento.

Os outros 40% do currículo estão reservados aos chamados itinerários formativos, no qual o aluno poderá escolher qual área do conhecimento deseja estudar: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica e profissional. Além deste fator elencado, a carga horária anual que atualmente consiste em 800 horas passará para 1.400 horas anuais. Entretanto ainda não está claramente explicitado como se dará tal alteração. Muitos são os questionamentos e críticas que nos suscitam essa lei, entretanto, retomando nossa análise sobre o Curso Normal, como será que essa Reforma impactará nesta modalidade de ensino? Será um itinerário formativo? Como serão organizados os componentes curriculares da BNCC? Tais questões colocadas nos demonstra a imprescindibilidade de darmos continuidade ao estudo sobre o curso de formação de professores em nível médio.

Dando continuidade à análise de nossas entrevistas, além da importante questão colocada pelo docente de Química, o professor de História declara que, embora considere que o CM pontue apenas os conteúdos mínimos a serem trabalhados e que caberia ao professor acrescentar os assuntos e saberes que acredita ser indispensável aos discentes, o documento curricular é muito restrito e que tal redução do campo de conhecimento vai além da mera distribuição de horas pelas disciplinas. Para que eu melhor compreendesse o que ele buscava explicitar, pediu que eu lesse os documentos curriculares de ambos os cursos. Naquelas linhas estavam muito claros os argumentos do professor.

Após fazer essa análise comparativa entre os dois textos, busquei retornar à parte de apresentação do CM onde estão elencados os objetivos do ensino de História para o Curso Normal. Contraditoriamente, está explicitado que a disciplina objetiva a formação docente, assim como, a preparação dos estudantes para a continuidade dos estudos.

Por meio do seu discurso e após a leitura, pude compreender a dificuldade que meus alunos possuíam quando eu ministrava aulas de História e Filosofia da Educação ou Política e Organização do Sistema de Ensino. Ao solicitar a turma a relacionar os temas abordados a determinado contexto histórico, político e social, entendia que os estudantes precisavam que eu dialogasse com eles sobre assuntos que, ao meu entender, já haviam sido trabalhados no componente curricular de História.

Assim, no que se referem às políticas públicas educacionais, as leituras que os profissionais fazem delas tem papel determinante na sua implementação. Conforme nos apontam Garcia e Oliveira,

Podemos, portanto, compreender os processos de produção/ criação das práticas curriculares cotidianas como processos culturais, pois é a partir dos modos próprios de criação e atribuição de sentidos àquilo com que se está em contato que elas são criadas e modificadas, modificando, também os sentidos e modos de compreensão possíveis dos textos e discursos que lhes originaram, sendo, portanto, processos circulares de atribuição/ modificação de sentidos. Nessa compreensão, os diferentes discursos se relacionam e influenciam mutuamente, estando sempre contaminados pelos demais. (2011, p.530).

O contexto da prática é o local em que o texto político é efetivado e legitimado, onde poderá ser consolidado ou não nas ações pedagógicas. De acordo com as autoras supracitadas, “práticas curriculares se constituem dialogicamente em relação aos textos que as regulam, e não subalternamente”. (GARCIA, OLIVEIRA, 2011, p.530). Portanto, embora a SEEDUC tenha criado mecanismos para controlar a aplicação do Currículo Mínimo, os educadores cotidianamente reinterpretem, reelaboram e ressignificam o texto político, subvertendo o instituído e buscando alternativas que produzam sentido e que atendam aos propósitos estabelecidos pelos sujeitos envolvidos no chão da escola. À vista disso, a professora de Geografia em seu discurso corrobora com este pensamento.

O Currículo Mínimo do curso Normal é diferente do médio (Ensino Médio Regular). Eu não uso o CM que eles me dão para usar com o curso normal. Eu uso o do médio. Eu acho muito defasado. Isso é muito complicado. Porque além deles estarem no curso normal, eles ficam muito deficientes. Muitas coisas são retiradas deles. Principalmente, porque na terceira série eles não têm geografia. Então, eu uso CM do Ensino Médio Regular. Pois, o que acontece é que o aluno do normal se quiser fazer o ENEM ou vestibular, ele vai utilizar principalmente as matérias da 2ª série porque a maioria cai no ENEM. Então, eu trabalho a primeira e segunda série com eles.

Outra questão que considero fundante para discussão e que insurge na fala da docente é fato de os educandos deste curso serem considerados *deficientes* em sua formação em relação aos demais estudantes. Já debatemos neste presente estudo as finalidades da educação institucionalizada para o Ensino Médio observando as

legislações vigentes. Porém, acreditamos que seja importante situarmos nossa compreensão acerca do que significa *formar*.

Ademais, as finalidades de determinado curso estão pautadas em concepções políticas-epistemológicas inseridas num universo específico de significação acerca do termo *formar*. Ou seja, para elencarmos o que se pretende com determinada formação acadêmica, é preciso que tenhamos compreensão acerca dos aspectos cognitivos, psicológicos e sociais que estão subjacentes nesse processo. Segundo Chauí (2003),

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. O que Merleau Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Corroborando com a referida autora, compreendemos que o sentido do termo *formação* está atrelado à conjuntura na qual se realiza e que este conceito complementa a própria função da educação escolar, que também pode ser concebida como propagação e difusão dos saberes científicos, históricos e culturais de gerações anteriores às gerações futuras para a preservação desses saberes, fundamentação de uma análise crítica, melhor compreensão das sociedades e do atual contexto e produção de. Neste fragmento evidenciamos um conjunto de tópicos a serem destacados. Embora o documento curricular seja diferenciado para os dois cursos, a docente estabelece no âmbito de sua atuação quais são os objetivos de ensino e aprendizagem para aquele grupo.

Entendemos o que esta professora expressava em sua fala. Pois se o objetivo de seu fazer pedagógico vislumbra em seu horizonte a aprovação dos estudantes no ENEM

e a consequente inserção na Universidade, e as competências e habilidades previstas no CM não estão de acordo com os saberes contemplados nesta avaliação, podemos considerá-lo insuficiente, incompleto e em descompasso para este fim. Entretanto, também penso ser pertinente demarcar nesse diálogo que esta política curricular não é engendrada com este objetivo. Conforme observado no segundo capítulo deste texto, o currículo mínimo objetivava a elevação do IDEB. Portanto, nos parece relevante destacar que ainda que nos apropriemos deste documento numa perspectiva estritamente propedêutica, seria necessária sua adaptação, reconstrução e/ou ressignificação para este fim. Partindo deste princípio, a fala do professor de Química nos revela,

Não consigo conceber um ponto positivo no currículo mínimo com toda essa adversidade que a gente vive. Não consigo conceber. Porque na verdade eu, por exemplo, nunca consegui dar todo currículo mínimo. Então, eu posso falar o que a SEEDUC alega. Ela alega que isso vai homogeneizar a Rede. Se um aluno sair da escola X e for para escola a Y, vai ser o mesmo assunto trabalhado, assim o estado vai ter como garantir uma aprendizagem mínima... Então essa é a justificativa da secretaria de educação. Mas, o que está por trás do currículo mínimo não é isso. O currículo mínimo foi criado para atender uma demanda de avaliação externa. Se o aluno vai fazer uma avaliação, você precisa trabalhar itens específicos: as habilidades e os conteúdos para este exame. Então, no meu ponto de vista, ele veio atender essa demanda das avaliações externas.

A esse respeito Biesta (2013) contribui afirmando que a cultura da mensuração pode ser considerada positiva, por possibilitar que as discussões sejam balizadas por dados concretos. Entretanto, o autor elenca dois principais problemas advindos deste modelo avaliativo. O primeiro refere-se à interpretação que é realizada a partir destes dados. Para o pesquisador, quando estamos comprometidos com a definição do que é educacionalmente desejável, nosso olhar estará necessariamente impregnado por julgamentos de valor. Em outras palavras, a compreensão e interpretação desses dados não se dão de forma neutra. São complementadas com informações que estejam em consonância com o que se pretende comprovar. Nesse sentido, o professor de Sociologia nos auxilia afirmando que

O SAERJ e o SAERJINHO não contemplam as diferenças que existem dentro da própria Rede Estadual. Quem conhece a rede estadual do Rio de Janeiro sabe que a rede é ampla e outra coisa que é pertinente afirmar, tem alunos que passam o ano inteiro sem ter professor para uma disciplina.

Como é que se pode fazer uma avaliação sem que os alunos tenham tido aulas daquela matéria?

Podemos depreender que na produção de índices educacionais são negligenciadas informações que influenciam diretamente os resultados obtidos. Desse modo, se a intencionalidade é responsabilizar as instituições de ensino e o corpo docente pelo baixo desempenho verificado nos exames, os dados que não estejam em conformidade com este fim, não são possuem relevância.

Em segundo lugar, relacionado ao primeiro, trata-se da validade técnica dessa avaliação. “A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir.” (BIESTA, 2013, p.812). Deste modo, o autor questiona se o que é avaliado é necessariamente o que é objetivado com esse sistema ou se os resultados obtidos são legitimados por ser o que pode ser apreendido neste processo. Nesse sentido, nos cabe pensar quais os objetivos e fins da educação pública que defendemos e criarmos processos contra-hegemônicos que possibilitem avaliar o que verdadeiramente entendemos que seja necessário ao oferecimento de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada para a diversidade de sujeitos que detém esse direito.

Nosso último questionamento dialoga com essa assertiva. Indagamos nossos entrevistados da seguinte forma: *Em relação ao currículo mínimo, o que você tem a dizer sobre a adequação ou não da proposta para a formação de professores e para a construção de uma educação pública de qualidade?* Tal pergunta foi recebida pelos docentes como uma espécie de provocação. Um convite ao deslocamento do pensamento centrado no fazer pedagógico, para uma reflexão sobre os efeitos produzidos pelas políticas e práticas curriculares e, suscitava que os docentes externassem qual o sentido dado ao termo qualidade pelos mesmos e refletissem acerca dos propósitos epistemológicos e políticos de sua atuação.

Depende de qual qualidade você está se referindo. Qual qualidade você está se referindo? Sob o ponto de vista, por exemplo, da secretaria de educação, acho que você não deveria perguntar isso a ninguém. Você deveria pegar os relatórios, ver como é que estão as proficiências, os índices... É isso aí que vai dizer se a qualidade está boa ou não. Agora, se você pegar outro referencial de qualidade, talvez... Talvez não, com certeza, esses referenciais dos indicadores, das proficiências, do custo, da

eficiência, não serão os únicos parâmetros. A gente precisa de outros parâmetros. Como por exemplo, o projeto político pedagógico da escola, o engajamento dos professores... Aí a gente entra propriamente na questão do currículo, como é que é feito esse currículo, se ele é feito de uma forma democrática, como é tratada a gestão democrática dentro do colégio, como é a infraestrutura. Então, entra uma série de fatores que a gente poderia ficar aqui falando pelo menos um dia inteiro. Mas na questão da minha qualidade, digamos assim, na qualidade que eu acredito que nós teríamos que buscar, o curso de formação de professores, assim como o curso de curso de Ensino Médio regular, são muito ruins. Basta olhar a estrutura das escolas, basta olhar que nós temos várias turmas sem professores... As condições são muito precárias.

O educador destaca em sua fala a impossibilidade de se determinar uma definição única ao termo. Destaca a distância entre os parâmetros adotados pelos gestores e corpo técnico do sistema de ensino e para os educadores que vivenciam as condições adversas às quais vivenciam cotidianamente e anuncia outros critérios de qualidade diversos daqueles elencados pela SEEDUC.

Luiz Fernandes Dourado (2009) compreende que as dimensões que interferem na qualidade da educação dependem de fatores extraescolares e intraescolares e afirma que tais aspectos devem ser observados de forma articulada. Nessa perspectiva, o autor ressalta que o reconhecimento da desigualdade social existente e suas implicações para a vida dos estudantes devem ser concebidos como elementos a serem superados em uma escola que pretende promover a qualidade para todos os sujeitos; políticas públicas e práticas que promovam à inclusão; promoção de uma práxis transformadora do ambiente educativo, por meio da participação democrática, ativa, consciente de seu papel cidadão e, por conseguinte, humanizadora, emancipatória, empoderadora das classes populares na escola pública; construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, democratização dos processos de organização e gestão escolar; reflexão coletiva, engajamento da comunidade e participação efetiva nos processos deliberativos acerca das práticas curriculares, pedagógicas, formativas e avaliativas; quantitativo de alunos por turmas, alunos por docentes e alunos por funcionários que permita a materialização de um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem de todos os discentes; financiamento público adequado para manutenção dos prédios escolares e aquisição de material necessário ao fazer educativo; formação inicial e continuada adequada à demanda dos profissionais da educação, bem como, plano de carreira compatível à sua formação.

Por conseguinte, os sentidos da qualidade da educação pública diferem substancialmente de acordo com os indicadores apropriados nessa avaliação. Conforme aponta Biesta (2015), os reformadores e dirigentes da educação trazem em seu discurso a defesa de uma escola eficaz, o que inviabiliza a negação desse argumento. Porém, sob quais bases teóricas, políticas e epistemológicas estão assentados o entendimento da eficácia na educação? A educação pública deverá ser eficaz para quê? Emancipação humana ou preparação para o mercado de trabalho? Eficaz para quem? Para os sujeitos escolares ou para os reformadores empresariais da educação?

Assim, pensar uma educação que esteja alinhada com os pressupostos descritos por Dourado (2009) requer que, indiscutivelmente, pensemos na formação do educador. Conforme nos assinala a professora de disciplinas pedagógicas,

Pensar uma educação pública de qualidade que não considere a formação desse professor não tem sentido. Nenhum documento vai dar conta por si só. Se não tiver investimento tanto na formação como também na infraestrutura, nos materiais, nas condições de trabalho para que isso aconteça. Para que esse documento ganhe vida na escola. Ele tem pontos positivos? Tem. Ele norteia o trabalho? Norteia. Ele é importante. Mas se a gente não criar espaços e políticas de formação, de discussão, de troca de experiências sobre o que já tem sido feito e acontecido nas escolas, torna-se um documento que não se traduz em qualidade para educação.

Esta fala além de destacar as condições estruturais das instituições de ensino e suas consequências para a educação escolar, como já contemplado na fala de outros entrevistados, aborda a importância da formação continuada dos professores e a interlocução com profissionais de outras instituições de ensino com o propósito de refletirem sobre suas práticas, avaliarem e discutirem sobre o que deve ser aprimorado ou alterado no cotidiano das escolas. Compreendemos que, tratando-se de uma instituição de ensino que tenha esse duplo caráter formativo, curso médio regular e normal, esse movimento deve ser indiscutivelmente, o cerne do processo pedagógico; para que desta maneira pensar coletivamente e efetivamente propiciar uma formação docente cujos sujeitos egressos deste curso tenham consciência da necessidade de lutarmos pela valorização profissional que proceda a uma carreira consistente, com remuneração salarial condigna, formação sólida, boas condições de trabalho e que promova a emancipação humana e superação das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que se coloca para mim é que, compreendendo como compreendo a natureza humana, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo.

Paulo Freire

Ao longo desta pesquisa buscamos trazer à tela o curso de formação de professores em nível médio, sua história, complexidade, potencialidade e perspectivas frente ao atual cenário e políticas educacionais vigentes. Para tal, analisamos a política curricular consolidada na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, cujo documento implementado por meio desta, foi chamado de Currículo Mínimo. Compreendemos que a produção das propostas curriculares traz consigo pressupostos políticos e epistemológicos acerca do que se coloca como objetivos da educação escolar e da formação humana e opera em prol do projeto de sociedade que se deseja consolidar.

Assim, apresentamos a gênese das concepções gerencialistas engendradas pela SEEDUC e os mecanismos apropriados para a introdução deste ideário. Elencamos que na tríade Currículo, Avaliação e Formação Docente estão os principais campos de intervenção destas políticas, e, por conseguinte, para analisarmos os processos de centralização curricular utilizados neste sistema de ensino, precisávamos refletir articuladamente sobre essas áreas.

Destacamos que tais ações trazem como argumentação a melhoria dos padrões de qualidade da educação. Apresentamos dois modelos antagônicos acerca desse conceito: Qualidade Total e Qualidade Social. A Qualidade Total pressupõe a redução de custos, aumento da produtividade, eficiência e eficácia dos processos. São iniciativas de setores públicos, empresários e tecnocratas que introduzem o léxico e o aparato teórico das teorias administrativas empresarias com a intencionalidade de promover reformas estruturais impostas pela ordem neoliberal. A educação sob esta orientação objetiva a preparação sistemática de indivíduos que tenham as competências e habilidades necessárias que promovam a empregabilidade. Tal modelo indica a reconfiguração da esfera educacional, concebendo o conhecimento como fator de produção.

Na contramão desse modelo de desenvolvimento hegemônico que atribui à educação escolar a superação das problemáticas econômicas e sociais às quais estamos imersos e que responsabiliza o professor pela produção e manutenção do fracasso

escolar, está a Qualidade Social da Educação. Essa proposta ganha espaço entre os educadores progressistas que segundo Freitas (2014) visam à transformação social e por tal motivo, não propõem a mera adaptação da escola, mas a insurgência de alternativas sociais que promovam o desenvolvimento da solidariedade em detrimento da competição e concorrência, da auto-organização dos estudantes, da valorização e respeito à diversidade cultural em oposição à padronização da cultura escolar e o desenvolvimento de novas formas de organização e parâmetros de qualidade concebidos coletivamente no interior de cada instituição de ensino, referenciada pelos atores sociais que vivenciam e constroem cotidianamente este espaço.

Dando continuidade ao nosso percurso investigativo, após contextualizarmos a adoção do Currículo Mínimo e partindo da premissa que as políticas instituídas tornam-se instituintes no contexto da prática, dialogamos com os docentes do Colégio Estadual Hilka de Araújo Peçanha acerca das suas impressões, opiniões, experiências e saberes acerca deste documento curricular.

Em momento anterior ao aprofundamento neste estudo e a realização das entrevistas tínhamos alguma familiaridade com estes documentos, visto que, como docente do Curso Normal nesta instituição escolar, estes também compunham o meu fazer didático e pedagógico. Porém, embora eu ainda não tivesse esta clareza, no contexto da prática, cotidianamente fazia escolhas que subvertia o que fora imposto e criava novas proposições e objetivos aos previamente descrito. Tal reconhecimento só me foi possível por meio da escuta dos meus companheiros.

Acerca dos educadores entrevistados, parte deles haviam se apropriado daquela proposta como manual, algo a ser seguido linearmente sem uma análise crítica ou aprofundamento teórico, por conceberem o currículo como um recurso metodológico a ser apropriado desta forma. Outros seguiam o Currículo Mínimo em virtude das avaliações externas. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que o curso Normal realizava apenas as avaliações externas e diagnósticas que compunham o SAERJ das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, mesmos os docentes das demais disciplinas que buscavam preparar os estudantes para estes exames, não possuíam tal problemática ou preocupação no curso de formação para o magistério. Havia também, aqueles que comparavam o CM do Curso Normal com o do curso médio regular e, a partir dos objetivos delineados individualmente para sua prática, reconstruíam as orientações curriculares, legitimando os conhecimentos e saberes que julgavam primordiais aos egressos daquela modalidade de ensino.

Deste modo, corroboramos que embora sejam criados mecanismos de controle à atuação docente, no contexto da prática, a política pode ser transformada, recriada e adquirir contornos bastante distintos do que foi proposto pelo texto político original. As leituras que os atores sociais realizam estão implicadas de suas vivências e experiências, o que torna essa apreensão destituída de neutralidade e ingenuidade por seus praticantes. Portanto, os textos políticos poderão ser rejeitados ou apreendidos de forma equivocada, deliberadamente ou não, reinterpretados e ressignificados, o que efetivamente nos foi desvelado ao longo do estudo proposto.

Outrossim, foi evidenciado pelos sujeitos da pesquisa a ausência de uma discussão no CM sobre o que se entende por currículo e quais objetivos pretendidos para a formação, assim como a inexistência de uma definição acerca do que seriam habilidades e competências e a intencionalidade na escolha destes termos. Não há igualmente nenhum diálogo ou formação proposta pela Secretaria de Educação que contemple a reflexão continuada acerca dos temas elencados nos textos curriculares ou sobre o que tem sido produzido nas instituições que oferecem o Curso Normal.

Nesse sentido, por meio da investigação realizada evidenciamos que embora o Curso Normal resista como *lócus* de formação docente, pouco tem sido produzido em nível macro para consolidação deste curso como um espaço-tempo de formação de professores pesquisadores que reflitam criticamente acerca da sua função social e que reconheçam a especificidade dos saberes inerentes ao exercício do magistério. Observamos que as políticas curriculares voltadas a esta modalidade negligenciam e subtraem importantes discussões para este campo e que, por tal motivo, caberá às instituições de ensino a tarefa de examinar os projetos e ações introduzidas na gestão da educação pública tencionando conceberem em seu Projeto Político Pedagógico os objetivos e fins deste curso alinhados aos propósitos de formação e o projeto de sociedade que se pretende engendrar.

Temos o desafio imperioso de, conhecendo a realidade que nos tem sido imposta, nos posicionarmos no enfrentamento às ações e projetos que retiram dos professores e professoras o seu papel de intelectuais e pensadores do campo educacional. Conforme afirmam Aranowitz e Giroux (1985, citado por Giroux e Maclaren), defendemos a argumentação que,

As escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contra-esferas públicas. Nossa opinião é que tais instituições da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social. Por essa razão, é necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (2002, p. 127).

Conquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recomende a formação de professores em nível superior e o PNE determine prazos para que todos os professores sejam graduados, o curso de formação de professores em nível médio ainda é aceito na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental por instituições públicas e privadas para preencherem o quadro de docentes. Portanto, urge repensarmos a formação docente em nível médio, o seu lugar e sua constituição, objetivando imprimir sua identidade para atender aos anseios da sociedade por uma educação de qualidade. Educação esta de caráter democrático, libertário e libertador.

Desta forma, consideramos que esta discussão não se encerra neste texto dissertativo. Entendemos que as questões aqui propostas nos impulsionam à reflexão acerca de novas proposições e nos reafirmam a necessidade de darmos continuidade ao presente estudo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, 2005. Set./ Dez. 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. Os Institutos Superiores de Educação Ontem e Hoje. **Educar**, Curitiba, v. 23, p.267-283, set. 2004.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 42, n. 147, p.808-825, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742012000300009>.

BONDÍA, Jorge Larrosa; GERALDI, João Wanderley (Tradução). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20-28, abr. 2002

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p.367-375, Mai./ Ago. 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEBnº 01/1999, de 29/01/1999.

_____. Comissão Especial Destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **PL 6840/2013**. 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Decreto Nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 28 de jul. 2017

_____. **Lei S/N de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm. Acesso em: 28 de jul. 2017

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Resolução CEB/CNE nº2**, de 10/04/1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em nível Médio, modalidade Normal e o Plano Nacional de Educação.

_____. Comissão Especial Destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. **PL 6840/2013**. 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CARNEIRO, Waldeck; ARAÚJO, Flavia de Monteiro de Barros; CHAVES, Iduína Mont'alverne. Formação de Professores no Curso Normal no Rio De Janeiro: Modelos de Formação, Reorganização Curricular e Perspectivas para Egressos. In: FONTOURA, Helena Amaral; TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. Niterói: Intertexto, 2013. p. 189-205.

CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul, 2012. p. 1 – 16

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, p.5-15, dez. 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; AZZI, Sandra. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

DIAS, Alexandre Pessoa et al. Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj): Impactos socioambientais, violação de direitos e conflitos na Baía de Guanabara. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 1, n. 16, p.151-175, jun. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p.201-215, maio/ agosto 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.213-225, 2004. Editora UFPR

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor (a): A profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 65, p. 178-200, out. 2015.

_____ ; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculos da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p.531-541, set./ dez. 2007.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de Embates entre Projetos de Formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, [s.l.], v. 35, n. 129, p.1085-1114, out. 2014.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, [s.l.], v. 33, n. 119, p.379-404, jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMA, Silvana Malheiro do N.; GONÇALVES, Laila Fernanda de C.; FONTES, Lana Mara Couto O. O Gerencialismo e a Política Curricular Fluminense. **IX Seminário Redes e Tecnologias**, Rio de Janeiro, p.1-14, 05 a 08 jun. 2017

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas e discursos de formação docente: a produção cotidiana de sentidos do 'Ser-Professor'. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, n. 2, p.522-534, mar. 2011.

GARCIA, Regina Leite. **Para Quem Pesquisamos para Quem Escrevemos o Impasse dos Intelectuais: O Impasse dos Intelectuais**. Petrópolis: Cortez, 2011. 138 p

GENTILI, Pablo A. A.. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 111-177.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra Esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-151

GODOY, Marcos Vinicius Ferreira de; OLIVEIRA, Cristiane dos Santos. **Experiências Inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: Como o Fortalecimento da Gestão Estratégica Explica o Avanço no IDEB**. 2015. Disponível em: <http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1248/1/EXPERIÊNCIAS_INOVADORAS_NA_SECRETARIA_DE.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M.. Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: Valorização, Formação E Condições de Trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 97, n. 35, p.517-534, abril 2015.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

IVO, Andressa Aita; HIPÓLYTO, Álvaro Moreira. Políticas Gerenciais em Educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p.365-379, maio/ago. 2015.

GOFF, Jacques Le; Tradução Bernardo Leitão, [et Al.]. História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, abr. 2006.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conhecimentos didático-pedagógicos como horizonte de formação- análise curricular na formação de professores do Rio de Janeiro. In: **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, pp113-132, jul/Dez, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 154 p.

NAJJAR, Jorge. O Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) e a disputa pelo conceito de qualidade da escola. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. **Educação: Fronteira Política**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 155-174.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Minho, v. 3, n. 11, p.13-22, 2015

OTIMIZAR. Dicionário online Significados, 12 fev. 2018. Disponível em <<https://www.significados.com.br/otimizar/>>. Acesso em 12 fev. 2018

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.12, n03, p.1669-1962, out./dez. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências- 2. Ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 56-71

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> Acesso em: 24 de abril de 2017.

RODRIGUES, Carlos Henrique Machado. **Povoamento do Vale do Macacu**. 2016. Disponível em: <http://olimpiadaitaborai.com.br/pluginfile.php/771/mod_page/content/9/Texto%202%20Prim%C3%B3rdis%20Funda%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20da%20VSAS.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. Resolução nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 fev. 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SÃO PAULO. **Lei nº 27 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal em Escolas Modelos as Escolas Anexas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 28 de jul. 2017

_____. **Lei nº 169 de 7 de agosto de 1893**. Adita diversas disposições à Lei Nº 88, de 8 de setembro de 1893. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=64259>. Acesso em: 28 de jul. 2017.

SEEDUC. **Currículo Básico**. 2018. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742>>. Acesso em: 05 maio 2018.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, [s.l.], v. 29, n. 78, p.216-226, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 156 p.

TANURI, M. L. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p. 61-193, mai/ jun/ jul/ ago. 2000.

THUSWOHL, Maurício. **Desmonte da rede pública do Rio já conta com 231 escolas fechadas**. 2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/12/desmonte-da-rede-publica-do-rio-ja-conta-com-231-escolas-fechadas>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p.173-197, jul./dez. 2015

VELASCO, Dayana; ARAÚJO, Flavia; CARNEIRO, Waldeck. **Governo Celso Peçanha: Revolução na Educação.** 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.62.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

ANEXOS

Publicado no Diário Oficial de 15/02/2013 – Página 09 / 2º Coluna

RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013

DISPÕE SOBRE A IMPLANTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO CURRÍCULO MÍNIMO A SER INSTITUÍDO NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e, tendo em vista o que consta no processo nº E-03/009.831/2011,

CONSIDERANDO:

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que fixa as diretrizes da Educação Básica;

- as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;

o Currículo Mínimo como um documento oficial norteador da elaboração dos planos de curso da rede estadual visando a garantir a efetiva aprendizagem dos conteúdos, competências e habilidades básicas e essenciais para cada ano/série; e

o Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC, e dá outras providências;

RESOLVE:

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo Único - As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série, devendo ainda ser complementados de acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar.

Art. 2º - O cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse Currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma.

§1º A partir de 2013, todas as escolas da rede de ensino regular deverão utilizar o Currículo Mínimo, nas disciplinas e modalidades contempladas.

§2º- No ano de 2013, o Currículo Mínimo abrangerá os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal em Nível Médio.

§3º- A fim de evitar que conteúdos importantes sejam omitidos com a implantação do Currículo Mínimo, no caso de choque com o currículo anteriormente praticado, será facultada ao professor, em 2013, a utilização das competências e habilidades ora previstas para anos/séries anteriores ao que esteja em atuação, caso seja comprovado que as competências e habilidades previstas já tenham sido trabalhadas com aquela turma.

Art. 3º - Os documentos do Currículo Mínimo editados pela SEEDUC serão revisados e modificados periodicamente, conforme se identificar necessidade para tal.

Art. 4º- Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigindo os desvios identificados ao longo do ano letivo:

I- compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;

II - compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar - verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar.

Art. 5º - Fica instituído um modelo de Plano de Curso Anual (anexo) para utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

I - compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT - Integrantes do Grupo de Trabalho da unidade escolar - checar o Plano de Curso Anual de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente.

II - os Gestores devem arquivar por dois anos, ao final do ano ou na saída de um professor da unidade escolar, o Plano de Curso Anual dos professores regentes da sua unidade escolar.

Art. 6º- A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promoverá, gradualmente, a oferta de recursos e materiais didáticos alinhados ao Currículo Mínimo.

Art. 7º- A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promoverá, gradualmente, a oferta de cursos de formação continuada aos professores, alinhados ao Currículo Mínimo.

Art. 8º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 14 de fevereiro de 2013

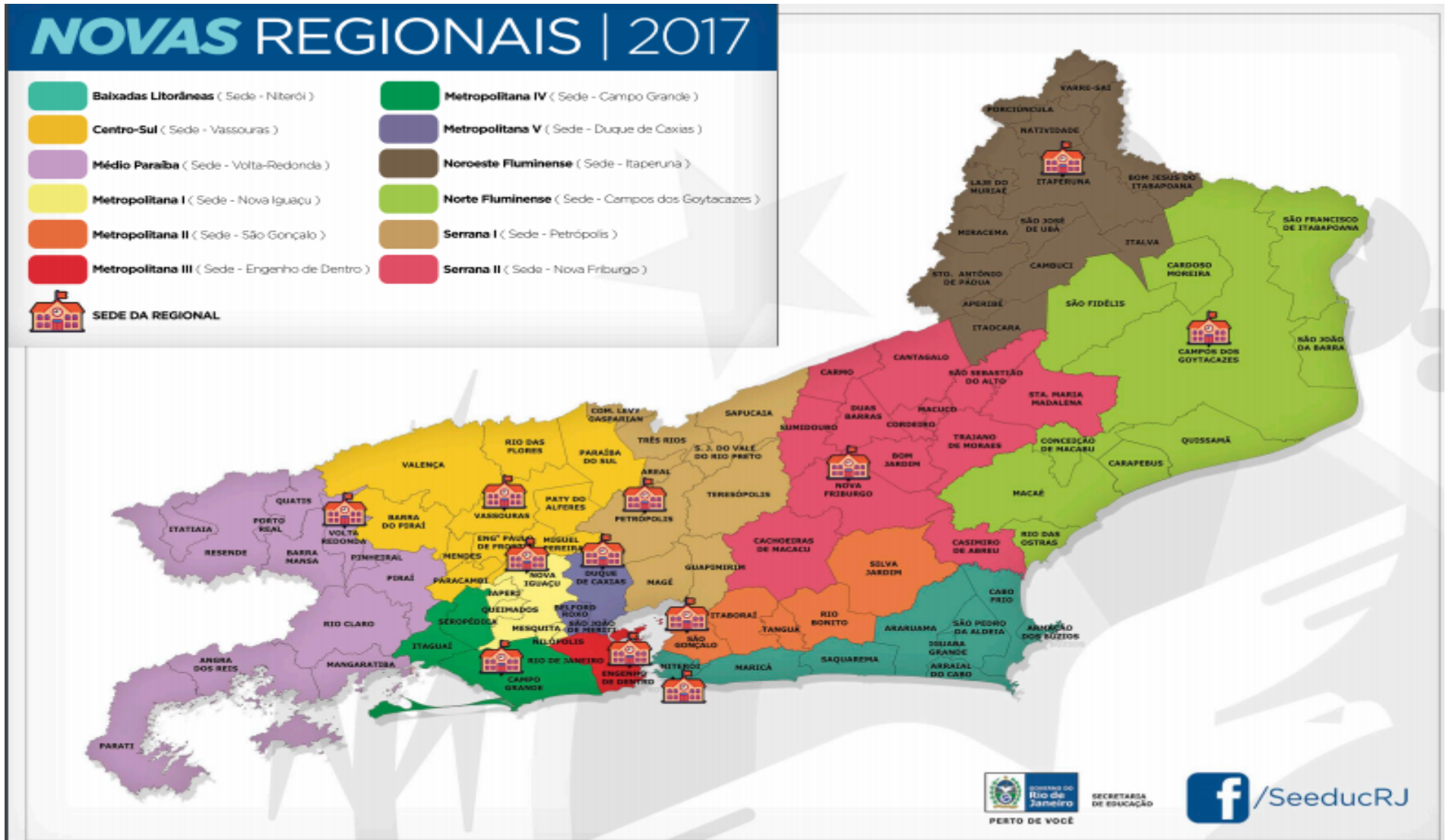
WILSON RISOLIA RODRIGUES

Secretário de Estado de Educação

ANEXO I
PLANO DE CURSO ANUAL

U.E: Professor: Disciplina: Ano/Série: Nível de Ensino: Modalidade:		Metas da Escola¹:					
	TEMA²	HABILIDADES/COMPETÊNCIAS³	PROCEDIMENTO DIDÁTICO (ATIVIDADE)	RECURSO DIDÁTICO	Nº AULAS (TEMPO ESTIMADO)	FORMA DE AVALIAÇÃO	VALOR DA AVALIAÇÃO
1º BIMESTRE							
2º BIMESTRE							
3º BIMESTRE							
4º BIMESTRE							

- Obs.:**
1. Dados fornecidos pela direção da unidade escolar;
 2. Foco, Conteúdo, eixo, dependendo da disciplina em questão.
 3. Incluir todas as Habilidades/Competências do Currículo





Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

CURRÍCULO MÍNIMO 2013
CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA

Apresentação

O Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.

No início de 2012, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro concluiu a elaboração dos Currículos Mínimos para o Ensino Regular. Todavia, a SEEDUC respeita as especificidades de cada modalidade de ensino. Por isso, elaborou-se um Currículo Mínimo específico para o Curso Normal em Nível Médio, tanto para as disciplinas de Base Nacional Comum e Parte Diversificada quanto para as disciplinas de Formação Profissional. Este documento servirá como referência, apresentando as habilidades e competências que devem constar como “pano de fundo” nos planos de aula e de curso desta modalidade de ensino.

A elaboração deste documento foi conduzida por equipes disciplinares de professores da rede estadual que atuam nesta modalidade de ensino, coordenadas por professores doutores de diversas universidades públicas do Rio de Janeiro, a partir de um convênio com a Fundação CECIERJ. Nesse processo de elaboração, foram tomadas como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB nº 2/99), os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais. Contamos também com a preciosa contribuição dos professores da rede que participaram das consultas virtuais e dos debates presenciais, fornecendo críticas e sugestões às propostas preliminares.

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior.

Para as disciplinas de Formação de Professores, consideraram-se, especialmente, as mudanças na matriz curricular, implementadas em 2010 – após ampla discussão em todo o estado –, a partir das quais o Curso Normal passou a ocupar três anos, em horário integral. Dentre as principais mudanças da matriz, que vêm a ser corroboradas por este Currículo Mínimo, ressalta-se a inclusão de espaços efetivos visando a preparar os futuros docentes para a promoção de uma educação inclusiva e para a construção do conhecimento, numa abordagem que permitisse diálogos entre os componentes curriculares, a realidade da sala de aula e o perfil de profissional da escola que desejamos projetar.

Portanto, este documento é um guia aos nossos professores ao longo dessa “dupla jornada” didática, levando em consideração a carga horária disponível para cada disciplina de Formação de Professores. Dessa forma, em acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/99, espera-se, até o fim do curso, assegurar aos alunos a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente, sob os princípios éticos, políticos e estéticos previstos à sua formação enquanto cidadão.

Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.rj.gov.br, para esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

CURSO REGULAR**História**

1ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Conteúdo	Estudo Introdutório
Habilidades e Competências	- Compreender que a transmissão do conhecimento não é neutra e que todos somos agentes da História.
Conteúdo	Civilização Greco-romana
Habilidades e Competências	- Compreender os conceitos políticos de cidadania, democracia e república; - Analisar a contribuição do pensamento Greco-romano na construção da Ocidentalidade.
Conteúdo	História Medieval
Habilidades e Competências	- Discutir a noção de Idade Média; - Compreender os conceitos de servidão, trabalho livre e nobreza; -- Comparar o papel do Cristianismo e do Islamismo na construção da Ocidentalidade.

2º Bimestre

Conteúdo	Renascimento
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os elementos da crise do século XIV; - Compreender o conceito de antropocentrismo.
Conteúdo	Reformas protestantes e contrarreforma
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os agentes de crise da Igreja Católica; - Comparar as principais correntes do cristianismo protestante e suas implicações socioeconômicas e políticas; - Desenvolver comportamentos de tolerância religiosa.
Conteúdo	Estado Moderno
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os conceitos de Estado Moderno e Absolutismo; - Comparar as práticas mercantilistas.

3º Bimestre

Conteúdo	Expansão Marítima
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o processo de Expansão Marítima; - Analisar as mudanças geopolíticas.
Conteúdo	África
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a diversidade política e cultural da África; - Comparar o conceito de escravidão no mundo antigo e no mundo moderno; - Discutir os conceitos de diáspora e tráfico de escravos; - Compreender o multiculturalismo brasileiro.
Conteúdo	América
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial; - Comparar os conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos dos períodos pré-colonial e contemporâneo; - Desenvolver comportamentos de respeito à diversidade cultural.

4^o Bimestre

Conteúdo

América Colonial

Habilidades e Competências

- Comparar a colonização inglesa, espanhola e portuguesa;
- Caracterizar as relações de trabalho na América;
- Identificar a diversidade social na América Portuguesa;
- Analisar as diferentes atividades econômicas na América Portuguesa.

CURSO NORMAL

História

1ª SÉRIE - ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Conteúdo	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA
Habilidades e Competências	Entender o homem como sujeito da história. Caracterizar as fontes históricas.
Campo /Eixo	O ENCONTRO DE CULTURAS: EUROPEIA, AFRICANA E AMERÍNDIA
Habilidades e Competências	Caracterizar as identidades culturais europeia, africana e ameríndia. Identificar as trocas culturais. Discutir a aculturação.

2º Bimestre

Conteúdo	A EUROPA E O COLONIALISMO DOS SÉCULOS XVI AO XVIII.
Habilidades e Competências	Comparar as práticas mercantilistas das monarquias absolutistas. Analisar o Sistema Colonial. Discutir as relações de trabalho.

3º Bimestre

Conteúdo	O IMPÉRIO DO BRASIL: PRIMEIRO REINADO E REGÊNCIA
Habilidades e Competências	Analisar os elementos econômicos e políticos da formação do Império do Brasil. Comparar os processos de independência da América espanhola e da América portuguesa. Discutir a cidadania a partir da Constituição de 1824. Caracterizar as rebeliões regenciais.

4º Bimestre

Conteúdo	O IMPÉRIO DO BRASIL: SEGUNDO REINADO
Habilidades e Competências	Caracterizar as disputas políticas entre Liberais e Conservadores. Analisar as transformações sociais e econômicas na segunda metade do século XIX. Identificar o processo de transição do Império para a República.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Mestrado Acadêmico em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Mestranda: Flavia da Conceição Ramos Fernandes

Orientadora: Helena Amaral da Fontoura

Nome: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Experiência com o Curso Normal: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você entende por “currículo”?
2. Como foi a adoção do currículo mínimo nesta rede?
3. Como você avalia o currículo mínimo de seu componente curricular?
4. Quais os aspectos positivos e os aspectos negativos do documento curricular vigente?
5. Com relação ao currículo mínimo, o que você tem a dizer sobre a adequação ou não da proposta para a formação de professores e para a construção de uma educação pública de qualidade?