



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Simone Camilo Gonçalves

**Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói:
disputas de sentido entre educação e ensino**

Rio de Janeiro

2021

Simone Camilo Gonçalves

Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientador (a): Prof^a. Dra. Prof. Dra. Verônica Borges

Rio de Janeiro

2021

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

G635 Gonçalves, Simone Camilo.
Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói:
disputas de sentido entre educação e ensino / Simone Camilo
Gonçalves. – 2021.
157 f.

Orientadora: Verônica Borges
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Niterói, RJ – Teses. 2. Currículos – Teses. 3.
Educação e Estado – Teses. I. Borges, Verônica. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37-014(815.3)

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

Assinatura

Data

Simone Camilo Gonçalves

Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 8 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Verônica Borges (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às minhas filhas Letícia e Mariana que são minha inspiração para crescer e evoluir nesta vida. Essa conquista é especialmente para vocês, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter sido para mim um refúgio presente na hora das minhas angústias. Ao autor e consumidor da minha fé, meu genuíno agradecimento!

Às minhas filhas Letícia e Mariana, por compreender e incentivar estes momentos de esforço e de renúncias como uma etapa importante da minha trajetória pessoal e profissional.

À minha mãe, Ana Alice, por sempre me incentivar a estudar e me guardar em suas orações. À minha irmã Karina e meus sobrinhos que, de perto e de longe, sempre estão na torcida pelo meu sucesso.

À Prof.^a Dra. Cristiane Gonçalves, a quem devo o incentivo e o reconhecimento de ver a potencialidade que existia em mim para entrar para esse grupo de pesquisa e concluir essa dissertação.

Agradeço à minha orientadora, Verônica Borges, por me acolher como sua orientanda pelas palavras de motivação e por acreditar em mim. Pelas discordâncias e concordâncias, pela insistência em ser criteriosa. Cresci e aprendi muito contigo! Obrigada pela compreensão e dedicação nesse tempo que passamos juntas.

À Talita Vidal Pereira, pela atenção e ajuda a mim dispensadas durante esse processo formativo.

À querida avaliadora Meyre Ester Barbosa de Oliveira, agradeço por prontamente aceitar o convite para a banca e por estar aberta à interlocução.

Às colegas do grupo de pesquisa Ana Paula, Bárbara, Rita, Mariana, Larissa, Rafaela, Rachel, Mônica e Gisele, agradeço pelas trocas, pelo convívio em 2019 e, depois virtualmente, em 2020, pelas angústias partilhadas e parcerias firmadas. Em especial, agradeço à Larissa Gomes que, além de companheira desde a etapa das provas, de eventos e escritas, tornou-se uma grande amiga, sempre disponível a ouvir e a compartilhar dúvidas e anseios e pelo incentivo que mutuamente existiu entre nós.

Aos professores do Proped/UERJ, pelas discussões acadêmicas que me ajudaram a trilhar os caminhos desta pesquisa na linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura e por ter me concedido a oportunidade de evoluir não só como acadêmica, mas como pessoa.

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei

Toni Garrido

RESUMO

CAMILO, S.G. *Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino*. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as disputas entre sentidos de educação e o sentido do ensino nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, no período de 2009-2019. Para isso, buscou-se estabelecer a diferença entre a linguagem da aprendizagem e da educação com base no pensamento de Gert Biesta (2013). Outras questões deste estudo referem-se a como os sentidos de educação circulam nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, bem como esses documentos oficiais da rede são reinterpretados, recontextualizados e hibridizados a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. Para tanto, a interpretação da análise documental tem como referencial teórico-metodológico o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e seus colaboradores, que argumentam sobre as políticas de currículos de textos, discursos e práticas produzidas em três diferentes contextos. Em diálogo com autores de referência que enfrentam os debates concernentes ao campo do currículo, como Lopes (2006, 2013, 2015, 2018, 2019), Macedo (2009, 2014), Lopes e Macedo (2011), Biesta (2013, 2020), Dias (2004, 2009), Borges (2015) e Mainardes (2006, 2018), questiona-se a centralidade curricular do conhecimento e no ensino. São desenvolvidos os argumentos pautados na aposta por uma significação na qual, os sentidos de educação e os sentidos de ensino possam estar mais articulados, expressando sua condição relacional e não somente que o primeiro termo se mantenha subsumido ao segundo. Por fim, à guisa de considerações finais, aponta-se o quão atual e necessário é o enfrentamento às posições centradas no Estado, no campo das políticas curriculares. Nesse sentido, destaca-se a contribuição deste trabalho para o debate entre os diferentes sujeitos diretamente envolvidos (ou não), tanto nas escolas como no âmbito das gestões municipais da Rede Municipal de Educação de Niterói, para que possam encontrar canais de circulação das suas reinterpretações das formulações das propostas curriculares.

Palavras-chave: Educação e Ensino. Niterói. Ciclo de Políticas. Políticas de Currículo.

ABSTRACT

CAMILO, S.G. *Curricular proposals of the Municipal Education Network of Niterói: disputes of meaning between education and teaching*. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

The present work aims to analyze the disputes between the meaning of education and the meaning of teaching in the curriculum proposals of the Municipal Education Network in Niterói, in the period 2009-2019. For this, it was sought to establish the difference between the language of learning and of education based on the thought of Gert Biesta (2013). Others questions of this study refer to how the senses of education circulate in the curriculum proposals of the Municipal Network of Education of Niterói, as well as how these official network documents are reinterpreted, recontextualized, and hybridized, from the approach of the Political Cycles. For this, the interpretation of the document analysis had as theoretical and methodological reference the Policy Cycle of Stephen Ball and his collaborators who argue that curriculum policies are texts, discourses, and practices produced in three different contexts. In dialogue with reference authors who face the debates concerning the field of curriculum, such as Lopes (2006, 2013, 2015, 2018, 2019), Macedo (2009, 2014), Lopes and Macedo (2011), Biesta (2013, 2020), Dias (2004, 2009), Borges (2015), Mainardes (2006, 2018), I question the curricular centrality of knowledge and in teaching. The arguments are based on the search for a signification in which the senses of education and the senses of teaching can be more articulated and can express their relational condition, and not only that the former remains subsumed to the latter. Finally, as a final consideration, is pointed out how current and necessary is the confrontation with state-centric positions in the field of curriculum policies. In this sense, is highlighted the contribution of this work to the debate between the different subjects directly involved or not, both in schools and in the scope of municipal administrations of the Municipal Education Network of Niterói, and the channels to circulate their reinterpretations of the formulations of curriculum proposals.

Keywords: Education and Teaching. Niterói. Political Cycles. Curriculum Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da Segurança.....	134
Figura 2 - Mapa da Educação (Nota Média do IDEB)	135
Figura 3 - Mapa da Educação (Turmas Lotadas)	135
Figura 4 - Mapa da Educação (Matrículas em Creches)	136
Figura 5 - Mapa da Educação (Merenda nas Escolas)	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nº de ingressos – licenciatura e “bacharelado + licenciatura”, por modalidade e categoria administrativa, Brasil - 2009	29
Tabela 2 – Número de cursos de formação de professores, por área e modalidade Brasil - 2009.....	29
Tabela 3 – Rendimento médio de professores da educação básica: Jornada de 30 horas ou mais – Brasil – PNAD 2009	45
Tabela 4 – Dissertações sobre as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói.	67
Tabela 5 – Documentos oficiais que legislam sobre a Rede Municipal de Educação de Niterói.	67
Tabela 6 – Dissertações analisadas.	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEAP	Assessoria Especial de Articulação Pedagógica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional comum Curricular
CAP-CI	Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
CAP-UE	Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEC	Conselho Escola – Comunidade
CME	Conselho Municipal de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil, Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas
EAD	Educação a Distância
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
IESS	Instituições de Ensino Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas Jornada de
JORMAT	Jornada de Educação de Matemática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEC	Ministério de Educação
SAEN	Sistema de Avaliação da educação de Niterói
SME	Secretaria Municipal de Educação

SEMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
PAR	Plano de ações Articuladas
PMEN	Plano Municipal de Educação de Niterói
PNE	Plano Nacional da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
RECF	Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental
UFF	Universidade Federal Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	SEMEADURAS DA PEDAGOGA	23
1.1	Narrando minha história	24
1.1.1	<u>Do Ensino Privado à Educação Pública</u>	27
1.1.2	<u>O caminhar para a Docência</u>	39
1.2	O encontro com as séries finais do Ensino Fundamental	52
1.3	A cidade de Niterói	59
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI E A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR	64
2.1	Aspectos metodológicos	65
2.1.1	<u>Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói e a Fundação Municipal de Educação</u>	75
2.2	Plano Municipal de Educação- desafios e possibilidades 2008-2016 ..	79
2.3	Referenciais Curriculares	85
2.4	Carta Regimento e Portarias	94
3	AS PROPOSTAS CURRICULARES E A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI	99
3.1	Ciclo de Políticas: um olhar sobre as políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Niterói	112
3.1.1	<u>Recontextualização por hibridismo: possibilidades de produção curricular</u>	121
3.2	Educação e Ensino, quais sentidos estão em disputa nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói?	125
3.2.1	<u>A educação reduzida ao ensino</u>	125
3.2.2	<u>Educação para além da aprendizagem: possibilidades para as propostas curriculares de Niterói</u>	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

A escrita da dissertação foi impulsionada pela tentativa de compreender o sentido da educação produzido nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, na qual atuei como pedagoga do segundo segmento do Ensino Fundamental, nos anos de 2014 a 2018. Nessa vivência do cotidiano da escola, pude acompanhar sucessivas trocas de experiências entre diferentes atores sociais, como também acompanhar negociações por projetos que reivindicavam a ampliação do sentido de educação.

Enquanto pedagoga visava valorizar as culturas discentes de forma a potencializá-las, “misturando” aos saberes que os professores ofereciam de forma “particular” dentro de suas disciplinas e negociando essas ações e posições na escola com os diversos sujeitos que atuam na comunidade escolar. Essas inquietações vivenciadas na minha vida profissional foram decisivas para que eu pudesse dar início ao estudo, pois havia ali inúmeras perguntas para as quais não tinha as respostas, mas que me mantinham na busca quer através da leitura, quer na interlocução com meus pares, bem como na aposta do diálogo entre escola e Universidade.

A partir dessas reflexões, relembro as leituras da graduação e retomo as palavras de Paulo Freire (1996, p.14), em seu livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”,

Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar a novidade (FREIRE, 1996. p.14).

Diante dessas inquietações houve uma necessidade de enveredar pela pesquisa, pela busca por e pelo o outro, como citado por Freire. De modo intuitivo e, pouco a pouco, de modo mais fundamentado, passei a compreender que muitas das minhas inquietações com relação aos alunos que tinham dificuldades na escola, estavam articuladas com uma concepção de escola e de sujeito que tendia à centralidade no ensino, nos conteúdos e em práticas homogêneas. Começo, então, a escrita desta dissertação optando por descrever o percurso da minha trajetória enquanto discente e docente, a fim de levar o leitor a compreender e acompanhar o processo da escrita deste trabalho, pois nele estão implicados

diferentes embates do contexto das políticas educacionais locais, tendo como pano de fundo a cidade de Niterói.

No entanto, essa pesquisa se amplia também aos contextos globais, como os embates e confrontos sobre a educação pública e privada, as complexidades da formação docente nos anos de 1990 e todas as transformações que ainda ecoam nas políticas educacionais. Por esse motivo, considere importante que minha trajetória escolar e acadêmica fizesse parte do estudo, pois nesse movimento muito particular, da minha própria escolarização, vivenciada tanto nos sistemas de ensino privado como público durante os anos de 1990 do século passado. Discuto, a partir desse “ensaio memorial”, quais são os questionamentos que me levam a construir essa investigação.

A ideia de educação que temos hoje vem de modelos semelhantes aos sistemas educativos da Europa, sendo que, na América Latina, mais especificamente, encontramos uma maior ênfase dessa influência de internacionalização das políticas educacionais aos moldes estrangeiros nas décadas de 1980 e 1990, conforme afirma o autor Jason Beech, em seu artigo “A Internacionalização das Políticas Educativas”.

Para além, o autor destaca que para cada país, “as propostas das agências multilaterais colaboraram para modificar o quadro discursivo no qual se pensaram as reformas curriculares nestes países” (2009, p.40). O autor vai apontar como se dão esses percursos, que são globais e locais, tendo em vista as interpretações diferenciadas para cada caso analisado.

No caso do Brasil, a visão reformista dominante proporcionou uma grande multiplicidade de regulamentações, projetos e programa¹. Todo um conjunto de leis educativas foram implementadas no país, principalmente na década de 1990, indicando, ou tentando indicar, “o caminho” que a educação brasileira iria percorrer.

Em muitos casos, essas reformas significaram profundas rupturas com as políticas educativas anteriores de seus respectivos países. Por exemplo, a cultura enciclopédica que havia dominado a regulamentação curricular – que enfatizava os conteúdos relacionados com a transmissão de informação e de

¹ No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada no ano de 1996. E demais programas, regulamentações foram implementados: Educação para todos; o Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, a educação superior e a formação docente; o Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica (SAEB), um plano denominado Exame Nacional de Cursos que avalia diferentes cursos universitários por meio de um exame para graduados; um Exame Nacional para concluintes do Nível Médio; a municipalização dos anos iniciais da educação fundamental; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização da Docência e a Lei de Autonomia Universitária (BEECH, 2008). Ver mais em “Jason Beech (2009, p.35)”.

dados – foi substituída por um currículo baseado no domínio de competências. Outro traço que marca tais reformas é seu caráter de “reformas globais”, pois essas políticas não estavam orientadas para modificar apenas alguns aspectos dos sistemas educativos, mas sim propunham uma revisão completa dos sistemas educativos latino-americanos para adaptá-los ao século XXI. Tal caráter compreensivo pode ser ilustrado a partir dos casos argentino e brasileiro (BEECH, 2009, p.35)

Ainda segundo Beech (2009), todas essas mudanças, reformas e rupturas seriam justificadas pela necessidade do ajustamento às “pressões externas”, ou seja, o que era importante era acompanhar o que acontecia em “nível global” e ceder à lógica dominante da globalização.

Discorrer sobre políticas pedagógicas e seus impactos corrobora com o grande crescimento de estudos sobre as políticas educacionais a partir dos anos 1990. Vários estudiosos do campo de análise de políticas, como Beech (2009), Ball (2001,2006) destacam a intensificação da discussão no campo das políticas. Mais importante, talvez, seja destacar as contribuições de tais autores na visão de que as políticas não são exercidas de forma vertical e linear.

Os acordos políticos em nível mundial vão sendo negociados na forma de acordos locais. Ainda assim, essa condição de se tornarem evidentes, de naturalizar esses acordos, sugere uma funcionalidade, sugere também que os diferentes documentos podem operar como transmissores da influência internacional sobre essas políticas.

Desse modo, identificamos nas propostas educacionais uma circulação de experiências de diversos países. Tais documentos surgem como similares “reinterpretando os discursos que são desenvolvidos em documentos de agências internacionais ou ao serem citadas experiências descontextualizadas de seu desenvolvimento” (DIAS, 2004, p.3).

Conforme as mudanças ocorridas nas últimas décadas, associadas à globalização, as escolas (os acordos locais) vão sendo “afetadas” por essa nova compreensão no modelo educacional. Lopes (2010, p.90) alerta que:

A compreensão restrita do currículo como conteúdo a serem validados por sistemas de avaliação centralizados nos resultados e os consequentes *rankings* de escolas e de alunos são apenas algumas das evidências públicas dos discursos produzidos por essa cultura.

Para então compreender esse processo vivenciado mais fortemente nos anos 1990 e as novas políticas referidas por Lopes (2010), nesta pesquisa, utilizaremos como embasamento teórico-metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas

desenvolvido por autores ingleses, como Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold, com o intuito de analisar a política educacional com enfoque nos processos micropolíticos, indicando a importância da articulação macro e micro, dentro das análises.

Aplicarei as contribuições de Jefferson Mainardes (2006a, 2006b, 2011, 2015, 2018), Lopes e Macedo (2011 b), Lopes e Oliveira (2011), Marcondes (2009, 2016) e Avelar (2016), que auxiliam na compreensão da análise dos documentos que constroem a política educacional da Rede Municipal de Educação de Niterói, durante o período previsto no escopo da pesquisa.

A proposta dos autores é de um ciclo contínuo, composto a princípio por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Neles, não existe linearidade, temporalidade ou sequência. De acordo com os autores, as políticas não devem ser simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e, portanto, emergem nesse Ciclo de Políticas mais dois contextos que são: os resultados/efeitos e a estratégia política. Dessa forma, exponho de maneira breve, como foi constituído o Ciclo de Políticas, conforme relatam Lopes e Macedo (2011b, p.247):

[...]o contexto de influência é visto como aquele em que grupos de interesses lutam pelos discursos políticos[...] os discursos produzidos nesse contexto são entendidos como aqueles que limitam as possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos nas políticas. [...] O contexto de produção do texto político é aquele que produz os textos que representam- ou tentam representar- para as escolas o que é política como um todo[...] por fim, mas não menos importante, o contexto da prática. Nesse contexto, os textos do contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados (...).

Dando continuidade à exposição sobre a abordagem do Ciclo de Políticas, quanto aos dois últimos contextos, temos a contribuição de Mainardes (2018, p.4)

O quarto contexto do ciclo de políticas - contexto dos resultados ou efeitos - preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada[...]O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Completando essa apresentação sobre a abordagem, Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), indica que os dois últimos contextos estão

relacionados aos outros três contextos primários e que poderiam ser incluídos no contexto da prática e da influência.

A relevância da pesquisa, a partir desse embasamento teórico-metodológico, visa contribuir para ampliar e ressignificar o contexto da produção de textos e, por consequência, o contexto da prática dos documentos curriculares analisados na dissertação, buscando compreender que tais documentos não definem a política curricular em si. Mas, por meio de suas construções e suas inúmeras interpretações, é possível que essas propostas possam ser recontextualizadas. Pretende-se contribuir, também, ao entendimento de que as políticas curriculares operam de maneira articulada aos contextos do Ciclo de Políticas e que, ele mesmo, é impulsionado por diferentes disputas entre grupos.

Sendo assim, a partir do exposto, focalizo o contexto da produção de textos da Rede Municipal de Educação de Niterói, que pode ser ampliado a partir das discussões da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores, bem como em conjunto com os outros autores do campo do currículo. Isso porque, a partir dessa ampliação, é possível romper com alguns sentidos fixados nessas políticas como, por exemplo, o sentido de ensino, que considero estar evidenciado nos documentos analisados.

Embora argumente-se que a teoria curricular produzida a partir de disputas discursivas das mais diferentes ordens, advertimos que sempre vão existir fixações, “[...] essas negociações passam então a ser compreendidas como lutas pela fixação de determinados sentidos nas políticas [...]” (ABREU; DIAS; LOPES, 2009/2010, p.1). As propostas são reinterpretadas a partir de novas construções acerca do sentido de educação. De acordo com o registro com o qual operamos não há esse destaque local (uma secretaria ou fundação) no qual as políticas sejam elaboradas para depois serem implementadas nas escolas. Defendemos a potencialidade do Ciclo de Políticas como um referencial teórico que compreende as políticas fora da centralidade do Estado, considerando a circularidade dos contextos e dos sujeitos que atuam em todo o campo educacional, seja ele na escola ou na Secretaria de Educação/FME.

Os dois últimos supramencionados, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política –abordam uma dimensão que envolve os campos sociais e políticos, conforme descrito abaixo,

O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. O vocabulário específico deve distanciar os pesquisadores de sua atividade, mas, simultaneamente, também constrói um olhar fixo que torna a “paisagem do social” sempre mais visível. A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um *status* neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso. Tendo dito isso, a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas (BALL, 2006, 18-19).

Concordando com Ball sobre a importância da pesquisa educacional em várias esferas da política de modo geral, esta pesquisa utiliza como metodologia a análise documental de textos oficiais e normativos homologados pela Rede Municipal de Educação de Niterói. A análise documental é um elemento muito importante e se constituiu como um ponto central da pesquisa. Para efeito deste estudo, como recorte temporal, decidimos por abordar o período de 2009 a 2019. Sendo assim, serão analisados os documentos produzidos para e pela Rede Municipal de Educação de Niterói no período apontado, visto que esses documentos direcionam a rede até a presente data.

Os documentos que constituem o corpus deste trabalho estão descritos nas tabelas 1: Dissertações sobre as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói e 2: Documentos oficiais que legislam sobre a Rede Municipal de Educação de Niterói, no qual pretendo identificar e discutir quais sentidos de ensino e de educação tendem a estarem fixados nesses textos e discursos e como são disputados, tendo em vista as diferentes demandas que circulam nesse contexto discursivo.

Uma questão essencial desta pesquisa é: quais sentidos circulam nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói? Desta forma, as seguintes questões decorrem desse objetivo: como os sentidos de ensino e de educação circulam? Como esses sentidos são disputados, negociados e potencializados pelos profissionais que atuam no Ensino Fundamental? Como esses documentos oficiais da rede podem ser reinterpretados, recontextualizados e hibridizados a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, operando com sentidos de educação/ensino que vão além da aprendizagem?

Defendemos, portanto, esse sentido de educação que busca ampliar as questões educacionais para além dos conteúdos. Uma educação que envolva

relações entre os sujeitos que atuam nessas comunidades, na qual suas vozes possam ser ouvidas, suas culturas valorizadas e ampliadas. Dessa maneira, os embates e confrontos são negociados a favor de proposições que não precisam ser mensuradas.

Biesta (2013), ao seu modo, crítica a compreensão moderna e humanista sobre a educação e sugere uma nova abordagem. Para corroborar com essa defesa, convidamos para o debate alguns autores que têm aproximações e distanciamentos do pensamento de Biesta, segundo diferentes perspectivas. No entanto, o que aproxima esses autores de nossa defesa são as questões já mencionadas acima, como: a valorização do sentido de educação para além de conteúdo ou habilidades para o mundo do trabalho, a potencialização e valorização das culturas dos sujeitos envolvidos nessas comunidades escolares, a fim de que suas vozes sejam “legitimadas”, assim como a contraposição à centralidade da educação frente ao ensino, eliminando a possibilidade da redução da mesma ao ensino e, desse modo, compreender como essas políticas educacionais estão sendo analisadas e construídas. Sendo assim, fazem parte desse diálogo Ball (2001, 2011), Macedo (2011, 2012), Lopes (2011), Mendonça, Tortella, Silva (2013), Freitas e Mello (2020) e os autores que apresentam estudos sobre as propostas curriculares de Niterói, a fim de conhecermos as disputas que emergem sobre o sentidos de ensino e de educação.

Concordo com Biesta que temos, na atualidade, o desenvolvimento de um privilégio da aprendizagem, em detrimento do foco na educação -processo por ele denominado *learnification*. No Brasil, essa centralidade na aprendizagem, correlacionada à centralidade no ensino, pode ser constatada não apenas em propostas curriculares para a Educação Básica e nos processos de avaliação em larga escala (Macedo, 2012, 2013), como também em uma série de ações voltadas para a formação de professores, com currículos centrados nos conteúdos específicos (LOPES, 2014, p.102).

A partir dos argumentos apontados, nos dedicamos à exposição dos aspectos que serão abordados em cada capítulo deste estudo, com o intuito de apresentar a trajetória da investigação, com vistas a um novo sentido de educação para a Rede Municipal de Educação de Niterói.

A dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Semeaduras da Pedagoga”, descreve a minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, discorre sobre aspectos do meu percurso enquanto pedagoga, que inicia sua vida profissional na Rede Municipal de Educação de Niterói, atuando com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Considerei importante iniciar esta

dissertação relatando alguns aspectos pessoais da minha vida porque estão relacionados com as problematizações que fui construindo e me impulsionaram à escrita deste trabalho.

Primeiramente, parto da experiência durante minha escolarização nos sistemas de ensino público e privado. Grande parte da minha escolarização foi na rede privada e, no segundo ano do Ensino Médio (antigo 2º grau), por questões pessoais e econômicas, passo a fazer parte da rede pública. Os confrontos e embates sobre o público e o privado foram intensos nos anos 90, foi a década da promulgação da atual LDB 9394/96 e tantas outras implementações que o governo por meio do Ministério da Educação, realizaram a partir de acordos externos com diversos países e agências influenciadoras UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial em prol da “qualidade da educação”, expresso no lema “educação para todos”.

Dentro da minha trajetória, nesse período, mais especificamente no ano de 1993, começo meu caminhar em direção à docência, que está intrinsecamente ligada à escolarização na rede pública de ensino. Neste período, houve no campo da formação docente intensas mudanças e rupturas devido a intensificação da concepção econômica de cunho neoliberal (Era da Globalização) que influenciou o campo educacional. Diversos autores deste campo como Marli André, Bernadete Gatti, Elba Barreto, Luiz Dourado, Luís Carlos de Freitas, Selma Pimenta, entre outros, assim como associações, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), produziram estudos que refletiam a complexidade vivenciada pela formação de professores principalmente para a educação básica se dedicando, por exemplo, a temas como a desvalorização profissional do docente, tanto no que se refere à remuneração quanto a autonomia profissional.

Para finalizar esse capítulo, descrevo nas duas últimas seções alguns aspectos relacionados com minha experiência como Pedagoga e apresento um breve histórico sobre a cidade de Niterói. Destaco sua importância enquanto capital da província do estado do Rio de Janeiro, visando a contextualização social, política e econômica da cidade em relação às cidades circunvizinhas.

No segundo capítulo dedico-me mais especificamente ao detalhamento da estrutura pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói, sob o título de “Aspectos teórico-metodológicos: a Rede Municipal de Educação de Niterói e a

construção da proposta curricular”. Nele, focalizo a metodologia adotada para analisar os documentos selecionados para a investigação. O recorte temporal elegido buscou no período de 2009 a 2019 a análise documental, porém a empiria apresenta documentos que estão embasados em períodos anteriores ao esse recorte e o enquadramento teórico metodológico ancora-se na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

Durante todo esse capítulo busco o diálogo com os documentos oficiais e normativos da rede e as dissertações escolhidas para a análise documental, apresentando os estudos e trazendo as concepções implicadas neles, a fim de responder aos objetivos desta pesquisa quanto à concepção de educação proposta pela rede. Observo também as aproximações e distanciamentos tanto dos documentos como das dissertações com meu objetivo principal de pesquisa, que é perceber como opera o sentido de educação nas propostas curriculares e também como ele circula nos diferentes contextos, tendo em vista a abordagem do Ciclo de Políticas.

No terceiro capítulo, intitulado “As propostas curriculares e a Rede Municipal de Educação de Niterói” foi organizado em cinco subseções, nas quais discorro sobre aspectos teóricos da abordagem de ciclos de políticas, conceituando a noção de contextos, com a finalidade de articular o referencial analítico com os documentos selecionados. Em seguida, ampliando a discussão para outra subseção, “Recontextualização por hibridismo: possibilidades de produção curricular”, argumento acerca da potencialidade do Ciclo de Políticas incorporado ao pensamento de Lopes (2005b), em sua ênfase sobre o quanto essa abordagem pode ser ampliada para, entre tantos aspectos, discutir a atuação dos sujeitos escolares, permitindo evidenciar as negociações e disputas para a construção das propostas curriculares, com vistas a um novo sentido de educação.

Finalizo minha argumentação no terceiro capítulo com a seção intitulada “Educação e Ensino, que sentidos estão em disputa nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói?” com duas subseções: “A educação reduzida ao ensino” e “Educação para além da aprendizagem: possibilidades para as propostas curriculares de Niterói”. Nessa seção, com o intuito de levantar outros modos de ser e estar na escola, defendo, apoiada em Biesta (2013, 2020), que a educação, ao se aproximar e se limitar ao ensino, ao insistir na busca pelos resultados, acaba por se

transformar em mercadoria e se distanciar do objetivo de construir uma formação de qualidade.

Argumento então que, após analisar os documentos da empiria através da inter-relação dos contextos do Ciclo de Políticas, compreendo que as propostas curriculares precisam afastar-se das políticas estadocêntricas, a fim de que ocorra a circularidade dos diferentes textos e discursos dos sujeitos ativos que compõem o campo educacional, ou daqueles que indiretamente fazem parte dessa composição como, por exemplo, os gestores municipais.

Deste modo, as potencialidades existentes nesses documentos serão rearticuladas e recontextualizadas de forma híbrida, permitindo que o sentido de educação tenha um acréscimo, na mesma medida em que o sentido de ensino seja reduzido.

1 SEMEADURAS DA PEDAGOGA

Mesmo que a rota da minha vida me conduza a uma estrela, nem por isso fui dispensado de percorrer os caminhos do mundo.

José Saramago

Neste capítulo, considero importante apresentar aspectos da minha trajetória com vistas a delinear um cenário que é biográfico e, ao mesmo tempo, emoldura a trajetória de tantos outros sujeitos.

Para tanto ao utilizar a abordagem do Ciclo de Políticas na construção dessa minha narrativa, busco a compreensão daquilo que Ball observa nas políticas educacionais na forma como a disseminação de formatos empresariais tem definido um novo paradigma para essas políticas, onde “os “procedimentos de motivação” inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem” (BALL, 2001, p.106).

O Ciclo de Políticas oferece para essa narrativa da minha trajetória, analisar os caminhos percorridos nesse período sobre os aspectos históricos, socioculturais que afetaram as escolas e as construções de suas propostas educacionais, permitindo refletir sobre a articulação entre o macro e o micro do contexto das políticas educacionais. Segundo Mainardes e Stremel (2015) a abordagem do Ciclo de Políticas:

Oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas (MAINARDES; STREMEL, 2015, p.5).

Nesse sentido ao abordar o macro e micro em minha pesquisa utilizo algumas estratégias já mencionados como a análise de documentos e as observações no campo da política educacional e no campo da formação de professores.

Portanto, tem marcas muito particulares da minha história, mas também traz marcas da formação de uma cidadã “comum”, que vivia nos arredores da área metropolitana da cidade do Rio de Janeiro e que tem que deixar o “ensino” privado para ingressar na “educação” pública. Em vários aspectos os questionamentos acerca dos sentidos de “ensino” e de “educação” estavam presentes nessa narrativa, ainda

que só tenha conseguido “pensar sobre” os temas durante o curso de Mestrado em Educação. Assim, farei um preâmbulo a partir da minha experiência pessoal e das primeiras aproximações à questão central da pesquisa.

1.1 **Narrando minha história**

Poderia dizer que a vida, às vezes, nos leva a caminhos estranhos nunca antes imaginados e isso é, em parte verdadeiro, em parte falso, se tomamos a minha trajetória. Puxando pelas memórias da minha infância, já percebo que havia algo ligado à educação se insinuando. Destaco, no entanto, que só consigo levantar tais possibilidades com o olhar retrospectivo. Identifico pequenos gestos que me levavam a perceber traços da identidade docente em minha trajetória. Talvez possa dizer que uma preocupação em dar continuidade aos estudos, algo que tinha importância para meus pais e para mim, são, por exemplo, um destes indícios. Assim como tantas outras professoras com trajetórias similares à minha, a opção pelo magistério não foi planejada ou fruto de uma aspiração, mas foi a oportunidade que tive para dar continuidade aos meus estudos e concluir o antigo segundo grau².

Questões de ordem familiar (separação dos meus pais) criaram uma instabilidade financeira e minha família buscou a educação pública. Até esse momento da minha trajetória estudantil, eu era aluna da rede particular de ensino, mesmo que, por um tempo, como bolsista. Posso afirmar que havia um certo consenso, na comunidade na qual eu estava inserida, de que o ensino da escola pública era “fraco”, de que a escola era sucateada. Enfim, havia um imaginário popular de que a melhor educação a ser oferecida era a do ensino privado.

Destaco alguns autores, como Menga Ludke, Marli André, Elba Barreto, Regina H.S. Simões, Janete M. Carvalho e Iria Brzezinski, Bernardete A. Gatti, que ressaltam a importância da pesquisa sobre a escolha da docência, no que tange a formação do professor de educação básica tanto na formação inicial quanto na formação continuada e, também, nas políticas docentes ao longo das últimas décadas, principalmente nos anos de 1990 do século passado. Assim como esses autores, algumas associações também iniciaram trabalhos no intuito de fortalecer e fomentar o progresso do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. Dentro desse

² Hoje Ensino Médio.

contexto que mencionei sobre a escolha docente, enfatizo a ANPED ³(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), uma entidade sem fins lucrativos. Nela estão inseridos docentes e discentes vinculados a diferentes programas, além de pesquisadores da área, com a finalidade de desenvolver a ciência, educação e cultura. Dentre seus 23 Grupos de Trabalho, quero destacar o GT08-Formação de Professores⁴.

Esse GT 08, em 1999, elaborou um trabalho intitulado “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, que fez parte do convênio Anped/Pnud, tendo a intermediação do Inep. Os autores desse texto foram: Marli André, Regina H.S. Simões, Janete M. Carvalho e Iria Brzezinski. Trata-se de uma síntese sobre a formação do professor, tendo como base a análise das dissertações e teses defendidas no país no período entre 1990 e 1996, além de artigos publicados em 10

³ Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPED atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação. Em sua organização possui Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. A Revista Brasileira de Educação (RBE), publicação em fluxo contínuo da ANPEd, circula no meio acadêmico desde 1995. A RBE publica artigos inéditos e dossiês que abordem temas associados à área da educação, resultantes prioritariamente de pesquisas. Excepcionalmente são publicadas traduções de artigos estrangeiros editados anteriormente em livros ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil. São publicados também documentos e resenhas. Encontrado em <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 23/07-21.

⁴ O ponto de partida para a criação do GT8 coincide com o momento histórico em que os movimentos sociais se constituíram de forma mais vigorosa no Brasil e conquistaram legitimidade para abrir novos canais de debates e de participação nas decisões do Estado brasileiro autoritário. Neste contexto, os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo de formação de professores, à ocasião, orientado pelo Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação (SESU/MEC). Organizados durante a I Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, PUC/1980) constituíram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). A proposta de criação foi lançada e o GT Licenciaturas foi constituído sob a coordenação da professora Miriam Krasilchik, com seus membros se reunindo pela primeira vez na 7ª Reunião Anual da ANPEd, (Brasília, 1984). Constatou-se que o percurso da pesquisa do então GT Licenciatura movimentou-se na busca pela articulação de estudos que envolviam a formação, o trabalho e a identidade docente. A partir da constatação da mudança na realidade no campo de pesquisa, decide-se pela modificação da denominação do GT, que passou a ser chamado de “Formação de Professores”. Encontrado em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt08-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em 23/07/21.

periódicos da área, no recorte temporal entre 1990-1997, e das pesquisas apresentadas no GT 08 da Anped, no intervalo de 1992 a 1998(época na qual me formei como professora).

De acordo com os dados da pesquisa:

O exame das dissertações e teses defendidas no período de 90-96 mostra que a produção discente quase dobrou nesse período, passando de 460, em 1990 para 834, em 1996. O número de trabalhos sobre formação de professores, porém, não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, nesse mesmo período, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente. (ANDRÉ et al., 1999, p.301-302)

Segundo os autores, a década de 90 é marcada pelos estudos da formação de professores no âmbito da etapa inicial, com ênfase dada ao curso Normal, “O curso Normal é o mais estudado. O curso de licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto o curso de pedagogia é pouco investigado” (ANDRÉ et al., 1999, p.303).

Em conclusão ao trabalho, os autores, ao examinarem as dissertações, teses e os outros documentos investigados⁵ e produzidos na década de 90, observaram que a maioria deles se concentravam na formação inicial do professor, no intuito de avaliar os cursos que formam os docentes, “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ et al., 1999, p.309), evidenciando “o silêncio” em relação às outras formações do professor e, dentre elas, destaco o Ensino Superior. A fim de contextualizar, principalmente a formação inicial, considero importante traçar um paralelo entre minha trajetória e o que se passava, segundo Gatti (2017), no cenário nacional:

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural. (GATTI, 2017, p.723).

Vale lembrar que a escola pública no Brasil nos idos de 1990, por exemplo, tinha um índice de reprovação muito alto e, o imaginário social (ou o senso comum), nos levava a pensar que a educação desenvolvida nas instituições públicas não era

⁵ Ver os dados da pesquisa em André et al, 1999.

boa. Recordo-me que tanto sua organização quanto sua concepção de educação variava muito de região para região, até mesmo internamente nos estados da federação, como em nível nacional. Mais uma vez destaco que, retrospectivamente, com um olhar mais aclarado, consigo mensurar algumas concepções atreladas à “objeção à escola pública” com os quais minha família se vinculava no período citado.

A seguir, tratarei dessa passagem do sistema privado ao público que considero paradigmática na minha trajetória pessoal e que, em um olhar mais ampliado sobre o campo da educação, trata-se também de uma questão bastante discutida no campo das políticas públicas educacionais.

1.1.1 Do Ensino Privado à Educação Pública

No final do século passado, especificamente na última década, é recorrentemente apontado na literatura educacional as importantes mudanças sociais e econômicas vivenciadas em nível global e local. No que tange à educação, veremos, por exemplo, no caso do Brasil, como uma política como o PAR (Plano⁶ de Ações Articuladas)

[...] que, partindo de um diagnóstico da realidade local, propôs a elaboração de um plano de educação que foi constituído de ações e subações de assistência técnica e financeira, tanto por parte do MEC quanto pelos entes federados. Nas alternativas oferecidas, aparece a indicação de estímulos a parcerias externas ⁷ que, ao mesmo tempo em que oferece assistência a todos os entes federados, rompendo com políticas clientelistas e chegando onde antes o Estado nunca esteve, no apoio à educação básica, o conteúdo da proposta desresponsabiliza este próprio Estado como executor da política, transferindo a qualificação para as parcerias com entidades do setor privado, que se pautam pela lógica do mercado(BERNARDI et al., 2013,p.100).

Nessa mesma época, começa a chamar a atenção a presença do Terceiro Setor em diferentes esferas da sociedade, especialmente na área da educação, pois “[...] mais que a oferta de material pedagógico ou serviço, ela determina o currículo e influencia a concepção de educação da escola [...]” (BERNADI et al., 2013, p.101), colaborando para a consolidação do capital, minimizando a transformação social de acordo com a realidade local.

⁶ Diretrizes XXII e XXIII do Decreto 6094/07 remetem a possibilidade de parcerias externas para qualificar infraestrutura, projetos e ações educativas. Ver mais em “Bernardi et.al, 2013”.

⁷ O governo brasileiro assumiu as metas propostas pelo Movimento e criou em 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a partir da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se constitui em uma política educacional implementada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e mantida por Dilma Rousseff. Nas diretrizes do Plano já apareceu a sugestão de parcerias com o setor privado, numa clara manifestação de desobrigação do Estado e repasse da responsabilidade à escola.Ver mais em “Bernardi et.al, 2013”.

Um importante expoente do Terceiro Setor na educação é o Instituto Ayrton Senna⁸, que expressa a parceria público/privado definindo o público na concepção das políticas e na execução de acordo com seu estilo de gestão.

Seguindo por esse pensamento privatista, no início do século seguinte, a formação de professores se manteve condicionada nas áreas disciplinares, apesar das novas orientações quanto a essa concepção. Observa-se que a “formação disciplinar – formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...]” (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p.98).

Os cursos na modalidade de educação a distância (EAD) foram sendo consolidados e regulamentados pelo MEC, porém, atravessado por diversas discussões quanto às instituições, regulamentos e credenciamentos, em outras palavras, “a regulamentação oficial de EAD está bem-posta. No entanto, as questões que são levantadas em relação à sua implementação nas IESs, [...], sinalizam para problemas tanto no credenciamento quanto no acompanhamento e na avaliação desses cursos por parte do poder público” (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p.100-101).

Diante disso, segundo André, Barreto e Gatti (2011), as informações obtidas sobre os documentos curriculares desses cursos EAD e das formações presenciais são fragmentadas.

A preocupação predominante das políticas volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente a distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p.101).

Através da tabela a seguir, destaco alguns dados que corroboram com a ampliação da educação a distância, na qual André, Barreto e Gatti se referem, embora “[...] as normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial. Os dados a seguir são trazidos justamente para mostrar as evidências desse descompasso” (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p.102).

⁸ O Instituto Ayrton Senna é uma instituição não governamental, que tem se utilizado do Estado e demais instituições do setor do mercado para imprimir, no setor público, a lógica da gestão privada. Ver mais em “Bernardi et. al 2013”.

Tabela 1 – Nº de ingressos – licenciatura e “bacharelado + licenciatura”, por modalidade e categoria administrativa, Brasil - 2009

Ano	Modalidade de ensino	Ingressantes no ensino presencial			Ingressantes em EaD		
		Total	Rede pública	Rede privada	Total	Rede pública	Rede privada
2001	Licenciatura	222.701	87.241	135.460	6.618	6.618	0
	Bacharelado + licenciatura	85.134	30.333	54.801	0	0	0
2009	Licenciatura	224.153	95.541	128.612	135.271	34.218	101.063
	Bacharelado + licenciatura	54.604	23.439	31.165	2.223	0	2.223

Fonte: BRASIL. MEC. INEP, 2009a.

Tabela 2 – Número de cursos de formação de professores, por área e modalidade Brasil - 2009

Cursos	Ensino presencial		EaD		Número total de cursos	Participação no total de cursos
	Número de cursos	Participação no total de cursos	Número de cursos	Participação no total de cursos		
Pedagogia	1.312	29,9%	3.076	70,1%	4.388	100%
Letras	1.414	44,9%	1.737	55,1%	3.151	100%
Matemática	607	38,7%	963	61,3%	1.570	100%
Ciências biológicas	653	63,1%	382	36,9%	1.035	100%
História	457	50,8%	443	49,2%	900	100%
Educação física	600	92,4%	49	7,6%	649	100%
Geografia	346	59,7%	234	40,3%	580	100%
Física	202	57,7%	148	42,3%	350	100%
Química	222	64,5%	122	35,5%	344	100%
Normal Superior	133	43,3%	174	56,7%	307	100%
Filosofia	150	60,7%	97	39,3%	247	100%
Total de cursos de formação de professores	6.096	45,1%	7.425	54,9%	13.521	100%

Fonte: BRASIL. MEC. INEP, 2010b. Microdados do Censo da Educação Superior de 2009.

Segundo os autores, observa-se na Tabela 2 os dados sobre o ingresso dos estudantes nas licenciaturas, nos quais ocorre um aumento na modalidade a distância e a diminuição dos ingressos na modalidade presencial. Os dados da tabela 3 já revelam uma transferência desses estudantes da modalidade presencial para a modalidade a distância, representando 50% desses ingressos. Salientamos que, em

relação ao curso de Pedagogia, 70% são na modalidade a distância, como também 57% do Normal Superior, e que o curso de Educação Física é o menos representado nessa modalidade (7,6%), seguindo da licenciatura em Química, com 36%.

De acordo com André, Barreto e Gatti (2011, p. 107),

Trata-se de tomar decisões balizadas sobre em quais circunstâncias e condições cabem processos de formação inicial de docentes na modalidade a distância. Pelos dados, pode-se inferir que a grande expansão, no Brasil, desse tipo de formação, indica desarranjo nas políticas governamentais quanto à formação de docentes, pondo em cheque seus sistemas de credenciamento, acompanhamento e avaliação de cursos de graduação. Ainda, como essa expansão é capitaneada, sobretudo, por instituições privadas, deve-se questionar se interesses meramente mercadológicos estão postos acima dos objetivos educacionais declarados pelos órgãos oficiais, portanto, dos direitos educacionais da população brasileira.

Retomando o diálogo da passagem acima e das primeiras considerações no início desta subseção, observo, também, as discussões que foram sendo constituídas sobre a expansão com interesses mercadológicos a partir de fortes embates entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado. Neste confronto, Freitas (2014) levanta um debate polêmico sobre a educação ao nomear os *reformadores empresariais da educação*⁹, ou seja, os “defensores” do ensino privado que, segundo o autor, são completamente contrários a uma “melhoria” na educação com acesso total das camadas populares.

Freitas (2014, p. 1089) elenca alguns dos passos dados pelos reformadores empresariais,

O primeiro passo foi dado na primeira onda neoliberal na qual os reformadores empresariais asseguraram o papel da avaliação externa nacional e censitárie e a fortaleceram nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação. O passo seguinte previsível era tentar controlar o outro elemento do par objetivos/avaliação já que por este elemento, os objetivos de ensino, os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento

⁹ *Corporate reformers*– assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

A fim de trazer algumas características sobre a realidade socioeconômica brasileira ao longo do último século, recorro ao estudo intitulado “Estatísticas do Século XX”¹⁰ realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado no ano de 2006.

Nesse texto, o presidente do IBGE na época, Eduardo Pereira Nunes, fez uma apresentação da pesquisa que foi coordenada pelos professores Wanderley Guilherme dos Santos e Marcelo de Paiva. Por unanimidade, os envolvidos constataram que o estudo mostrou “um retrato amplo, mas descontínuo e, por isso mesmo, coerente com as marchas e contramarchas de um século em que a industrialização e a democracia se consolidaram no Brasil” (IBGE, 2006, p.9).

O estudo aponta marcas deixadas pelo final do século XIX¹¹ que refletiram no Brasil por boa parte do século que se iniciava, como as sucessivas mudanças de padrão monetário e o contraste entre os índices do custo de vida, principalmente, nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, afetando “modalidades de expurgos e tratamentos de inflação residual” (IBGE, 2006, p.351). Ademais revelam que,

Dados sobre a evolução dos rendimentos médios reais indicam queda de 20% desde 1980. Dados sobre distribuição de renda são disponíveis desde 1960. Houve deterioração monotônica entre 1960 e 1990, especialmente na década de 1960 e mais modesta nas décadas de 1970 e 1980. Nos anos de 1990, a tendência foi de leve recuperação, mas insuficiente, por larga margem, para reverter a deterioração inicial. (IBGE, 2006, p.352).

Autores como Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto também registram a preocupação com a educação durante esse período de transformação mundial, para além dos dados sociais e econômicos já apresentados. Segundo Frigotto e Ciavatta:

¹⁰ Reunidas numa obra composta por um volume impresso acompanhado de um CD-ROM, que contém mais de 16 000 arquivos com tabelas e séries históricas, essas informações são provenientes do próprio IBGE e de outros órgãos do Governo Federal e foram selecionadas dos Anuários Estatísticos e das Estatísticas Históricas do Brasil. São informações estatísticas que retratam as transformações ocorridas na demografia, educação, cultura, saúde, habitação, sindicalismo, trabalho, rendimento, preços e contas nacionais do País. Ver mais em *Estatísticas do Século XX* IBGE,2006”

¹¹ Depois da grande inflação do início da última década do Século XIX, durante o Encilhamento, até o início da grande inflação de 1979-1994, o Brasil viveu três surtos inflacionários: entre 1921 e 1925 (16,9% ao ano, deflator implícito do PIB), na Segunda Guerra Mundial (14,1% ao ano, deflator implícito do PIB) e entre 1956 e 1967 (41,2% ao ano, IGP). A inflação foi reduzida após 1964 até alcançar cerca de 20% ao ano no início dos anos de 1970. Com as crises do petróleo, a inflação acelerou para 40% ao ano no final da década e 100% no início da década de 1980. A partir daí até meados de 1994 o País viveu a alternância de alta inflação, beirando a hiperinflação com valores mensais excedendo no pico 80%, e estabilidade transitória de preços, em seguida aos sucessivos programas de estabilização dos anos de 1980 e primeira metade dos anos de 1990. Ver mais em *“Estatísticas do Século XX* IBGE,2006”.

Após o vendaval da queda do muro de Berlim e da ideia do “fim da história” e das ideologias, no caso do Brasil, mas não apenas aqui, explicitou-se um projeto de sociedade que ia na contramão do “pensamento único”. Em termos mundiais, especialmente na Europa, houve o retorno das ideias socialdemocratas ou de um socialismo “cor-de-rosa”. Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 97).

Ainda de acordo com Ciavatta e Frigotto (2003), o Brasil apresentava uma enorme taxa de analfabetismo, expressivamente a maior taxa mundial. Dentro do cenário político, era o começo de uma das maiores decadências da história brasileira, o início do governo de Fernando Collor de Mello. Apesar de toda essa turbulência, o Brasil continuava a ser impulsionado pelas agências internacionais em prol de uma “educação de qualidade”, como foi observado com o alargamento da oferta do Ensino Médio. Outros autores como Mesquita e Lelis (2015, p. 822) destacam também essa busca pela expansão do Ensino Médio,

Dentre os principais norteadores para a expansão do Ensino Médio, pode-se elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico

Sublinhamos que esse cenário que foi sendo construído ao longo dos anos de 1990 se deu tanto pela crescente procura pela escola pública quanto pela falta de estrutura que não contemplava às demandas por educação. Vale ainda destacar que, longe de todos os acordos idealizados em congressos e legislações¹², a estrutura das escolas era completamente sucateada e não acolhiam a necessidade da maior parte dos brasileiros, ou seja, a classe trabalhadora (em sincronia com minha trajetória pessoal durante o período).

As proposições de agências influenciadoras, como UNESCO, UNICEF PNUD e Banco Mundial, pressionaram o Brasil a esse enquadramento genericamente

¹² O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Ver mais em “Frigotto; Ciavatta (2003)”.

conhecido como globalização: “[...] é importante destacar que a proposta de mudança no quadro educacional está estreitamente vinculada no relatório às questões econômicas que se apresentam no mundo atual associadas à nova forma de produção capitalista” (DIAS, 2004, p.4).

Ainda nesse sentido, destaco o Relatório Delors, que é uma expressão da política educativa no âmbito mundial que reverbera nas políticas regionais. A publicação deste relatório foi um marco temporal importante destacado na dissertação. Trata-se de um documento que oferece subsídios para identificar e analisar como se dão as influências externas na formulação das políticas educacionais em diferentes países e, principalmente, nos textos oficiais no contexto brasileiro, demonstrando na análise que nas políticas locais, encontramos algumas diretrizes internacionais.

Observo que no Relatório Delors foi publicado um estudo desenvolvido a partir de uma solicitação da UNESCO que teve grande influência nas propostas educacionais.

A Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”, Federico Mayor pediu a Jacques Delors que preside a essa comissão, que reuniu catorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela UNESCO, e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações. Conduziu, porém, os seus trabalhos e elaborou as suas recomendações com toda a independência (DELORS, 1998, p. 268).

Diante da realidade social e econômica do Brasil, apontados pelo estudo do IBGE (2006) e nos registros mundiais do final de um século marcado por tantos aspectos negativos, a busca pela educação significava a esperança de um futuro melhor,

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (DELORS, 1998, p.10).

Considero importante destacar que esse anseio por educação em minha trajetória pessoal (como também na vida de várias famílias brasileiras), naquele momento, projetava na escola privada os ideais de “estabilidade e segurança”. Acreditava que “não me faltariam professores em sala de aula”; que “frequentava uma escola com boas condições físicas”; que “tinha acesso aos livros didáticos”. Não havia disputa por vagas na escola e a matrícula estava garantida mediante pagamento.

Entretanto, o que vivenciei com minha família foi a realidade da maior parte da sociedade brasileira que luta por acesso a uma “educação de qualidade”. O anseio era de que fossem mantidas as mesmas condições materiais e físicas do ensino privado.

Infelizmente o cenário que se apresentava na rede pública daquela época era de mães que aguardavam horas e horas nas filas, até “dormiam” nestas filas em busca de vagas nas ditas melhores escolas; uniformes ou materiais comprados pelas famílias e a inexistência do auxílio para passagem.

Percorri todas as escolas públicas nas proximidades da minha residência, na cidade de São Gonçalo, porém não consegui nenhuma vaga. A única possibilidade de vaga disponível foi em Santa Rosa, no município vizinho, Niterói. Tendo em vista que nunca havia saído do meu bairro em São Gonçalo, me senti “um passarinho fora do ninho”, não sabia nem que ônibus pegar foi o nascimento de novas responsabilidades. Como citado na epígrafe, “nem por isso fui dispensado de percorrer os caminhos do mundo”.

Questões simples como a pontualidade passaram a ser uma preocupação. Ainda assim, não considerava a hipótese de desistir. Tinha que encontrar alternativas. Não queria abandonar meus estudos e buscava um futuro profissional. Desse modo, continuei a procurar vagas para o segundo grau. Consegui, através da indicação de uma colega da escola do ano anterior, uma vaga em uma escola no bairro de Neves, em São Gonçalo, e frequentei o Curso de Formação de Professores da 1ª à 4ª série. Ainda que a escola fosse distante, o fato de estar dentro do meu município pesou na decisão imposta pelo custo do deslocamento (um gasto que onerava o orçamento familiar do brasileiro, em geral, e onerava particularmente minha família).

Esse é o cotidiano do trabalhador brasileiro e de seu núcleo familiar. Ainda que alguns possam ter o privilégio de conseguir bolsas de estudos para a escola privada, a grande maioria luta diariamente para conseguir manter sua formação na escola pública e cultiva o anseio pela “qualidade da educação”. Dias (2004, 2009) reflete

sobre essas mudanças propostas para o campo educacional e adverte sobre “a defesa da inclusão que, ao pretender ser um ideal universal, pode vir a mascarar diferenças e desigualdades, com uma pretensão, ainda que nunca alcançada, de homogeneizar” (DIAS, 2009, p.34). A autora segue relatando que:

O uso do conceito de competências no discurso global vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o *trabalho* e a *vida*, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa a ser a questão central na educação. Nesse processo, importa que o sujeito se prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da *empregabilidade* torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter permanente, é o *aprender a aprender*. Destacam-se ainda como elementos desse discurso curricular a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, o desenvolvimento da produtividade visando à eficácia do sistema bem como do trabalho docente. O currículo por competências organizado por módulos de ensino acaba reduzindo o tempo de duração dos cursos de modo a atender os percursos individuais e evitando o excedente de profissionais. Esses aspectos são nitidamente destacados de um contexto empresarial e incorporados à educação. A formação, tendo em vista um futuro posto de trabalho, é atualmente vinculada a um conceito de mundo de trabalho em permanente mudança. Nesse mundo do trabalho, o próprio conceito de posto de trabalho encontra-se reconfigurado e o papel da educação na formação deve visar à acomodação ou adaptação do sujeito. (DIAS, 2004, p.4)

Emerge com mais força a demanda por “qualidade da educação” e percebo que as questões as quais me debruço nesta dissertação já se anunciavam: quais sentidos estão em disputa nas propostas curriculares: educação ou ensino? O sentido de educação ampla e formadora de um sujeito, como proposto pelo Relatório Delors, em que

[...] Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1998, p. 99)

Ou no sentido do ensino das competências e habilidades somente para o mundo do trabalho, como mencionado acima por Dias (2004)?

A análise que faço hoje me proporciona argumentar que os problemas existentes iam além da questão do acesso às vagas, ao material didático ou a falta de professores. A meu ver, por trás daquela suposta expansão do Ensino Médio e da “educação para todos” existiam projetos ideológicos na disputa do público/privado que eram ancorados em alguns elementos, como “a outra modalidade de privatização são os *vouchers* ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas” (FREITAS, 2012, p.386).

Quanto a essa vivência das “bolsas”, hoje tenho uma percepção diferenciada daquilo que me fora oferecido na época.

Nessa lógica, o que podemos afirmar é que os ditos reformadores empresariais alegam dar oportunidades “aos sujeitos oriundos das camadas populares” de estarem matriculados nas escolas particulares, usufruindo de uma educação de alto nível. Ao mesmo tempo, retira-se do Estado a responsabilidade pela educação pública de qualidade. Retiram-se os investimentos do setor público, que passam a ser alocados no setor privado.

Concluindo, Freitas (2012, p. 387) adverte que,

[...] a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992). A educação de qualidade tem que ser mais que isso.

Mesquita e Lelis (2015) ressaltam essa mesma preocupação de Freitas (2012) em relação à expansão do Ensino Médio segundo os acordos internacionais protagonizados nesta década e a convocação pela “educação para todos”, pois, desse modo, a educação pública está sendo entregue e controlada pela educação privada. Contra essa situação, Freitas (2012) defende o argumento de Ravitch (2010, apud FREITAS, 2012, p.396),

Para Ravitch (2010), as escolas são um patrimônio nacional público que, se for apropriado pela iniciativa privada, põe em risco a própria noção de democracia. Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes no âmbito da sociedade. Os objetivos da educação são amplos e devem, sobretudo, permitir o desenvolvimento multilateral de nossa juventude. (RAVITCH, 2010 apud FREITAS, 2012, p.396)

É nesse contexto, seguindo a estratégia de trazer minha trajetória pessoal, que argumento que com o conhecimento adquirido ao longo das experiências como docente, tanto da escola privada quanto da pública, assim como aluna na Universidade Federal Fluminense (UFF), essas vivências forneceram elementos de análise para o questionamento sobre quais são os sentidos que se encontravam, e ainda se encontram, em disputa entre o ensino particular e a educação pública.

Através da pesquisa “O estado da arte sobre políticas e gestão da educação no Brasil: 1991-1997”, publicada em 2001, pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Dourado e Bueno trazem importantes contribuições para algumas das minhas inquietações. Meu olhar para a educação pública estava pautado em imagens que desenhavam as “escolas públicas ora como nichos da elite, ora como depositárias de entulho burocrático, arcaísmo e ineficiência, e escolas privadas ora alçadas a centros exemplares de excelência e modernidade, ora reduzidas a espaços de consumo rápido, imediatista e mercadológico, sem o crivo de qualidade dos serviços” (ANPAE, 2001, p.55). Com isso, atualizando a leitura aos dias atuais, encontro esclarecimentos para aquilo que vivi nas diferenças existentes entre as esferas públicas e privadas, lançando luz para os sentidos de educação e ensino:

Ao situar o embate entre o público e o privado é necessário ressaltar que seus desdobramentos efetivos vinculam-se às determinações estruturais e conjunturais de uma dada realidade sócio-político-cultural. Entende-se, para efeito de análise, a educação como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-político-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar. Neste sentido, os debates sobre a educação brasileira têm sido permeados pelos confrontos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, cujas demarcações teórico-conceituais sofrem alterações substantivas ao longo da história, apesar de resultarem da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade. Essa indefinição fronteiriça acarreta, particularmente, a ambigüidade do Estado enquanto expressão de poder público (ANPAE, 2001, p.53)

Observo que a ambigüidade relatada acima já enuncia a disputa dos sentidos de ensino e educação, pois o embate entre o público e o privado são constitutivos nessa relação hibridizada no campo das políticas educacionais e interligados aos “processos macroestruturais”, que se alargam para o campo das políticas sociais.

Para Freitas (2012, p.386), não é apenas um confronto entre os defensores do público ou os defensores do privado, mas uma nova concepção que foi transferida para a educação, ou seja, a lógica da gestão e produção, “[...] desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente [...]”.

Analisando as políticas brasileiras e seus desdobramentos, nota-se que a postura assumida na esfera educacional demonstra os “indicadores dessas disputas sociais e do caráter ideologicamente privatista assumido pelo Estado *stricto sensu* no

Brasil” (ANPAE, 2001, p.53). Dourado e Bueno (2001) descrevem que esses embates acabam por criar uma marca fronteira entre o público e o privado:

Esse confronto ou essas ideologias em conflito vão assumindo, portanto, contornos/configurações diferenciados ao longo do processo histórico, tendo em vista as questões conjunturais em que se efetivam seus protagonistas e a caracterização do regime político. Trata-se de um embate que não se circunscreve à agenda educacional, mas tem nela explicitação concreta, revelando, desse modo, o papel da educação como constituinte e constitutiva das relações sociais (ANPAE, 2001, p.54).

Argumento também que o sentido de ensino (estritamente ligado à aprendizagem) está muito presente, tanto no particular quanto no público, pois segundo Dourado e Bueno (2001, p.54):

As duas esferas assumem, assim, conotações diversificadas, dependendo do olhar que lhes é lançado. Todavia, enquanto caracterização jurídico-formal, essas categorias, carregadas de historicidade, indicam demarcadores que as vinculam à explicitação do regime jurídico [...]. Público e privado são categorias expostas a dupla contaminação e tendem a tornar classificações nelas ancoradas cada vez menos pacíficas e mais carregadas de dubiedade[...]. Essa questão atravessa fronteiras e se constitui objeto de investigação em muitos países. [...] (ANPAE, 2001, p. 54)

Dessa forma, entendo que separar público e privado nas políticas educacionais e ter um limite entre as esferas é da ordem do impossível, tendo em vista o caráter hibridizado que viabiliza a fixação de sentidos. Por isso, autores como Freitas (2012), Dourado e Bueno (2001) e Bernadi et al.,(2013) têm uma preocupação com a lógica da produção privada na esfera educacional. Uma das questões apontadas pelos autores é de que,

Esse caráter privatista é resultante, entre outras coisas, do alargamento das funções do *ethos* privado, ainda que subvencionadas pelo Poder Público. Tal quadro produz uma situação perversa da ação estatal, na medida em que esta não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público e, conseqüentemente, a interpenetração entre as esferas públicas e privadas (ANPAE, 2001, p.54).

Com isso, ainda que se possa compreender que público e privado são instâncias diferentes, ressalto que, no campo educacional, existe uma pluralidade de sentidos que vem exigindo cada vez mais que as análises se detenham nas incompatibilidades e pensem de que maneira elas se constituem.

Segundo Freitas (2014), a avaliação externa tem orientado e delineado os objetivos das disciplinas, principalmente Português e Matemática. A consequência dessa pressão das avaliações sobre a escola influencia o cotidiano formativo e,

principalmente, afetam a autonomia do professor e sua metodologia de trabalho. Reforço o ponto de vista do autor, que critica: “[...] A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não contribui para a educação tendo em vista que “não cabe” esse caráter concorrencial não se coaduna com o sentido de educação” (FREITAS, 2014, p.1099).

Entretanto, questiono, após vivenciar algumas dessas parcerias público/privadas enquanto discente docente e pedagoga, o porquê das instituições públicas ainda buscarem essas modalidades, uma vez que, as mesmas possuem uma lógica diferente e disputam algum tipo de fixação de sentidos que é mercadológica. Bernadi et al.,(2013) oferecem algumas pistas para esse questionamento, como a força com que a linguagem do mercado penetra no discurso educacional, mesclando esferas que se apresentam ora separadas, ora interligadas:

O gerencialismo se apresenta como a solução dos problemas de qualidade na educação, tendo como parâmetro as novas formas de gerenciamento da produção na reestruturação produtiva, acaba retomando velhos princípios tecnicistas com uma outra roupagem. Tentando retirar os aspectos políticos da prática educacional, como se apresentando técnicas de gestão todos os problemas serão resolvidos. (BERNARDI.et al., p.107).

Concluindo essa primeira seção, minha narrativa sobre as vivências, os desafios e as descobertas da transição da educação particular para a educação pública, e as concepções que permeiam os embates entre o público e o privado, continuamos com alguns aspectos do meu encontro com a Docência, que também conduz ao caminho dos professores em seus encontros com a atividade docente.

1.1.2 O caminhar para a Docência

Essa subseção se torna um passo necessário na introdução do “meu” caminhar para a docência. Talvez seja oportuno trazer uma definição de uma autora reconhecida no campo, como Bernadete Gatti, para uma primeira aproximação dessa noção: “a docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres” (GATTI, 2017, p.727).

Compreendo que a formação docente e sua profissionalização necessitam reflexões que provocam desdobramentos no desenvolvimento das ações pedagógicas. É necessário responder às demandas da sociedade percebendo a complexidade do trabalho docente nos dias atuais, sem deixar de olhar para a construção histórica e social do campo de formação de professores. Portanto, concordo em parte com a concepção que Gatti propõe, mas no sentido daquilo que Lopes e Borges (2015, p.491) projetam. Trata-se de perceber que a trajetória da formação e profissionalização docente “são significações que envolvem múltiplas traduções – refere-se à passagem de uma lógica de ensino pautada pela vocação para uma abordagem profissional.” Defendo, dessa maneira, como discutem Gatti, André e Barreto (2011) e Lopes e Borges (2015), que se deve discutir a ideia da profissionalização docente em oposição a uma concepção do professor como “vacionado”, “missionário” ou apenas um “cumpridor de tarefas” previamente planejadas por outros.

Deste modo, as marcas da luta pelo acesso à educação que me constituíram enquanto estudante e profissional da área precisam estar aliadas, não somente a conquista por uma vaga, mas com outras lutas que se apresentam. Uma delas é a luta por qualidade de formação e, nesse sentido, Gatti (2017, p.733) ressalta que:

Nessa direção as dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações do ensino superior, precisam reinventar-se. Para isso é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada, fazer um exame profundo e objetivo de suas dinâmicas curriculares e ousar reinventar, inovar essas formações, tendo como foco a educação básica, destino de trabalho de profissionais docentes. Desenvolver iniciação à docência, para a educação básica, com a melhor qualidade, é compromisso ético e político com o desenvolvimento das novas gerações como cidadãos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas.

Meu caminho inicial para a docência deu-se em uma Escola Estadual localizada no município de São Gonçalo. Lá cursei o Curso de Formação de Professores de 1ª à 4ª série com duração de dois anos. Lá, adquiri os conhecimentos básicos para o exercício da profissão. Hoje, revendo o contexto histórico da década de 90 do século passado, repenso minha compreensão acerca dos aspectos e influências da formação enquanto docente.

Entendo que a metodologia difundida na época, como mencionei acima, a partir aquisição de conhecimentos básicos, está pautada numa concepção na qual o sentido

de ensino era enfatizado, assim como descrevem os autores Corosque, Freitas e Schena (2017, p.1921),

Com o advento da segunda LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que emergiu de um período militar e ditatorial, o trabalho pedagógico se fragmentou como no sistema fabril de divisão de tarefas, cada um desempenhava um trabalho individual e específico, sem ao menos ter uma noção do todo. O professor com exclusivo papel de executor de currículo (e de tarefas pré-estabelecidas), seguidor do livro didático como instrumento singular e única fonte permitida na ação docente, foi desvalorizado do mesmo modo que as suas funções de educador. Eficiência, produtividade, operacionalização, racionalização, foram os princípios lançados pelo tecnicismo e defendidos por ele, como única forma de obtenção do sucesso educacional e de transcorrer a situação do país (o índice de analfabetismo), em termos de ensino escolar.

Ainda que nesse contexto, no qual havia uma concepção de professor como apenas um executor de tarefas, sem autonomia docente, um reproduzidor da política educacional com ênfase no tecnicismo pudesse estar distante, percebo como a formação docente sofreu influências em sua metodologia, que era estruturada em cartilhas de alfabetização e métodos repetitivos na elaboração das aulas. Recordo-me de orientações fornecidas pelos professores (ainda formados na concepção da LDB/5697/91) que entendem serem tributárias de uma visão docente como cumpridores de tarefas previamente organizadas pelos livros didáticos ou secretarias correspondentes, um modelo com marcas tecnicistas expressivas. Convive com esse cenário, uma vez que, ao término do Ensino Médio ocorreu em 1993, antes da nova LDB.

No entanto, na atuação como docente, já após a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB), ainda é possível se observar marcas e resquícios da LDB nº 5.692/71, conforme o fragmento abaixo extraído do estudo realizado pela UNESCO¹³(2009), através das pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto, ambas da Fundação Carlos Chagas, com o propósito de realizar um delineamento das possibilidades e soluções necessárias para a profissionalização docente, compreendendo as diferentes dimensões existente dentro da função do magistério,

Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo,

¹³ A UNESCO, em sua missão de cooperar com a política educacional dos governos, com o apoio do Ministério da Educação, concebeu um projeto para o desenvolvimento de amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil com o intuito de oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores. A proposta teve como fundamento a premissa de que o que importa na fase atual da educação brasileira não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de soluções possíveis e necessárias. Ver mais em “UNESCO (2009)”.

iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (UNESCO, 2009, p. 42).

Faço menção a essas recordações, porém essa não é minha defesa a respeito da educação, são apenas recordações dessas orientações que me foram dadas, através das metodologias e concepções fortalecidas naquela época e que ainda seguem hibridizadas a outras concepções na contemporaneidade. Hoje, argumento com base em Borges e Lopes (2015), que uma formação de professores que possa se valer dos sentidos que as autoras defendem, ou seja, “operar com projetos de identidades não fixos e contextuais” (BORGES; LOPES, 2015, p.499) ou,

A busca por uma formação docente mais aberta ao diálogo entre diferentes registros disciplinares, menos focada no ensino-aprendizagem, mais focada na criação de condições para que alunos e alunas possam ter uma oportunidade de estudar e produzir sentidos para o mundo que os circunda, uma universidade mais disposta a ampliar os espaços de debate entre concepções divergentes, mais aberta ao contraditório, mais voltada à pesquisa e à reflexão teórica. Nada disso, contudo, é um absoluto que pode ser aplicado a qualquer contexto, um particular a ser universalizado de uma vez por todas. Algumas dessas significações podem fazer sentido e se instituir em certos contextos e em outros, não. Não têm suas diferenças limitadas às fronteiras territoriais ou nacionais (BORGES; LOPES, 2015, p.503).

Defendo também que o sentido de educação proposto por Biesta (2021, p.6) favorece esse posicionamento para a formação docente, pois “[...] é de crucial importância ver que a subjetivação, como uma “modalidade” do que os educadores fazem diante de seus alunos, e não como um processo, não tem a ver com encorajá-los a serem eles mesmos, e sim com encorajá-los a serem um eu”. Nesse sentido, entendo que é necessário que o meu “eu” esteja ativo e que possa ser colocado em prática na busca pela minha identidade, porém, respeitando o “eu” do outro, reconhecendo que existem limites e que compartilhamos o mundo com diferentes alteridades.

Seguindo pelo caminho da docência, outro levantamento histórico sobre a formação de professores no Brasil é compartilhado pela autora Sokolowski (2015, p. 227), que nos relembra sobre uma influência, dos anos 30 aos anos 90, na formação docente,

O período que vai de 1930 até a década de 1990 foi marcado por profundas mudanças políticas, econômicas e culturais. A ação docente não acontece isolada do contexto no qual está inserida, e todos esses fatores acabam influenciando a prática docente, por isso faz-se necessário estabelecer

relações. Outro aspecto relevante refere-se aos modelos curriculares de formação de professores e os paradigmas que os embasam. O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos valoriza a racionalidade técnica, os saberes acadêmicos e disciplinares. O outro modelo, o pedagógico didático, privilegia a racionalidade prática, os saberes advindos da prática e as competências relativas ao saber fazer.

Diante disso, mais uma vez, concordando com Sokolowski (2015), argumento que as políticas públicas que fundamentaram a minha formação docente se aproximavam muito de uma “concepção pragmática e tecnicista de professor pela ênfase que sempre foi dada à dimensão utilitarista do conhecimento” (2015, p.236) reforçando o sentido de ensino.

As mudanças políticas descritas e analisadas pela autora, especialmente no que se refere à década de 90, retratam um Brasil em processo de globalização não somente econômica. Como já foi mencionada nas primeiras seções deste capítulo, a influência dos organismos internacionais direcionava as políticas educacionais de muitos países.

A partir da década de 1990, com a implementação de diferentes mecanismos de avaliação das atividades docente e discente, o professor precisou adequar sua formação e atuação em função das avaliações às quais tanto professor como aluno passaram a ser submetidos. A educação transformou-se em um meio para se alcançar uma meta, a de conseguir classificar-se bem nos testes, difundindo a ideologia de que no mundo do trabalho, vencem os melhores (SOKOLOWSKI, 2015, p.236).

Vale o destaque de que esses processos de globalização “coincidem” com o avanço do neoliberalismo em todo mundo, marcadamente na década de 1990 do século passado. Na educação ocorreram diversas mudanças, especialmente na formação de professores. Pode-se dizer que tais processos globalizantes reverberam na adaptação dessa concepção mercantilista à linguagem da aprendizagem. O que era defendido como formação humana, passa a ser concebido como competências e habilidades.

Foram três eventos internacionais que embasaram a elaboração de políticas educacionais nos países em desenvolvimento, o Brasil é um deles, e que trouxeram consequências na formação de professores. Um deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien na Tailândia; o outro foi o documento da CEPAL (Comissão de Estudos para América Latina e Caribe), nos anos 1990, e o terceiro foi o Relatório Delors, 1993-1996, da UNESCO (UNESCO, 2010) (SOKOLOWSKI, 2015, p. 233).

Com isso, traço que as analogias entre o que foi vivido por mim (e tantos outros) após a conclusão do Ensino Médio estava muito ligado à lógica do mercado, à concepção de educação como mercadoria. Mais do que isso, uma mercadoria “barata” na qual a formação continuada dos professores era escassa. Seguindo meu percurso, antes de iniciar no mundo do trabalho e após concluir o curso do Ensino Médio,

destaco alguns acontecimentos marcantes nessa minha trajetória e que vão ajudar a compor algumas questões de pesquisa.

Todo esse levantamento sobre a formação docente exposta nesta seção foi apresentado por diversos autores que atuam com perspectivas diferentes, no intuito de descrever um pouco a situação da educação ao longo dos anos, até minha entrada na docência. Existe um volume acumulado de conhecimento, através de pesquisas, sobre a formação de professores, seja ela na etapa inicial ou continuada. E, invariavelmente, de diferentes modos, cada autor defende um sentido de educação dentro de uma concepção de mundo, de sujeito e de conhecimento particulares.

Segui a vida em busca de um emprego e, com 17 anos, comecei a lecionar numa escola particular de pequeno porte, como alguns dizem, “fundo de quintal”. É interessante analisar que a desvalorização do professor das séries iniciais já é percebida como uma mão de obra barata para aqueles que iniciam sua jornada no magistério. Esse fato se torna recorrente, pois fui trabalhar em outra escola, também de pequeno porte, até me tornar professora regente em uma escola com mais recursos, ainda que tenha levado dois anos para ascender ao cargo.

Sobre a questão da remuneração dos professores da educação básica, André, Barreto e Gatti (2011, p.44) relatam que nos deparamos “com resultados um pouco diferentes entre si, conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade ou outros)”. De acordo com esse trabalho realizado por André, Barreto e Gatti, autores como Alves e Pinto (2011 apud ANDRÉ, BARRETO; GATTI, 2011) realizaram estudos no intuito de desmembrar os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD), confirmando uma remuneração insatisfatória dos professores em comparação com outras profissões.

Com base nas análises desenvolvidas por esses autores e nas demonstrações efetuadas em seu trabalho, pode-se verificar que: 1) quanto mais jovem o alunado com que trabalha, menor a remuneração média do(a) professor(a) – o que pode vir a impactar a ampliação e o desenvolvimento da educação infantil; 2) a rede estadual, no geral, apresenta os maiores valores salariais relativos, mas há diferenças consideráveis nos salários médios dos professores nos contextos estaduais; 3) em 12 estados, os professores sem formação superior recebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional; 4) em dez estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$ 1.500,00; 5) a rede privada de ensino, na média do país, paga menos o(a) professor(a) do que a rede pública; 6) a remuneração na rede privada mostra-se maior apenas no ensino médio; 7) os professores apresentam rendimento médio significativamente aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente; 8) os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p.145-146).

Apresento a seguir os dados desse estudo de Alves e Pinto (2011) que se referem ao rendimento dos professores, com a finalidade de trazer reflexões sobre a valorização docente desde os anos de 1990 e que, ainda hoje, apresentam seus desafios¹⁴. Como na Tabela 4:

Tabela 3 – Rendimento médio de professores da educação básica: Jornada de 30 horas ou mais – Brasil – PNAD 2009

Nível de formação	Etapa em que lecionam	Valor em reais
Educação superior	Educação infantil	R\$ 1.273
	Anos iniciais do ensino fundamental	R\$ 1.565
	Anos finais do ensino fundamental	R\$ 1.710
	Ensino médio	R\$ 2.029
Ensino médio	Educação infantil	R\$ 758
	Ensino fundamental	R\$ 1.083
Leigos (sem formação mínima requerida)	Educação infantil e ensino fundamental	R\$ 883

Fonte: Elaboração própria, com base em dados de Alves e Pinto (2011).

A autora Selma Garrido Pimenta também faz uma reflexão sobre a desvalorização do professor. Todavia, essa reflexão se remete a desvalorização dos saberes docentes e da identidade do professor,

Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 1997, p.7).

Assim como Selma Pimenta (1997), entidades como a ANFOPE discutem a valorização do magistério e a formação docente. Elas reafirmam o movimento de luta no qual, tanto a associação como os educadores demonstram suas posições sobre a construção de uma política global de formação e valorização do magistério, seja na

¹⁴ Entretanto, os dados do PNAD são questionáveis “[...] uma vez que esses dados refletem a declaração pessoal do (a) profissional sobre suas horas de trabalho, e não se tem certeza se essa declaração foi feita, considerando as horas-aula, as horas-contrato, ou se o (a) declarante agrega as horas que considera como tendo trabalhado[...]”. Mesmo assim, os dados sinalizam a renda do professor que está visivelmente desvalorizada. Em 2000 ocorreu uma movimentação quanto as ações que valorizassem os planos de carreira do magistério, principalmente na esfera da gestão pública, entretanto não houve um alcance total desse movimento. André, Barreto e Gatti (2011) ressaltam que “[...] a própria situação salarial dos docentes coloca a profissão e os seus profissionais em verdadeira crise, que abrange sua identidade e sua sobrevivência”. Ver mais “ANDRÉ; BARRETO; GATTI, (2011, p. 146,174-175)”.

formação inicial ou na formação continuada do professor. Consideram também que as condições de trabalho precisam ser compatíveis com a função que o docente exerce para que ocorra um desenvolvimento pessoal e profissional, pois isso afeta os discentes.

Em 1998, no IX Encontro anual da ANFOPE, eles reafirmam o pensamento de Pimenta (1997) quando, em seu Documento final do encontro, dialogam sobre a “Direção a uma política educacional global de formação do profissional da educação” e relatam que,

O trabalho pedagógico é na verdade, princípio educativo da formação de um profissional capaz de compreender o que ocorre nas condições atuais da escola, nas formas particulares de educação formal e não formal e nos movimentos sociais. Todo o esforço que vem sendo feito no campo da formação dos profissionais da educação tanto a nível médio, atual Curso Normal, como pelas instituições de ensino superior, tem esbarrado sempre na dura realidade do campo de trabalho na escola pública, está também degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações. É grande o número de professores que abandonam a profissão em razão das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários ou ainda da impossibilidade de vislumbrarem perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. É necessário assinalar que a formação do professor não pode estar reduzida a uma questão meramente técnica, à adoção de medidas isoladas sobre aspectos do problema. Grande parte dos problemas relativos à formação de professores não está vinculada a grandes proposições teóricas, mas dependem, sim, de medidas concretas que convertam em realidade a vasta produção teórica, no campo educacional, sobre a temática da formação de professores (ANFOPE, 1998, p.25).

Essa passagem do documento da ANFOPE reforça a ação do setor privado sobre o público, principalmente no que diz respeito a valorização salarial e a formação continuada em serviço. Esses dados fazem parte da construção das lutas pessoais da minha trajetória.

Como tenho relatado durante todo esse capítulo, na década de 1990 ocorreram muitas transformações no campo educacional e, algumas dessas leis e implementações foram ganhando mais força em determinados momentos, como também foram se enfraquecendo em outros, devido às disputas, principalmente, no que se refere às parcerias entre o Público e o Privado.

Destaco uma dessas leis, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Segundo a LDB¹⁵, a formação de todos os professores

¹⁵ A LDB (BRASIL, 1996) vem a tratar da formação de professores no artigo 62, cujos artigos têm sofrido algumas alterações de redação ao longo dos anos. Esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época, fixando prazo de dez anos para realização dessa proposta. Ver mais em “UNESCO (2019)”.

passaria a ser em nível superior, ou seja, todos os professores da educação básica, para exercer suas funções, deveriam ter uma graduação.

Diante do prazo estipulado pela LDB para implementação da lei, houve por parte das escolas privadas um movimento de persuasão dos professores que atuavam nas séries iniciais, a fim de cumprir as regras estipuladas. Meu movimento de entrada na Universidade, em parte por pressão (medo do desemprego) e em parte pelo desejo que nutria pela formação acadêmica desde quando encerrei o Ensino Médio. Era o resgate de um sonho adormecido anos antes. O ingresso num curso de Pedagogia era uma formação continuada em serviço que as escolas da rede privada não ofereciam aos seus docentes, porém, por questões econômicas, não pude seguir o caminho da graduação naquele momento.

Apesar de toda a pressão das escolas privadas para o ingresso dos professores nas Universidades (alguns chegando inclusive a perder seus empregos por não atender à solicitação das escolas), “em 2013, por alteração na LDB volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio” (UNESCO, 2019, p.24).

Como mencionei, as influências internacionais ganharam força nessa década através de alguns acordos. Um desses órgãos internacionais com representação no Brasil elaborou um estudo, citado no extrato acima, com autoras pesquisadoras vinculadas à Fundação Carlos Chagas. Segundo esse estudo, que deu origem ao livro “Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação”¹⁶ (UNESCO, 2019):

No âmbito das legislações, a intenção contida na LDB, Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996), de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica propondo os Institutos Superiores de Educação, dentro das estruturas das universidades ou fora delas, a proposta das Escolas Normais Superiores, e as proposições da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), ao tratar pela primeira vez das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, acabam por não se concretizar efetivamente. Embates de natureza ideológica ou prática, ou na esteira de hábitos culturais, contribuíram para isso. A mudança de governo federal em 2003 e os novos grupos de influência com perspectivas divergentes às exaradas

¹⁶ O objetivo do presente livro é discutir a formação de professores analisando ações políticas e dados educacionais que despontaram durante a década atual. Propõe-se uma visita aos documentos relativos às políticas docentes e às formações, inicial e continuada, aos dados relativos à educação básica e à docência nesse nível educacional, os relativos aos estudantes nas licenciaturas e aos formadores de professores, garimpar quais mudanças se revelam nesse cenário, investigando possíveis inovações emergentes em legislações, normas, orientações, propostas de cursos, propostas formativas em serviço. Como pano de fundo, e referência para compreensão de situações atuais, é trazida uma visão da história da formação de professores no país e os desafios que na sociedade contemporânea são colocados aos processos de escolarização e de formação para o exercício da docência. Ver mais em “UNESCO(2019)”.

anteriormente, bem como o desinteresse de instituições particulares em função do custo que poderia advir com a aplicação daquelas propostas com as exigências postas para a instalação dos Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1999), acabaram pesando para não se levar adiante tanto o proposto pela LDB em termos de novas estruturas para formação de professores como o proposto pelo CNE em 2002 para o desenvolvimento curricular para essa formação. (UNESCO, 2019, p.52).

Com a mudança de governo em 2003, ocorreram algumas crises financeiras no setor privado da educação, dando início a uma onda de inadimplência das escolas particulares. Dentro da minha trajetória, lecionei em uma escola na Educação Infantil e no Ensino Fundamental durante três anos, tendo interrompido essa experiência com o fechamento da escola.

Entretanto, nesse ano, mesmo antes do fechamento da escola já havia decidido me inscrever para o vestibular, para cursar Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Decidi que seria a hora de continuar minha formação enquanto docente. Em agosto de 2004 iniciei meus estudos.

Em relação ao trabalho como docente, houve um hiato na minha vida profissional de 2004 a 2011, por conta da maternidade. Sendo que, em 2007, voltei a estudar na UFF e ali continuei o caminho da docência.

A experiência acadêmica no curso de Pedagogia foi muito importante, pois a Universidade Federal Fluminense¹⁷ é de grande importância, não só para os moradores de Niterói, como também para as cidades vizinhas. Vale destacar que, segundo minha apreciação, como também segundo o PPP do curso, o curso de Pedagogia da UFF ao longo dos anos foi aprimorando seus projetos por meio de propostas curriculares que eram promovidas através de várias reflexões e discussões entre docentes e discentes sobre o currículo que estava em vigência na época, entretanto,

Novos dispositivos legais e novas conquistas no campo da educação – que não estavam dados em 1993 quando foi elaborada a proposta curricular anterior – condicionaram diferentemente a formação de professores no Brasil. Ao lado disso, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, homologadas em maio de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), exigem adequação formal do currículo ao dispositivo legal para a regularização do nosso curso (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2010, p.01).

¹⁷ O curso de Pedagogia, em Niterói, data de 1947, com a criação da Faculdade Fluminense de Filosofia, Ciências e Letras, de iniciativa privada. Apresentava, como os demais do país, uma formação de três anos de bacharelado e um ano de didática que levava a conferir ao formando o título de licenciado, podendo ministrar as disciplinas de Matemática e História, no ginásio; Filosofia, no clássico, e as disciplinas pedagógicas para o curso Normal (Curso de Pedagogia Projeto Pedagógico Estrutura Curricular, 2012).

Durante os anos de 2000, o corpo docente, discente e os funcionários da Faculdade de Educação iniciam um “novo processo de discussões, mais densas e atualizadas, sobre o currículo vigente” (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2010, p.14). Durante esse período, até a homologação das novas Diretrizes em 2006, ocorreram manifestações tanto de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR) e também de docentes e discentes que retomam a discussão acerca da identidade do pedagogo, principalmente, em relação ao documento que reduzia a formação para o magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de toda a movimentação da comunidade acadêmica, havia um prazo estabelecido pelas “novas DCN¹⁸ para a Pedagogia (que datavam de maio de 2006 e deveriam ser implementadas até maio de 2007), e, assim, ocorreu¹⁹ a implementação do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, conforme se vê:

Desse modo, o presente Projeto Pedagógico consiste em uma reformulação curricular do projeto anterior, visando tanto o aperfeiçoamento acadêmico, quanto a atualização legal do curso, ajustando-o ao novo contexto local e nacional. Trata-se de uma reformulação não no sentido de formular uma nova proposta, já que não é uma proposta inaugural, mas no sentido de formular de novo uma proposta curricular já, agora, executada e avaliada. O curso de Pedagogia do presente e do futuro terá que ser sempre aberto à dinâmica social e atento às mudanças que ocorrerem no processo histórico. Neste sentido, a proposta curricular ora apresentada também será alvo de avaliação permanente dos professores, alunos e comunidade escolar em geral, a partir de sua aprovação na UFF e de sua implementação na Faculdade de Educação. Todo esse processo de contínua avaliação que realizamos fundamenta-se na concepção de que o currículo não é algo pronto e imutável e, sim, um

¹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Encontrado em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em 07/07/2021.

¹⁹ Em 15 de setembro de 2009, após as discussões das novas ementas se encerrarem nos Departamentos e depois de várias reuniões do Colegiado do Curso de Pedagogia de Niterói, onde partes significativas do PPC foram sucessivamente discutidas e aprovadas, o presente Projeto Pedagógico do Curso foi aprovado integralmente e por unanimidade pelo referido colegiado. Em seguida o PPC foi enviado ao Colegiado da Faculdade de Educação para apreciação final. Finalmente, no dia 3 de novembro de 2009, em reunião extraordinária, o Colegiado dessa Unidade aprovou por unanimidade o Projeto, referendando todas as discussões anteriores, no âmbito da FEUFF, tanto as reuniões de trabalho (de caráter geral com ampla participação de professores e alunos), quanto as reuniões oficiais realizadas nos Departamentos e no Colegiado do Curso.

contínuo processo de construção participativa baseada na investigação e prática coletivas (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010 p.5).

Considero que esse contexto de reformulações e reflexões também reverbera em minha formação, contribuindo para a construção de uma identidade enquanto pedagoga nesse importante curso de graduação em Pedagogia. Além disso, havia uma articulação intensa através dos projetos de extensão e pesquisa que também desenvolviam várias atividades em parceria com a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), trazendo oportunidades de se conhecer o cotidiano de uma rede pública e o desenvolvimento de suas propostas.

Durante todo o percurso acadêmico fui construindo parcerias que me auxiliaram no desenvolvimento, tanto profissional quanto acadêmico e emocional. Dentre eles, destaco o “sexteto”, um grupo formado por cinco alunas que, juntamente comigo, desenvolveu os trabalhos acadêmicos promoveram um crescimento profissional (esse grupo se manteve até os dias de hoje)²⁰.

À guisa de exemplo, destaco dentre esses trabalhos o que foi desenvolvido na disciplina de “Magistério Das Disciplinas” em uma unidade escolar da Rede Municipal de Niterói, situada no centro da cidade (escola que mais tarde eu acompanharia como membro da AEAP)²¹. Durante esse trabalho, obtive algumas pistas sobre como se desenvolviam as propostas curriculares da rede. Questões acerca da organização curricular que estavam sendo apresentadas aos alunos e, mais do que isso, o que considero inspirador para o presente trabalho, já identificava naquele momento os questionamentos sobre quais eram os sentidos de educação e de ensino que estavam em disputa naquela realidade escolar.

Outro trabalho apresentado que alargou meus horizontes acadêmicos foi a 3ª JORMAT/FFP, que fazia parte da 2ª Jornada Integrada FEBF/FFP/MARACANÃ. Nesse evento apresentamos o desdobramento das atividades realizadas na disciplina “Magistério Das Disciplinas”, que compunha as Disciplinas Pedagógicas, realizada na escola municipal de Niterói.

²⁰ O sexteto continuou seu desenvolvimento afetivo e profissional visto que nos encontramos enquanto servidores das Redes Municipais de Educação de Niterói, São Gonçalo e Itaboraí. Dados da autora desta dissertação.

²¹ AEAP-Assessoria Especial de Articulação Pedagógica, assessoria que faz parte da Superintendência de Desenvolvimento e Ensino da FME responsável pelo acompanhamento ao trabalho dos pedagogos da Rede. Encontrado www.educacaoniteroi.com.br. Acessado em 30/06/2021

Quero ainda destacar outra experiência que contribuiu para meu crescimento acadêmico, que foi atuar como bolsista de extensão na Creche UFF²². Conhecer e participar do trabalho desenvolvido na creche foi importante para ampliar ainda mais meus conhecimentos acadêmicos e profissionais, tendo em vista que pude participar das atividades pedagógicas “de dentro”, ou seja, conhecendo o Projeto Pedagógico desta instituição que é tão singular. Trabalhei na recepção e atendimento aos responsáveis pelo acolhimento inicial na entrada dos alunos e, depois de alguns meses, fui convidada pela direção para ser auxiliar das professoras do Grupo 3²³, fazendo com que meu envolvimento com as atividades pedagógicas fosse ampliado, proporcionando um melhor aproveitamento acadêmico.

A formação na UFF abriu o caminho para um futuro que estava apenas se iniciando e outros encontros aconteceriam na Faculdade de Educação, nessa trajetória pessoal. Considero importante destacar que busquei abordar, como temática do trabalho de conclusão de curso, questões e tensões entre família e escola. Tais questões estavam relacionadas com o que eu havia observado durante o exercício do magistério e também considero que eram reflexos das experiências acadêmicas vivenciadas na Creche UFF e ao longo da docência.

Ao final da minha graduação, ainda em 2010, prestei concurso para a Rede Municipal de Educação de Niterói e, no ano seguinte, realizei concurso para Rede Municipal de Educação de São Gonçalo. Fui classificada nos dois concursos, mas fui convocada a ser docente das séries iniciais somente na rede Pública de Ensino de São Gonçalo.

Durante os anos de 2011 à 2014 fui docente nesta unidade escolar, vivenciando a experiência da escola em ciclos²⁴ e suas especificidades, vivência diferente daquela que havia experimentado na rede particular.

²² O trabalho da Creche UFF surgiu em 1997, a partir de uma demanda da comunidade universitária por um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Em 1999, com a implementação de vários projetos de pesquisa por meio do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC), a Creche UFF já desenvolvia, com um grupo de professores mestres e doutores, um trabalho diferenciado para a educação infantil. Ver mais em dissertação “Cláudia Vianna de Melo (2013)”.

²³ As salas de atividades I (G1), II (G2) e III (G3), utilizadas pelas crianças da faixa etária de 18 meses a 5 anos. Ver mais em dissertação “Cláudia Vianna de Melo (2013)”.

²⁴ No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996) no artigo 23, versa que: [...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Ver mais em LDB 9394/96.

A fim de dar continuidade às questões abordadas em minha graduação, no ano de 2012, iniciei uma pós-graduação Lato Sensu, buscando abordar o tema: “O Orientador Educacional como mediador na relação família escola: questões e tensões”. Essas questões e tensões, a meu ver, sempre estiveram ligadas aos papéis que cada instituição, tanto a escola como a família desempenham e se articulam a fim de construir sentidos sobre o que consideram educação e o que consideram ensino.

No desenvolvimento deste trabalho discutirei sobre sentidos da compreensão de educação e ensino que estão imbricadas nessas questões abordadas pela minha especialização e, para tanto, dialogaremos com alguns autores como Macedo (2017a) no texto “Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na Teoria do currículo”. O pensamento de Macedo abarca várias reflexões sobre a concepção de educação, como a finalidade da escola e os sentidos que estão em disputa no campo do currículo/conhecimento.

Em 2014, fui convocada para exercer a função de pedagoga em Niterói, e assim começa minha trajetória enquanto pedagoga na Rede Municipal da cidade. Destaco como primeiro desafio o trabalho com os alunos das séries finais do ensino fundamental. Passo então a discorrer na próxima seção como foi essa experiência, na qual percebi que as escolhas não foram minhas, mas ao vivenciá-las, me redescobri e me reinventei.

1.2 O encontro com as séries finais do Ensino Fundamental

Minha memória desconhece as fronteiras por ignorar seu tamanho. Viajo sem passaporte para depois de mim, para dentro de mim, para além do sonho.

Bartolomeu Campos de Queirós

Ao assumir a função de pedagoga na rede Municipal de Niterói, “viajo sem passaporte”, como nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, não no sentido de não ter uma identidade, mas ser desde sempre sendo constituída, quer como profissional, quer na esfera pessoal, pelos desafios que estão dentro e além de mim.

Após tomar posse, fui lotada em uma unidade escolar no bairro de Santa Bárbara²⁵, somente com alunos das séries finais do Ensino Fundamental. A partir daí passei por todos os trâmites, como conhecer a unidade, a entrega do termo de lotação e ser apresentada à direção. Na unidade já havia uma pedagoga que atuava na escola por sete anos e que tinha construído uma parceria com a comunidade escolar.

Paulatinamente fui me inteirando do cotidiano escolar, porém, o planejamento da equipe não se dava a contento, uma vez que, o dia reservado para tais reuniões era quarta-feira. Nesse dia também é o dia reservado, em toda a rede municipal de educação de Niterói, para as reuniões gerais das unidades escolares, sendo também o único dia em que havia o encontro com a outra pedagoga e por um período escasso de tempo. Certamente esse contexto foi um limitador de nossas ações em conjunto, dificultando a articulação necessária para o desenvolvimento de algumas questões pedagógicas e administrativas.

Aos poucos assimilei a dinâmica do trabalho já existente e também pude construir com os professores as parcerias necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que era específico das séries finais do Ensino Fundamental.

Na rede municipal de Niterói, a função do pedagogo demanda uma carga de trabalho um pouco mais extensa, pois acumulam-se as funções do Orientador Educacional, Pedagógico e do Supervisor de Ensino²⁶. Essa possibilidade de atuação junto aos alunos das séries finais suscitou desafios, pois minha experiência anterior era com os alunos das séries iniciais. Os Referenciais Curriculares de 2010²⁷, dentre outras portarias, direcionaram o trabalho a ser executado nas escolas, tendo como ênfase a organização curricular por disciplinas.

Em 2014 ocorreu um seminário interno a fim de promover reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Niterói, cujo título era: “A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói”. Este seminário se desdobrou em variados fóruns de discussão e houve um debate produtivo entre os profissionais da educação com a

²⁵ Santa Bárbara é um bairro de classe média à classe baixa na Zona Norte de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, sua semelhança com uma cidade do interior é o que mais chama atenção dos seus visitantes. Sua população representa 1,28%, da população total de Niterói (Rio de Janeiro), cerca de 5.891 habitantes (IBGE 2000). Possui uma área de 1,92 km². Encontrado em <https://www.culturanageroi.com.br/blog/> acesso em 22/03/2021.

²⁶ LEI N° 3067 de 12 de dezembro de 2013. Institui o novo Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. www.educacaoniteroi.com

²⁷ Abordarei mais sobre os Referenciais Curriculares no próximo capítulo.

comunidade escolar. Ao fim deste trabalho foi produzido um relatório como documento, que serviu de base para o Plano Estratégico 2013-2033. Essa era uma das ações de planejamento da prefeitura para gestão (2013-2016), segundo esse documento:

Nesse sentido, articular um movimento de discussão coletiva na Rede é um passo significativo para a revisão necessária e urgente da proposta pedagógica. Nos últimos anos, além das demandas já apontadas, aspectos legais alteraram as bases curriculares da LDB 9.394/96, incluindo modificações que não estão contempladas nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói. (NITERÓI QUE QUEREMOS, 2014, p. 9)

Através desse trabalho que envolveu toda a rede municipal, meus questionamentos sobre a proposta pedagógica da escola, a metodologia adotada de maneira diferenciada por cada docente e as possibilidades de projetos que ampliassem não só a parte cognitiva dos alunos, mas também a social, com parcerias dentro da escola, alargando e conhecendo a cultura dos alunos, foram ganhando força. As dúvidas não se referiam somente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) desenvolvido em minha unidade que, em 2017, passa a ser revisitado por orientação da FME, contemplando discussões com a comunidade escolar e propiciando alguns direcionamentos diferentes dos que já aconteciam na escola, em busca de relações mais próximas com os alunos, no intuito de uma escuta sensível e atenta à novas ações.

Passo a me indagar acerca das questões sobre a direção que as propostas curriculares da rede de forma mais ampla se encaminharam, pois a experiência que eu tinha era das séries finais, que tem suas peculiaridades por conta da adolescência, pelo entorno em que a escola está inserida, em uma comunidade envolvida com o tráfico e com quadros de ansiedade e depressão aumentando entre os adolescentes.

Diante disso, vejo no documento produzido através da proposta “Niterói que Queremos”, as enunciações para a minha indagação sobre as propostas curriculares da rede, se ela está se aproximando ainda somente do sentido de ensino, dos conteúdos a serem aplicados, ou do sentido de educação, na qual os sujeitos são ativos e a sua cultura está à disposição do seu conhecimento.

Ao final deste documento coletivo da rede municipal de educação, foram formuladas algumas reflexões, cito:

Sendo assim, pretende-se, com este documento, analisar de que forma a Rede Municipal de Educação de Niterói está organizada, a fim de que se

possa reorganizar, em conjunto com os profissionais da Rede, uma proposta pedagógica que se aproxime da realidade, considerando todos os ajustes necessários para que de fato um trabalho coerente aconteça. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o tipo de educação desejada, o sujeito que queremos formar, a linha ideológica a seguir e qual o papel dos diferentes atores neste processo. (NITERÓI QUE QUEREMOS, 2014, p. 9)

Participando desses movimentos de discussões sobre as propostas curriculares, tanto na escola cotidianamente quanto no seminário interno, percebi que minhas indagações precisavam ser encaminhadas.

Identificar a quais sentidos as propostas da rede se aproximavam, se da educação ou do ensino, era um passo necessário para buscar mais conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Niterói. Era fundamental conhecer sua organização e como era estabelecida a concepção das propostas curriculares que chegavam até a escola onde eu desenvolvia minhas funções.

Identifico, como investimento principal deste trabalho, o conhecimento da legislação da rede. Debrucei-me não somente nas questões específicas da unidade, mas no conhecimento das propostas curriculares que circulavam em Niterói. Considero, de modo retrospectivo, que todas essas experiências contribuíram para que encontrasse algumas pistas como, por exemplo, os embates durante as reuniões pedagógicas entre os docentes e suas disciplinas, assim como o valor atribuído a carga horária, ao poder de aprovação/reprovação dos alunos, entre outras questões que me levariam a iniciar um questionamento acerca de quais eram os sentidos de educação e de ensino com os quais a rede se alinhava.

Assim se passaram quatro anos de muitos desafios e possibilidades. O ano de 2014 foi de conhecimento da escola e das pessoas, pois, quando entrei, muitos projetos já estavam encaminhados e, por isso, fui me apropriando do cotidiano escolar. Em 2015 foi implantado nas unidades escolares das séries finais do Ensino Fundamental, pela FME, o “Programa da Aceleração das Aprendizagens”²⁸, para a correção do fluxo escolar específico para os alunos que se encontravam matriculados nos 3º e 4º ciclos, abarcando diversas estratégias pedagógicas diferenciadas. A dinâmica de trabalho e a montagem de turmas precisou ser organizada e surgiram novas possibilidades de trabalho, com turmas de número reduzido, buscando o resgate daqueles alunos que se consideravam “perdidos” dentro da escola.

²⁸ Ver em Portaria FME 489/ 2015.

A partir do ano de 2015 em diante, ocorreram numerosos trabalhos e alguns com parcerias, em especial, destaco o Programa Escolhas²⁹. Dentro das ações realizadas, destaco uma que, ainda que tenha sido simples, foi um passo importante para todas as ações subsequentes. Refiro-me a buscar primeiro ouvir os anseios dos alunos, ao invés de determinar o que deveria ser feito. Foram realizadas várias ações na escola, como rodas de conversas, discussões sobre filmes e outras ações que contaram também com a parceria dos professores.

Além disso, ocorreram algumas aulas-passeios que possibilitaram ampliar os horizontes de alguns alunos, fazendo com que conhecessem a própria cidade onde moravam, tais como conhecer a reitoria da UFF, com seu teatro e seus outros espaços de visitaçã. Também foram realizados trabalhos dinâmicos, como a Feira de Ciência e Tecnologia, com as atividades de Robótica, Festivais de Talentos e caminhadas ao Parque da Cidade. Ainda que possam parecer simples ações, e de fato são, essas atividades contribuíram para o alargamento da percepção dos alunos enquanto sujeitos produtores de cultura, assim como resultou em melhoras significativas no rendimento escolar.

Na escola também foram realizadas atividades diferenciadas, voltadas para o mercado de trabalho, se apropriando da experiência dos alunos e de suas famílias. Com isso, ocorreram oficinas de bijuterias, panificação, pizzas e rodas de histórias com moradores antigos do bairro.

No ano de 2016, ocorreram as Olimpíadas na cidade do Rio de Janeiro, alguns alunos com necessidades especiais educacionais visitaram, juntos com suas professoras de apoio e a Sala de Recurso, o Boulevard Olímpico. Outra ação interessante foi o “despertar” de uma aluna quando ela visitou pela primeira vez uma lanchonete Fast food, fazendo sua própria compra, potencializando seu desenvolvimento diariamente construído, além de realizar algumas compras no mercado local.

²⁹ Programas Escolhas- Proporcionar a adolescentes e jovens que estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental regular ou qualquer série do EJA, ou Ensino Médio a oportunidade de refletir sobre o futuro e suas possibilidades profissionais através de vídeos, atividades lúdicas de autoconhecimento e elaboração de projeto de vida. Possibilitamos assim, que o jovem tenha uma melhor percepção de si mesmo, explore novas possibilidades profissionais, reduza a ansiedade por uma escolha, planeje e construa sua trajetória profissional buscando concretizar seu projeto de vida. A escola é o lugar onde encontramos os adolescentes e jovens e o melhor lugar para orientá-los para que rejeitem caminhos tortuosos. Ver mais em Facebook do Programa Escolhas

Esse encontro com as séries finais do Ensino Fundamental foi um catalisador de experiências que aguçou minha busca por conhecer também o Ensino Fundamental como um todo (primeiro e segundo segmentos) da Rede Municipal de Educação de Niterói, assim como as ações que as outras escolas desenvolviam.

Diante dessas experiências com os alunos durante os projetos desenvolvidos, repensei como as articulações e os diálogos eram construídos cotidianamente. Uma problemática que ficou mais clara foi que, para além das perdas sociais que são recorrentes na vida dos estudantes das escolas públicas, outras reflexões e ações deveriam ser elaboradas. Acompanho Elizabeth Macedo (2012) quando ela defende que “a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino” (2012, p.716), ou, dito de outro modo, insistir em processos educativos que visem a aprendizagem de conteúdos tende a manter o *status quo*, deixando de fora o caráter intersubjetivo da educação.

Tal redução produz efeitos como a desqualificação dos sujeitos como produtores de cultura, dada a centralidade no conhecimento. Portanto abordo o assunto nos próximos capítulos, dialogando com Macedo (2012) e outros teóricos do campo do currículo, especificamente PEREIRA (2014); BORGES (2015) e DIAS (2004; 2009), que contribuem com análises das políticas curriculares, com o objetivo de repensar como a fixação dos sentidos de currículo está sendo estabelecida nos textos, nos documentos que se arvoram em determinar o que deve ser praticado pela rede municipal, pelas unidades escolares e pelos diferentes sujeitos escolares.

Alice Lopes e Elizabeth Macedo, no livro “Teorias de Currículo” (2011b) chamam a atenção para a pergunta “o que é currículo?”. Essa indagação está inserida em inúmeras experiências de aprendizagens vivenciadas na escola, assim como na estrutura organizacional disciplinar e todos os aspectos que visam construir o processo educativo e curricular. As autoras ressaltam que não é possível responder a pergunta “o que é currículo?” procurando indicar uma só direção, mas buscando sentidos para tal termo que poderão ser “parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.19).

Diante das indagações sobre como realizar o trabalho com os alunos, se as propostas experimentadas por eles cabiam dentro de uma definição de currículo que produzisse sentido e não somente desenvolvesse habilidades para o trabalho e convívio social, as dúvidas ganharam espaço. Busco formular questões que requerem um aprofundamento teórico, assim como uma vivência profissional. Sendo assim,

reconheço que todos esses quatro anos vivenciados nesta escola me proporcionaram um amadurecimento profissional e, as parcerias construídas, ampliaram meus caminhos para além daquela unidade escolar.

Recebi, em 2017, da coordenadora da equipe de Assessoria Especial de Articulação Pedagógica (AEAP), um convite para integrar a equipe e, a partir do aceite do convite, novos olhares e outras sementeiras se iniciaram. O trabalho desenvolvido pela AEAP é assessorar e acompanhar os pedagogos em suas diversas ações na escola (tanto administrativas quanto pedagógicas), bem como participar das construções e discussões das propostas curriculares junto às outras assessorias e coordenações que compõem a Superintendência de Desenvolvimento de Ensino³⁰.

Destaco o trabalho de formação continuada promovido pela AEAP que proporciona aos pedagogos da rede a formação continuada em serviço, de extrema importância, conforme a orientação nos Artigos 62 e 67 da Lei nº 9394/96 (LDB)³¹, a qual já mencionamos a relevância em outros momentos deste capítulo. A partir desse contexto me propus a buscar algumas respostas, mesmo que precárias e provisórias, às minhas indagações e, portanto, decidi ingressar na pós-graduação, mais especificamente, o curso de mestrado do Proped/-UERJ.

A escolha por participar do processo seletivo para o mestrado do Proped se deu após assistir várias palestras, seminários e outros eventos com os professores da linha de Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, com os quais identifiquei possibilidades de diálogo entre meus questionamentos acerca do conhecimento e a centralidade dada a ele nas propostas da rede municipal, bem como sobre os sujeitos e suas culturas.

Aproveitando as palavras do escritor Bartolomeu Campos de Queirós em seu livro “O fio da palavra” (2011, p.10), “me assento na sombra da memória e deixo meu pensamento pensar sem limites”. Essa tentativa de recuperar minha trajetória me ajuda a construir e reconfigurar as inquietações que permanecem na minha própria

³⁰ Essa superintendência é composta por coordenações, diretorias, assessorias e núcleos, a saber: Diretoria de Educação Infantil, Diretorias de 1º e 2º ciclos e de 3º e 4º ciclos, Diretoria de Alimentação Escolar, Diretoria de Gestão Escolar, Coordenação de Jovens e Adultos, Assessoria Especial de Articulação Pedagógica, Coordenação de Educação Especial, Assessoria de Mídias, Assessoria de Avaliação Institucional, Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais, Coordenação de Promoção da Leitura, Coordenação do Mais Educação/PDDE, Coordenação De Progressão Parcial, Coordenação De Aceleração das Aprendizagens, Núcleo de Ações Integradas, Núcleo de Assessoria Técnica. www.educacaoniteroi.com

³¹ Ver mais em www.planalto.gov.br. Acesso em 21/03/2021.

concepção de mundo e de sujeito, nessa reiterada tentativa de embate contra a redução da educação ao ensino.

Ainda assim, antes de prosseguir e adensar os argumentos, sinto necessidade de apresentar um pouco do município sobre o qual se detém a investigação. Na próxima seção descrevo brevemente a origem da cidade de Niterói com seu histórico social, político, econômico e educacional, por ser a cidade eleita como lócus da pesquisa.

1.3 A cidade de Niterói

A cidade de Niterói recebeu a Corte de D. João VI na chegada à colônia brasileira em 1808, fazendo com que a cidade ganhasse notoriedade e também progresso³². O apogeu se deu quando a cidade é elevada a condição de capital do país. Essa trajetória da cidade é marcada por avanços e declínios econômicos. Essa fase se deu em dois períodos diferentes, de 1834 - 1893 (capital da província do Rio de Janeiro), enquanto a cidade do Rio de Janeiro era capital do Império, e de 1903 - 1975 (capital do estado do Rio de Janeiro).

Niterói tem como data oficial de fundação 22 de novembro de 1573, quando o índio Araribóia³³ recebeu solenemente as terras encaminhadas por Mem de Sá, espaço que origina o primeiro povoamento, que recebeu o nome de São Lourenço dos Índios, instalado no morro de São Lourenço, no qual se tinha uma ampla visão da baía de Guanabara e o mangue em sua base.

Com o início da construção da Ponte Presidente Costa e Silva, no final da década de 60, a cidade de Niterói novamente sofre impactos em sua economia. Diante de um cenário nacional conturbado em meio a Ditadura Militar, foi decretado pelo então presidente Ernesto Geisel, em 12 de julho de 1974, a fusão do estado da

³² O progresso das freguesias do recôncavo e principalmente a de São João de Icaraí, além de escolher São Domingos para localização de seu sítio para lazer. A estadia na Praia Grande, em comemoração as festividades de seu aniversário, foi responsável pelo aumento dos números de visitantes aquela localidade. O comércio e a navegação progrediram e se intensificaram, aparecendo também os vendedores ambulantes, mascates. Encontrado em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/historico>. Acesso em 22/03/2021

³³ O cacique temiminó Araribóia, que em tupi-guarani significa "Cobra da Tempestade". Araribóia foi um personagem importante, tanto para a história de Niterói, quanto para a história do Rio de Janeiro e da colonização portuguesa no Brasil. Encontrado em <https://www.culturaniteroi.com.br/blog/> Acesso em 22/03/2021.

Guanabara com o estado do Rio, pela Lei Complementar nº 20, implantada a partir de 1º de março de 1975.

Nesse sentido, Motta (2001, p.19), menciona a percepção sobre o “consenso caráter autoritário que teria marcado a concepção e a implantação inicial da fusão”. Processo que trouxe para a cidade de Niterói um esvaziamento econômico, perdas territoriais³⁴ e intensificação do redirecionamento da ocupação da cidade para as áreas mais afastadas do centro urbano.

Desse modo, os estudos da Professora do Departamento de História da UFRJ e pesquisadora do CPDOC/FGV, Marieta de Moraes Ferreira, em seu texto sobre “A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política” (2006), corroboram com a percepção apresentada por Motta (2001 apud FERREIRA, 2006, p.163), na qual:

A ideia de unir a cidade do Rio ao estado do Rio não era nova, mas enfrentava resistências variadas. Afinal virou realidade durante a ditadura militar, num momento especial da história do regime. Já ao tomar posse, em março de 1974, Geisel anunciara ao país sua disposição de promover a "distensão" política. Foi nesse contexto que a fusão se consumou.

O município de Niterói além de ter sido capital da província do Rio de Janeiro e capital do estado do Rio de Janeiro, também é um município de destaque no Estado do Rio de Janeiro. Possui várias universidades e, entre elas, a Universidade Federal Fluminense, que foi criada em 1960 com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ)³⁵, é considerada um dos principais centros de excelência no Brasil, ocupa o 9º lugar no ranking das melhores universidades do Brasil e figura entre as 15 melhores universidades da América Latina. A UFF tem como missão produzir, difundir e aplicar conhecimento e cultura de forma crítica e socialmente referenciada.

O prédio da reitoria se situa na Rua Miguel de Frias nº 9, no município de Niterói - RJ, e várias unidades da UFF se localizam na cidade³⁶: são 3 *campi* (Valonguinho,

³⁴ Pelo Decreto Estadual n.º 124, de 22-09-1890, são desmembradas do município de Niterói as freguesias de São Gonçalo, Nossa Senhora da Conceição de Cordeiros e São Sebastião de Itaipu, para constituírem o novo município de São Gonçalo. Encontrado em <https://www.culturanniteroi.com.br/blog/> Acesso em 22/03/2021.

³⁵ Originou-se da incorporação das Escolas Federais de Farmácia, Odontologia e Direito (1912), Medicina (1926) e Medicina Veterinária (1936); agregou outras cinco, das quais três eram estaduais, a saber: Enfermagem (1944), Serviço Social (1945), Engenharia (1952), e outras duas, particulares, Ciências Econômicas (1942) e Filosofia (1947). Após serem federalizadas e incorporadas, essa união passou a ser denominada Universidade Federal Fluminense. Encontrado em: <http://www.uff.br/niteroi>. Acesso em 12/06/2021.

³⁶ A Instituição possui unidades acadêmicas em Niterói e em oito municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro – Angra dos Reis (Instituto de Educação de Angra dos Reis); Campos dos Goytacazes (Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional); Macaé (Instituto de

Gragoatá e Praia Vermelha) e outras unidades isoladas estão localizadas em diferentes bairros: Centro, São Domingos, Ingá, Santa Rosa, Vital Brasil espaços incorporados na rotina dos moradores.

Outro destaque da cidade de Niterói são as obras arquitetônicas criadas por Oscar Niemeyer³⁷, que colocam a cidade em evidência dentro do estado. Segundo o próprio Niemeyer, ao visitar a cidade para procurar o lugar adequado para a construção do museu, ao olhar o caminho do mirante da Boa Viagem, exclamou:

Como é fácil explicar este projeto! Lembro quando fui ver o local. O mar, as montanhas do Rio, uma paisagem magnífica que eu devia preservar. E subi com o edifício, adotando a forma circular que, a meu ver, o espaço requeria. O estudo estava pronto, e uma rampa levando os visitantes ao museu completou o meu projeto (NIEMEYER, 2006).

A partir de sua inauguração em 1996, o Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC Niterói) foi imediatamente adotado como símbolo da cidade e foi considerado uma das maravilhas arquitetônicas do planeta. O MAC projetou a cidade de Niterói para o mundo, se tornando um dos principais pontos turísticos do Rio de Janeiro e do Brasil, abrigando diversos acervos de artes contemporânea, mas principalmente recebeu a missão de abrigar a Coleção João Sattamini³⁸, um dos principais acervos de arte contemporânea do Brasil.

Segundo o site de Cultura de Niterói, que coordena o MAC, os registros da época mencionam que Niemeyer assumiu a demanda de um conceito novo de museu, um conceito de abrigo e de laboratório para interações sociais para que todos

Ciências da Sociedade); Nova Friburgo (Instituto de Saúde de Nova Friburgo - ISNF); Petrópolis (Escola de Engenharia de Petrópolis); Rio das Ostras (Instituto de Ciência e Tecnologia); Santo Antônio de Pádua (Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - INFES), e Volta Redonda, onde se situam o Instituto de Ciências Humanas de Volta Redonda, a Escola de Engenharia Industrial e Metalúrgica (EEIMVR) e o Instituto de Ciências Exatas (ICEx). Além do ensino presencial, a UFF oferece cursos EAD (Educação a Distância) distribuídos em 28 municípios incluindo sua sede em Niterói. Hoje, a UFF é constituída por 42 Unidades de Ensino, sendo 25 Institutos, 10 Faculdades, 6 Escolas e 1 Colégio de Aplicação. São ao todo 125 departamentos de ensino, 125 cursos de graduação presenciais e 6 cursos de graduação a distância oferecidos em 28 polos da Universidade Aberta do Brasil, em convênio com o CEDERJ-RJ. Na Pós-Graduação *Stricto Sensu* são 85 programas de Pós-Graduação e 126 cursos, sendo 44 de doutorado, 66 de mestrado acadêmico e 16 mestrados profissionais. A Pós-Graduação *Lato Sensu* apresenta 150 cursos de especialização e 45 programas de residência médica. Encontrado em: <http://www.uff.br/niteroi>. Acesso em 12/06/2021.

³⁷ <http://culturaniteroi.com.br/blog/?id=2035&equ=macniteroi>. Acesso em 12/06/2021.

³⁸ A exposição inaugural Arte contemporânea brasileira na Coleção Sattamini, organizada por Reynaldo Roels, em setembro de 1996, mostrou ao público um panorama do que havia de mais relevante na Coleção que, segundo o curador, é "um dos mais significativos conjuntos de arte produzidos no Brasil entre os anos 50 e os anos 90". A coletiva, que teve duração de um ano, reuniu nomes como Iberê Camargo, Sérgio Camargo, FransKrajcberg, Lygia Clark, Antonio Dias, Ione Saldanha, Antonio Manuel, Raymundo Colares, Tunga e outros.

pudessem participar, “[...] E senti que o museu seria bonito e tão diferente dos outros que ricos e pobres teriam prazer em visitá-lo” (NIEMEYER,1996).

Niemeyer construiu um vínculo forte com Niterói. Ao mesmo tempo que concebia uma forma futurista, também compartilhava ideais de criação de novos lugares para o acolhimento e novas relações de afetos. A visão de Niemeyer enfatizava a beleza, mas que essa precisaria ser acessível a ricos e pobres³⁹. Em 5 de abril de 2007 é inaugurado o Teatro Popular de Niterói e, para comemoração, a atração principal foi o projeto "Aprendiz", integrado por crianças e adolescentes da rede municipal.

A cidade de Niterói faz limite com os municípios de São Gonçalo e Maricá, ocupa uma área de 133,757 km² e, em 2020, de acordo com IBGE, tem uma população estimada em 515.317 habitantes. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-2010)⁴⁰ é o maior entre os municípios do estado do Rio de Janeiro, é considerada também a quinta cidade mais populosa deste Estado.

Quanto ao panorama da educação⁴¹, nos últimos anos Niterói tem buscado a ampliação de vagas na rede, principalmente para a Educação Infantil. Segundo Ribeiro (2018), esse empenho consta no Planejamento Estratégico de Niterói, “que tem como um de seus desafios prioritários “efetivar a cobertura do ensino, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I” (RIBEIRO, 2018, p.56)

Dentro desse contexto social, político e econômico percebo que o município de Niterói avançou e recuperou seu destaque dentro do estado do Rio de Janeiro. Sobre o contexto educacional, no capítulo a seguir, apresentarei como está estruturado o sistema educacional de Niterói.

Após apresentar meu percurso, tanto pessoal, quanto profissional, posso afirmar que todos os elementos apresentados na construção da minha trajetória propiciaram a construção da questão principal da pesquisa, ou seja, o sentidos de

³⁹ A história do Teatro Popular de Niterói se confunde inevitavelmente com a do Caminho Niemeyer, complexo de obras arquitetônicas projetado por Oscar Niemeyer, do qual o Teatro faz parte. E esta história começa ainda em 1997, um ano após a inauguração do Museu de Arte Contemporânea, obra que ajudou a projetar Niterói internacionalmente.

⁴⁰ O IDH é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" e para separar os países desenvolvidos (elevado desenvolvimento humano) em desenvolvimento (desenvolvimento humano médio) e subdesenvolvidos (desenvolvimento humano baixo). A estatística é composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e PIB (PPC) per capita (como um indicador do padrão de vida) recolhidos a nível nacional. Os dados aqui expostos são os mais recentes de acordo com os divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁴¹ Encontrado em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em 23/03/2021

ensino e de educação que estão em concorrência tanto no público quanto no privado, eles estão hibridizados e, como discutirei mais à frente, precisam ser recontextualizados a favor de uma educação sem disputas, com algumas fixações de sentido, mas que são contingentes e precárias.

Deste modo, analisar as propostas curriculares dentro do escopo temporal escolhido nesse processo de investigação da pesquisa, vai me permitir avançar em futuras contribuições enquanto pedagoga da Rede Municipal de Educação de Niterói, para uma educação além da aprendizagem (ensino).

No capítulo seguinte, dando continuidade ao movimento do trabalho, o foco será a apresentação da estrutura e da organização da Rede Municipal de Educação de Niterói e a análise dos documentos, revelando suas propostas curriculares na busca de respostas às perguntas: “o que é currículo para essa rede?” e “quais sentidos estão em disputa por esse currículo?”.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI E A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Apresento neste capítulo a estrutura pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói, que optei por escolher como lócus de pesquisa, pois foi na experiência de trabalho como pedagoga em uma escola do segundo segmento do ensino fundamental que encontrei algumas indagações que me instigaram ao trabalho. O primeiro movimento da pesquisa foi refletir sobre o meu percurso na rede a fim de funcionar como um disparador de questões.

Existem diversas ponderações sobre a disputa por sentidos sobre educação/ensino dentro do contexto que envolve a construção das propostas curriculares e das políticas educacionais que as cercam. Considero que para enfrentar esse debate faz-se necessário rever a visão clássica de política que opera por separações claras entre concepção, construção e implementação, bem como a centralidade no Estado como lócus privilegiado da política.

Sendo assim, busco o diálogo com o embasamento teórico-metodológico da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball⁴². Penso também nas contribuições de colaboradores como Jefferson Mainardes (2006), um estudioso de Ball no Brasil. Busquei investir na apreciação dos documentos que constroem a política educacional da Rede Municipal com esse referencial. O Ciclo de Políticas mostrou-se potente na medida em que reposiciona o entendimento “sobre o papel” das políticas educacionais, principalmente no que se refere ao caráter verticalizado (estadocêntrico) das proposições educacionais. A abordagem de contextos variados e sua circularidade favorece uma aproximação mais dinâmica e nuançada entre os contextos de concepção de políticas e/ou de implementação de políticas.

Nesse sentido concordamos com Matheus (2009, p.12) que:

A partir da abordagem do ciclo de políticas, não se entende a escola como o contexto que tem supremacia em relação aos outros e tampouco como um contexto que apenas implementa ou responde às ações dos demais contextos. Os discursos e textos que circulam nos contextos de influência e

⁴² Stephen J. Ball é um dos mais renomados pesquisadores do campo da política educacional na atualidade. Até julho de 2015, ele ocupou a cátedra de Karl Mannheim Professor of Sociology of Education na UCL – Institute of Education (Londres). A partir de setembro de 2015, tornou-se *Distinguished Service Professor of Sociology of Education*. É membro da *British Academy for the Humanities and Social Science* (Academia Britânica de Humanidades e Ciências Sociais). Stephen J. Ball possui uma vasta lista de publicações. Ver mais em Mainardes (2015). Entrevista com o professor Stephen J. Ball.

de produção de textos, e a partir deles, estão presentes na escola assim como os sentidos da escola circulam nesses dois contextos.

Portanto, compreendo que essa abordagem atende a uma concepção que potencializa as inter-relações da teoria e da metodologia, entendendo a escola como esse espaço de circularidade dos contextos do Ciclo de Política que podem ser recontextualizados e hibridizados.

2.1 Aspectos metodológicos

Para efeito deste estudo, decidi por abordar o período de 2009 a 2019. Sendo assim, serão analisados os documentos produzidos para a rede e pela Rede Municipal de Educação de Niterói no período apontado, visto que são esses documentos que direcionam o trabalho desenvolvido até a presente data.

Com a finalidade de iniciar esta pesquisa foi realizada uma busca no banco de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de se obter uma revisão bibliográfica acerca do assunto.

Em uma primeira busca no catálogo, utilizei as palavras - chave “educação e ensino” e obtive 120.866⁴³ resultados. Ao realizar uma leitura mais geral pelos títulos das dissertações, destaquei aproximadamente 100 títulos, porém percebi que a maior parte desses estudos eram amplos e não estavam alinhados ao meu foco de pesquisa.

Seria necessária uma busca mais refinada e dirigida do tema. Assim, portanto, descartei as dissertações que não tinham como foco de pesquisa a Rede Municipal de Educação de Niterói, no que se referiam às propostas curriculares da rede em questão.

Optei em realizar a pesquisa não mais pela Capes (realizando sempre que necessárias confirmações no catálogo), mas através do site de cada instituição na área de educação, descartando então os resultados anteriores. O próximo passo foi definir as instituições a partir dos Programas de Pós-Graduação em Educação de algumas Instituições do Estado do Rio de Janeiro. As instituições selecionadas foram: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): unidades (Maracanã), Faculdade

⁴³ É importante mencionar que a data referente a pesquisa foi 20/03/2020. Qualquer pesquisa com datas posteriores pode vir a gerar novos resultados. Informações da autora da dissertação.

de Formação de Professores (FFP), em São Gonçalo), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEFB), em Duque de Caxias.

Através da metodologia de busca adotada para a pesquisa realizada no Banco de dissertações destas instituições, foram encontrados os seguintes resultados: um total de 30 dissertações⁴⁴ referentes à temática da pesquisa e pertinentes ao assunto educação e ensino que foram defendidas entre os anos de 2009 e 2019, porém na busca utilizei as palavras “educação em Niterói”.

Diante das dissertações escolhidas, busquei realizar uma breve análise desse material com a leitura do resumo e da introdução e, posteriormente, consolidei as informações em quadros, a fim de um mapeamento desse material, agrupando-o de acordo com suas aproximações. Para isso foram construídas tabelas destacando os objetivos, as metodologias e o referencial teórico de cada dissertação observando e registrando cada instituição.

Os grupos propostos foram divididos pelas Instituições que analisam e enfocam a educação no município de Niterói dos seguintes modos:

- 1) Apresentam a leitura e a resignificação da política curricular de acordo com seus documentos oficiais, assim como descrevem o caminho percorrido pela Rede Municipal de Educação.
- 2) Trabalhos que analisam e enfocam a execução das propostas curriculares em distintos contextos escolares, com narrativas e vivências dos sujeitos que compõem o espaço escolar.
- 3) Apresentam preocupações sobre as políticas voltadas para a Formação dos Professores.
- 4) Fazem referência às propostas curriculares e à sua política, mas com ênfase nas Políticas Públicas voltadas para a Educação Infantil.

Uma vez realizado o levantamento, nomeio os grupos de 1 a 4 para facilitar a localização. No que se refere às Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, os seguintes resultados organizados na Tabela 4, respeitando a numeração dos grupos acima descrita ficam assim:

⁴⁴ Esse grupo de dissertações dos bancos de dados escolhidos para o levantamento deste estudo será denominado de Grupo Base. Informações da autora da dissertação.

Tabela 4 - Dissertações sobre as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Pertencentes ao Grupo 1	8 trabalhos
Pertencentes ao Grupo 2	10 trabalhos
Pertencentes ao Grupo 3	2 trabalhos
Pertencentes ao Grupo 4	10 trabalhos

Fonte: Grupo Base

Outra metodologia utilizada foi a análise documental de textos oficiais e normativos homologados, pois essa análise tem sido um elemento muito importante e se constituiu como um ponto central da pesquisa. Argumento que analisar esses documentos, tendo em vista a concepção do Ciclo de Políticas possibilita levar em conta processos de ressignificação da política educacional. Os documentos oficiais que constituem o corpus deste trabalho estão organizados na Tabela 5.

Tabela 5 - Documentos oficiais que legislam sobre a Rede Municipal de Educação de Niterói.

Portarias	134/00 239/01 135/02 926/06 058/09 093/09 559/09 878/09 085/11 087/11 489/15
Plano Municipal de Educação	2008;2016-2026
Referenciais Curriculares	2010
Leis	Nº 24/91-Criação da FME Nº 9820/2006-Sistemas de Ensino Nº 3067/2013 - Institui o novo Plano Unificado de Cargos Nº 3234/2016- PME (Decênio 2016-2026)
Carta regimento	Deliberação da CME ⁴⁵ 031/2015

Fonte: www.fme.niteroi.com (contém os anexos de cada documento)

Considero que tais documentos dialogam com a investigação sobre as diferentes demandas que circulam nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói e suas disputas pelos sentidos de educação e ensino.

⁴⁵ A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, no uso de suas atribuições legais, homologa a Deliberação CME nº 031/2015 do Conselho Municipal de Educação de Niterói aprovada na Sessão Plenária do dia 30 de novembro de 2015.

Os documentos oficiais têm sua prioridade na questão curricular da rede, entretanto, entendo que outros aspectos dos documentos compreendidos pelos estudiosos que desenvolveram os trabalhos pertencentes a Tabela 5 contribuíram com a relevância da pesquisa em diversos aspectos.

Em uma observação mais atenta, percebi que os aspectos que se articulam com a escrita para compor minha dissertação se inserem no Grupo 1, pois apresentam a leitura e ressignificação da política curricular de acordo com seus documentos oficiais, assim como descrevem o caminho percorrido pela Rede Municipal de Educação. Também considero que um trabalho específico pertencente ao Grupo 3, já que apresentam preocupações sobre as políticas voltadas para a Formação dos Professores, e fazem parte das minhas leituras, porque esse trabalho agrega preocupações referentes à perspectiva curricular constituída pela rede pertinente ao meu estudo.

Realizei uma leitura mais minuciosa dos oito estudos pertencentes ao Grupo 1 e um estudo pertencente ao Grupo 3, visando interpretar contribuições para o meu estudo com aproximações e distanciamentos. Esses estudos encontram-se mencionados a seguir, organizados na Tabela 6, por ano de defesa para uma melhor compreensão do caminho percorrido pelos documentos utilizados nos referidos estudos.

Tabela 6 - Dissertações analisadas.

AUTOR, INSTITUIÇÃO E ORIENTADOR	DATA	TÍTULO
Danielle dos Santos Matheus, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes	2009	Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: O contexto da prática
Marcia Evangelista Nico Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Orientadora: Profa. Dra. Célia Frazão Soares Linhares	2010	O plano municipal de Educação de Niterói: experiências, narrações e movimentos instituintes.
Fernanda Cariello Gomes Coutinho Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Claudia Fernandes	2011	A formação profissional e continuada de professores da rede municipal de Niterói: reflexões acerca da primeira década do século XXI
Michele Corrêa Rodrigues Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Prof. Dra. Carmen Sanches Sampaio	2012	Referencial Curricular da Educação Infantil no Município de Niterói: Trajetórias e Desafios

Tabela 6 - Dissertações analisadas.

AUTOR, INSTITUIÇÃO E ORIENTADOR	DATA	TÍTULO
Luiz Carlos de Almeida Batista Pustiglione Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Orientadora: Prof.Dra.Ana Maria Villela Cavaliere	2014	A Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ – efeitos na Educação Pública do município.
Elana Cristiana dos Santos Costa. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Orientadora: Prof. Dra Ana Canen	2015	Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica
Regina Aparecida Correia Trindade. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Andréa Rosana Fetzner	2015	A organização da escolaridade em ciclos na EJA: um estudo documental da rede municipal de ensino de Niterói
Carla Cristina Martins da Conceição Vasconcellos Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Prof. ^a Dra.Lúcia Velloso Maurício	2017	O Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e as implicações da política de avaliação externa no segundo segmento do ensino fundamental: a visão dos professores

Fonte: Grupo Base

Compreendo, então, a partir da leitura dos 8 textos escolhidos, que existe um diálogo entre os trabalhos e as questões do meu estudo. A respeito das questões teórico metodológicas e a análise documental da rede, dialogo com Matheus (2009) e Vasconcellos (2017) que também utilizam como um de seus referenciais a abordagem do Ciclo de Políticas formulado por Ball e colaboradores. Segundo Matheus (2009), nesta abordagem, “as políticas educacionais, e especificamente as políticas curriculares, são expressas em termos de textos e discursos”. (MATHEUS, 2009, p.28-29). Para Vasconcellos (2017, p.22), o Ciclo de Políticas é explorado “com o objetivo de entendermos as implicações da implementação do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e seus impactos nas escolas do segundo segmento da rede municipal de Niterói”, pois seu estudo enfatiza a questão da construção de um sistema próprio de avaliação da rede.

Os outros diálogos existentes com os demais trabalhos escolhidos se referem, em detalhe: a estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação de Niterói, discutida por Puglistione (2014, p.12), que questiona a criação da Fundação Municipal de Educação, pois ele parte da “[...] dúvida acerca da necessidade e das possibilidades de inovações a partir da administração por meio de uma fundação em vez do tradicional formato de secretaria municipal de educação [...]”.

Outro diálogo importante se refere ao sentido de ensino e ao sentido de educação, no qual se mostra proveitoso o diálogo com Costa (2015), Coutinho (2011), Rodrigues (2012), Trindade (2015) e Evangelista (2010), na análise das propostas curriculares através do foco da pesquisa de cada autor, seja na formação de professores da educação básica ou nas políticas educacionais do município como, por exemplo, a elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói e dos Referenciais Curriculares.

Busco apresentar algumas contribuições sobre as propostas curriculares a partir dos trabalhos escolhidos⁴⁶. É possível perceber nas referências que questões como cultura e interdisciplinaridade são apresentadas como inter-relacionadas e são valorizadas como possibilidades de contribuições para práticas educativas, porém, são instrumentos que ainda aparecem de forma ínfima.

No trabalho de Matheus (2009) percebo as provocações descritas pela autora, no que se refere ao trabalho interdisciplinar, pois segundo seus estudos

A efetivação da integração curricular demanda uma série de mudanças administrativas e pedagógicas sem as quais fica difícil organizar um currículo integrado (espaços, tempo, planejamento, registros, avaliação etc.). Tais mudanças, no entanto, não se restringem a questões de ordem técnica. Elas implicam também mudanças nas relações de controle e poder existentes na escola e têm, como consequências, mudanças no atendimento às demandas sociais. De um modo geral, os professores comentaram que a interdisciplinaridade é um desejo, mas que ainda não é uma prática efetiva na Escola Niterói. Poucas são as oportunidades construídas no cotidiano no sentido de elaborar trabalhos que integrem as disciplinas, apesar de os professores reafirmarem a importância da interdisciplinaridade. (MATHEUS, 2009, p. 121-122).

Quanto às questões de cultura, observo nos trabalhos de Costa (2015) e Trindade (2015) os desafios encontrados por elas em seus estudos. Costa (2015) apresenta os Referenciais Curriculares investigados, incorporando uma proposta multicultural com base principalmente em Canen (2012) e Candau (2012)⁴⁷, mas também agregando contribuições de outros autores.

⁴⁶ Para maiores informações e leitura mais detalhada, as referências das obras se encontram na bibliografia desta dissertação. Informações da autora da dissertação.

⁴⁷ Nesta perspectiva, destacamos a autora Vera Maria Candau (2012), a qual, em suas aproximações a uma didática crítica intercultural, afirma que a abordagem intercultural se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1999). A mesma autora informa que dentro do universo conceitual do que chamamos multiculturalismo, apesar de outros posicionamentos, há espaço para “conceber as culturas como fenômenos dinâmicos em contínuo processo de construção, desconstrução, reconstrução e ‘hibridização’” (CANDAU, 2012, p. 45), assim como, no que convencionamos chamar educação intercultural, “parte da afirmação de que as sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de

Acreditando no multiculturalismo como possibilidade para um diálogo efetivo com as diferentes culturas a fim de promover mais justiça social, como uma perspectiva problematizadora dos discursos que essencializam as identidades e sustentados pela perspectiva crítica e pós-crítica, assim denominada por Hall (2003), com foco no hibridismo cultural e na construção e reconstrução identitária, seguimos, junto aos objetivos desta pesquisa, com foco em reflexões que possam nos aproximar de um currículo multicultural. (COSTA, 2015, p.32).

Segundo Costa (Ibid.), uma das possibilidades de práticas educativas encontra-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que, como documento coletivo e que tem por finalidade organizar as metas da escola, pode ser analisado com vistas a incluir como opções para o desenvolvimento das ações pedagógicas o trabalho multicultural, de maneira que, “suas intenções políticas de formar cidadãos conscientes e críticos, e pedagógicas com a definição de um projeto educativo que pense o ensino e a aprendizagem numa perspectiva de hibridização cultural” (COSTA, 2015, p.121).

Os desafios e possibilidades encontrados por Trindade (2015) em seu estudo são específicos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem assumido novos perfis de alunos e que, segundo a autora, em seu estudo, indica limites nas propostas curriculares propostas que também necessitam de políticas públicas para que sejam aplicadas.

O discurso da interculturalidade, apresentado no campo da educação de jovens e adultos, se constrói por meio da perspectiva de produções de subjetividades coletivas e/ou multiculturais, multidimensionais, de classe, raça, gênero, etnia, geração, entre outras, problematizando experiências dominantes de currículos monoculturais, homogeneizantes. Revela-se como um espaço de construção curricular hibridizado, não devendo ser compreendido como fixo nem estável, e sim como reflexo de relações móveis e fluidas, que estão a todo instante imbricadas pelas relações de poder que se (re) constroem.

São focos de relevância na análise intercultural: a linguagem como sistema de significação, o poder inerente a essas relações de dominação e/ou resistência, o reconhecimento do saber como uma relação de força na produção cultural que, a partir do enfoque no discurso pedagógico, buscará perceber como tais relações são estabelecidas e permeadas por essas intermediações de força, de poder, de sentidos e de produções de subjetividades de seus sujeitos, aqui pensados, da EJA.

Este convite ao diálogo intercultural na EJA ganha uma dimensão importante, pois defende que trabalhar na perspectiva intercultural é, acima de tudo, trabalhar por meio do diálogo entre as culturas. A interculturalidade colabora na compreensão do currículo como uma ferramenta pedagógica de relevância no sentido de produzir sujeitos por meio de atividades, conteúdos, signos, situações didáticas no cotidiano escolar, processos de avaliação, espaços – aqueles possíveis e os interditados –, palavras ditas e de tantas outras silenciadas (TRINDADE, 2015, p.30-31).

identidades abertas, em construção permanente” (CANDAU, 2012, p. 46). No caso dessa autora, o termo intercultural é o adotado em seus estudos. Ver mais em Costa (2015).

Defendo que tanto a cultura, como a interdisciplinaridade, potencializaria a construção do conhecimento dentro das propostas curriculares que a rede apresenta se considerassem os saberes dos alunos como questões inerentes à construção dos mesmos como cidadãos. Argumento que a educação precisa ir além da aprendizagem, pois segundo Biesta (2021, p.2)

“[...] se a educação é uma questão de aprendizagem, e se tal aprendizagem deve prosseguir por toda a nossa vida, seria melhor fecharmos as escolas, pois as lições que aprendemos na rua são muito mais poderosas do que aquilo que as escolas jamais poderão propiciar[...]”.

Percebo, através do diálogo com os trabalhos descritos na Tabela 5, mais especificamente os oito trabalhos pertencentes ao Grupo 1, uma correlação com minha pesquisa, na qual os estudos descritos enunciam de alguma forma que o sentido de educação pode ser analisado a partir do Ciclo de Políticas. Nesse caso, os contextos são inter-relacionados e não ocorre sobreposição, permitindo que não aconteça a separação entre formulação e implementação das propostas curriculares.

Desta forma, a análise dos documentos é ampliada (veremos com maiores detalhes no capítulo seguinte) e o sentido de educação será recontextualizado de forma híbrida, na qual a cultura e os sujeitos são valorizados e suas vozes não são silenciadas pela força do contexto da influência.

Segundo Biesta (2021), a educação está para além da aprendizagem. O autor defende que na contemporaneidade a educação tem sido compreendida como “só uma questão de aprendizagem” e que as escolas são “lugares para aprender”, que as salas de aula são “comunidades de aprendizagem”, que o trabalho dos professores é “facilitar a aprendizagem dos alunos” (BIESTA, 2021, p.1). O autor é bastante enfático quando discorre sobre o discurso da aprendizagem que ganha paulatinamente força no meio escolar, como também fora dele. Portanto, o foco desta pesquisa é evidenciar que o sentido de educação vai além da “aprendificação”, como denominou Biesta (2009, 2020), e, à sua maneira, possa fazer parte das propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Um sentido de educação onde não ocorre a predominância da linguagem da aprendizagem (do sentido de ensino), sem disputas e embates, mas com negociações e, para isso, tomo como base o pensamento de Lopes e Macedo sobre currículo (2011 b), pensando como essa concepção proporciona possibilidades nas construções das propostas curriculares. De acordo com as autoras,

Propomos outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada pela cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela significação (LOPES; MACEDO, 2011b, p.93).

A partir dessa concepção de currículo enunciada acima e das considerações acerca do sentido de educação, observo nas leituras descritas pelos estudos que surgem possibilidades e recriações que podem ocorrer na lógica da perspectiva curricular apresentada pelas propostas oficiais. Resgato agora questões deste levantamento dos estudos, fazendo uma breve exposição e possíveis comunicações entre as pesquisas que dialogam com o referencial teórico utilizado na dissertação, que será melhor abordado no capítulo 3.

Um dos pontos que me chamou a atenção para o trabalho de Evangelista (2010), foi a busca pelo resgate do percurso realizado pelo Plano Municipal de Educação da cidade de Niterói (PMEN) durante os anos de 2003 a 2007, quando analisa os movimentos surgidos durante esse período em suas dimensões instituintes. A autora procurou reconhecer ações que, ao longo do período do PMEN, potencializaram instituições e sujeitos autônomos para a construção e escolha de seus próprios caminhos, revelando os embates, conflitos e contradições, bem como as possibilidades de outras experiências na busca por avanços em direção a uma educação democrática e inclusiva para a cidade.

Para Coutinho (2011), era necessário mapear as ações, estabelecidas nas diferentes gestões políticas que administraram a FME, questionando se tais estratégias de formação continuada foram significativas para a formação dos seus educadores, a partir dos relatos dos professores da rede, procurando responder, ainda, se a formação continuada que recebem corrobora com o trabalho pedagógico realizado com os ciclos de formação. Com isso, a autora constrói uma linha do tempo das ações perpassando pelos governos, destacando quais foram as políticas, as propostas pedagógicas e as formações continuadas.

Rodrigues (2012) buscou compreender como se configurou o processo de construção do Referencial Curricular da Educação Infantil no município de Niterói, no que se refere às concepções e à participação dos diversos sujeitos. Enquanto Costa (2015), apresentou o embasamento teórico deste documento no Ensino Fundamental,

com foco no multiculturalismo⁴⁸, para com isso compreender como os professores da referida rede municipal dialogam com as perspectivas multiculturais em pauta neste currículo e como elas são apresentadas nas intenções do documento.

Para Trindade (2015), a busca por compreender a organização da escolaridade em ciclos, na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Niterói, em suas peculiaridades e especificidades, mobilizou os estudos da autora.

O foco de Puglistione (2014) era trazer respostas sobre a criação da FME, no lugar da Secretaria Municipal de Educação, e a dúvida acerca da necessidade desta administração que teria a função de administrar a rede pública de escolas municipais e estabelecimentos de educação infantil públicos e conveniados. E, principalmente “o porquê e como ela foi criada em uma determinada conjuntura, sob uma determinada gestão municipal” (PUGLISTIONE, 2014, p.12).

Em dois estudos (MATHEUS, 2009; VASCONCELLOS, 2017), é possível observar a contribuição de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) sobre o Ciclo de Políticas, assim como a utilização das contribuições de Jefferson Mainardes (2006). Os dois trabalhos têm como foco o estudo de caso com as séries finais do Ensino Fundamental. Nesses textos, foram realizadas a análise documental e as entrevistas com os professores das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo deste segmento.

Em ambos trabalhos, foi analisada a incorporação pelos professores deste segmento, no que tange a avaliação (VASCONCELLOS, 2017) e suas interpretações dos contextos do Ciclo de Políticas, e como operam esses textos que representam a política curricular defendida pela rede. No trabalho de (MATHEUS, 2009), o foco é o contexto da prática, ela utiliza Stephen Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009; BALL, 2009), como referencial teórico para fundamentar sua análise, entretanto, a autora considera potente incorporar a perspectiva teórica de Laclau⁴⁹ à abordagem do Ciclo de Políticas,

⁴⁸ Entendendo que o multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural, desafiando preconceitos, questionando sobre as raízes destes preconceitos e enfatizando a identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2010; CANEN, 2007; CANEN; SANTOS, 2009; MOREIRA; CÂMARA, 2010), analisamos uma experiência de construção curricular que propõe princípios multiculturais, verificando especificamente seus impactos nas percepções e discursos de atores educacionais nela envolvidos. Ver mais em “Costa (2015)”.

⁴⁹ A teoria do discurso desenvolvida por Ernesto Laclau tem sua gênese na experiência histórica particular do autor argentino: ativista do Partido Socialista Argentino e do movimento estudantil peronista, membro dos quadros dirigentes do Partido Socialista da Esquerda Nacional, editor do jornal *Lucha Obrera*, órgão desse partido. Os primeiros trabalhos de Laclau, Gramsci

Tal perspectiva traz contribuições significativas para se compreender as políticas de currículo, uma vez que desenha o processo de articulação a partir do qual mandas provisórias com referência a determinados significados curriculares são o ponto de partida para a formação de grupos que lutarão por tornar hegemônica uma visão particular de currículo (MATHEUS, 2009, p.36).

Como já mencionado, este será um dos referenciais teóricos que buscarei agregar nas discussões no terceiro capítulo, pois as propostas curriculares são permeadas pelos discursos e podem ser recontextualizadas e hibridizadas a partir de autores como Lopes (2005), Dias (2004) Macedo (2006, 2017) e Pereira e Tura (2014). Com esse breve levantamento, percebo a constante utilização do Ciclo de Políticas para compreender como as propostas Curriculares estão atreladas às políticas educacionais e, mais ainda, à política vigente.

Nas seções seguintes apresentarei os documentos oficiais, no que tange os caminhos percorridos, entre desafios e possibilidades, buscando aproximações e distanciamentos entre os documentos, pois defendo que tais escritos são os produtores de sentido das propostas curriculares educacionais, quer seja de educação ou de ensino.

2.1.1 Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói e a Fundação Municipal de Educação

Considero importante apresentar a estrutura e como se desenvolve a política educacional da Rede Municipal de Educação de Niterói, ou seja, a coexistência da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SEMECT)⁵⁰ e da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

O Sistema Municipal de Educação em Niterói tem como seu órgão gestor a Secretaria de Educação de Niterói, através da Fundação Municipal de Educação⁵¹. A Rede Municipal de Niterói possui 112 unidades de ensino, sendo 49 unidades de

andmarxisttheory (1979), escrito com Chantal Mouffe, e Politics and ideology in marxist theory (1977) apresentam algumas das concepções presentes na obra Hegemony and socialist strategy, editada em 1985 é considerada o marco da virada política do pensamento pós-estruturalista. Nesta obra, Laclau elabora uma leitura não-essencialista, não-determinista e não objetivista da tradição marxista, abandonando as concepções a priori que orientam a análise dos processos políticos e estabelecendo a ênfase nas articulações como resultado de processos políticos constitutivos (Marchart, 2008). (Lopes; Oliveira 2011) Ver mais em "Laclau (1990, 1996, 2001, 2005, 2011)".

⁵⁰ Ver mais em "Pustiglione (2018)" sobre a agregação ao longo dos anos de outras secretarias à Secretaria Municipal de Educação.

⁵¹ LEI Nº 924/21991 e Decreto 6172/91 –Criação da FME-Veremos mais sobre o assunto no decorrer deste capítulo.

Ensino Fundamental, 43 unidades de Educação Infantil e 20 creches comunitárias conveniadas ao município⁵².

Sendo assim, é necessário trazer algumas informações anteriores ao recorte temporal do foco de nossa pesquisa, a fim de fornecer subsídios para contribuir com a análise dos documentos escolhidos para a análise empírica deste trabalho, no intuito de identificar as políticas públicas educacionais propostas.

Entendo que as políticas educacionais não estão desconectadas das disputas das outras políticas, quer sejam elas econômicas ou sociais, portanto, devem ser compreendidas dentro do contexto em que estão inseridas.

A Fundação Municipal de Educação (FME), foi criada em 1991 através do Decreto n° 6.172, publicado em 20 de agosto de 1991, em conformidade com o item VI do artigo 66 da Lei Orgânica Municipal e autorizado pela Câmara dos Vereadores, sob a Lei n° 924 de 15 de janeiro de 1991⁵³. Assim como outras fundações públicas, a FME é comparada a uma autarquia, ou seja, uma instituição de direito público na qual os servidores possuem os mesmos direitos dos servidores públicos.

De acordo com Pustiglione (2018),

Na educação básica pública, há um número pouco significativo de fundações envolvidas na administração educacional e um número ainda menor quando procuramos fundações que administram o conjunto da educação de uma cidade ou Estado. As poucas que podem ser encontradas, em geral, existem em função da contratação de pessoal para ser cedido às escolas e não, como é o caso na cidade de Niterói, para administrar a rede pública do município como um todo. Em Contagem (MG), por exemplo, há a Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC), que realiza as contratações de pessoal para atuar na rede municipal de lá, mas a administração da educação municipal permanece vinculada ao órgão comum para isso, a Secretaria Municipal de Educação (PUSTIGLIONE, 2018, p.7).

Em consonância com a fala de Pustiglione (2018), no que diz respeito a essas mudanças administrativas e também pedagógicas que chegariam junto com a nova legislação, Arosa (2012) ressalta que da forma como ficou estruturada a Rede Municipal de Educação de Niterói, ela acabou sendo fragmentada, pois coexistem a Secretaria Municipal de Educação (SME) - com a administração direta - e, também, a Fundação Municipal de Educação (FME) - uma autarquia que tem a posse dos recursos financeiros e administrativos. Portanto, cabe a ela o gerenciamento do

⁵² Disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br>. Acesso em 25/10/2020.

⁵³ Encontrado em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/1991/92/924/lei-ordinaria-n-924-1991-fica-o-poder-executivo-autorizado-a-criar-a-fundacao-municipal-de-educacao-de-niteroi>. Acesso em 31/03/2021.

Sistema Municipal de Ensino. No bojo da criação da FME foram promulgadas várias portarias⁵⁴ que provocaram certo descontentamento por parte dos docentes e da comunidade escolar como todo.

Essa forma organizativa cria condições para um desequilíbrio político-administrativo, na medida em que os papéis institucionais de ambas as instâncias se confundem, deixando a SME sem condições de operar as políticas públicas que, por atribuição, deveria formular, implementar e avaliar. A função executiva fica a cargo da FME, a quem, inclusive, estão subordinadas as escolas e a quase totalidade dos funcionários (ALVES, 2013, p. 101-102).

Percebo que para Pustiglione (2018), Alves (2013) e Arosa (2012), a criação da FME foi um estratagema político para a expansão da rede municipal, sendo esse um dos argumentos para que fossem mantidas a SME e a FME, pois:

Niterói é uma cidade importante no contexto fluminense, tendo já sido a capital do antigo Estado do Rio de Janeiro até 1975 –ano da fusão deste com o Estado da Guanabara, quando a capital foi transferida para a cidade do Rio de Janeiro. Essa importância (e o antigo status de capital), serviu para que a cidade fosse muito bem assistida de equipamentos públicos construídos e mantidos pelo governo estadual, dentre os quais destaca-se uma importante rede estadual de ensino, que abriga no segundo segmento do ensino fundamental o triplo do número de matrículas da rede municipal e se põe em pé de igualdade com a grande rede privada que há nessa cidade (PUSTIGLIONE, 2018, p.12).

Um aspecto a ser ressaltado, entretanto, é que apesar da forte influência política partidária que existia durante o início do funcionamento da FME e que ainda persistiu por alguns anos⁵⁵, esses mesmos gestores não aderiram a um tipo de gestão mais “gerencialista” ou excludente, acabaram se tornando referências democráticas, como no caso das eleições diretas para a direção das escolas municipais, a implantação da avaliação continuada (embora questionada) e dos ciclos” (PUSTIGLIONE, 2018, p.16). Entretanto, isso não demonstra uma gestão completamente autônoma e democrática.

Sobre as eleições diretas para direção das escolas, Puglistione descreve uma ocorrência que me leva a pensar que a “referência à democracia” não é tão enfática como proposta, no que tange ao direito da comunidade escolar escolher seus representantes ao lado da escola e da FME. Realizei uma pesquisa sobre o momento em questão das eleições para diretores nas escolas e encontrei no Boletim do SEPE⁵⁶

⁵⁴ Ver mais sobre o assunto em Souza (2012).

⁵⁵ Ver mais em Arosa (2011) e Arosa ; Arosa(2013).

⁵⁶ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação.

que, tanto eles quanto o presidente da FME à época, Cláudio Mendonça, discordam nesta pauta, conforme citação a seguir:

Sobre eleição para direção: haverá eleição esse ano, mas quando foi colocada a reivindicação da categoria de manter o artigo 6º da Portaria 10.184/2007, que restringe o número de reeleições das direções de escola, o Presidente afirmou que ele também defende esta manutenção, mas que a elaboração da minuta está a cargo da Secretária e de uma Comissão. Além disso, afirmou que não era bom anunciar a minuta antes do processo eleitoral nacional, tendo em vista que isso poderia influenciar nas campanhas político partidárias e na postura das direções das escolas em relação a essas campanhas (Boletim SEPE-Niterói, setembro de 2010).

Em relação ao conceito de democracia, Matheus (2011, p.162) descreve que “a ideia de democracia como consulta foi a tônica da condução da produção dos textos pela FME, em detrimento da visão de democracia como participação direta na arena de decisões”.

A partir do exposto compreendo que o processo de implantação da política da rede pode ser entendido através da abordagem do Ciclo de Políticas no qual esses contextos são apresentados por “arenas”, grupos que possuem o mesmo interesse e, nesses grupos, também encontramos disputas e embates.

Neste sentido, esse primeiro contexto é o que Mainardes (2006a) define como contexto de influência,

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006a, p.51).

Ao longo das próximas seções daremos continuidade à apresentação do Ciclo de Políticas como abordagem de análise deste trabalho, no intuito de perceber quais sentidos foram e estão sendo produzidos através desses embates, buscando compreender se as políticas produzidas disputam pelos sentidos de educação ou de ensino.

Consideramos, então, que a gestão da FME ao longo desses anos buscou dar conta do cotidiano da rede com implementações inovadoras, mas também questionáveis, de acordo com Pustiglione (2018). Entre as implementações inovadoras segundo Coutinho (2011, p. 71):

É importante ressaltar que foi nesta gestão, no ano de 2002 que de fato foram viabilizadas as discussões para as mudanças no sistema de escolarização da rede municipal de educação de Niterói e ocorreram as discussões para elaboração do Plano Municipal de Educação (PMEN): rumo à cidade educadora, que culminaram na encadernação dos subsídios para o PMEN.

Dando destaque à citação, quanto ao início das discussões do PMEN, percebo uma ampliação nas discussões realizadas com o coletivo dos professores e, segundo Coutinho (2011), essas discussões também foram ampliadas nas escolas acerca do debate sobre as questões curriculares. O diálogo com a UFF, inclusive, foi fortalecido a fim de potencializar tais discussões.

A análise dos documentos oficiais e normativos desta pesquisa começa quando percorremos o caminho do Plano Municipal de Educação de Niterói anterior ao decênio (2016-2026), dialogando com Marcia N. Evangelista, que traz em sua dissertação de mestrado sobre o tema “O Plano Municipal de Educação de Niterói: experiências, narrações e movimentos instituintes” (2010), além de Coutinho (2011) e outros autores, considerando outros documentos desta pesquisa que podem auxiliar no entendimento de quais sentidos estão sendo tensionados para a política curricular em questão.

2.2 Plano Municipal de Educação- desafios e possibilidades 2008-2016

Nesta seção, apresentaremos os desafios e as possibilidades propostas pelo Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN).

No caminho percorrido para a construção do PME, temos a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovada pelo Congresso Nacional em seu Art. 2º, que dispõe a seguinte orientação: a partir da vigência da Lei, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação⁵⁷, elaborar planos decenais correspondentes⁵⁸. Entretanto, o PMEN seguiu percorrendo dificuldades em sua implantação, assim como os Estados, pois de acordo com as orientações da Lei do Plano Nacional de Educação, caberia também ao âmbito estadual a construção de seus planos.

⁵⁷ A Lei n.º 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus: Art. 9º e 87º regulamenta e dá as orientações sobre a instituição do Plano Nacional de Educação. Ver mais em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 24/04/2021

⁵⁸ Plano Nacional de Educação Lei nº13005//2014 Encontrado em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, Acesso em 24/04/2021.

Segundo Evangelista (2010, p.21), “O movimento de construção de Planos na situação histórica da atualidade no Brasil nos parece mais como um desafio a ser enfrentado com vistas a uma educação democrática e ambiciosa na questão da qualidade do ensino”.

O Plano Municipal de Educação tem uma importância imensa dentro das construções das propostas curriculares do município, pois ele irá definir diretrizes e objetivos que irão conduzir a educação municipal. É de extrema importância como um direcionador de políticas públicas, precisa ser elaborado com a participação da comunidade e ser criado por lei pela Câmara de Vereadores, dando suporte e amparo legal, necessita ainda das diretrizes que farão parte deste documento.

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica, em consonância com suas atribuições, produziu⁵⁹ o Documento norteador para elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) com a finalidade de que os municípios tivessem um direcionamento para a construção do planejamento e execução de suas ações, a partir de informações da situação educacional.

Um outro documento elaborado pelo Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), em 2014, foi um Caderno de Orientações. Dentre eles, destacamos que:

Também é fundamental considerar que o PME deve ser do município, e não apenas da rede ou do sistema municipal. O Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município; portanto, todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no Plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura. Também não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação. O trabalho pressupõe o envolvimento das três esferas de gestão (federal, estadual e municipal) e de representações dos diversos segmentos da sociedade, mas não deixa de conferir peso e importância ao papel dos dirigentes municipais. Para assegurar qualidade e dar peso político ao Plano, é desejável que o Prefeito e seus secretários assumam papel de destaque, como importantes lideranças na construção das decisões que vincularão o projeto educacional com o projeto de desenvolvimento local (O Plano Municipal de Educação: Caderno de orientações, 2014, p.7).

⁵⁹ Documento disponível no portal do MEC – Ministério da Educação. *Documento norteador para elaboração do plano municipal de educação – PME*. Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza: Secretaria de Educação Básica, 2005. Este documento constitui uma contribuição que se soma aos esforços da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, no trabalho permanente e constante de incentivar os dirigentes municipais de educação na afirmação da importância e da necessidade dos municípios elaborarem seus Planos Municipais de Educação objetivando a organização e o fortalecimento dos sistemas de ensino, de modo geral.<http://www.mec.gov.br/> Acesso em 26/05/2021.

Portanto, se faz necessário que o documento seja amplamente divulgado para todos da comunidade local e escolar, para apreciação e contribuições de acordo com as perspectivas de cada sujeito que está inserido neste contexto.

No que tange ao PME, seu acompanhamento é efetuado através de pesquisas realizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁶⁰. Nesse percurso, desde as orientações da LDB 9394/96, os dados que se vem sendo apresentados não refletem as conquistas das políticas educacionais que deveriam dar vazão à participação social, uma responsabilidade na educação pública, para que a mesma avançasse em todos os seus níveis.

À guisa de exemplo, em 2015, no Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação sobre o título: “O papel dos Dirigentes Municipais de Educação na implementação do Sistema Nacional de Educação”⁶¹, após quatro dias de debates, destacou-se um ponto sobre a Regulamentação do PNE:

Após um ano da vigência da Lei 13.005/ 2014, nenhuma ação foi efetivada para implementar o Plano Nacional de Educação. Destaca-se que a principal iniciativa desenvolvida até este momento foi apenas o esforço dos municípios e de estados na elaboração dos Planos Municipais e Estaduais de Educação. É preciso, por parte do governo federal, maior celeridade na implementação de ações efetivas, especialmente no sentido de regulamentar a cooperação federativa e o regime de colaboração, no âmbito do Sistema Nacional de Educação. Nesse sentido, a Undime reitera que o CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) será o verdadeiro mecanismo para enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras. A Undime é contrária à criação de qualquer outro instrumento e mesmo a qualquer ação que altere o CAQi construído pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Carta do 15º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2015, p.1).

De acordo com a Revista Educacional Municipal, edição de 30 anos promovida pela UNDIME, em 2016, 5.530 municípios têm Plano Municipal de Educação (PME) sancionados em lei e 38 estão em fase de elaboração.

Diante deste panorama nacional, ainda não tão eficaz, retornamos ao município de Niterói, nosso cenário de pesquisa, para examinar os dois Planos Municipais de

⁶⁰ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Logo, quando o tema é educação pública, a Undime está sempre presente. Seja na educação infantil, de jovens e adultos, campo, indígena, quilombola, ensino fundamental, alfabetização, educação inclusiva ou na educação para a paz. Temas como carreira e formação dos trabalhadores em educação, gestão democrática, políticas públicas sociais, articulação com os governos, a sociedade, a família, a criança e o jovem estão constantemente em pauta. A Undime respeita e representa a diversidade do país, ao reunir os gestores dos 5.570 municípios brasileiros. Diante de toda a abrangência e capilaridade, são promovidas reuniões, seminários e fóruns. O objetivo é buscar e repassar informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, dirigentes e equipes técnicas. Encontrado em: <https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>. Acesso em 24/04/2021.

⁶¹ Encontrado em :<https://undime.org.br/noticia/cartas-dos-fornos>. Acesso em 24/04/2021.

Educação que a rede de ensino possui, buscando aproximações, ambiguidades, pontos de convergência e observando nas propostas dessas políticas como os contextos propostos pela abordagem do Ciclo de Políticas se mostra potente na compreensão da construção dessas propostas curriculares produzidas para a Rede Municipal de Educação de Niterói.

O trabalho de Evangelista (2010) retrata toda uma trajetória até a conclusão da elaboração do PMEN de 2008, nele observo pontos importantes, como as efetivas e diversas formas de contribuições que a rede propôs para a construção do documento, como os fóruns e, principalmente, pelas narrativas de experiências vivenciadas pelos sujeitos que experienciaram a construção desse Plano.

Evangelista (2010) valoriza as discussões desenvolvidas em cada unidade escolar e como isso reverberou a importância da experiência política dos profissionais e suas narrativas, mas não se exime de tecer uma crítica ao movimento percorrido na construção do PMEN, por conta de questões políticas,

Desta forma, o conhecimento das narrativas dos sujeitos políticos que viveram o percurso do Plano Municipal de Educação na cidade de Niterói, se torna um desafio instigador diante do significado que a política possui em nosso tempo. Percebemos que a política vem sendo mal compreendida, limitada aos períodos de eleição e sua atuação restrita àqueles que são os representantes. Retirar a política dessa posição implica em concebê-la em uma outra perspectiva, não mais em espaços específicos, mas no cotidiano de nossas vidas (EVANGELISTA, 2010, p.108).

Sobre esse aspecto, quanto a atuação dos sujeitos escolares serem ativos nas construções das políticas educacionais, Mainardes (2006b) faz uma reflexão e ressalta o quanto a atuação desses profissionais que operam nesses contextos que estão inter-relacionados é importante e como suas interpretações e análises podem incidir na formação de políticas. Ainda segundo o autor, “isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006b, p.96).

Em seu trabalho, Evangelista (2010) conclui que ficaram ausentes do documento final do Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN), de 2008, as experiências vivenciadas nas discussões ao longo de todo o processo de elaboração. Experiências riquíssimas, ao olhar da autora, que demonstram as reflexões sobre a força do coletivo diante das construções possíveis e na descoberta de novas possibilidades, “o coletivo que instiga a busca e o florescimento de sementes que

alarguem as perspectivas educacionais dentro de Niterói ou fora do município” (EVANGELISTA, 2010, p.151).

O documento consta de um índice contendo capítulos e subcapítulos que serão desenvolvidos através de quadros com a seguinte disposição: metas, ações e prazos. De fato, o documento não possui uma introdução ou qualquer formulação teórico-metodológica. Não apresenta nenhuma reflexão sobre o conceito de cidade educadora e não expressa a participação dos diversos setores do governo municipal, sem configurar, desta forma, a preocupação com o aspecto intersetorial (EVANGELISTA, 2010, p 150).

O PMEN de 2016-2026⁶² teve sua aprovação pela prefeitura em 02 de agosto de 2016. Nele, observamos a princípio que algumas questões e metas não foram alcançadas e outras obtiveram alguns avanços significativos. A apresentação do documento se assemelha ao que Evangelista depõe acima na citação, como documento um “frio”, sem uma interação com o coletivo. O documento⁶³, em si, basicamente faz uma contextualização da construção do PMEN de 2008, e traça o caminho percorrido utilizando dados da cidade que corroboram esses avanços.

Entendo, com base no Ciclo de Políticas que o contexto de influência se sobrepõe na execução final dos PMEN até agora. Apesar das inter-relações dos contextos da produção de texto e da prática mencionada, conforme apresentado por Evangelista (2010), permanece que os sentidos de educação e o sentido de ensino estão sempre em negociação.

No entanto, é necessário reafirmar a importância do Ciclo de Políticas para análise dos PMEN, pois ela ainda serve como base para entender algumas lacunas entre a formulação e a implementação do Planos Municipais de Educação, como discutirei mais à frente no trabalho sobre as possibilidades da abordagem do Ciclo de Políticas a partir de incorporações de outras concepções.

Para concluir minha argumentação sobre o PMEN, cabe mencionar como foi percebido o sentido de ensino e de educação nestes dois documentos, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. Nisso fica evidente que o contexto de influência acaba por se sobrepôr aos outros contextos, não ocorrendo a devida inter-relação entre diferentes contextos. Essa crítica fica exposta em algumas das passagens de

⁶² Lei nº 3234 de 2 de agosto de 2016. Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2016-2026, porém foi publicada em 04/08/2016.

⁶³ Anexo da Lei publicada em 04 de agosto de 2016. Encontrado em <https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2021/05/PMEN-Lei-3234-e-Anexo-com-metas.pdf>. Acesso em 27/05/2021.

Evangelista (2010), sobretudo quando expressa seu descontentamento com o percurso de construção do PMEN, em 2008.

Na minha análise do PMEN de 2016, que traz uma retrospectiva histórica dos documentos, ficam limitadas as metas e ações, numa forma sucinta e técnica, preocupando-se muito mais com as questões de expansão das matrículas do Ensino Fundamental e a estrutura física das escolas, do que com a organização curricular de forma detalhada, visando uma ampliação da educação que valorize não só a diversidade cultural, como menciona o documento, mas que contemple a produção cultural dos alunos, para que ela seja reconhecida e potencializada, permitindo cada vez mais dar ênfase no sentido de ensino, pois abre espaço para a busca por conteúdos voltados não apenas para a formação de habilidades para o trabalho.

No avanço da abordagem do Ciclo de Políticas em 2012, Ball, juntamente com Meg Maguire e Annette Braun, desenvolve a Teoria da Atuação⁶⁴, elaborada em vários artigos, porém organizada no livro “Howschools do policy”, em tradução “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, em suma, “trata-se da explicitação de algo já anunciado na abordagem do ciclo de políticas, especialmente ao caracterizar o contexto da prática” (MAINARDES; STREMEL, 2012, p.5).

Em minha observação dos PMEN 2008 e 2016, essa concepção está ausente na elaboração e implementação final desses documentos. Porém, não aprofundarei essa teoria na dissertação, apenas a enuncio como possibilidade de ampliação para o sentido de educação nas construções dos próximos PMEN, concordando com a compreensão de Lopes (2016, p.6),

As políticas são compreendidas como estratégias discursivas para produzir o aluno, o propósito da escolarização e o professor. Não se trata de um fenômeno totalizante, que possa saturar o processo de significação sem fissuras. Nos casos discutidos por Ball (Ball, Maguire & Braun, 2012), as conclusões se dirigem para o entendimento de que, na atualidade, os *standards* do currículo inglês são políticas imperativas, sendo a educação reduzida ao ensino de habilidades e disposições e ao controle do comportamento. É afirmada também uma dimensão produtiva na ação dos professores, principalmente diante de textos *writerly*, nos termos de Roland Barthes. Professores, entendidos como *meaning-makers*(p. 138), têm o poder de acessar a mágica do significante (p. 94), atuando de forma criativa,

⁶⁴ Os autores utilizam o termo “enactment” no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball e seus colaboradores usaram este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. De modo geral, os autores questionam a implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais. Ver mais em “Mainardes e Stremel (2015)”.

se envolvendo na produção de sentidos. Os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles. A decisão entre esses caminhos não é apenas pessoal. Depende do contexto institucional que recebe a política, no qual eventos e encontros cotidianos são importantes espaços a serem investigados, e dos textos que disseminam a política, na forma legislativa ou nos artefatos institucionais: pôsteres, informativos, planos, material de divulgação.

Em linhas gerais, penso que incorporando essas concepções à construção do PMEN, o sentido de ensino poderia ser minimizado e um novo sentido de educação poderia ser incorporada às discussões que envolvem a construção do documento.

A seguir, apresentaremos outro documento que faz parte das propostas curriculares da rede de Niterói, publicado com o nome Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental Uma Construção Coletiva⁶⁵(RCEF). Farei uma breve contextualização histórica de momentos que precederam a elaboração desse documento para uma melhor compreensão do caminhar da rede de Niterói no que concerne ao debate sobre as propostas curriculares.

2.3 Referenciais Curriculares

Como suporte para análise desse documento debato com os trabalhos de Coutinho (2011), Rodrigues (2012) e Costa (2015), que abordaram sobre o tema dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói em suas dissertações.

Mesmo antes da criação da FME, a Secretaria Municipal de Educação de Niterói já discutia sobre ensino, aprendizagem e avaliação com diversos setores da Rede Municipal de Educação. Os debates eram sobre “avaliação automática” e “progressão continuada”, que foi instituída como “Avaliação continuada”⁶⁶ em 1994 nas escolas da rede. Ao longo dos anos outros debates foram emergindo. Em 1995, por meio da Portaria nº 285/95, rompeu-se com o sistema de seriação e a ideia de uma avaliação continuada estendeu-se aos anos finais do Ensino Fundamental.

⁶⁵ Usarei a sigla quando me reportar aos Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental. Uma Construção Coletiva. Informações da autora da dissertação

⁶⁶ Tal proposta tinha o objetivo de corrigir os altos índices de repetência e distorção série-idade, o Documento-Proposta de Currículo e Avaliação foi registrado na Portaria FME nº 530/94, que estabelece o sistema de escolarização dos anos iniciais sem qualquer retenção nessas séries. Ver mais “Costa(2015)”.

Segundo Costa (2015, p.39):

O debate instaurado e estabelecido gerou uma nova proposta pedagógica que organizou, em 1999, a Rede Municipal de Educação de Niterói em ciclos. A “Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo” foi referendada pela Lei nº 9394/96, em seu art. nº 23, e perseguia um novo paradigma do processo ensino/aprendizagem que atendessem à demanda de combater o fracasso escolar e a evasão na escola pública. Nessa nova estrutura, foi consolidada a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Dessa forma, o aluno poderia ficar retido no 3º e 5º ano do 1º segmento e no 7º e 9º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Esse movimento gerou debates na rede sobre a proposta de ciclo e a necessidade de se respeitar o tempo de aprendizado do aluno, bem como a sua formação humana.

Nos anos posteriores, a discussão sobre os ciclos foi sendo ampliada com os profissionais da rede, dando início a um aprofundamento do debate entre os anos de 2002 e 2008, em prol da construção da proposta de elaboração do Plano Municipal de Educação. Diante desse movimento, várias portarias foram criadas, como as Portarias nº 125 e 132/2008, ambas com registros que especificam características para uma organização escolar por ciclos. A Portaria nº 132/2008 definiu as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que integram a proposta pedagógica “Escola de Cidadania”.

Em 2009, em uma nova gestão, foi apontada a necessidade de revisão e, portanto, a finalização da Portaria nº132/2008. Com essa nova governança, outros debates surgiram no formato de comissões paritárias entre professores, representantes das Unidades Escolares e membros da FME, sendo a última responsável pela dinamização das discussões e da elaboração do documento que seria discutido em cada unidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação (FME), buscaram uma parceria com uma instituição pública de ensino superior para auxiliar na sistematização do material produzido nas discussões, na forma de uma proposta curricular, para articular a dinâmica estabelecida para a construção do Referencial e os sentidos de um novo currículo para a rede.

O documento foi entregue aos profissionais da rede no início do ano letivo de 2010, sob o título de Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói (2010). Este documento foi elaborado com a assessoria da professora Ana Canen (UFRJ), que durante a apresentação aos profissionais da rede das Diretrizes Curriculares e Didáticas da rede municipal, também introduziu um novo

referencial, o Documento Preliminar dos Referenciais Curriculares Municipais que, posteriormente, também foi distribuído aos profissionais da rede. Na ocasião, Canen “ressaltou o caráter em construção do documento preliminar, pois se tratava de um “documento mártir, elaborado para ‘apanhar’ e sofrer modificações, ao ser refletido e avaliado pelo coletivo nas unidades escolares, neste ano” (COUTINHO, 2011, p.85).

Durante esse período, espaços de discussão foram criados nas escolas e depois trazidos a FME pela comissão que foi constituída por representantes de cada unidade, junto com integrantes das equipes da FME, que foram eleitos tanto pelo coletivo de cada escola, em conjunto com a sede, para garantir a escrita final do documento.

As discussões dos Referenciais para a Educação Infantil ⁶⁷fluíram para um caminho um pouco diferente em relação aos debates do Ensino Fundamental. Segundo Rodrigues (2012), o processo de elaboração foi sendo construído com embates, desafios e dúvidas e, principalmente, com o intuito de dar “voz” aos profissionais da Educação Infantil, que muitas vezes eram silenciados na construção das políticas para essa etapa. Por isso, a elaboração marcou “a participação e os lugares das professoras, das crianças, dos funcionários e do órgão central” (RODRIGUES, 2012, p.99).

No final de seu trabalho, a autora argumenta que:

As professoras da Rede Municipal de Educação de Niterói poderiam retornar a este processo, e novamente serem silenciadas através de uma consultoria contratada. Mas elas tiveram ousadia para lutar, experimentar e continuar no processo escolhido pelo coletivo, em consequência, criaram “algo novo, que nunca existira antes, do qual não se pode perguntar se é verdadeiro ou falso” (RODRIGUES, 2012, p.121).

Coutinho (2015) concorda com Rodrigues (2012) em relação ao desenvolvimento dessa elaboração que envolveu muitos conflitos e ambivalências, pois a articulação e as discussões esperadas pelos profissionais na reescrita dos referenciais durante a reunião da comissão, não foram satisfatórias, “conformando os ciclos às etapas a serem vencidas, pela reunião de conteúdos listados, próprios a cada ano de escolaridade” (COUTINHO, 2015, p.85). Desse modo, o referencial acabou por limitar um currículo, que foi “sitiado” pelas disciplinas, fato esse que

⁶⁷ Neste trabalho nosso foco está no ensino Fundamental, por isso fizemos uma breve contextualização da elaboração Referenciais para Educação Infantil, ver mais em “Rodrigues (2012)”.

causou muita tensão nas unidades escolares que já estavam mais próximas de uma organização em ciclos em suas escolas.

As diretrizes que compõem o Referencial Curricular estabeleceram um conjunto de princípios e objetivos para a organização curricular das escolas municipais e, o art. 4º, indica que o currículo das Unidades de Educação da Rede Municipal de Niterói seria organizado a partir de três eixos de estudo e pesquisa, a saber: I – Linguagem, Identidade e Autonomia; II – Tempo, Espaço e Cidadania e III – Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável.

Nesse contexto que enfatiza uma organização curricular por disciplinas no Referenciais do Ensino Fundamental, penso que o sentido de ensino já está inserido na concepção da proposta curricular da rede. Diante disso, reafirmo aquilo que nos adverte Macedo (2012): a ampliação de sentidos para educação acaba por ser subsumida em uma matriz aprendizado/ensino.

A todo tempo Ball e colaboradores se preocupam em afirmar que há contestação, ainda que pouco expressiva; há resistência, ainda que prevaleça a acomodação; há recusa da política por parte das escolas, mas não muito. Parece-me que tal submissão é inerente à própria construção dos dois polos: política como discurso e política como texto, que por sua vez se conectam aos polos de textos *writerly* e *readerly*. A consequência dessa análise é que acabamos por compreender como somos discursivamente regulados e colonizados, *assujeitados*- o que é muito importante -, mas avançamos pouco no entendimento das possibilidades de escape, de diferença e de mudança (LOPES, 2016, p.8-9)

Desta forma, o que percebo nas considerações de autores como Ball, Maguire e Braun, é que destacam os processos de inter-relações com os demais contextos através do modo como os diferentes sujeitos que atuam no cotidiano, “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13).

Portanto, minhas considerações para essa análise dos Referenciais Curriculares estão centradas em partes do documento que avalio serem prioritárias para a pesquisa. Minha questão central é: quais sentidos estavam em disputa na construção desse Referencial? O sentido de educação, como considera Macedo (2012), redefine o sentido de currículo para além do conhecimento e, assim também como defende Biesta (2013), permite que o sujeito possa emergir para o inesperado.

Assim, pretendo me ater às questões sobre a lógica e sobre dinâmica da construção dos Referenciais Curriculares, observando seu embasamento teórico, de

forma a compreender quais deslocamentos ocorreram na disputa da construção deste documento e, posteriormente, na observação das matrizes curriculares que demonstram uma organização disciplinar com indicações de que a educação vai sendo secundarizada por práticas escolares, por ações educativas objetivas, claras e eficientes. Uma evidência disso, por exemplo, se dá com a incorporação das noções de competências e habilidades.

Quanto ao embasamento teórico dos referenciais, destaco que a compreensão proposta pela FME é de que “o currículo como território em que estes travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, não sendo neutro, nem universal [...]” (RCEF, 2010, p. 12). E nesse sentido, o multiculturalismo tem sua concepção em autores como Banks (2004); Candau e Moreira (2008) e Canen & Santos (2009). Como já foi exposto na seção sobre a Tabela 5, Costa (2015) é quem descreve sobre a concepção multicultural apresentada nos Referenciais Curriculares de 2010. Sobre esse ponto, a autora retoma alguns elementos que a ajudaram no processo de escrita da sua dissertação, como os documentos oficiais e normativos da rede, conforme descreve abaixo:

A experiência do município de Niterói, fundada em documentos recentes como as Portarias n. 125/2008, n. 132/2008, e n. 569/2009, que versam sobre a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, as Diretrizes Curriculares e Didáticas e as Orientações Curriculares Preliminares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, respectivamente, têm sinalizado caminhos que buscam construir um currículo que assuma questões referentes à cidadania e a diversidade. Os documentos aqui citados são fonte das discussões curriculares que a rede tem problematizado junto a seus profissionais; sendo assim, apresentam-se como consequência da dinâmica que essa rede de ensino tem postulado na sua construção curricular (COSTA, 2015, p.46).

Desta forma, no próprio documento do RCEF, ressalta-se que o currículo deve ser pensado em diálogo, valorizando a pluralidade, seja ela de saberes culturais ou outros que constituam o espaço escolar e sua realidade. Nesse contexto, o embasamento do RCEF (2010, p.12) sugere que:

Construir um currículo de cidadania e diversidade cultural busca preparar futuras gerações para as ideias relacionadas alteridade que constituem as discussões sobre “humanidade”, ou o que se entende por essa expressão, em contraponto ao individualismo, ao excesso de autoconfiança e à competitividade exacerbada das sociedades contemporâneas.

Entretanto, Arosa (2012, 2013) relata algumas dificuldades diante desta proposição estabelecida nos RCEF de 2010, porque após a sua construção, houve a necessidade de uma revisão da proposta pedagógica da rede, na forma da Portaria

FME nº 87/2011. Segundo o autor, "mais um movimento se dá na direção de consolidar uma determinada concepção de escola, por meio da organização da escolaridade em períodos determinados e fixos, independentemente das etapas do desenvolvimento humano" (AROSA, 2012/2013, p.145).

Conforme descrito na Portaria 087/20111, Arosa (2012/2013, p.145, grifo do autor) destaca alguns artigos:

Art. 2º: O Currículo das Unidades Municipais de Educação é pedagogicamente organizado em Ciclos.

§ 1º: Os ciclos, na Rede Municipal de Ensino, são organizados por um conjunto de Períodos Letivos.

§ 2º: Entende-se por Período Letivo o total de dias de efetivo trabalho escolar, distribuídos por, no mínimo, um ano civil.

Art. 4º: Os Ciclos do Ensino Fundamental Regular serão organizados como se segue:

I – o 1º Ciclo terá duração de três Períodos Letivos e atenderá alunos de 6, 7, 8 ou 9 anos de idade;

II – o 2º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 9, 10, 11 ou 12 anos de idade;

III – o 3º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 11, 12, 13 ou 14 anos de idade;

IV – o 4º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos a partir de 13 anos de idade, com limite estimado em 16 anos, observados os critérios pedagógicos estabelecidos pela FME.

Art. 30: Quanto aos alunos dos 3º e 4º ciclos o nível de avaliação da aprendizagem será organizado de três formas: [...]

III – Em ata, disponível no Sistema de Gestão, ao final de cada trimestre, com conceitos atribuídos ao rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental Regular e ao final de cada bimestre, para os alunos da EJA, de acordo com os indicadores das fichas avaliativas, sendo:

- a) A – nível alto de aproveitamento
- b) B – nível bom de aproveitamento
- c) C – nível satisfatório de aproveitamento
- d) D – nível insatisfatório de aproveitamento
- e) E – nível baixo de aproveitamento

Parágrafo único: A partir do nível insatisfatório de aproveitamento escolar, ao final dos 3º e 4º ciclos, o aluno poderá ter Progressão Parcial, com possibilidade de dependência em até duas disciplinas; em mais de duas disciplinas o aluno permanecerá no ciclo, excluindo-se desse computo as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Art. 31 A promoção e a classificação no ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino preveem:

I – Progressão Continuada durante os anos de um mesmo Ciclo do Ensino Fundamental Regular e durante os semestres de cada ciclo da EJA, não havendo permanência dos alunos nos anos e/ou semestres do respectivo ciclo, excetuando-se casos de **infrequência**.

Com essa descrição a finalidade do autor é ressaltar que o sistema do ciclo proposto nada mais é do que uma nova terminologia de Ciclos, na qual permanece uma forma de organização em série. Ele justifica isso na permanência dos alunos numa junção de idades dentro do ciclo, sendo que nesse caso, a duração se dá por períodos e cada um corresponde a um ano civil, indicando também a possibilidade da

retenção do aluno entre os anos de escolaridade e a retenção de frequência vinculada ao artigo 31.

Arosa (2012/2013) também faz menção a avaliação e como ela será realizada, e diz: “uma nova forma de organização da Série, ainda que se utilizando da nomenclatura de Ciclo” (2012/2013, p.147). A Portaria relata que o processo de avaliação para a Educação Infantil será registrado em relatório de modo não classificatório, enquanto no 1º e 2º Ciclos permanece o relatório, que exige ao final de cada ciclo um parecer conclusivo que definirá o avanço para o ciclo seguinte. Desta forma, o autor conclui que:

Por fim, percebe-se a manutenção das principais categorias que vem consolidando a Série como forma hegemônica de organização da escolaridade no Ensino Fundamental: Aprovação, Retenção, Dependência, Progressão Parcial, Recuperação. Além da concepção fragmentária e hierarquizada de currículo, que dispõe o conhecimento de modo desigual, [...]No Ensino Fundamental esses traços classificadores aparecem de modo determinante na organização escolar, configurando o processo aqui denominado de Resseriação, isto é, o modo pelo qual a série sofre um reordenamento, sem lhe transformar a estrutura (AROSA, 212/2013 p.147-148).

Com isso, constato que os documentos apresentam contradições e ambiguidades, que necessitam ser reinterpretadas. Percebo com isso a manutenção desta forma de aquisição do conhecimento através do sentido de ensino, fragmentado e classificatório, uma concepção que, como vimos no primeiro capítulo, retoma as marcas da disputa dos defensores do privado e lógica mercadológica, na qual o sentido de educação é invadido pelo discurso da equidade na educação, mas que permanece ativo, conforme menciona Freitas, “quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas” (FREITAS, 2012, p. 387).

Argumento que a proposta dos referenciais não alcançou seu objetivo por completo, pois compreendo que contribuir para uma construção curricular com base na cidadania e na diversidade cultural implica no desafio de problematizar as “diferentes identidades”, suas relações e negociações estabelecidas no cotidiano escolar, as quais surgem por meio de uma disputa de poder. As identidades vão sendo construídas nas relações com a família, com a escola, com a comunidade e com a cidade, no caso específico, Niterói.

Macedo (2012) afirma que o conceito de identidade e sua compreensão de ideia de identidade tem sido problematizada em diversos estudos em diferentes campos do conhecimento.

Ainda que, no Brasil, as políticas e a teoria curriculares recentes reconheçam a importância da fragmentação identitária destacada pela pós-modernidade e pelas teorias pós-estruturais, ao incorporá-la ao pensamento do campo, isso se faz em moldes marcados pelo realismo. Assim, o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio. A partir dessa conclusão sobre a primazia do ensino como função da escolarização, quero defender a necessidade de sua desconstrução. Para tanto, entendo ser fundamental redefinir os sentidos de currículo para além do conhecimento. Antes de fazê-lo, deixo claro que não se trata de negar a importância do ensino. Como explicita Biesta (2006), participar de uma comunidade racional em que o ensino acontece, é necessário, mas não suficiente, para justificar a escolarização. A escola não pode se contentar em ensinar a linguagem dessa comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. Segundo Biesta (2006), para dizer que há educação é preciso mais do que isso: é preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado. Nesse sentido, não há como se criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir. A responsabilidade da teoria e das políticas curriculares e, fundamentalmente, bloquear a hipertrofia da linguagem das comunidades racionais, ou, como defendo neste artigo, bloquear a hipertrofia da ideia de, que o conhecimento é o núcleo central do currículo (MACEDO, 2012, p.734).

Macedo argumenta na citação sobre a ampliação do conceito de educação, que também é defendido por Biesta. Vale destacar que os documentos dos Referenciais Curriculares se apresentam como uma proposta para essa ampliação mencionada por Macedo, sobretudo quando nos remetemos às discussões realizadas pelos profissionais da escola durante o processo de construção do documento em debate, mas que não se efetiva. Pode-se observar, nas descrições das matrizes curriculares e na Portaria 087/2011, que a manutenção do sentido de ensino através da predominância do contexto de influência exercido pela FME foi determinante na elaboração do documento implementado nas escolas.

Outro ponto que reforça essa visão é que, durante este trabalho, foram expostas inúmeras falas de descontentamento por parte dos profissionais que atuam nas escolas, no que diz respeito ao direcionamento que foi dado a todo o processo de discussões.

Os documentos revelam a problematização das diferentes identidades e suas relações cotidianas no ambiente escolar. Revelam também o que Macedo (2012) nos relembra sobre a importância da desconstrução da ideia da redução da educação ao

ensino, buscando no currículo uma redefinição “para além do conhecimento”, por que tal articulação impede o aparecimento do sujeito, tal como propõe Biesta.

Outra questão que Macedo (2009) levanta é que a análise dos documentos das políticas curriculares é centrada no Estado, o que empobrece as conclusões e concepções levantadas. Macedo destaca nesse artigo a diversidade das políticas de alguns autores como (FLEURI, 2002; LOPES, 2006)⁶⁸ e outros autores que, como ela, se aproximam de seus estudos nos quais o Estado tem o foco econômico prioritário. Em relação a isso, Macedo (2009) relata que:

[...] não pretendo matizar as muitas formas que pode assumir a análise de políticas centrada no Estado (Oliveira, 2006) e apoio-me em Ball (2006) e Taylor et al.,(1997) para simplesmente considerar que se pode falar em um modelo de análise com foco no estatal. Meu pressuposto, neste texto, é de que esse modelo tem empobrecido as análises das políticas de currículo, na medida em que o **foco na estrutura** dificulta a percepção das lutas hegemônicas travadas nas diferentes instâncias em que se dá a política como processo. A ação dos sujeitos é relegada ao segundo plano e professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas (MACEDO, 2009, p.89, grifo da autora).

Me aproprio do pensamento de Macedo (2009) a fim de confirmar a importância do meu embasamento teórico da abordagem do Ciclo de Políticas na análise dos documentos da Rede Municipal de Educação de Niterói, pois o referencial analítico me permitiu observar a trajetória das propostas curriculares da rede desde sua formulação até a implementação, podendo revelar os pontos positivos e negativos dessa trajetória, através e com o auxílio dos estudos da empiria e de outros autores que contribuíram para a análise.

Corroborando com minha defesa, Mainardes (2006a) propõe que: “A abordagem do Ciclo de Políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006a, p.55).

Ball, em sua entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), sob o título: “Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”, relata que

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim a pessoa que põe em práticas políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, e

⁶⁸ Ver mais em Macedo (2009)

isto é algo difícil e desafiador de se fazer (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Diante desse esforço, Biesta (2021, p.5) nos lembra que:

Como educadores, nunca podemos produzir o “eu” do estudante. Toda a questão de ser um “eu”, para usar uma expressão estranha, mas precisa, é que se trata justamente do trabalho do “eu” e de ninguém mais. O que podemos fazer é abordar o estudante como “eu” – ou melhor: abordar o “eu” do estudante – e estimular nossos alunos a serem um “eu” e a não se desviarem desse desafio.

Para isso, talvez caiba reativar diferentes concepções acerca do fazer docente no qual diferentes sentidos de educação possam surgir. Vale dizer que não é trivial utilizar-me de expressões como “talvez”. Faço isso para tentar abordar o estudante como um “eu”. Isso não se consegue pela lógica de causa e efeito, são várias ações, reflexões, modos de se relacionar que talvez abordam o “eu” de cada estudante, assim como o “eu” do professor precisa ser estimulado.

Tudo isso porque, nessa concepção que se afasta do sentido de ensino (linguagem da aprendizagem), o processo de educar é contínuo, marcado por significações e ressignificações. A aposta envolve todos os sujeitos, estimulando-os para que estejam dispostos a negociar e construir caminhos que contribuam para que o sentido de educação seja reinventado e, “talvez”, ir além da aprendizagem.

Conforme descrito, são essas possibilidades de escuta e da produção de um novo “eu” que defendo, a partir de Biesta e Macedo. As propostas curriculares da rede de Niterói podem ser significadas a partir de uma lógica diferente da exposta pelos Referenciais Curriculares, diferentes da ênfase na “aprendificação”, termo esse que discutirei posteriormente em detalhe.

2.4 Carta Regimento e Portarias

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê em seu artigo 12 que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, tem a incumbência de construir o seu regimento escolar, no qual devem constar alguns assuntos como: elaborar e executar a Proposta Pedagógica, com suas atribuições dos docentes e discentes, estudos de recuperação, reclassificação, dias letivos e carga horária anual equivalente, classificação, frequência, expedição de documentos escolares e assuntos afins.

Outro documento que compõe as propostas curriculares de Niterói é a Carta Regimento que através da Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia Flávia Monteiro de Barros Araújo que, no uso de suas atribuições legais, homologa a Deliberação CME nº 031/2015 do Conselho Municipal de Educação de Niterói aprovada na Sessão Plenária do dia 30 de novembro de 2015.

Na ocasião da discussão no CME da proposta da FME sobre a nova Carta Regimento, o Sindicato dos Profissionais de Educação de Niterói (SEPE - Niterói) apresentou uma série de emendas, relatadas abaixo:

Todas nossas propostas vão no sentido de ampliar a democratização da gestão das Escolas e UMEI's, garantir melhores condições de trabalho para a categoria e uma educação pública de qualidade. Neste sentido, destacamos as emendas sobre as atribuições afins, que ou as suprimem da Carta Regimento ou impõem limites no que significam: é preciso dar um basta a esta brecha legal que permite exploração sem limites do trabalho da categoria, em especial dos/as Funcionários/as, ainda mais dos/as Merendeiros/as. Destacamos também emendas sobre o direito constitucional de greve como direito básico dos Profissionais da Educação (EAP's, Professores e Servidores) e sobre a não obrigatoriedade da frequência da categoria nos sábados letivos (para dar um fim a descontos indevidos) (SEPE-Niterói, 2015).

Na passagem, percebemos as inter-relações dos contextos do ciclo de Política e, como bem nos lembra Ball (1993a apud Mainardes, 2006b, p. 97), existe a distinção da política enquanto texto e enquanto discurso. Essa negociação e disputa de vozes declarada pelo SEPE-Niterói ressalta o quanto “as vozes” são legitimadas ou não no campo das políticas educacionais.

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. O processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas – e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. As políticas podem tornar-se “regimes de verdade” (Foucault) na qual apenas algumas vozes são consideradas como legítimas. Política como texto e política como discurso são noções complexas porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos, numa concepção foucaultiana, não são independentes de história, poder e interesses (MAINARDES, 2006b, p. 97).

A Carta Regimento aprovada apresenta 11 títulos nos quais a Rede Municipal de Educação organiza seu sistema de ensino atendendo aos dispositivos legais de acordo com Decreto nº 9.820/2006, acatando entre outras normas a do seguinte artigo:

Art. 2º. As Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói são regidas em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as Leis Municipais nº 169/78, nº 963/91, nº 3.067/2013, com as normas contidas nas Resoluções, Deliberações e Pareceres do Conselho Municipal de

Educação e na legislação em vigor; por esta Carta Regimento, pelas Diretrizes Curriculares e Didáticas da Rede Municipal de Educação, pela proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação, reservada a flexibilidade da proposta pedagógica de cada Unidade de Educação atendendo às peculiaridades da comunidade em que está inserida(CARTA REGIMENTO, 2015, p.4).

As portarias⁶⁹ deliberadas durante nosso recorte temporal entre 2009-2019, já descritas na Tabela 6, definem as organizações pedagógicas que estavam em regência durante aquela gestão, sendo que algumas ainda permanecem. Destaco, porém, a Lei N° 3067 de 12 de dezembro de 2013, que institui o novo Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói, reverberando um pouco da disputa e negociações anteriormente mencionadas pelo SEPE-Niterói e pelas diversas vozes que, de alguma forma foram, mesmo que provisoriamente, legitimadas durante a pesquisa das dissertações e documentos oficiais.

Conforme os documentos expostos pela empiria deste trabalho, entendo que foram textos e discursos marcados por influências entre políticas locais e globais. As propostas curriculares analisadas enquanto texto resultam de disputas de grupos de diversos interesses e influências e se materializaram em representações de textos políticos no contexto de influência, como textos oficiais, portarias e referenciais.

No entanto, essas propostas também foram recontextualizadas como discursos no contexto da prática pelos sujeitos que compõem esse contexto. “Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a estes textos têm consequências reais” (MAINARDES, 2006b, p.97), essa posição reafirma as inter-relações que acontecem nos contextos do Ciclo de Políticas.

Lopes e Oliveira (2011c) também descrevem em seu artigo essa distinção importante que Ball faz sobre políticas curriculares e como elas são representadas em texto e discurso.

Stephen Ball, ao entender as políticas curriculares como um conjunto de textos e discursos, reafirma o condicionamento adotado pelo filósofo francês, definindo a existência de estruturas permanentes, responsáveis pelas políticas curriculares, nos cinco contextos aos quais nos referimos anteriormente. Em suas pesquisas, indica a convergência do discurso que se produz sobre as políticas curriculares nos modelos de neoliberalismo e globalização; indica ainda como este discurso se articula a um conjunto de estratégias de poder que buscam hegemonizar em textos e discursos, entendidos como o melhor na consecução das finalidades que estabelecem – a performatividade, a adequação ao mercado, etc. –; analisa os

⁶⁹ Todas as portarias constam no site da FME www.fme.niteroi.

procedimentos prescritos por sujeitos que, com autoridade reconhecida pelo saber que dominam, buscam legitimação em periódicos, nas mídias, nas publicações de livros acadêmicos e didáticos; relaciona esses procedimentos às lutas que são travadas nos espaços da micropolítica, nas escolas e nas universidades; evidenciando uma relação – considerada necessária – entre o discursivo e o não discursivo. Tal relação apresenta-se expressa no fato de propor suporte para os enunciados a serem hegemônicos nas políticas curriculares – os contextos do ciclo contínuo de políticas. Isso implica a criação de instituições de fomento, editoras, academias, escolas, dentre outras, para a consecução das finalidades que os discursos criados em torno destas políticas curriculares carregam. Considera que, ao se deslocar, o discurso, em constante transformação, passa por processos de recontextualização que dependem de que sujeitos e instituições se reconheçam ou não no discurso deslocado. Para Ball e para Foucault, são práticas não discursivas que definem as regras que constituem o discurso e que o atualizam (LOPES; OLIVEIRA, 2011c, p.30).

Lopes e Oliveira (2011 c), assim como Dias (2009) e Abreu (2010)⁷⁰, entendem que a política como discurso não pode ser apreendida fora dos contextos sociais e que,

As duas concepções de política defendidas por Ball não podem ser analisadas separadamente e nos permitem associar estrutura (discurso) e ação (possibilidade de escapar dos limites discursivos, construindo outras interpretações). Por meio dos dois processos, as políticas são necessariamente ambíguas e expressam acordos estabelecidos no momento de sua formação. A política curricular, tanto como texto quanto como discurso, deve ser entendida como um produto de inúmeras influências e condicionantes envolvendo intenções e negociações constantes, na qual algumas influências e condicionantes serão mais ouvidos e lidos do que outros (ABREU; DIAS; LOPES, 2009, 2010, p.3).

Desta forma, encerro a apresentação dos documentos que compõem a empiria da minha pesquisa defendendo mais uma vez, na esteira de Mainardes, que “a abordagem do Ciclo das Políticas permite a análise da trajetória completa de uma política, desde a sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática” (MAINARDES, 2006b, p.100), pois ela favorece que o pesquisador reflita sobre a totalidade da política e atende tanto o aspecto macro contextual quanto o micro contextual. Portanto, continuo defendendo e argumentando, assim com Mainardes (2006b) e Lopes e Macedo (2011, p.101-102) que:

A abordagem do ciclo de políticas, enquanto um referencial analítico para políticas educacionais, pode ser utilizado associado a outros referenciais teóricos mais específicos. A abordagem formulada por Ball e colaboradores, sem dúvida, não dá elementos para a análise do conteúdo e essência de políticas específicas, sendo necessário a utilização de outras teorias. - Na análise dos diferentes contextos, o pesquisador precisa interrogar e

⁷⁰ Este trabalho é associado ao projeto *Articulação nas políticas de currículo*, coordenado por Alice Casimiro Lopes, do grupo de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, (www.curriculo-uerj.pro.br), financiado pelo CNPq e pela Faperj. Este texto é particularmente associado às teses de doutorado de Dias (2009) e Abreu (2010).

questionar a política e seus modos de implementação. A abordagem parece impulsionar o pesquisador para um engajamento crítico

Logo, reafirmando minha argumentação, abordarei no próximo capítulo os documentos da empiria buscando ampliar os questionamentos propostos através de diferentes perspectivas, dialogando com autores que possuem olhares para além do Ciclo de Políticas como referencial analítico, avançando na discussão sobre as políticas de currículo, pela incorporação de Lopes, e da recontextualização por hibridismo nas propostas curriculares. Dialogo com Biesta porque, “reduzir a questão da Educação à aprendizagem é problemático porque torna a aprendizagem como um valor em si, sem questionar o que é para aprender” (FREITAS; MELLO, 2020, p. 85).

3 AS PROPOSTAS CURRICULARES E A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

A meu ver, uma questão relevante dessa pesquisa, passa por uma defesa de uma perspectiva curricular que considere as disputas por sentidos de educação e ensino nas propostas da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Ao interpretar e reinterpretar esses documentos enquanto política curricular, observamos como foram construídas as produções discursivas de significação, compostas por tentativas de fixação, permeadas pela linguagem. De acordo com Lopes e Macedo (2011b), um dos pressupostos mais relevantes para a desconstrução dos conceitos de currículo, no ponto de vista entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, refere-se ao lugar da linguagem na constituição social. Ainda segundo as autoras,

A linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural. O que nos permite atribuir um significado a um significante é a sua diferença em relação a outros significantes. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 39)

Sobre essa disputa pela significação de determinados discursos, busco entender, a partir da política educacional existente na rede de Niterói, onde as relações de disputa de poder se tornam potentes para atribuir sentidos às propostas curriculares, uma vez que essas produções estão em constante embate por fixação. Compreendo os documentos oficiais da rede como produtores de sentido e tentativas de estabelecimento provisório de suas significações, pois são considerados como produções textuais que exercem grande influência sobre os sistemas de ensino.

Concordo com Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011), que dizem “que as políticas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções como respostas a problemas da prática” (BALL; MAINARDES, 2011, p.14). As políticas sempre estão em algum fluxo diante tais condições e precisam ser consideradas produções atreladas à arena da política social, que se expressam de acordo com a realidade e o contexto de cada grupo social. O que estou destacando é que não há como ter garantias de uma correspondência entre o que foi concebido, registrado e o que acontece no dia a dia escolar. Portanto, ressalto a ressignificação dos documentos como precários e contingentes no processo de recontextualização dessa política.

As propostas curriculares, dentro da agenda das reformas educacionais, têm sido interpretadas e construídas tanto em contextos globais como locais. Para exemplificar essa questão, apresentarei os estudos de Matheus (2009), brevemente enunciados no segundo capítulo da dissertação.

Matheus (2009) considerou como as interpretações do contexto da prática operam sobre os textos que representam a política curricular defendida pelo poder público local. Esse contexto de produção dos textos foi acessado através da análise dos quatro documentos curriculares produzidos pela FME descritos durante o trabalho. A autora também investiga os sentidos do contexto de influência da política e o contexto da prática que reverbera no contexto de influência.

Para explicitar sua compreensão, a autora aponta seu diálogo com alguns autores, como Canclini (1998), que junto com a abordagem do Ciclo de Políticas trabalha com os contextos inter-relacionados, marcados pelo hibridismo de tendências locais e globais. Para além, também recorre às contribuições teóricas de Laclau (2001, 2006), a fim de compreender a luta hegemônica na produção de política curricular.

Na intenção de restringir o escopo da pesquisa, a autora delimitou a investigação ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Essa escolha, segundo relata, foi motivada devido às características desse segmento, com relação a determinadas marcas da política curricular analisada. Foram realizadas entrevistas com professores das oito disciplinas que compõem o currículo escolar. Para Matheus (2009), a identidade dos professores deste segmento é constituída através do pertencimento de cada docente “às suas respectivas comunidades disciplinares, no âmbito das quais ocorre a produção de conhecimento com vistas ao ensino das disciplinas escolares” (MATHEUS, 2009, p.15).

Corroborando com esse pensamento de Matheus (2009), a autora Alice Lopes, no artigo “Discursos Curriculares na Disciplina Escolar Química” (LOPES, 2005b), argumenta não trabalhar com uma concepção epistemológica de disciplina, mas que seu entendimento é de que as disciplinas escolares são diferentes das disciplinas científicas e acadêmicas.⁷¹

⁷¹ Há autores que interpretam as disciplinas escolares segundo outras perspectivas teóricas, mas ainda assim salientam a existência de uma diferença entre disciplina escolar e disciplina científica. Stengel (1997), por exemplo, analisa diferentes relações entre disciplinas acadêmicas e disciplinas escolares, defendendo que as definições de disciplina escolar e disciplina acadêmica dependem da análise de como esses termos são utilizados um em relação ao outro. Para a autora, as disciplinas escolares estão relacionadas aos princípios morais e as disciplinas científicas, ao desenvolvimento de um conhecimento como produto de pesquisa. Em uma perspectiva ou em outra, as diferenças

As disciplinas, de forma geral, compreendem saberes com bases epistemológicas mais ou menos explícitas, porém não são essas bases que definem a concepção de disciplina escolar. As disciplinas escolares atendem a finalidades sociais decorrentes do projeto social da escolarização, não se constituindo em simples reprodução de divisões de saberes do campo científico. A identificação dessa diferença permite entender porque mudam as divisões disciplinares (os nomes das disciplinas e seus conteúdos), porém permanece a divisão disciplinar em si (LOPES, 2005b, p.265).

Como bem já explicitou Danielle Matheus, o segundo segmento tem marcas de uma política curricular constituída a partir de pertencimentos às comunidades disciplinares, assim como foi descrito por Lopes (2005b) na passagem supracitada. Na rede municipal de Niterói, conforme orientação da LDB, 9.394/96, é reservado aos professores um período para estudo, planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho, semanalmente às quartas-feiras.

Diante disso, esse momento reservado àquilo que a rede de Niterói chama de “Reunião de Planejamento”, muitas vezes é permeado por embates em torno desta concepção disciplinar. Dentro da minha vivência enquanto pedagoga, surgiam nas discussões de reuniões de planejamento questões como: avaliação por conceitos individualizadas, sem discussões com todos os professores da turma sobre todos os aspectos que levaram a aquele rendimento no conceito; planejamento diário sem integração disciplinar e carga horária de aulas, que acaba por “privilegiar” algumas disciplinas em detrimento de outras. Essas questões favoreciam um discurso que potencializava a sedimentação do sentido de ensino baseado meramente por competências e habilidades, em detrimento a uma discussão mais ampla sobre o sentido de educação.

Percebi nessas considerações acerca de como os professores operam nas suas disciplinas e como eles negociam e disputam seus “lugares”, através daquilo que Matheus (2009) já havia descrito em seus estudos, quando faz os relatos das entrevistas e descreve que o professor possui uma identidade constituída através do pertencimento relativo à sua comunidade disciplinar e, como já foi ressaltado por Lopes (2005 b), mantém a divisão disciplinar.

Operando com esses discursos, percebo indícios de registros que revelam a defesa de diferentes perspectivas em suas falas. As discussões que ocorrem nas reuniões pedagógicas são importantes para a construção local das propostas

entre disciplinas escolares e disciplinas científicas e acadêmicas se relacionam com o entendimento das diferenças entre conhecimento escolar e conhecimento científico (LOPES, 1999). Discursos Curriculares na Disciplina Escolar Química Ver mais em “LOPES (2005b, p.265)”.

curriculares da escola e que, conseqüentemente, são ampliadas nas discussões da rede como um todo. Portanto, tomando como base Mainardes (2006a), conhecer os discursos dos professores é importante não só no contexto da prática, mas para os outros contextos do Ciclo de Políticas que estão inter-relacionados, pois “na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros” (MAINARDES, 2006a, p. 54).

Deste modo, as discussões sobre a BNCC em 2007, por exemplo, quando ocorreram nas reuniões de planejamento pedagógico, reativaram os indícios mencionados anteriormente sobre as defesas e perspectivas dos professores. Segundo Macedo (2014, p.1551-1552),

A insegurança que paralisa o professor não é dessa natureza, mas aquela que as hegemonias criam para tentar conter o imponderável. Refiro-me aqui à produção da incompetência que instala no professor o medo do fracasso para o qual a cultura da avaliação se apresenta como porto seguro. Se o imponderável tem sempre que ser expelido para que a hegemonia da cultura da avaliação seja mantida e se não se pode [ainda] eliminar o professor desse processo, é preciso torná-lo cúmplice. Segundo Coleman (Hess, 2012), coordenador do projeto do Núcleo Comum americano, ele foi tão rápida e amplamente abraçado pelos educadores porque muitos já demandavam padrões comuns que pudessem garantir a qualidade da educação. Partindo da certeza de que os professores são comprometidos com a qualidade da educação — o que parece ser compartilhado pela sociedade já que a credibilidade dos professores junto à população em geral é de 87%³⁴—, é preciso entender como essa cumplicidade é construída pelo discurso hegemônico da avaliação ou como tal discurso vem constituindo a sua subjetividade.

Com isso, reflito que os sentidos de educação nas propostas curriculares têm urgência de emergir nas discussões pedagógicas nas escolas. Questão ausente, como partilhei durante minha experiência no segundo segmento

Dando continuidade as tais considerações acerca das diferentes perspectivas que operam nos discursos dos professores, observo aproximações tanto na pesquisa de Matheus (2009) quanto na de Vasconcellos (2017), que fizeram estudos de casos em escolas municipais da rede de Niterói. Quando analisei tais estudos, através das entrevistas realizadas com os professores do segundo segmento, encontrei pontos que corroboram as minhas experiências nas reuniões de planejamento com este segmento, no que se refere aos seguintes pontos: o pertencimento a sua disciplina e à valorização da mesma sobre as demais e a falta de diálogo e de desdobramentos com a FME e com a própria escola, com relações aos documentos que são discutidos nas reuniões de planejamento, resultando em embates e desconfortos.

Essas alterações aparecem nos estudos de Matheus (2009) e Vasconcellos (2017), expressas nas falas das entrevistas, como nos exemplos a seguir:

E uma inserção maior da equipe da FME na escola junto à direção, orientação, supervisão e junto aos professores para esclarecer pontos, esclarecer o uso que será feito dessa avaliação, como ela será feita, como será elaborada. No momento da avaliação, os alunos não queriam fazer a prova, pois para eles não tem sentido. Alguns professores se sentiram um pouco intimidados, outros não, mas no fim não deu em muita coisa, pois não houve uma permanência de ação a *posteriori*: ação permanente, a cobrança, de repensar a educação, repensar a prática. Se existiu, foi pontual (Professor de Matemática há 17 anos) (VASCONCELLOS, 2017, p101-102).

[...]

A Fundação, Juliana defendeu lá: “Mas realmente a gente está dando autonomia, a gente quer que a escola diga como vai fazer.” Mas a escola não assumiu essa autonomia, a partir do momento que se diz assim “Ah, espera aí que agora vai ter que redigir o relatório.” Então é uma imposição. Nós não decidimos que teria que ter relatório. Se o processo fosse... A gente fizesse um estudo, montasse um trabalho em conjunto e aí a gente chega à conclusão de que um relatório vai ficar melhor, aí é outra coisa (Marília, entrevista, 2008) (MATHEUS, 2009, p.85).

Alguns exemplos dessas falas também surgem nos estudos de Costa (2015). Sobre a discussão dos Referenciais Curriculares de 2010, lemos:

Gestor A: Nós já estamos em 2014 e a rede já deveria ter outras ações, começando até mesmo pelo SAEN, uma prova mais multiculturalmente elaborada. Não pensamos nem nossa avaliação de forma multicultural.

Professor B: [...] eu percebo que ninguém usa aquele Referencial, continua usando a sua grade curricular, o seu planejamento, ninguém para pensar se aquilo está de acordo com o Referencial ou não! As pessoas receberam, mas não tomaram conhecimento, na verdade não houve desdobramento, discussões em cima disso, até para poder pensar o que está errado, o que não está. (COSTA, 2015, p.101).

Dentro do contexto descrito por Matheus (2009), alguns elementos de divergências já apareciam nas discussões dos seguintes documentos: a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania; o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares (2007); a Portaria FME nº 125/2008, que instituiu a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, e a Portaria FME nº 132/2008, que instituiu as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, foram mencionados nos estudos de Costa (2015) porque, ao final da Portaria FME nº132/2008, viu-se a necessidade de uma revisão e de detalhamento da portaria, culminando na elaboração dos Referenciais Curriculares de 2010.

Para Matheus (2009, p.104), “o caminho percorrido pela FME nesses documentos é marcado por deslizamentos de sentidos em torno de temas como

integração curricular, interdisciplinaridade e disciplinaridade”. No entanto, em seu artigo no livro “Discurso nas Políticas de Currículo” (2011), sobre “Política de currículo na escola: sentidos de democracia”⁷², Matheus afirma que essa participação limitada dos professores significou que o contexto de produção de textos não está isolado dos demais contextos, uma vez que, a produção política precisa ser analisada como um todo, levando em conta as inter-relações dos diferentes contextos do Ciclo de Política. A autora afirma que:

O texto curricular é apenas um dos elementos constituintes da política e não dá conta de responder pela totalidade do processo. Além disso, quando chega ao contexto da prática, não está fechado, pronto. Na arena da prática escolar, outros debates também acontecem, caracterizando a política como um processo em constante vir-a-ser (MATHEUS, 2011, p.163).

Para tanto, a fim de me aproximar do contexto da prática e de como o debate em torno do sentido de educação e do ensino foi sendo construído, considere importante retomar a investigação sobre a estrutura da Rede Municipal de Educação de Niterói e como se dão as disputas desses processos de produção de políticas curriculares que circulam atualmente. Esses estudos, assim como os de Matheus (2009), contribuem para reforçar a argumentação em torno da ideia de que não há instâncias apartadas quando se fala sobre políticas em geral, ou mesmo no caso do Ciclo de Políticas em Niterói,

[...]no sentido de que as comunidades disciplinares contribuem para a recontextualização de textos e discursos das propostas curriculares, como também abrem possibilidades de pensarmos como os discursos disciplinares são reforçados pelos discursos das comunidades de pesquisas coordenadas por Ball. Defendemos que essas comunidades de pesquisa em ensino atuam na produção de textos das políticas curriculares e também são importantes mediadores desses textos junto aos professores nas escolas[.] (LOPES; MACEDO, 2011a, p.268).

Busco entender como esse processo da política curricular está sendo compreendida e construída pelos sujeitos que compõem essa rede, como nos lembra Lopes e Macedo (2011b, p. 253), “o currículo torna-se assim, essa luta política por sua própria significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social”.

Esses processos de produção de significação de currículo são travados por lutas políticas que procuram definições de sentidos curriculares. Os atores sociais que

⁷² Este artigo é parte da pesquisa elaborada na dissertação de mestrado de Danielle dos Santos Matheus (2009). Ver mais em Discursos nas políticas de Currículo (2011).

compõem essas lutas são diversos e seus contextos também. Eles desempenham influências em diferentes esferas sociais, com maior ou menor importância.

Dessa maneira, a relação currículo e poder é permeada pela linguagem. Trata-se de uma luta política que permite a existência do diálogo entre diferentes perspectivas discursivas sendo que as relações de poder são tácitas e indissociáveis dela. Para Lopes e Macedo (2011b), nenhum discurso pode ser compreendido como definitivo, fixo. Faz-se necessário interpretar os discursos anteriores que constituíram aquela luta política, como eles foram formados e estão se formando, e quais interesses encaminham essa luta política.

Nesse sentido, busquei o diálogo com a Abordagem do Ciclo de Políticas articulando as discussões com Alice Lopes e Elizabeth Macedo sobre a perspectiva curricular. Argumento que, como potencial analítico, a primeira contribuição do Ciclo de Políticas seria a não-linearidade dos contextos, assim como sua circularidade. Com isso, os autores desconstróem as visões hierarquizadas sobre o processo de produção curricular, nesse sentido, Lopes (2004) destaca que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. (LOPES, 2004, p. 111)

Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, em 2009, discorre sobre como ele pensou ao formular essa abordagem junto com os outros autores, segundo ele, “o Ciclo de Políticas é um método, maneira de pesquisar e teorizar a política” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304). Nesse mesmo contexto, o autor é interrogado sobre sua avaliação e análise das políticas em termos de suas contribuições, quer sejam elas positivas ou não, para a realização da justiça social, e diz:

É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas” [...] Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Portanto, trago essa inspiração do Ciclo de Políticas para uma perspectiva de refletir a política educacional da rede de Niterói e não apenas implementá-la nas escolas. Dito de outro modo, para Ball não há possibilidade somente de implementação. Seguindo essa defesa, concordo com Mainardes (2006a), que traduz o pensamento dessa abordagem:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006a, p. 50).

Deste modo, destaco que esse estudo busca enfatizar as negociações que emergem das interpretações dos atores políticos, ou seja, dos profissionais da educação que já assumem e exercem um papel ativo dentro das construções das políticas educacionais, no processo de interpretação e reinterpretação, produzindo significações. Assim, na produção de significações há implicações importantes na constituição dos sujeitos envolvidos.

Outra contribuição do Ciclo de Políticas é revelar a ambiguidade presente nos documentos produzidos pela rede enquanto propostas curriculares, pois o contexto de produção de textos envolve disputas de ideologias e de interesses que estão imbricados em um campo amplo de negociações. Por este motivo, os textos “podem usar os termos chave de modo diverso”, porque esses textos não são tão coerentes e nítidos, funcionam nesse espaço de contradição. Assim, como afirma Mainardes (2006a, p. 52) “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

Dentro do cenário nacional, para Mainardes (2006b)⁷³, a abordagem do Ciclo de Políticas aparece no final da década de 1990, quando alguns trabalhos de Stephen J. Ball já eram citados. No entanto, o uso da abordagem em pesquisas brasileiras começou a ser utilizado no início dos anos 2000 por pesquisadores e pós-graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialmente por Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes.

Devido a ampliação que a abordagem do Ciclo de Políticas foi criando, começou a despertar o interesse de pesquisadores da área de Educação, principalmente aqueles vinculados aos campos de Política Educacional e Currículo.

Mainardes e Stremel (2015) apresentam um levantamento de 145 trabalhos que utilizaram a abordagem do ciclo de políticas (livro, capítulos de livros,

⁷³ Em 2006, foi publicada, em Língua Portuguesa, uma síntese da abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006). As entrevistas com Stephen J. Ball trouxe elementos para a compreensão de suas ideias (MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES, 2015; AVELAR, 2016). Além disso, há textos que dialogam com a abordagem e seus fundamentos teóricos (OLIVEIRA; LOPES, 2011; LOPES, 2016; MACEDO, 2016) e outros que discutem as contribuições da abordagem para a pesquisa em Políticas Educacionais MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.

artigos, teses e dissertações). Em uma consulta ao “Catálogo de Teses e Dissertações” da CAPES (abril de 2018)⁵ com o termo “ciclo de políticas”, foram obtidos 359 resultados, sendo 100 Teses e 259 Dissertações (217 de Mestrado acadêmico e 42 de Mestrado Profissional), nas áreas de Educação, Ensino, Administração, Administração Pública e Linguística. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)*, a busca com o termo “abordagem do ciclo de políticas” resultou em 117 resultados. (MAINARDES, 2018, p. 8).

De forma resumida, Mainardes (2015); Mainardes e Stremel (2015) relatam as contribuições e os desafios que a abordagem do Ciclo de Políticas oferece. Como contribuições temos: uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas; fornece elementos para a análise de textos de políticas; estimula a análise do sistema social e do contexto mais amplo e estimula o pesquisador a assumir compromissos éticos com os temas investigados. Como desafios: desenvolver problematizações abrangentes e fundamentadas, bem como a assumirem um posicionamento epistemológico crítico com relação à política investigada; romper com análises mecanicistas e lineares, as quais entendem o processo político como racional e ordenado; buscar realizar pesquisas analíticas e compreensivas, ou seja, que extrapolam as tendências descritivas e buscar a geração de novos conceitos e categorias, em vez da mera aplicação de uma abordagem e de uma teoria.

Desse modo, os autores afirmam que “o enfrentamento desses desafios exige, portanto, o uso consciente e reflexivo da abordagem do Ciclo de Políticas, o exercício da vigilância epistemológica, bem como a reflexão permanente dos limites da própria abordagem” (MAINARDES; STREMEL, 2018, p. 15).

Reconheço a potencialidade do Ciclo de Políticas, pois, como afirmam Lopes e Oliveira (2011c, p. 21),

A própria concepção de circularidade sugerida pelo modelo analítico é então entendida como estar em circulação, difundir-se, fazer um movimento em um ciclo. Desse modo, não se trata de um retorno ao mesmo lugar. Ou melhor, mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas.

Entretanto, também me distancio um pouco de Ball e seus colaboradores em relação a algumas proposições, assim como Lopes e Oliveira (2011c) ressaltam, pela forma como o autor conduz a circularidade entre os contextos, acaba por colocar o contexto de influência como fonte de origem das políticas e seus propósitos, “bem como mantém uma relação determinista de avaliação de políticas, conectada à consecução de finalidades na prática” (LOPES; OLIVEIRA, 2011c, p. 23). Portanto,

no intuito de fortalecer minha análise, assumo as incorporações dos estudos de Lopes, como já mencionado, para fomentar minha análise.

Mainardes (2006a), enquanto estudioso de Ball, compreende a política como texto que pluraliza as interpretações em razão da multiplicidade de leitores e a política como discurso que “estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade”. (MAINARDES, 2006a, p. 54).

Ainda que as políticas como texto e como discurso tenham sentidos distintos, são complementares. Entretanto, através das incorporações de Lopes, em uma perspectiva discursiva, defendo a argumentação de que:

A estruturação de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos imprevistos. O discurso tenta produzir fechamentos da significação e o campo da discursividade sempre abre para novos sentidos imprevistos. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 252).

Outro aspecto que ganha centralidade nesta investigação se refere a ampliação e compreensão sobre como diferentes autores que dialogam sobre disputas de sentidos entre educação e ensino abordam essa questão. Nessa forma de pesquisa, tenho a pretensão de fomentar as indagações e as respostas construídas para compor uma análise sobre como as políticas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói incorporam e defendem práticas discursivas em torno do ensino e da educação.

Sendo assim, através da leitura de Macedo (2012), salta aos meus olhos um aspecto pontuado por ela sobre a seção “O ensino no centro nevrálgico da Escola: fragmentos teóricos e Ensino sob suspeita”. As leituras reativaram indagações que me permeavam no cotidiano escolar enquanto pedagoga. Início um diálogo com Biesta (2013), um dos autores que Macedo (2012) realiza aproximações e distanciamentos em suas considerações.

O autor, em um dos seus livros, “Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano”, avalia que: “Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação” (BIESTA, 2013, p. 32).

Biesta (2013) compreende o ser humano “como uma questão radicalmente aberta, uma questão que só podemos responder participando na educação, em vez de uma questão que precisamos responder antes de poder participar na educação” (BIESTA, 2013, p. 19), e acrescenta:

A questão do sobre o que significa ser humano diz respeito a todos os nossos empenhos e aspirações. Portanto, não é só uma questão muito prática, mas também uma questão muito urgente num mundo que continua a ser perturbado por reivindicações concorrentes sobre o que significa levar uma vida humana. Por todas essas razões, o desafio de superar o humanismo é também um desafio crucial para a educação-isto é, caso se admita que há uma diferença significativa entre educação e socialização; caso se admita, em outras palavras, que a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual (BIESTA, 2013, p. 24-.25).

Nesse sentido, o autor defende a ideia de que a questão humana é acima de tudo uma questão educacional e vai argumentar sobre as possibilidades de superar os fundamentos humanistas da educação, para isso, busca a compreensão de “humanismo” em seu sentido filosófico. Um dos filósofos a quem Biesta recorre é Emmanuel Lévinas⁷⁴, “para quem a crise do humanismo em nossa sociedade” começou com os “acontecimentos inumanos da história recente” (BIESTA, 2013, apud. Lévinas, 1990). Outro filósofo que também auxilia as argumentações de Biesta é Michel Foucault⁷⁵, que anunciou a morte e o desaparecimento do homem moderno,

Michel Foucault não só contribui significativamente para nosso entendimento das contradições inerentes à moderna compreensão do sujeito humano, em que o ser humano aparece como um fato entre outros fatos e como a condição transcendental da possibilidade de todo o conhecimento factual (BIESTA, 2013, p. 23).

Portanto, após todas essas ponderações, Biesta (2013) investiga em seu livro os modos de “compreender e abordar a educação após a morte do sujeito”. Destaco que, já no prólogo, Biesta (2013, p. 26) tenciona ou, como ele diz, “mostro que a linguagem da educação parece ter sido quase completamente substituída por uma linguagem da aprendizagem”. Afirma, ainda, que nessa transição da educação para o ensino ou aprendizagem, algo ficou perdido, fazendo com que seja necessária uma linguagem que possa abarcar esse processo tão complexo. Deste modo, essa “nova” linguagem da aprendizagem dificulta propor questões mais afeitas à educação, pois como afirma Biesta,

⁷⁴ Ver mais em “Biesta (2013)” e “Levinas (1985,1990)”.

⁷⁵ Ver mais em “Biesta(2013)” e “Foucault(1973,1974)”.

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente- algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem-, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional (BIESTA, 2013, p. 41).

Concordando com a perspectiva acima descrita, de defender um sentido de educação que não seja mercadológica, mas favorável ao pensamento, Biesta (2012) sugere em seu artigo⁷⁶, “que a educação geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas, as quais me referirei como as funções de qualificação, socialização e subjetivação” (BIESTA, 2012b, p. 817). Considero importante destacar que o desenvolvimento deste trabalho não vai defender o sentido de educação ou de ensino, mas, sim, trazer subsídios para que eles sejam amplamente discutidos, assim como colocar em pauta a compreensão sobre em quais contextos discursivos eles vêm sendo construídos e utilizados.

Em um estudo realizado por Freitas e Mello (2020) sobre o pensamento teórico de Biesta, intitulado “Uma boa Educação para além do aprenderismo: considerações acerca do pensamento de Gert Biesta”, alguns argumentos sobre as consequências dessa mudança referida no extrato acima são defendidos a respeito da concepção da educação, com ênfase na aprendizagem, que facilita uma visão mercadológica e técnica. Segundo Biesta, alguns problemas com a nova linguagem da aprendizagem são:

(1) O aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria-uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2013, p.37-38).

Portanto, Biesta (2013) argumenta que essa ideia de satisfação às necessidades referidas acima, se torna um problema, porque implica em estruturar a educação, e afirma: “as únicas questões que podem ser significativamente propostas são questões técnicas, isto é, questões sobre eficiência e a eficácia do processo educacional” (BIESTA, 2013, p. 41).

Desta forma, Freitas e Mello (2020, p. 80) propõem em seu artigo que:

[...] assim como propõe o autor, mais do que dar respostas sobre em que consiste uma boa Educação, contribuir para levantar questões sobre seus sentidos e finalidades, enfatizando a importância de compreender a Educação para além do aprenderismo. Tal compreensão envolve, entre outros aspectos, duvidar da concepção de docência como facilitação da

⁷⁶ Ver mais no artigo Boa Educação Na Era da Mensuração, “Biesta (2013 b)”.

aprendizagem e divergir da referência aos mecanismos de mensuração como critério exclusivo para a avaliação no âmbito educacional.

Uma das proposições de Freitas e Mello (2020) é que o artigo possa estimular a curiosidade para o pensamento de Biesta. Quando o autor descreve sobre “uma boa Educação”? A expressão “uma boa Educação” é sinônimo de uma educação de qualidade? O que significa qualidade da Educação no discurso educacional dominante?” (FREITAS; MELLO, 2020, p. 80). Essas indagações sobre o pensamento de Biesta, trazem reflexões sobre a compreensão do artigo “Uma boa Educação na era da mensuração” (BIESTA, 2012) que, de acordo com Freitas e Mello (2020), apresenta contribuições às finalidades da Educação contemporânea, muito representativa para o campo da Pedagogia Crítica⁷⁷, na qual Biesta é uma referência. Entretanto, cabe argumentar que não opero com essa perspectiva, pois me distancio da concepção de conhecimento defendida pela Pedagogia Crítica. Defendo o currículo como produção cultural, tendo como base Lopes e Macedo (2011b).⁷⁸

Me aproximo do pensamento de Biesta no que se refere a contribuição do termo por ele denominado de *learnification* (o qual trabalharemos nas seções a frente). Trata-se de um conceito importante de Biesta que contribui para reinventarmos a linguagem da Educação, redescobrimo a função de ensinar, para além da aprendizagem” (FREITAS; MELLO, 2020, p. 88).

Neste terceiro capítulo, abordo a Rede Municipal de Educação de Niterói, dialogando com os documentos apresentados no capítulo anterior, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, para analisar as Propostas Curriculares, pois constato que tais documentos são produzidos pela busca da sedimentação de sentidos para as políticas educacionais. No entanto, percebi nas leituras que tais fixações estão sempre no campo das negociações. Cabe, portanto, evidenciar que essas políticas não precisam estar fixadas em uma disputa pela educação ou no ensino de maneira sedimentada, tampouco reduzindo a educação ao ensino, mas de

⁷⁷ Seu posicionamento encontra consonância com outros autores, no campo da Pedagogia Crítica, no que diz respeito a considerar que o professor ou a professora não deveria ser meramente um técnico que desenvolve ou implementa métodos e inovações prescritas, mas deveria tornar-se um profissional que participa ativa e criticamente do processo educativo, tomando decisões pedagógicas que envolvem a natureza política de sua função (IMBÉRNON, 2011; LIMA, 2012; APPLE, 2017). Ver mais em “Freitas e Mello(2020)”.

⁷⁸ Nessa perspectiva, o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura “LOPES; MACEDO, (2011b, p. 92)”.

elucidar que existem outras possibilidades de produzir deslocamentos de sentidos nas propostas curriculares já estabelecidas.

3.1 Ciclo de Políticas: um olhar sobre as políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Niterói

Para dar suporte à análise dos documentos apresentados, busco na abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992), entender de que maneira essas propostas pedagógicas foram construídas. Concebo que seja importante investigar como os textos têm sido produzidos localmente e como as interpretações realizadas vão reverberar na comunidade escolar.

Compreendo que esse referencial permite “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”, como afirma Mainardes (2006a, p. 48).

A fim de conhecer o alcance que a análise de política da abordagem do Ciclo de Políticas alcança, apresento algumas considerações realizadas por Mainardes, Ferreira e Tello (2011) no artigo “Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos”⁷⁹. Os autores desse artigo apresentam as contribuições dos referenciais analíticos na perspectiva pós-estruturalista e pluralista. Entretanto, em nosso trabalho, nos deteremos apenas com a perspectiva pós-estruturalista, na qual o Ciclo de Políticas está pautado.

Ball (1994) e os outros autores que formularam o Ciclo de Políticas foram os que mais difundiram suas contribuições para esse tipo de análise das políticas, propondo que sejam avaliadas como texto e como discurso. Segundo essa compreensão, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.156-157) assinalam que:

[...] A conceituação de políticas como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas[...] Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos são mais dominantes que outros.

⁷⁹ Este artigo está no capítulo 6 do livro Políticas Educacionais: questões e dilemas. “BALL; MAINARDES (2011)”.

Entendo, a partir do exposto, que Ball compreende o discurso através da concepção teórica de Foucault para conceber sua análise política, na qual é possível perceber a circulação entre os discursos, proporcionando consensos e desacordos, como citado acima, uns querendo dominar os outros. O processo que envolve a política é composto e produzido pelos contextos do Ciclo de Políticas.

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses. (BALL, 1993 apud MAINARDES, 2006a, p. 54).

Essa abordagem foi desenvolvida pelos autores ingleses Bowe, Ball e Gold (1992), que pensam em um ciclo contínuo composto por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Neles não existem linearidade, temporalidade ou sequência. Todos os contextos estão interligados, mas cada um possui seu campo de disputa.

Sendo assim, o contexto de influência está ligado à construção das políticas públicas e aos discursos políticos, mas também tem uma relação com o contexto da produção de texto. Para Mainardes (2006a, p. 52) o contexto da produção de texto está vinculado às questões “com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas”. Percebo, então, esse segundo contexto como um campo de produção das propostas curriculares em forma de textos oficiais, comentários formais ou informais sobre eles, entre outras produções deste formato.

De acordo com o Ciclo de Políticas, o contexto da prática é entendido como a arena que pode ser reinterpretada, ou seja, a política produz seus efeitos e vai ser modificada. Isso traz consequências para o modo como compreende a implementação e, considero potente afirmar, que não há esse lugar consolidado que se possa afirmar a implementação de qualquer política.

Com a intenção de dar continuidade ao Ciclo de Política e, mais do que isso, dar circularidade para as análises das políticas, Ball faz a inclusão de mais dois outros contextos a sua análise, são eles: o contexto dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política. A ideia no contexto de efeitos e resultados é de que as políticas precisam ser analisadas pelos impactos e efeitos, não somente pelos resultados.

Por sua vez, para Ball, em sua resposta ao ser entrevistado sobre o que consiste o contexto de estratégia política, ele cita que, no “processo através do qual

as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Ainda nessa entrevista, Ball tem a oportunidade de ressaltar alguns pontos sobre o Ciclo de Políticas e sobre a sua circularidade dentro dos contextos das políticas educacionais,

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306- 307).

De acordo com Mainardes e Stremel (2015), Ball e Bowe iniciam um outro processo de delinear o Ciclo de Políticas, “para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político” (MAINARDES; STREMEL, 2015, p. 3).

Bowe e Gold trazem argumentos que possibilitam problematizar essa visão hierárquica da política, na separação entre formulação e implementação da política educacional. Um desses argumentos é que eles consideram que os professores e todos os profissionais da escola participam desse processo da formulação à implementação.

Dentro desse entendimento de rejeição pelos modelos de políticas que separam formulação e implementação, Ball e Bowe consideram que os sujeitos que atuam na escola não são totalmente isentos desse processo. Segundo Mainardes (2018), portanto, eles fazem a distinção entre dois tipos de “estilos de textos considerados por Roland Barthes (‘writerly’ e ‘readerly’) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas” (MAINARDES, 2018, p. 3). Mainardes esclarece que:

Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (HAWKES, 1977, p. 114). Em contraste, um texto

writerly envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto (MAINARDES, 2018, p.3).

Dessa forma, existe a possibilidade de num mesmo texto encontrarmos os dois estilos, como *readerly* ou *writerly*, pois um texto em si não pode ser definido como irrestrito. O sentido está na relação do leitor com o texto e nas condições de leitura que permitirão ou não sua interpretação, e não no texto em si. Desse modo, os textos produzem leitores passivos ou ativos.

Dessa maneira, entendo a política como texto e política como discurso, no qual processos complexos estão imbricados, pois envolvem: negociações, disputas de poder e produção de sentidos diante das políticas educacionais propostas.

No Brasil, as discussões sobre o Ciclo de Políticas foram muito importantes nos estudos sobre currículo e políticas educacionais. Isso se reflete, por exemplo, naquilo que Lopes (2016) ressalta: “as discussões teóricas e investigações empíricas de Ball foram extremamente importantes para desestabilizar modelos estratificados de compreensão da política e do currículo, tornando mais complexas e nuançadas as pesquisas nesses temas” (LOPES, 2016, p. 3).

Autores como Lopes, Elizabeth Macedo e outros, assim como diferentes grupos de pesquisas, começaram a incorporar a abordagem do Ciclo de Políticas associadas à investigação curricular. Lopes (2016) ressalta que o ciclo de políticas se constitui como um modelo heurístico que questionava a centralidade do Estado na política de currículo, assim como questionava uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade.

De acordo com Lopes e Macedo (2011b, p. 245), “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”.

Vale lembrar ainda que a análise proposta por Ball não é suficiente para compreender a complexidade das políticas educacionais. Apesar da importância de a abordagem do Ciclo de Políticas oferecer potentes ferramentas para a análise das políticas educacionais, ela também sofreu diversas críticas.

Essa dicotomia entre a concepção e implementação das políticas educacionais ainda tem se apresentado muito forte, é no campo de negociações que proponho superar alguns limites dessa abordagem.

Autoras como Lopes (2011; 2016), Macedo (2011) e Oliveira (2011) destacam a potência dessa abordagem, mas aprofundam a discussão dessa análise incorporada à Teoria do discurso de Ernesto Laclau apostando que a teoria proporciona uma ampliação ao Ciclo de Políticas.

Entretanto, neste trabalho me aproprio do Ciclo de Políticas de maneira a refletir na circularidade das políticas educacionais entre os contextos, de forma “aninhada”, como mencionado anteriormente, de acordo com Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009). A meu ver, os documentos apresentados na pesquisa reverberam essa circularidade. Vale ressaltar que os contextos do Ciclo de Políticas se apresentam de forma plural, que o processo de formulação e implementação das propostas curriculares refletem de alguma forma esse caráter, mesmo que sejam ínfimas as negociações e disputas das diferentes interpretações de cada texto.

Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004, p. 112).

Um dos objetivos deste trabalho consiste em identificar as influências dessa circularidade nos textos que a FME se baseou para a formulação da política curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói. Como nos adverte Lopes acima, não podemos desconsiderar o poder das instâncias governamentais, sejam elas de quaisquer esferas.

Essa era uma das críticas feitas a Ball, pois em suas investigações ele não enfatizava a perspectiva estadocêntrica. Porém, segundo o próprio Ball (1994, p.10 apud Lopes e Macedo, 2011a, p. 252), ele reconhece a importância do Estado, “mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal”.

Segundo Lopes e Macedo (2011a), as abordagens estadocêntricas estão baseadas na sustentação de que as interpretações de diferentes textos e discursos não tem interlocução com os diferentes sujeitos que atuam no meio educacional e que, as demandas educacionais, não circulam amplamente na sociedade. No entanto, Mainardes (2018) adverte para que se observe “o uso consciente e reflexivo da abordagem do Ciclo de Políticas, o exercício da vigilância epistemológica, bem como a reflexão permanente dos limites da própria abordagem” (MAINARDES, 2018, p. 15).

Lopes e Macedo (2011a) ainda esclarecem que:

A despeito de haver a afirmação de que as políticas envolvem processos de negociação e luta entre grupos rivais (Ozga,2000), tais processos parecem ser identificados apenas na implementação de projetos políticos, não na própria produção desse projeto no âmbito do Estado. É reafirmada, assim, a separação entre proposta e implementação que abordagem do ciclo de políticas visa a superar (LOPES, MACEDO, 2011a, p.253).

Defendo, portanto, que opero de forma a questionar a centralidade do Estado diante da análise das políticas produzidas e, com isso, avançar no caminho pela busca de modelos que visem suplantam a separação entre formulação e implementação. No entanto, como afirmam Lopes e Macedo (2011a, p. 255), “inverter a hierarquia, numa espécie de modelo *down top*, é um empreendimento impossível”.

Contudo, as autoras descrevem que esse processo tem sido estimulado tendo como base o Ciclo de Políticas e, com a ampliação dos estudos estadocêntricos de políticas de Ball e Bowe, pretendem avançar na superação do hiato entre produção e implementação das políticas, o que também tem sido estimulado pelo impacto dessa abordagem nas investigações sobre políticas de currículo.⁸⁰

Segundo Lopes e Macedo (2011a), a produção desses documentos diante de negociações e posições, muitas vezes contraditórias, “redonda em uma *bricolage* textual”, ou seja,

Além da bricolagem interna a um mesmo texto, uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores. Assim, abrem-se espaços de ação na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo (LOPES; MACEDO, 2011a, p.258).

No trabalho de investigação que realizei, essa instabilidade e ambiguidade estão presentes nos documentos analisados. À medida em que os contextos estão inter-relacionados, observa-se que tanto o contexto da produção de textos e da influência se articulam mutuamente diante da intensa e ininterrupta disputa pelos sentidos. Nessa pesquisa, como venho afirmando, esses sentidos em disputa perpassam os sentidos de educação e de ensino. Esse é o foco central que me motivou a analisar as propostas curriculares, pois elas direcionam à finalidade a serem alcançadas pelas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói. Abordarei mais sobre esse assunto nas seções subsequentes.

⁸⁰ As autoras estão se referindo aos trabalhos dos grupos de pesquisa que têm se apropriado dessa abordagem, ver “Lopes e Macedo (2011a)”.

Retomando as inter-relações entre os contextos no Ciclo de Políticas, concordo com Mainardes (2006a) que: “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006a, p. 53). Logo, percebo no caminho da construção desses documentos deslocamentos de sentidos através desse processo de interpretação e reinterpretações que tratam sobre a organização dessa rede.

A análise realizada tanto no Plano Municipal de Educação quanto nos Referenciais Curriculares, além dos demais documentos, apresentam ambiguidades, disputas e negociações, como já me referi acima.

Em sua pesquisa de mestrado, que teve como foco a análise das Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro, o contexto da prática, para Matheus (2009), já apresentava subsídios dessas ambiguidades dentro do recorte temporal proposto em sua pesquisa,

Na política curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, os documentos que versam sobre a reorganização curricular da rede - a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e a Portaria FME 132/2008 - seguem a tendência global de atribuir importância à organização curricular, trazendo o discurso em defesa do currículo integrado e da interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que afirmam serem as disciplinas expressão da fragmentação do conhecimento (MATHEUS, 2009, p. 104).

Os dados apresentados pela pesquisa de Matheus (2009) retratam a política curricular da rede de Niterói durante o triênio de 2005-2008⁸¹. No entanto, ainda existem muitas marcas dessas concepções dentro da análise do presente trabalho, que tem em seu recorte temporal o período de 2009-2019. Entendo que o confronto de dados é necessário e comum nas pesquisas acadêmicas, a fim de promover contribuições que levam à reflexão e à crítica.

Na análise deste trabalho observo que os discursos que enfatizam a organização curricular por meio de disciplinas, não como forma integrada, ainda perfazem os documentos atuais. Matheus (2009) ressalta que:

⁸¹ No âmbito da gestão do Professor Waldeck Carneiro à frente da Secretaria de Educação e da Fundação Municipal de Educação, quatro foram os principais documentos curriculares produzidos: a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania (iniciada em 2005 e finalizada em 2007), o Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares (2007), a Portaria FME nº 125/2008 que instituiu a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania e a Portaria FME nº 132/2008 que instituiu as Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos “MATHEUS, (2009,p. 11)”.

Apesar de a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania apresentar um discurso que classifica as disciplinas como conhecimentos fragmentados e isolados, que impossibilitam a visão de totalidade e promovem uma aprendizagem hierarquizada e distante da realidade social dos estudantes, reserva uma ampla seção para prescrever como deve ser o ensino de cada uma dessas disciplinas. O caráter explicitamente disciplinar presente na Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, no entanto, não é retomado da mesma forma nos documentos posteriormente produzidos. Infiro que a FME tenha tentado desfazer esse enfoque, reformulando alguns aspectos da organização curricular. Essa reformulação é consubstanciada no Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares e na Portaria 132/2008 por meio da organização do conhecimento escolar em eixos e da tentativa de suprimir a referência explícita às disciplinas (MATHEUS, 2009, p. 112-113).

Concordo com o argumento de Lopes e Macedo (2011a) quando relatam que esses discursos fazem parte da *bricolage* textual na qual nos referimos anteriormente, assim como dizem respeito aos estilos de textos de *writerly* ('escrivível') e *readerly* ('prescritivo'). Nem todas as vozes são ouvidas, porém "há uma pluralidade de grupos em disputa" (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 258). Ainda de acordo com Matheus (2009), as interpretações desses discursos demonstram "aproximações e distanciamentos", ou seja, a existência de inter-relações entre os contextos, "pois sentidos que estão na proposta da FME circularam no contexto da prática, assim como o contexto da produção dos textos também compartilhou de sentidos que estão em uso na escola" (MATHEUS, 2009, p. 159).

Mesmo com a entrada de um novo governo⁸², algumas concepções permaneceram e outras foram se reformulando conforme as lógicas da nova gestão como, por exemplo, as novas formas de acompanhamento e de atuação nas escolas por parte das equipes que atuavam no assessoramento das unidades. Coutinho (2011), em sua pesquisa de mestrado sobre "A formação profissional e continuada de professores da rede municipal de Niterói: reflexões acerca da primeira década do século XXI", também traz contribuições que corroboram com nosso trabalho, no sentido de perceber que as políticas educacionais e as construções das propostas curriculares produzidas pela Rede Municipal de Educação de Niterói demonstram a circularidade dos contextos propostos pela abordagem do Ciclo de Políticas em suas

⁸² No ano de 2009, com a nova gestão empossada, a SME ficou a cargo da professora Maria Inês Azevedo de Oliveira, assessorada, a princípio, pela subsecretária Dina Feijó. A presidência da FME ficou sob a responsabilidade do administrador José Bandeira de Mello Júnior, que passou a pasta para Luiz Fernandes Braga, no início do segundo semestre de 2009 e este, por conseguinte, a Cláudio Roberto Schiphorst Mendonça. A diretoria de Políticas Pedagógicas passou a ser representada pela professora Cléa Monteiro Mello Rocha e Silva que passou a ocupar, concomitantemente, o cargo de subsecretária de educação do município de Niterói "Coutinho (2011, p. 83)".

inter-relações. Do mesmo modo, percebemos que as políticas são constantemente reinterpretadas e negociadas localmente, conforme a leitura de cada sujeito inserido nesse local.

Em outra pesquisa que tem como foco a rede de Niterói, Costa (2015) defende que:

As tensões e contradições que fizeram parte da dinâmica de construção e implementação desse Referencial Curricular são compreendidas por este estudo como acesso para pensar em saberes e práticas com um olhar voltado aos sujeitos individuais e coletivos apartados de seus ricos saberes por currículos que não reconhecem a cultura de seus grupos de pertencimento (COSTA,2015, p.131).

Argumento então que as propostas curriculares da rede revelam o que Lopes e Macedo (2011a) discorrem em suas proposições, nas quais Ball defende que, nesses textos, as produções precisam ser entendidas como fruto de hibridizações pertencentes a um tipo de jogo político. Em síntese:

O texto, para o autor, deve ser lido tendo em vista o jogo político em que foi produzido, sempre em polifonia com outros textos. Trata-se, ao nosso ver, de uma das principais contribuições do autor ao estudo das políticas curriculares, ainda que a noção de hibridismo seja tratada genericamente como consequência da recontextualização e da tradução complexa de políticas genéricas nas práticas (Ball, 1998), e que o processo político de hegemonizar posições no contexto de produção de textos seja teoricamente pouco desenvolvido (LOPES; MACEDO,2011 a, p.259).

Nessa perspectiva de como os textos das políticas educacionais são recontextualizados, busco em Lopes (2005) a apropriação que ela constrói ancorada por Ball sobre os conceitos de recontextualização e hibridismo, pois esses conceitos me permitem entender que a partir das múltiplas leituras dos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Niterói, diferenças entre os sentidos de educação e de ensino vão emergir.

Sigo então na próxima seção nos apropriando desses conceitos de recontextualização e hibridismo, avançando nas possibilidades de analisar as propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, a partir das incorporações de Lopes (2005), Lopes e Oliveira (2011d), Lopes e Macedo (2011b), Macedo (2006, 2017), Dias (2004), Matheus (2009, 2011), Mainardes (2018) e outros autores.

3.1.1 Recontextualização por hibridismo: possibilidades de produção curricular

Defendo na dissertação que a contribuição do referencial teórico da abordagem do Ciclo de Políticas para a análise da produção de políticas educacionais da Rede de Niterói foi imprescindível e que, as inter-relações entre seus contextos, é fundamental para abalar uma concepção estadocêntrica de políticas ainda amplamente disseminadas, tanto no cenário local como a rede de Niterói, quanto em instâncias nacionais e supranacionais. Tal concepção também auxilia no reconhecimento e ampliação do papel dos diferentes sujeitos escolares nas políticas educacionais.

Como mencionado no capítulo 2 deste trabalho, no livro “Como as Escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, Ball, Maguire e Braun relatam algumas considerações sobre a proposta da teoria apresentada em conjunto, como forma uma de estudo de caso⁸³ de quatro escolas inglesas consideradas eficientes. Esse trabalho durou dois anos e meio e a metodologia envolveu entrevistas e muita análise documental.

A investigação dos autores estava baseada nas seguintes questões:

Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles? Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam nas políticas? E assim, Como diferenças entre escolas podem ser explicadas na atuação das políticas? (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.25).

A produção desse livro com seus estudos de caso corrobora para importância e o alargamento das ações dos sujeitos escolares nas políticas educacionais,

⁸³ Essa investigação e essa análise se desenvolvem em torno da compreensão do processo de *enactment*, que não tem uma tradução precisa em português. *Enactment* em inglês simultaneamente tem o sentido de promulgar um registro legal e implementá-lo e o sentido de uma performance teatral, na qual um texto é colocado em ação por meio de personagens. Opto pelo termo *atuação* para me referir ao substantivo *enactment* por me parecer que, em português, se aproxima tanto de uma representação teatral – remetendo-nos também à tradução/interpretação – quanto de uma atuação como prática em qualquer âmbito social. Utilizo-me, porém, da expressão colocar em ação (*put into action*) para tentar dar conta do verbo *to enact*. Atuação, nesse sentido, não é um momento, mas um processo emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores (p. 14). É tanto interpretação quanto tradução, reunindo dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas com os textos e imperativos para produzir ação e atividades políticas (p. 71). São focalizadas três facetas constituintes do processo político: o material (aspectos físicos da escola, contextuais), o interpretativo (o problema da significação) e o discursivo. Nenhum dos três, isoladamente, é considerado como suficiente para capturar, entender e representar o processo de colocar a política em ação. São analisados separadamente, mas são propostos para serem compreendidos em uma tensão construtiva, de forma inter-relacionada. Não me aprofundarei nesse contexto neste trabalho. Ver mais em “Lopes (2016)”.

independentemente da localidade em que estejam. Ball e colaboradores, concluem que:

A política, então pode ser reduzida a um algoritmo (iterações, comunidade, aprendizado, influência ou qualquer outro), mas também a escola não pode ser reduzida à política. O que surge em nossa análise é a escola como um conjunto social obsoleto, que é revalidado continuamente, sustentado e mudado pelos diversos esforços de rede de atores sociais com interesses e compromissos díspares, mas mais ou menos focados. [...]A escola é constantemente interrompida ou confrontada com expectativas contraditórias, mas isso é uma incoerência que pode ser colocada para funcionar, na maioria das vezes. Essa precariedade é produzida em parte pelas especificidades da política, mas é também inerente às incompatibilidades incorporadas nas demandas funcionais gerais da escolaridade (ordem, aculturação, certificação) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.101-102).

Em uma análise mais específica dos documentos, é possível dizer que o contexto da prática seria uma possibilidade de trazer essas forças e ressaltar a autoria dos profissionais da rede. Ainda que, muitas vezes, essas vozes não tenham encontrado eco. Quando tomo como análise o contexto da prática de Ball, isso nos possibilita operar com a recontextualização cujos efeitos são ampliações dos espaços de diálogo e negociação.

Encontramos também em Borborema (2008), em seu estudo sobre a Política de Ciclos na Perspectiva do Ciclo de Políticas, interpretações e recontextualizações curriculares na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ. As considerações acerca da potencialidade da abordagem do Ciclo de Políticas para pensar as políticas educacionais desta rede é expresso desse modo:

Consideramos que essa pesquisa traz contribuições que se traduzem principalmente no potencial de análise dos ciclos como política curricular, a fim de compreender a complexidade das mudanças que os mesmos implicam, e na ênfase dada aos docentes como sujeitos atuantes e produtores de políticas (BORBOREMA, 2008, p. 193).

O que retiro de tais reflexões é que todos os textos, sejam aqueles considerados oficiais como também aqueles considerados não oficiais, são lidos/escritos de forma fragmentada e, mais do que isso, alguns destes fragmentos têm valoração bem diferenciada em relação aos outros. E, ainda para complexificar mais a situação, Lopes (2004, p.113) afirma que esses fragmentos são associados a outros fragmentos de textos capazes de resignificá-los e refocalizá-los”.

Nesse sentido, em texto anterior, Lopes (2005b) já aponta o crescimento das pesquisas educacionais em torno do conceito de recontextualização elaborado por

Bernstein⁸⁴. Em um contexto de globalização, a troca crescente entre textos e discursos vem se constituindo num fluxo plural de sentidos. Assim, o conceito se mostra produtivo “para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (LOPES, 2005b, p. 53).

Entretanto, Lopes (2005b, p. 53) pondera sobre os limites da conceituação e suas marcas estruturalistas. Aponta que, de certo modo, instaura-se uma construção de modelos fixos e sem mobilidade, como podemos notar nas palavras: “diante disso o autor situa a definição muito estratificada e compartimentada dos diferentes campos que atuam na recontextualização” (LOPES, 2005b, p. 55).

É importante ressaltar que a busca de Bernstein pela articulação macro e micro é um aspecto muito produtivo da recontextualização. Seu projeto, de acordo com Sadovnik (apud LOPES, 2005b, p. 55), estabelece modelos considerando as relações tanto de “baixo para cima” quanto de “cima para baixo”. Em outras palavras:

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball (1992, 1994, 1998, 2001) a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização (LOPES, 2005b, p. 56).

Ainda de acordo com Lopes (2005b), Stephen Ball começa uma aproximação com a etnografia e com pós-estruturalismo em suas análises, mas ainda junto à crítica das políticas, assumindo uma ambivalência teórica. No percurso inicial de sua pesquisa, Ball (1992; 1994) está mais próximo ao conceito de recontextualização de Bernstein. Em seguida, Ball vai se aprofundando em suas formulações sobre as relações global-local e incorpora o conceito de hibridismo à análise da recontextualização, se aproximando das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais⁸⁵. Desse modo:

⁸⁴ O conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein em uma matriz estruturalista, é associado ao entendimento das culturas híbridas, por Ball, como também está marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas. Há inconsistência entre as ligações de conceitos de matrizes teóricas distintas. Ainda assim, Ball realizou vários estudos que promovem a articulação desses conceitos. Ver mais “Lopes (2005b)”.

⁸⁵ No campo dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais o híbrido tende a ser entendido como uma mescla em que a cultura se produz como parte do velho, mas significando outra coisa que é diferente do velho. A hibridização cultural diz respeito às formas pelas quais diferentes conteúdos culturais se separam de seus contextos de origem e se recombinam com outros conteúdos de origem, configurando novas práticas. Ver mais em “Canclini (2006)”, “Macedo (2003)” e “Tura (2002;2005)”.

Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a investigar como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros (Ball, 1998). É a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura (LOPES, 2005b, p. 56).

Pode-se dizer que a incorporação da noção hibridismo traz implicações. Faz toda a diferença entender as políticas de currículo não somente como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento. Para afinar a recontextualização por hibridismo nesta investigação, é necessário compreender também a ideia de currículo como produção cultural, assim como Lopes e Macedo desenvolvem.

Aproprio-me do conceito de recontextualização por hibridismo para compreender como os discursos se articulam nos contextos das propostas curriculares que foram analisadas e que, ao se recontextualizarem, produzem novos sentidos.

Em conformidade com esse argumento, Lopes (2005 b) nos diz que:

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante[...]. Na investigação das políticas de currículo, cabe entender os processos materiais e discursivos que favorecem tais consensos e finalidades, bem como as zonas de escape que são favorecidas (LOPES, 2005b, p. 60).

Entendo, portanto, que os discursos que circulam nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, são discursos ambivalentes e que operam por deslocamentos de sentidos. Em consequência disso, toda política curricular envolve tanto o conhecimento escolar como o cultural. Para além, é também “um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimentos, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 11).

Durante as primeiras seções deste capítulo, meu objetivo foi apresentar e relacionar aspectos das políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Niterói e suas propostas curriculares a partir do referencial do Ciclo de Políticas. Um primeiro aspecto a ressaltar é que, agregar o conceito de recontextualização por hibridismo possibilita reconfigurar a compreensão acerca dos papéis dos diferentes

sujeitos escolares. Entretanto, Lopes (2004, p. 113) adverte que “esse processo de recontextualização por hibridismo não implica, contudo, a possibilidade de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares”.

Como afirma Alice Lopes, é preciso entender que as políticas curriculares são complexas e que não podem ser analisadas “com base em categorias binárias absolutas, tais como: produção e implementação, global e local” (LOPES, 2004, p. 116), e afirma que:

A recontextualização por processos híbridos de textos e definições curriculares, ao mesmo tempo que se desenvolve por princípios que estabelecem constrangimentos e limitam as leituras a serem realizadas, engendram espaços de conflitos e de resistência que podem ser ampliados, caso as definições políticas assumam esse propósito. Nas propostas expressas em documentos oficiais, os sentidos da prática também estão expressos; nas práticas no cotidiano das escolas, as marcas do discurso oficial também estão inscritas (LOPES, 2004, p.116).

Diante dessas possibilidades e impossibilidades de leituras dos documentos da rede de Niterói, priorizo o entendimento dos deslocamentos dos sentidos produzidos nesses documentos. E, como entendo que eles são produzidos na busca por fixar sentidos para as políticas, avanço na discussão pela disputa desses sentidos, a fim de investigar se os sentidos têm operado com mais ênfase nas propostas curriculares, seja o sentido de educação, o sentido de ensino ou ambos.

3.2 Educação e Ensino, quais sentidos estão em disputa nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói?

3.2.1 A educação reduzida ao ensino

De acordo com o embasamento teórico curricular, a opção da FME foi organizar o currículo por disciplinas,

Com base nos documentos preliminares que subsidiaram a elaboração da Portaria 132/2008 e suscitaram a construção de um currículo para a cidadania e diversidade cultural, entendemos que os aportes multiculturais se apresentam, sem qualquer ordem hierárquica entre si, caminhos à pluralidade e à inclusão. O multiculturalismo não é algo que se acredite ou concorde: trata-se de algo que simplesmente existe, caracterizado pela coexistência de grupos socioculturais plurais com quem a escola precisa dialogar. Pode-se afirmar que o multiculturalismo é o conjunto de respostas oferecidas a diversidade (RCEF, 2010, p. 13).

Sendo essa é uma concepção muito utilizada no campo do currículo, a organização por disciplinas traduz conhecimentos que são considerados como

oficiais/legítimos. Portanto, nos RCEF (2010), o currículo deve ter como finalidade dialogar com as diversas identidades que circulam nas escolas, “valorizando a pluralidade de saberes, a diversidade de sotaques e dialetos, a multiplicidade das identidades étnicas, raciais, culturais, [...] que constituem a realidade escolar” (RCEF, 2010, p. 12).

Segundo Lopes e Macedo (2011b), “o conteúdo a ser ensinado na escola, também denominado conhecimento ou matéria escolar, pode ser organizado para fins de ensino de diferentes maneiras” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.107). Para as autoras, o debate sobre conhecimento é extremamente discutido na história do currículo e as respostas para esses debates dependem dos propósitos de cada instituição e da concepção de conhecimento pretendida.

De forma geral, os autores no campo do Currículo teorizam sobre as disciplinas escolares tendo em vista a relação destas com as disciplinas acadêmicas (disciplinas dos cursos universitários) e com as disciplinas científicas (campos do conhecimento derivados da investigação científica). Mas nesse âmbito três posições se distinguem, há os que consideram a disciplina escolar como centrada na vida social dentro e fora da escola, em uma linha progressivista. Há os que questionam essa posição e defendem a perspectiva acadêmica de abordagem das disciplinas escolares, ou seja, um currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas. Há, também, aqueles que problematizam essa relação ao ponto de vista histórico e crítico, tendo em vista não submeter as disciplinas escolares à lógica científica e acadêmica (LOPES; MACEDO, 2011b, p.108).

Portanto o que percebi nessa opção dos Referenciais foi uma concepção centralizada na disciplinarização e no ensino, mesmo que o discurso que os embasa seja de um multiculturalismo que “valorize a pluralidade dos saberes”, que serão estruturados. Nessa mesma linha de pensamento, retomo à análise descrita por Coutinho (2011, p. 85),

O referencial curricular demarca, mais uma vez, um currículo sitiado pelas disciplinas, incluídas, agora, aos três eixos já conhecidos pela rede municipal: (I) Linguagem, Identidade e Autonomia; (II) Tempo, Espaço e Cidadania; (III) Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável, tornando-se, em minha avaliação, uma proposta híbrida, tanto em relação aos ciclos, quanto em relação aos anos escolares. Esta configuração dos referenciais causou certa tensão nas unidades escolares, mais próximas das concepções de uma escola organizada em ciclos. Entretanto, esta tensão não encontrou eco nas reuniões da comissão para reescrita dos referenciais, conformando os ciclos às etapas a serem vencidas, pela reunião de conteúdos listados, próprios a cada ano de escolaridade.

Diante da leitura e análise desses 8 trabalhos de dissertação, assim como na leitura dos artigos citados durante toda minha pesquisa, pude repensar como as articulações e os diálogos eram construídos cotidianamente no contexto de produção

de texto e como o contexto da influência, sempre inter-relacionados, se refletem na escola e dentro das assessorias que compõem a parte pedagógica da FME.

O sentido de ensino tem se mostrado muito fortalecido nas propostas curriculares e, na mesma medida, percebemos que o sentido de educação tem sido reduzido. A concepção do conhecimento tem sido apreendida de acordo com diferentes teorias educacionais, esses sentidos estão em diálogo no campo do currículo, disputando as construções das políticas educacionais e suas propostas curriculares.

Dessa forma, concordo com Biesta (2013), que discute sobre uma educação para além da aprendizagem, ponderando que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2013, p. 32).

Segundo Macedo (2012), existe uma redução da educação ao ensino e, em decorrência de sua centralidade, esses pontos servem como indicação de que devemos repensar como a fixação dos sentidos de currículo estão sendo estabelecidas nas políticas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói. Macedo também aponta que há uma íntima correlação entre ensino e aprendizagem. Isso amplia o espectro de análise e possibilita o entendimento do porquê essa concepção se expande tanto na contemporaneidade. A escola tem sido legitimada como lugar da aprendizagem, termo que muitas teorizações apresentam no lugar do termo “ensino”,

A escola e o lugar do ensino ou, como buscam inverter algumas teorizações mais recentes, da aprendizagem. Não farei distinção entre essas duas perspectivas, pois entendo que se trata de uma falsa dicotomia que se estabelece entre a centralidade no aluno ou no conteúdo. O foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem, e, portanto, apenas a outra face do ensino (MACEDO, 2012, p. 720).

Como se vê, o ensino se mantém no centro do currículo e com isso relativiza a ampliação que a educação pode oferecer. Para Macedo (2012), se faz necessário colocar o ensino sob suspeita, para que a educação seja potencializada junto com as estratégias que devem ser colocadas em jogo, como, por exemplo, a busca por diferentes modos de operar com a diferença.

De acordo com essa perspectiva, considero importante destacar que o desenvolvimento deste trabalho não vai entrar no aspecto de defesa do sentido de educação ou de ensino, minha pretensão é a de que eles sejam amplamente

discutidos, proporcionando assim a compreensão sobre quais contextos discursivos eles vêm sendo utilizados.

Macedo (2012, p. 721), descreve que a “subsunção da educação ao ensino foi um elemento importante na ação da educação como controle social”. Gostaria de ressaltar que essas tentativas de controle ocorrem quando ficam de fora as diferenças. Biesta (2013, p. 17) também discorre, de certo modo, sobre essa mesma tentativa de controle,

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita e talvez mais humana.

As diferenças que emergem deste sentido de educação têm sido silenciadas nas diferenças culturais na escola. Segundo Tura e Pereira (2014), isso se deve à centralidade na padronização do currículo, que precisa ser problematizada para que ocorra mudanças nas escolas e, assim, exista a convivência com as diferenças culturais que potencializam o conhecimento escolar e as diferentes formas de pensar o mundo.

Em outro ponto do texto, Macedo (2012) reafirma a disputa entre os sentidos de educação e ensino e como ela reverbera no campo da teoria curricular e nas políticas educacionais, quando argumenta que:

Com isso, desejei desconstruir certa percepção corrente de que a redução da educação ao ensino e apenas uma decisão de políticas neoliberais que objetivam a diminuição dos custos da educação pelo estreitamento das expectativas da escola. Entendo que ela encontra sustentação em muitas de nossas discussões pedagógicas, seja em uma matriz mais técnica e liberal, seja em perspectivas críticas. Ambas vinculam os projetos de educação ao ensino – de conteúdo, de habilidades, de competências –, deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada (MACEDO, 2012, p. 727-728).

Entendo, com base em Lopes e Macedo (2011a) e Pereira (2017), que o currículo sempre estará no campo das negociações, das lutas políticas pela sua significação e disputas de poder. Entretanto, há uma força alimentada por discursos/ações que segue a articulação de que o currículo serve apenas para o sentido de ensino. Defendo que precisamos pensar um “currículo como produtor de sentidos, que seja “enunciação cultural” e funcione com um espaço no qual há inúmeras possibilidades e, que os sujeitos se tornaram sujeitos na medida em que possam afirmar atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 735-736).

Biesta (2013), ao traçar uma discussão sobre como a educação acaba virando ensino, afirma que a “compreensão de educação moderna em termos da “produção” da pessoa autônoma racional, e em que o educador é visto como uma parteira cuja tarefa é libertar o potencial racional do ser humano”. (BIESTA, 2013, p. 25). Aqui temos uma diminuição clara da educação em relação ao sentido do ensino. A educação é considerada “uma transação econômica”, onde aluno é o consumidor (aquele que está em busca de “necessidades”, o professor ou a instituição educacional seriam os responsáveis por satisfazer e prover essas “necessidades” e, assim, Biesta (2013, p. 25) alerta que a educação passa a ser uma mercadoria a ser fornecida pelo professor e consumida pelo aluno. O autor então argumenta sobre a necessidade de retomada do sentido de educação, para além do sentido do ensino/aprendizagem (termo utilizado em uma publicação de 2013).

Diante dessas reflexões, argumento que os documentos produzidos pela Rede Municipal de Educação de Niterói demonstram ambivalências entre os dois sentidos que discutimos pois, segundo Macedo (2006, p. 289), essa “zona da ambivalência é um espaço tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro”. Defendo que existe uma potência no protagonismo dos sujeitos que participam na construção destes documentos, seja no contexto de produção de textos ou na inter-relações dos contextos do Ciclo de Política, da mesma maneira que Ball (1994) admite sua ambivalência quando associa a análise crítica das políticas e a etnografia ao pós-estruturalismo, considerando que cada uma dessas matrizes teóricas atende a finalidades distintas, como relata Lopes (2005b).

Sendo assim, defendo como Biesta que o sentido de educação possa ir além da aprendizagem, proporcionando uma “formação discursiva”, segundo Foucault⁸⁶. Na próxima seção, passo então a discutir com base nas produções de Biesta, sobretudo a obra “Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano”, os caminhos e possibilidades que podem amplificar os sentidos de educação com força suficiente para se distanciar do sentido do ensino (aprendizagem).

⁸⁶ Ele compreende que a formação discursiva é o local da luta, pois é aquilo que permite qualquer forma de atividade num nível discursivo. Ver mais em Formação discursiva em Foucault e Pêcheux: diferenças e semelhanças: <https://colunastortas.com.br/formacao-discursiva-em-foucault-e-pecheux-diferencas-e-semelhanças/> Acesso em 10 de setembro de 2021.

3.2.2 Educação para além da aprendizagem: possibilidades para as propostas curriculares de Niterói

Biesta (2013) defende o papel da educação em uma sociedade democrática. Faz isso a partir de uma crítica sobre a apreensão humanista da educação e sugere uma nova forma de abordá-la. Segundo o autor, é a linguagem da educação que precisa ser recuperada, pois considera a linguagem um elemento que influencia o jogo de poder e das negociações.

Diante deste cenário, Biesta elenca alguns aspectos que contribuem para o apagamento da educação e do discurso cada vez mais enfático sobre aprendizagem. Posso dizer que suas críticas alcançam a educação tecnicista como também o modelo neoliberal que promove essa concepção. Biesta acredita que essa mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem vem produzindo efeitos graves para o campo educacional.

Ainda seguindo as contribuições de Biesta, cabe destacar que essa nova linguagem é fruto de certas tendências, são elas: a) novas teorias da aprendizagem; b) pós-modernismo; c) a explosão silenciosa da aprendizagem adulta e d) a erosão do Estado de bem-estar social. A indagação do autor é “a questão a ser proposta a seguir é determinar o impacto que a nova linguagem tem causado sobre o discurso e a prática da educação” (BIESTA, 2013, p. 37).

Outro aspecto ressaltado, implica em pensar *se e como* essa mudança alcança os professores. Como eles passam a ser tratados como facilitadores da aprendizagem? De certo modo, a função do professor vai sendo desviada. Pensando em saídas para esse cenário, o autor enfatiza o protagonismo dos sujeitos que compõem o campo do conhecimento, para que eles sejam interlocutores nesse processo educacional. Em consonância com Biesta, Mendonça, Tortella e Silva (2013, p. 598) reafirmam que “é preciso criar oportunidades para que o interlocutor no processo educacional possa responder às demandas do conhecimento, mas, antes disto, que a experiência de vida possa ser capaz de subsidiar respostas às questões da existência”. Considero importante destacar que talvez não seja, “mas, antes disto” e sim operar as possibilidades de forma integrada.

Com a crescente demanda por “novas teorias” de aprendizagem que impactaram sobremaneira o modo de atuar do professor, Biesta (2013) vai cunhar um

termo que expressa esse fenômeno: *learnification*⁸⁷. Umadas consequências bastante expressivas dessa criação diz respeito a educação, que passa a ser vista como “ensino aprendizagem” afastando, assim, os aspectos mais amplos da educação.

A fim de destacar o que Biesta descreve sobre a ideia da educação como “transação econômica”, Mendonça Tortella e Silva (2013) reafirmam o predomínio da lógica mercantilista, ou seja, os professores compreendem e se relacionam com alunos-clientes, o que reverbera na ênfase em terminologias como eficácia e eficiência, herdeiras das teorias tecnicistas, bem como essa “falsa” centralidade no aluno, herdeira de teorias construtivistas:

Esse fenômeno é chamado por Biesta de *learnification* e é fruto, principalmente, segundo ele, do aparecimento de novas teorias de aprendizagem, particularmente as de cunho construtivista. Sem entrar no mérito da adequação ou não dessas perspectivas, fato é que a partir delas houve uma mudança de foco do professor para o aluno, do ensinar para o aprender.

[...]O advento da internet e seu apelo ao conhecimento e informação instantâneos nos obrigam a repensar o papel da escola e do professor neste novo contexto. O que é, afinal, educação e, mais precisamente, o ensino de filosofia neste processo de ênfase à aprendizagem? A filosofia, tradicionalmente, diz respeito à área que reivindica o estudante autônomo e livre para a construção do pensamento; logo, estas dimensões que enfatizam a aprendizagem (*learnification*) parecem não se ater ao que é fundamental para a prática filosófica, isto é, a construção do conhecimento pelo aluno, por meio do interesse dele, de uma demanda que deve ser, fundamentalmente, interna. Não há ensino de filosofia possível sem que se tenha o interesse pela construção do conhecimento; aliás, vamos além, não há ensino efetivo, de qualquer campo do conhecimento, sem o interesse de que seja base da formação de conceitos, de problematização ou mesmo da argumentação (MENDONÇA; TORTELLA; SILVA, 2013, p. 604).

Ainda que os autores estejam tratando da filosofia, a meu ver, podemos também considerar o ensino em qualquer campo de saber. Outro aspecto destacado refere-se ao posicionamento de Biesta no sentido da retomada do conceito de educação a partir da interlocução com o outro. Esse outro pode ser outro aluno, outro conhecimento, outro fazer docente: “Em última instância, a educação não fica restrita à dimensão do conhecimento ou mesmo da escola. É preciso, fundamentalmente, promover o desenvolvimento da capacidade de aprimoramento de habilidades para a prática de liberdade” (MENDONÇA; TORTELLA; SILVA, 2013, p. 598).

Avançando um pouco mais em seu trabalho, encontro em Biesta (2021) a preocupação a respeito do propósito da educação. Esse sentido de educação que

⁸⁷ No original se lê: “(...) teachingandlearning” (Biesta, 2012, p. 37). Biesta justifica a composição sem espaço dos dois processos – ensino e aprendizagem –, justamente para evidenciar o fenômeno que nomeia comum entre professores de consideração do “ensino aprendizagem” como algo unívoco. Ver mais em “Mendonça; Tortella; Silva” (2013, p. 597”).

tenho defendido ao longo do trabalho vai ao encontro desse pensamento do autor, versando sobre uma educação ampla onde não se nega que pode surgir o discurso da aprendizagem e dos conteúdos, mas há uma ênfase no discurso da educação e das relações com o outro.

O ponto de vista da educação nunca é o de que pessoas jovens somente aprendem; é o de que elas aprendem algo, o de que elas aprendem por uma razão, e o de que elas aprendem de alguém. O que a linguagem da aprendizagem oculta é que, diferentemente da aprendizagem, a educação sempre levanta a questão do que as crianças devem aprender, por que devem aprender e por qual tipo de relações elas podem aprender. A educação, diferentemente da aprendizagem, sempre levanta questões sobre conteúdo, sobre propósito e sobre relações (BIESTA, 2021, p.2).

Destaco, mais uma vez, o interesse particular do autor em como a centralidade na aprendizagem ganhou força no cenário educacional e tais preocupações vão ao encontro do foco desta investigação: compreender como as práticas discursivas se fixam (fixaram) em torno da redução da educação ao ensino. No entanto, faz-se mister destacar que o escopo deste trabalho visa investigar como essas relações entre educação e ensino se apresentam no âmbito das políticas curriculares da Rede Municipal de Educação em Niterói.

Concordando com o debate desenvolvido por Biesta (2021) de que a educação vem sendo amplamente influenciada com marcas neoliberais, com o foco no sujeito da aprendizagem, ao passo que mantém o foco nos conteúdos, trago alguns índices e levantamentos, assim como fragmentos de reportagens sobre a desigualdade no município de Niterói, para refletir como os alunos são afetados por essa desigualdade e, para além, como se fazem necessárias políticas públicas para acolher e ampliar as possibilidades de interlocução com os alunos em sua escolarização, ultrapassando o filtro do conhecimento, peculiar nas relações ensino aprendizagem.

Para tal, um dos efeitos esperados nessa empreitada é, principalmente, repensar a reformulação do conceito de educação, como fizemos até o momento. Um dos argumentos utilizados, em articulação com outros, são as diferentes condições materiais dos estudantes. Não se pode deixar de destacar as desigualdades na distribuição de renda no cenário nacional. Ainda que Gert Biesta não tenha como foco o Brasil, a meu ver, no cenário brasileiro temos que, sempre que possível, lembrar que temos índices baixíssimos de desempenho escolar e que temos desigualdades vivenciadas pelos alunos em todo o país. Isso nos leva a pensar e discutir quais os efeitos dessa lógica nas diferentes concepções, especificamente quando nos referimos a de educação e de ensino.

Como nosso lócus de pesquisa é a cidade de Niterói, reproduzo do site “A seguir: Niterói”⁸⁸, uma reportagem do dia 26 de agosto de 2020 com as seguintes passagens:

Um país desigual, a desigualdade diante de nós, em Niterói. A cidade que se orgulha de seu índice de desenvolvimento humano, o IDH, e sua qualidade de vida, aparece “como a cidade que mais segrega pela cor da pele do Brasil” em reportagem publicada pelo jornal espanhol El País nesta segunda-feira (24). O texto se baseia em dados oficiais destacados no Mapa da Desigualdade, elaborado pela Casa Fluminense, e ressalta a diferença de oportunidades entre raças, sexo e renda. [...]. Segundo reportagem do jornal El País, “os índices que melhor ilustram essa realidade são os de violência urbana e policial. Em Niterói, 60% de todas as mortes violentas ocorridas em 2019 foram cometidas por agentes policiais do Estado do Rio. De todas as vítimas da polícia, 88% eram negras, de acordo com os dados do Instituto de Segurança Pública analisados pela Casa Fluminense. O percentual chega a ser maior que em todo o Brasil (75,4%), na Região Metropolitana do Rio (79%) e na capital Rio de Janeiro (81%). Em números absolutos: a polícia matou 125 pessoas no ano passado em Niterói; 110 eram negras” (A seguir: Niterói por Niterói, 2020).

A citação traz evidências estatísticas que retratam a violência urbana e policial, segregação, racismo, ao mesmo tempo em que este estudo⁸⁹ também mostra indicadores positivos para Niterói, como um PIB de R\$ 55 mil per capita em 2017, contra R\$31 mil da média nacional. Vale observar que Niterói aparece como o único município no qual o abastecimento de água atinge 100% dos moradores e o serviço de esgoto cobre 97,7% da cidade. Outros dados desta reportagem apontam que a Prefeitura de Niterói chegou a criar uma Coordenadoria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial para o atendimento a pessoas vítimas de racismo e injúria racial, composta por um Conselho Municipal de Igualdade Racial e, recentemente, aprovou uma lei que reserva 20% das vagas em concursos públicos do município para candidatos pretos e pardos. Entretanto, A Casa Fluminense, no ano de 2020, lançou o Mapa da Desigualdade: Região Metropolitana do Rio de Janeiro,

⁸⁸ Esse site foi construído por jornalistas moradores da cidade, no momento da maior crise de saúde mundial e quando a cidade se fecha num primeiro estágio de um lockdown. Profissionais experientes, preocupados com a urgência de se obter informações de qualidade e que sentem falta de publicações locais. Contato pelo e-mail: aseguirniteroi@gmail.com. Ver: [https://www.aseguirniteroi.com.br/post/estudo-mostra-desigualdade-em-niter%C3%B3i-negros-vivem-13-anos-menos-que-brancos\(desigualdade em Niterói\)](https://www.aseguirniteroi.com.br/post/estudo-mostra-desigualdade-em-niter%C3%B3i-negros-vivem-13-anos-menos-que-brancos(desigualdade%20em%20Niter%C3%B3i)) Acesso em 01/07/2021.

⁸⁹ A Casa Fluminense é uma ONG, criada em 2013, dedicada ao debate e à construção coletiva de políticas e ações públicas para a metrópole do Rio de Janeiro e que integra a Rede Cidades. O Mapa da Desigualdade examinou indicadores de desenvolvimento social, como habitação, emprego, transporte, segurança, saneamento, saúde, educação, cultura, assistência social e gestão pública, sob a ótica da justiça: econômica, racial, de gênero e socioambiental. E denuncia o racismo estrutural, a opressão histórica da mulher e das periferias. O trabalho alinha aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), das Organizações das Nações Unidas, e suas metas para transformar a realidade social, econômica, ambiental e institucional, com a erradicação da fome e da pobreza, até 2030. Ver: [https://www.aseguirniteroi.com.br/post/estudo-mostra-desigualdade-em-niter%C3%B3i-negros-vivem-13-anos-menos-que-brancos\(desigualdade em Niterói\)](https://www.aseguirniteroi.com.br/post/estudo-mostra-desigualdade-em-niter%C3%B3i-negros-vivem-13-anos-menos-que-brancos(desigualdade%20em%20Niter%C3%B3i)) Acesso em 01/07/2021.

1.1. Adequação das unidades de educação infantil do Sistema Municipal de Educação a padrões de infraestrutura que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, assegurando atendimento às características das distintas faixas etárias e às necessidades da pequena infância, viabilizando um ambiente cultural, social, inclusivo, lúdico e acolhedor.

1.2. Autorização, fiscalização e acompanhamento das atividades das unidades de educação infantil do Sistema Municipal de Educação, pelo Poder Público, incluindo o Conselho Municipal de Educação, com base na legislação vigente.

1.3. Consolidação do credenciamento de todas as unidades de educação infantil da cidade.

1.4. Garantia, aquisição, fornecimento e controle da merenda escolar com equilíbrio nutricional para as crianças atendidas nas Unidades Públicas Municipais e conveniadas, sob responsabilidade do Município, feito por nutricionista concursado (a), com supervisão do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, respeitando o Programa Nacional de Alimentação Escolar que garante a participação da agricultura familiar, obedecendo o processo licitatório.

1.5. Mapeamento da demanda e da oferta de educação infantil pelo Poder Público Municipal, realizado por órgão competente, com a finalidade de projetar os índices anuais de atendimento, visando divulgação, transparência e controle social dos dados.

[...]

Ensino Fundamental

1. Universalizar o atendimento de todos os alunos do ensino fundamental da cidade de Niterói, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade socialmente referenciados para todas as crianças, jovens, adultos e aos demais estudantes que ingressarem tardiamente na escola, buscando construir as alterações necessárias na legislação vigente de modo a garantir o acolhimento aos diferentes processos, tempos e tipos de aprendizagem, até o ano de 2019.

1.1. Expansão do número de matrículas no Ensino Fundamental, sobretudo nas redes municipal e estadual, a partir de dados censitários, considerando as áreas que necessitam de maior oferta de vagas, respeitando o número de alunos por turma, de acordo com a legislação vigente.

1.2. Expansão física e estrutural das redes públicas municipal, estadual e federal de ensino, a partir de dados censitários, para localizar a demanda de universalizar a oferta de ensino obrigatório.

1.3. Implementação de políticas públicas, em diferentes espaços institucionais, voltadas para a garantia da permanência e da qualidade socialmente referenciadas e da aprendizagem de todos os alunos.

1.4. Obediência e ajuste de todas as unidades escolares em funcionamento aos padrões básicos de infraestrutura física, respeitando-se as adequações necessárias ao esporte, lazer, cultura, à criação de bibliotecas escolares e laboratórios, acessibilidade universal e inclusão de todos os alunos, de acordo com o estabelecido na legislação vigente.

1.5. Garantir a efetivação da inter-relação entre as políticas públicas educacionais, e as de saúde, de assistência social, de juventude, de cultura, de esporte e lazer, de meio ambiente, entre outras, tendo em vista a permanência e aprendizagem de todos os alunos.

Diante de todo esse cenário apresentado pelo Mapa da Desigualdade, considero importante recolocar nesse diálogo, tanto Macedo (2017a) quanto Biesta (2021), que nos alertam que um dos efeitos da linguagem da aprendizagem, com sua racionalidade de exclusão, é o “senso comum” (uma naturalização) acerca do que deve ser mensurado, que só contempla o que/quem esteja ao alcance dessa

linguagem. Ao contrário disso, Macedo (2017, p. 541) é enfática: “não, a escola não tem que ensinar. Ela tem que educar e isso não é ensinar”, e ainda continua:

[..] E não quero ficar a meio caminho: recuso a resposta fácil de que ela pode ensinar, mas também tem que educar. As respostas fáceis agregam, em geral, extremos de um pensamento dicotômico polarizado e meu movimento teórico é pôr em questão as polarizações. Elas são já efeitos do poder sobre os fluxos de significação, não são, portanto, nunca, apenas posições que, se somadas, garantem uma proposta melhor porque mais inclusiva. A inclusão é uma estratégia perversa da exclusão: ela visa a excluir a própria possibilidade da exclusão (MACEDO, 2017, p. 541).

Esse trecho é emblemático e nos impõe, além de subverter as polarizações, problematizar os discursos “fáceis” sobre a desigualdade e tantos outros temas. Fazer esse diálogo entre Macedo (2012, 2017 a) e Biesta (2013), como já mencionei em outra parte do texto, parece-me determinante para, irremediavelmente, colocar “o ensino sob suspeita”, além de sugerir que a concepção de currículo seja deslocada da centralidade do ensino/conhecimento, seja nos textos políticos, nas ações educativas ou na vida.

As propostas curriculares analisadas me impulsionam ao mesmo movimento de Macedo (2012), de deslocamento do ensino para educação, ou seja, daquilo que me propus na dissertação nomear como o sentido de ensino e de educação. Considero que Biesta (2013) também defende esse deslocamento, porque propõe uma educação que não enfatiza a linguagem da aprendizagem (ensino) ou daquilo que denominou de “*learnification* da educação: ou seja, tudo o que se quer dizer acerca da educação em termos de aprendizagem e aprendizes” (BIESTA, 2012, p. 816).

Nesse aspecto, busco nos dados das estatísticas em Niterói, o lócus de empiria desta investigação, o confronto com aquilo que estamos discutindo a respeito do sentido de educação. Amparada nesses argumentos, retomo as concepções de Ball, pois elas se inserem em um contexto da sociologia das políticas educacionais e, desse modo, o uso de suas ideias e metodologias implica em uma análise que considera as consequências das políticas para todas as classes sociais, especificamente asações relacionadas ao Estado e sua função na oferta educacional.

Vale dizer que, analisar as propostas curriculares de Niterói a partir do Ciclo de Políticas, tendo Ball como um referencial na sociologia das políticas educacionais, corrobora para as inter-relações dos contextos desta abordagem.

Biesta também considera essa complexidade e coloca seus questionamentos a partir de como a educação está sendo concebida como *commodity*. O autor, propõe a discussão a partir de três conceitos entrelaçados numa relação educacional. O primeiro dos conceitos abordados é a confiança. Adverte que a educação necessariamente envolve risco e que deve considerar sempre o impacto que as aprendizagens podem produzir nos sujeitos. E, com uma máxima emblemática anuncia: “isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco” (BIESTA, 2013, p. 45). Tal conceito me possibilita problematizar, por exemplo, as práticas em prol do “sucesso escolar”, cujo foco é definir de modo claro e objetivo como ensinar e como aprender com vistas à retirada do risco.

O segundo conceito é a violência⁹¹. Este consiste nas relações educacionais que são tecidas quando o papel do professor não é técnico, “[...]mas tem de ser compreendida em termos de responsabilidade pela vinda ao mundo de seres únicos e singulares[...]” (BIESTA, 2013, p. 26). Essa tarefa de proporcionar oportunidades de posicionamento aos alunos não é fácil, porque implica em uma relação educacional radical, que passa pela responsabilidade.

Para Biesta (2013, p. 48 apud PERUZZO, 2013, p. 201) “uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo”. Ele esclarece, na mesma passagem, tal significado: “Vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. Consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional. Consiste em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é o outro e por quem é o outro”.

Mais uma vez recorro a Biesta (2013, p. 49), em sua afirmação de que educar também é uma forma de violência, tendo em vista que afeta a soberania de cada sujeito e impõe encontros difíceis.

O terceiro conceito é a responsabilidade, um conceito que tem correlação com os outros dois. É importante destacar que a responsabilidade envolve risco e a tarefa de proporcionar oportunidades de trazer “indivíduos únicos e singulares ao mundo”. Diante disso, para o autor, “ser professor ou ser um educador, implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que nós não conhecemos e não podemos conhecer” (BIESTA, 2013, p. 51).

⁹¹ Ver mais em “Levinas (1989^a; 1998)” e “Biesta (1988 a, 2003 a, 2005)”.

Biesta (2013) argumenta, após expor esses três conceitos, que dentro de uma educação nesse modo de relação as proposições seriam: confiança sem fundamento, violência transcendental e responsabilidade sem conhecimento⁹².

Incorporo esses conceitos abordados por Biesta (2013) como contribuição neste estudo porque defendo que a educação não pode ser abordada somente enquanto transação econômica, pois isso seria desarticular o papel do professor e do aluno, sobrando apenas os papéis de educador e aprendente. Concordo também com o autor quando este enuncia enfaticamente que a vida tem mais coisas implicadas do que a aprendizagem (BIESTA, 2021, p. 2).

No escopo da discussão, a predominância da linguagem da aprendizagem se mantém, embora também afirme que as duas linguagens têm correlação:

Isso não significa que, quando o discurso da educação é o discurso da aprendizagem, o conteúdo, o propósito e as relações estejam ausentes. Porém, a linguagem da aprendizagem tem contribuído significativamente para a emergência de uma “dieta” educacional um tanto restritiva, em que o único foco da educação se tornou o de produzir “resultados de aprendizagem” mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares. Isso é parcialmente o resultado de uma constante referência retórica aos supostos “fundamentos” da educação, sem envolvimento em uma discussão significativa sobre o que esses fundamentos devem ser (BIESTA, 2021, p.2).

Como se vê, com vistas a ratificar o caráter estreito que a linguagem da aprendizagem reforça, enfatiza-se que nessa variação o foco tem sido produzir “resultados de aprendizagem” e o sentido de educação e seu propósito foi esquecido. A educação, segundo o autor, não pode ser apenas mensurada através de dados estatísticos, embora os mesmos gerem informações importantes para reflexões sobre caminhos e possibilidades a serem construídos para alcançar o propósito da educação. Nesse sentido, Biesta (2021) conclui que:

Embora a sociedade tenha expectativas legítimas em relação à educação, gostaria de argumentar que a educação não é somente uma função da sociedade, para usar termos sociológicos. Em linguagem mais coloquial, a educação não é apenas uma loja que deve dar aos clientes o que eles pedem. A educação deve assegurar que os jovens não sejam somente objetos do que outras pessoas acham que eles deveriam aprender, ser e tornar-se. Ao contrário, a educação deve garantir que as crianças sejam sujeitos por seu próprio direito, que possam conduzir sua própria vida – e conduzi-la bem. Este é o terceiro domínio do propósito educacional, a subjetivação (BIESTA, 2021, p. 4).

⁹² Neste trabalho não nos aprofundaremos “neste modo diferente de compreender a educação” (2013, p. 53), que Biesta discutirá nos próximos capítulos de seu livro. Ver mais em “Biesta (2013)”.

Seguindo nesse pensamento, com Biesta (2013), defendo que existem potencialidades nos sujeitos que compõem a relação educacional capazes de promover o deslocamento do sentido de ensino para o sentido de educação. Tal deslocamento se dá no movimento de leitura nas propostas pela Rede Municipal de Educação de Niterói, mesmo que, ao analisar os documentos, incida uma predominância na linguagem da aprendizagem e no sentido do ensino.

Lopes (2014, p.100) em seu artigo⁹³ “Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta”, diz: “o diálogo e as conclusões de Biesta sobre conhecimento e particularmente suas conclusões para o currículo”. A autora comenta sobre a coesão e a coerência textuais de Biesta, que possibilitam que o leitor acompanhe suas hipóteses, mesmo que discorde delas eventualmente. Lopes (2014) também resgata que em seus estudos vem dando destaque ao diferencial de Biesta na interpretação da política do currículo, mesmo que ela não seja compatível com o seu modo de argumentar sobre o tema, “isso porque defendo a politização das relações entre conhecimento e currículo, mas, para tal, tento construir outra maneira de conceber a política de currículo” (LOPES, 2014, p. 99-100).

Existe acordo entre Lopes (2014) e Biesta (2013, 2021) no que se refere à centralidade na aprendizagem (*learnification*). Também posso dizer que os estudos de Macedo (2012, 2013) correlacionam a centralidade na aprendizagem ao ensino e se colocam contrários a tal centralidade. A autora defende que essa concepção pode ser verificada “nas propostas curriculares para a Educação Básica e nos processos de avaliação em larga escala, como também em uma série de ações voltadas para a formação de professores, com currículos centrados nos conteúdos específicos” (LOPES, 2014, p.101 apud MACEDO (2012, 2013)).

Mais uma vez, retomo a análise de Lopes (2014), quando esta destaca como uma importante contribuição de Biesta a afirmação de que o conhecimento concerne “à abertura de possibilidades, e não ao fechamento das certezas pré-estabelecidas” (p.103). Com relação ao currículo, afirma:

O currículo é, para mim, um espaço em que essa disputa se mantém. A política de currículo, como política de significação do próprio currículo, expressa uma oportunidade de ampliar as possibilidades de significação do mundo. Textos como os de Biesta, abalando certezas sedimentadas, também

⁹³ Comentário sobre a Conferência de Abertura de GertBiesta, *Pragmatizingthe Curriculum: BringingKnowledgebackintothe Curricular Conversation, but via Pragmatism*, VII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação: Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades. 7-9 de Outubro de 2013, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.

abrem possibilidades políticas e só tenho a agradecer sua contribuição nesse debate (LOPES, 2014, p.104).

Na articulação desenvolvida nas análises encontradas nas concepções formuladas por Lopes, Biesta e Macedo, defendo ser possível construir possibilidades de propostas curriculares, com sentidos e movimentos instituintes, entendendo os sujeitos/subjetividade em seu caráter “único” e “singular”.

Concluo essa seção com a perspectiva de que as propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói podem indicar novos caminhos para além do sentido de ensino (aprendizagem), com base em Macedo (2012) e Biesta (2013), ratificando que o deslocamento do ensino para a educação só é possível quando as proposições dos sujeitos envolvidos neste contexto pretendem recuperar o sentido de educação, com uma concepção ampla e buscando a relação com o outro.

Finalizando esse capítulo, que abordou as propostas da Rede Municipal de Educação de Niterói através do embasamento teórico do Ciclo de Políticas, buscando sempre destacar que todos os contextos primários precisam estar inter-relacionados, para que não ocorra nas construções das propostas curriculares o que comumente acontece, ou seja, a predominância do contexto da influência sobre o da prática, causando no cotidiano escolar o silenciamento e o apagamento dos sujeitos que atuam nas escolas.

Nesse sentido, incorporamos ao Ciclo de Políticas e a aproximação de Ball aos estudos com a etnografia e o pós-estruturalismo através do conceito de recontextualização que, a princípio, era utilizado por Bernstein, avançando para as formulações sobre as relações global/local para finalmente, incorporar o conceito de hibridismo.

Essas incorporações trouxeram para a análise das propostas curriculares da rede novas compreensões sobre os deslocamentos dos sentidos de ensino e do sentido de educação, evidenciando que as ambivalências encontradas na análise dos documentos da empiria são formações discursivas, demonstrando que não é necessário que a educação seja reduzida ao ensino e não é necessário o apagamento do “outro”, um passo além da linguagem da aprendizagem.

Portanto, defendo para as propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói a abertura para novas formações discursivas, enfrentando a predominância do contexto de influência sobre os demais contextos do Ciclo de Políticas e, principalmente, a luta contra as proposições estadocêntricas para as políticas curriculares desta rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado no começo desta pesquisa, busquei fazer uma análise sobre os sentidos de ensino e de educação nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói, pensando de que maneira essas concepções têm gerado significados específicos nas políticas educacionais para o Ensino Fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992). Um fio condutor teórico-metodológico que se mostrou produtivo para a análise dos documentos oficiais e normativos da rede, assim como o diálogo com as dissertações referentes ao tema, que compuseram a empiria da dissertação. Esse processo argumentativo foi ampliado com o debate com outras autoras do campo das políticas curriculares, como Borges, Dias, Lopes, Macedo e Oliveira. Concordando com tais autores, considero que a abordagem do Ciclo de Políticas expande o trabalho de análise documental ao considerar as políticas curriculares enquanto processos de recontextualização. Ainda que não tenha desenvolvido isso no texto, defendo um:

[...] modelo analítico alicerçado na concepção de que as políticas curriculares: (a) constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas); (b) estão imersas numa rede de discursos; (c) não são independentes de história, poderes e interesses que se espriam *capilarmente* e; (d) têm seus sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais (LOPES; OLIVEIRA, 2011c, p. 20).

Desse modo, defendo que o sentido de educação seja abordado nas propostas curriculares de maneira que não se promova uma separação entre formulação e implementação dessas propostas, mas sim, como citação acima, ocorram processos de recontextualização em todos os contextos, não somente na prática (nas escolas), mas na inter-relação entre os contextos primários, dando legitimidade e poder às vozes dos sujeitos que compõem o campo educacional, “[...] Este poder deve ser entendido como contingente e provisório, sem verticalismos e sem convergir para um mesmo sentido” (LOPES; OLIVEIRA, 2011c, p. 27).

Na introdução do trabalho, destaco que o objetivo da pesquisa é investigar qual o sentido de educação que opera e tem sido defendido nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói. A partir desse ponto outras questões surgiram em busca de respostas, com a finalidade de se desenvolver possibilidades

para que essa rede possa potencializar suas políticas educacionais, alcançando todos os sujeitos que a ela pertencem.

Nesse ponto de vista, ao me enunciar como sujeito pertencente da Rede Municipal de Educação Pública, que a dissertação percorreu o caminho da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional para construir uma escrita que perpassa pelos caminhos e desafios da trajetória pessoal.

Acredito na relevância desta pesquisa, pois, conforme foi descrito tanto na introdução como no primeiro capítulo, o percurso histórico das políticas educacionais abarca mudanças e consequências dos anos 1990 que ainda reverberam nos dias de hoje.

Como parte desse percurso se passa nos anos 90, ressalto mais uma vez a complexidade do cenário da educação brasileira durante esse período, uma vez que, a influência das agências externas sobre o campo educacional brasileiro foi/é intensa, deixando marcas que nos constituem em todos os âmbitos da nossa existência, provocando uma avalanche de efeitos, rupturas, permanências e hibridismos.

Tomando como base essa complexidade da política educacional e todas as marcas e desafios que descrevo no capítulo primeiro, avancei para o segundo capítulo com a análise documental. As subseções foram organizadas a fim de trazer uma compreensão geral sobre a estrutura que rege a Secretaria de Educação de Niterói, concomitantemente operando com a Fundação Municipal de Educação. Diante disso, apresento o contexto histórico da criação da FME e busco um diálogo com os documentos normativos e as dissertações que trouxeram contribuições sobre as propostas curriculares.

Considero importante destacar que esse movimento de investigação me proporcionou, primeiramente, conhecer como foi construída e organizada tanto a SEMECT quanto a FME, possibilitando que a questão central da pesquisa, em detalhe – como os sentidos de educação circulam nas propostas curriculares da Rede Municipal de Niterói – fossem sendo acessados através da análise dos documentos, juntamente com as leituras dos autores convidados a dialogar na construção da escrita.

Tomo como relevante os estudos expostos da tabela das dissertações, pois, em sua maioria, todos os autores fizeram ou fazem parte da rede de Niterói. Logo, ao observar na leitura dos trabalhos as concepções e as experiências vivenciadas e descritas, ficou demonstrado como aqueles que atuam no campo educacional

reverberam os sujeitos do contexto da prática, do contexto de influência e do contexto de produção de textos.

Através dessa análise e leitura das dissertações, considero minha defesa pertinente em relação ao movimento da mudança no sentido de educação. A meu ver, cada autor se propôs a colocar seu “eu” exposto, demonstrando que o sentido de educação, e sua finalidade, estão abertos para uma nova abordagem, mesmo que o campo de atuação pareça provisoriamente sedimentado.

A partir dessas considerações, compreendo que alguns questionamentos não foram totalmente investigados e outros podem surgir a partir da leitura do trabalho, sendo retomados por outros pesquisadores em outras ocasiões, dentre as prospecções futuras, elenco:

1) As obras Gert Biesta ainda são consideradas novidades no Brasil devido à falta de acesso às traduções para o português, a relevância de seu pensamento e a fortuna bibliográfica ainda se encontra em grande parte na língua original inglesa;

2) A ausência de outras estratégias de coleta de dados, entrevistas e observações de campo para a construção da pesquisa que, no Ciclo de Políticas, uma vez ampliado, permitiria reflexões mais profundas na articulação entre o local e global. Com relação a essa ausência, justifico que o período de elaboração da dissertação coincidiu com a pandemia do Covid 19, em 2020, ocasionando no abandono do primeiro desenho do trabalho e, com ele, o acesso aos entrevistados. Tal acomodação se deu em função dos efeitos da pandemia na minha vida privada, bem como nas limitações compartilhadas por todos nesse período.

Entretanto, ao mesmo tempo em que tecia tais considerações e correlações com a abordagem do Ciclo de Políticas, com vistas a compreender como esses documentos foram sendo constituídos e como os estudos foram descritos nas dissertações, considero importante destacar meu movimento de pesquisa e o quanto isso me ajudou a conhecer as políticas e articulá-las quer por aproximações e quer por distanciamentos a toda essa empiria. Tal exercício de investigação era ressignificado diante do meu foco de pesquisa: as disputas dos sentidos de ensino e de educação.

O trabalho desenvolvido a partir da abordagem do Ciclo de Políticas foi fértil no sentido de me proporcionar um avanço para outras concepções, um movimento próximo ao realizado por Ball, que faz aproximações com novas perspectivas que, conforme o autor declara:

Então agora eu sou alguém que usa métodos modernistas e depois os sujeita a teorização pós-estrutural. E esse jogo entre dados – de um tipo modernista, e teoria – de um tipo pós-estruturalista, eu considero muito produtivo. Não necessariamente em um sentido simples de oferecer resultados claros, mas frequentemente criando novos problemas e deixando tensões não resolvidas (AVELAR, 2016, p. 3)

Diante disso, penso como limitador na escrita do trabalho o fato de, ao utilizar o Ciclo de Políticas, não poder aprofundar minha questão central sobre o sentido de educação nas propostas curriculares na correlação com todos os contextos do Ciclo e a Teoria da atuação. Essa possibilidade não se deu por conta do escopo delimitado para a pesquisa, assim como a questão do tempo/duração do curso, ainda que contemple a chance de ser ampliada e desenvolvida em outra oportunidade.

Na análise, observei certas ambivalências, não para destacá-las positivamente ou negativamente, tampouco por considerar que elas tenham que ser descartadas dos “textos políticos”. Considero que entre a teoria descrita nos documentos e as falas dos professores expressas nas dissertações que apresentavam estudos de caso, existem percursos diferenciados que favorecem a compreensão de como a linguagem da aprendizagem opera e como se pode subvertê-la para dar passagem aos sentidos de educação. Leitura que fortalece minha defesa de que tais documentos podem ser reinterpretados e recontextualizados, como foi debatido ao longo da dissertação.

No terceiro capítulo, apresentei de forma mais clara minha questão central de pesquisa, pois foi nele que argumentei na defesa do sentido de educação, conforme apresentado por Gert Biesta, na concepção de uma nova abordagem para a educação. A base dessa articulação partiu, principalmente, dos trabalhos de Macedo (2012) e Biesta (2013), entrecruzando observações de Ball, Lopes e Mainardes, entre outros autores que me auxiliaram na composição da escrita.

Não posso deixar de enfatizar o quanto a centralidade na aprendizagem cria um terreno fértil para que a educação fique de fora dos processos escolares. Tal como Macedo (2012), também considero potente a expressão “ensino sob suspeita”. A partir da reflexão e instigada por essa expressão, passei a perceber/considerar que as propostas curriculares com as quais eu trabalhava/pesquisava tendiam a valorizar uma perspectiva enfática do sentido do ensino e, esse alerta, me impulsionou na problematização de que existiam outras concepções dentro dessas propostas, colocando “as propostas curriculares da rede sob suspeita”.

Outra contribuição de Macedo nesta dissertação se deu no diálogo intratextual com Biesta. A partir dessa articulação, segui algumas pistas do questionamento sobre

o ensino e seu predomínio sobre a educação para realizar a leitura e a análise dos textos da empiria. Não posso deixar de destacar o quanto foi profícua e trabalhosa essa leitura, assim como o garimpo que me propus a fazer, no que se refere a Gert Biesta e suas contribuições acerca da percepção recorrente no senso comum de que o foco do professor “deve” ser na aprendizagem. Este autor assume uma importante relevância quando faz a análise sobre a disseminação desmedida da linguagem da aprendizagem, a “learnification” (como ele cunha), que também pode ser lida como a transformação da concepção da educação em transações econômicas, que vai muito além em sua perspectiva crítica.

Portanto, assim como Biesta (2020, p. 4) pondera ao falar sobre como a educação e o ensino podem conviver, se faz necessário entender que ela abarca finalidades que estão ausentes na linguagem da aprendizagem, pois a educação, citando o autor, “deve assegurar que os jovens não sejam somente objetos do que outras pessoas acham que eles deveriam aprender, ser e tornar-se”.

Esse diálogo é indispensável para que o sentido de educação seja retomado em toda sua amplitude. Considero, dessa feita, que o pensamento de Biesta é uma ferramenta potente para a análise dos documentos da pesquisa, porque trouxe um olhar complementar às inter-relações dos contextos apresentados pelo Ciclo de Políticas.

Correlacionando as virtudes do diálogo entre os autores, mesmo que ocorram distanciamentos, justifico e defendo os objetivos desta pesquisa e seus possíveis desdobramentos. Destaco um comentário de Lopes (2014)⁹⁴, no que se refere às contribuições de Ball e Biesta, assim como os outros autores que contribuíram para essa escrita.

Também início repetindo algo que mencionei no Seminário com (e sobre) Stephen Ball na Unicamp, nesta última sexta-feira, dia 4/10/2013. Estrategicamente não estou trabalhando na perspectiva de que, ao confrontar a análise de Biesta com os aportes teóricos com os quais trabalho, cabe produzir uma síntese ou estabelecer argumentos para concluir qual a proposição mais correta a ser seguida. Trabalho com a perspectiva de que as teorias devem tentar dar conta do que ainda não está simbolizado, devem tentar ultrapassar as formas de pensar sedimentadas. Teorias são operadores, favorecem determinadas interpretações e conclusões, bloqueando outras. Respondem também a contingências das trajetórias de cada um de nós como investigadores. Tento, portanto, refletir sobre as

⁹⁴ Comentário sobre a Conferência de Abertura de Gert Biesta, em “Pragmatizing the Curriculum: Bringing Knowledge Back into the Curricular Conversation, but via Pragmatism”, VII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação: Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades, 7-9 de Outubro de 2013, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.

possibilidades abertas por aportes discursivos e compreender a produtividade para as investigações em currículo (LOPES, 2014, p.100)

Com a citação acima, quero destacar que minha pesquisa não está finalizada, mas provisoriamente prospectando outros elementos e questionamentos que possam responder às contingências da minha trajetória acadêmica e profissional, com suas ressonâncias singulares no contexto da educação.

A partir da leitura dessa dissertação, espero que novas problematizações acerca do sentido de educação sejam pensadas, debatidas e defendidas nas propostas curriculares das redes municipais de educação, principalmente no contexto da Rede Municipal de Educação de Niterói. Concordo com o pensamento de Matheus (2009, p. 159-160), quando ela declara que:

Para além dos limites dessa pesquisa, penso também nas perspectivas que ela traz para os inúmeros leitores que dela possam ter conhecimento. Dessa forma, espero que esta pesquisa tenha contribuído para o amplo entendimento das políticas curriculares como uma construção operada em três contextos articulados por meio de um processo complexo que é permeado por disputas entre grupos que, movidos por determinadas demandas, se articulam para hegemonizar, provisoriamente, sentidos particulares no currículo.

Para os que estão no contexto da prática, espero que esta dissertação possa, entre outras coisas, ter contribuído para a compreensão de que os documentos curriculares não definem os rumos da política, que, ao contrário disso, o contexto da prática, por meio das múltiplas interpretações que os diversos sujeitos operam, tem importante papel na ressignificação do currículo. Para os que estiveram no contexto de produção dos textos, espero ter contribuído para a reflexão de que o aprofundamento do processo democrático implica a inserção dos sujeitos no circuito das decisões de forma que eles possam disputar a hegemonia de visões particulares de currículo.

Ecoando essa reflexão, acredito que minha pesquisa não está terminada, mas espero que contribua para aguçar nos leitores o diálogo com os autores mencionados e, assim como Ball, reverbero que “o que estou tentando fazer através de meu trabalho é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e ‘alternativamente’ – conceitos, ideias e abordagens com as quais possam fazer coisas” (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.309).

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de; DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. *Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo*. Faculdade de Educação. Unicamp. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE_CASIMIRO_LOPES_E_OUTROS_UERJ_E_UFRJ.pdf

A CASA FLUMINENSE. *Mapa da Desigualdade Região Metropolitana do RJ*. Disponível em: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf

ALVES, A. M. L. *Os ciclos: a experiência da organização do ensino no Rio de Janeiro e Niterói*. Educ. Foco, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 87-115 nov / fev .2013.

ANDRÉ, Marli.et al.,Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº68, p.301-309, Dezembro/99.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; PASSOS, LaurizeteFerragut; REIS, Adriana Teixeira. *Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB.9.394/96*.Form. Doc., Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan. /abr. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; BARRETO, Elba de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

ANFOPE. *Documento final*. IX Encontro Nacional. Campinas: SP, 1998. 47pp. <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>

ANFOPE. *Documento final*. XIII Encontro Nacional. Campinas: SP, 2006. 55pp. <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf>

ANPAE. *O estado da arte sobre políticas e gestão da educação no Brasil: 1991-1997*. 2001. [https://download.inep.gov.br/Capitulo_IVAcesso em 01/05- dourado 2001](https://download.inep.gov.br/Capitulo_IVAcesso%20em%2001/05-dourado2001)

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Teorema,2004, cap. 2 e 9, p.43-70 e 237-263.

AROSA, Armando C. *O Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói: ciclo e resseriação*. Educ. foco, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 133-151 nov./2012 / fev./ 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-06-4.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2021.

AROSA, A. de C. C.; AROSA, D. V. S. *A construção da política de formação continuada dos profissionais de educação da rede municipal de Niterói/RJ*. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/651_487.pdf . Acesso em: 05 de abril de 2021.

AVELAR, Marina. *Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 24, No. 24. 29 de fevereiro de 2016.

BALL, Stephen. *Diretrizes Políticas e Relações políticas locais em e educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez 2001.

_____. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, jul/dez 2006.

_____. *Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação e Sociedade, n.106, v. 30, jan. /abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. *Educação global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

_____. *Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n .24, p.1-19, fev. 2016. Entrevista concedida a Marina Avelar. Disponível em: www.researchgate.net. Acesso em 30/04/21.

BALL, Stephen; BOWE, Richard.

Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, London, v.24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAGUIRE, M. "Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores". In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez .2011, p. 175-191.

BALL, Stephen; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (et al). *Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 49-88, novembro/ 2001.

_____. *Políticas de Currículo e avaliação e Políticas docentes*. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.738-753 set. /dez. 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; Gatti, Bernadete Angelina. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

BEECH, J. *A Internacionalização nas políticas educativas na América Latina*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n. 2, pp. 32-50, jul. /dez 2009.

BERNARDI, Liane Maria (et al.). *Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização*. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013.

BIESTA, Gert. *Boa educação na era da mensuração*. Trad. Teresa Dias Carneiro. Cadernos de pesquisa, v.42, n. 147, p.808-825 set/dez 2012.

_____. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. *Reconquistando o coração democrático da educação*. Educação Unisinos, v.25, p.1-7, 2021.

BORBOREMA, Caroline. *Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ*. 2008. 222f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

COROSQUE, Tania; FREITAS, Mariane de; SCHENA, Valéria Aparecida. *A formação de professores nas décadas de 60 a 90: contextualizando as escolas isoladas de porto união – SC*. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Educere, p.1918-1931, 2017.

COSTA, Elana Cristina dos Santos. *Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: Diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica*. 2015. 147f Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COUTINHO, Fernanda Cariello Gomes. *A formação continuada de educadores para uma rede ciclada: reflexões acerca da primeira década do século XXI, no Município de Niterói/ RJ*. 2011.f Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. *A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil*. Teias: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan./dez 2004.

_____. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

EVANGELISTA, Márcia Nico. *O Plano Municipal de Educação de Niterói: experiências, narrações e movimentos instituintes*. 2010. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. “A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política”. In: ABREU, A. A. (Org.). *A democratização no Brasil: atores e contextos*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. cap. 6, p. 163 - 203.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MELLO, Ana Paula Bopp de. *Uma boa Educação para além do aprenderismo: considerações acerca do pensamento de Gert Biesta*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 25, Dossiê, p.78-89, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. *Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out. /dez. 2013. Editora UFPR.

_____. *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. Estudos em Avaliação Educacional. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.

_____. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIGANTE, Camila Costa. *Qual é o “Mais” da Educação? Uma investigação do Programa Mais Educação como política curricular*. 2016.107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HOBOLD, Marcia de Souza; MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da Maia. *Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente*. Psic. Da ed., São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 3-14.

IBGE. *Estatísticas do século XX*, 2006.

LELIS, Isabel. *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan. /abr. 2012, p. 152-174.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; IÓRIO, Ângela Cristina Fortes. *Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca*. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.138-154 jan. /mar. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, n. 26 maio /jun. /jul. /ago. 2004.

_____. *Discursos curriculares na disciplina escolar química*. Curriculum discourses in school Chemistry Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005a.

_____. *Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo*. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, jul./dez. 2005b.

_____. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, jul./dez. 2006.

_____. *Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta*. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 19 (2): 99-104, maio/ago., 2014.

LOPES, Alice Casimiro. *A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra?* Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 24, No. 25-29 de fevereiro de 2016.

_____. “Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa”. In: Alice Casimiro Lopes; Anna Luiza Martins de Oliveira; Gustavo Gilson de Oliveira. (Org.). *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora da UFPE, p. 133-167. 2018.

_____. *Articulações de Demandas Educativas (Im) Possibilitadas pelo Antagonismo ao “Marxismo Cultural”*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 27, n. 109, 16 de setembro de 2019.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. *Currículo, Conhecimento e Interpretação*. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 555-573, set. /dez. 2017.

_____. *Formação Docente, um projeto Impossível*. Cadernos de Pesquisa v.45 n.157 p.486-507 jul. /set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista. ABREU, Rozana (Orgs). *Discursos nas políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011d.

LOPES, Alice Casimiro; LOPES, Silvia Braña López. *A performatividade nas políticas de currículo: O caso do Enem*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.89-110 | abr. 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. “Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo”. In: BALL, Stephen, MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011a, p.249-283.

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

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. *A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso*. Cadernos de Educação, v.38, p.19-41, 2011c.

MACEDO, Elizabeth. *Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan. /abr. 2009.

_____. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, p.716-737, set/dez. 2012.

_____. *Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

_____. *Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?* Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out. /dez., 2015.

_____. *Mas a escola tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo*. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set. dez. 2017a.

MACEDO, Elizabeth. *As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base Nacional Curricular Comum*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017b.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. *A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais*. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006b.

_____. *Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. *A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional*. Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. P.1-19, agosto de 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, MARIA INÊS. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S; TELLO, C. "Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos". In: BALL, Stephen, MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p.143-172.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. 2015 .Acesso em 12/04/2021.

MATHEUS, Daniele dos Santos. *Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro: O contexto da prática*. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. "Política de currículo na escola: sentidos da democracia". In: ABREU, Rozana Gomes de, DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro (Orgs). *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p.147-164.

MENDONÇA, Samuel; SILVA, Andrea Oliveira Silva; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. *Interesse e a superação do learnification para a prática filosófica*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.19, n.40, p. 595-608, set. /dez. 2013.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. *Cenários do Ensino Médio no Brasil*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out. /dez. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME*. 2005.

_____. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). *O Plano Municipal de Educação*. Caderno de Orientações. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em 24/04/2021.

MOTTA, Marly da Silva da. S. "A fusão da Guanabara com o Estado do Rio: desafios e desencantos". In: FREIRE, A (et. al). *Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 19-56.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. *Decreto nº 6.178/91. Criação da FME*. 1991. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Niterói: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos e Idosos*. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Referenciais curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental*. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Deliberação CME nº 031/2015*. Conselho Municipal de Educação de Niterói. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Documentos Institucionais – Plano de Desenvolvimento Estratégico Niterói Que Queremos*. 2014. Disponível em: www.educacao.niteroi.rj.gov.br/ Acesso em: 19/03/21.

_____. *Lei nº134-2000*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Lei nº 239/2001*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Lei nº 135/2002*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Lei nº 926/2006*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Lei nº 9820/2006*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Lei nº 3.067, de 12 de dezembro de 2013*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Lei nº 3234/16. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras providências*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 19/03/21.

_____. *Portaria nº. 125/2008, 26/03/2008*. Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/>. Acesso em: 19/03/21.

_____. *Portaria nº. 132/2008, 01/04/2008*. Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/>. Acesso em: 19/03/21.

_____. *Portaria FME nº 58/2009*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>. Acesso em: 19/03/21.

_____. *Portaria FME 878/09, de 31 de dezembro. Regulamenta os ciclos em Niterói*. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>. Acesso em: 19/03/21.

NITERÓI. *Portaria FME 085/2011, 14/02/2011*. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/>>. Acesso em: 19/03/21

_____. *Portaria FME nº 087, de 28 de fevereiro de 2011. Institui na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>> Acesso em: 19/03/21

_____. *Portaria FME nº 489/ 2015. Dispõe sobre as classes de aceleração da Aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói*. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>> Acesso em: 19/03/21

_____. *Plano de Desenvolvimento Estratégico*. Encontrado em: <http://www.niteroiqueremos.com.br/>. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>> Acesso em: 19/03/21

_____. *Plano Estratégico 2013-2033*. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>> Acesso em: 19/03/21

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Ana Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. *A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.38, n.4, p.1327-1349, out. /dez.2013.

PEREIRA, Talita Vidal. *Gramática e lógica: Jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa*. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.

PEREIRA, Aloana de Oliveira. *Tensões em torno das concepções de docência no processo de reformulação curricular de um curso de pedagogia*. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PERUZO, Nara A. *Aprendizagem e formação humana*. v. 21, n. 1, Passo Fundo, p. 201-206, jan. /jun. 2014 .

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

PUSTIGLIONE, Luiz Carlos de Almeida Batista. *A Fundação Municipal de Educação de Niterói /RJ –efeitos na educação pública do município*. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. *Fundações e educação básica: o caso da fundação municipal de educação de Niterói-RJ*. Criar Educação, Criciúma, v. 7, nº2, jul. /dez 2018.– PPGE – UNESC.

RIBEIRO, Rosana. *Uma análise do Programa “Mais Infância”: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016)*. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

RODRIGUES, Michele Corrêa. *Referencial curricular da educação infantil do município de Niterói: trajetórias e desafios*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.2012.

RIZVI, Fazal.; LINGARD, Bob. “Análises de políticas educativas em um mundo globalizado”. In: RIZVI, Fazal, LINGARD, Bob. *Políticas educativas em um mundo globalizado*. Madrid: Morata, 2013.

SEPE. *Boletim Sepe Niterói*, setembro de 2010.

_____. *Boletim Sepe Niterói*, novembro de 2015. Disponível em: <http://seperjniteroi.blogspot.com/2015/09/>. Acesso em 13/06/21.

SOKOLOWSKII, Maria Teresa. *Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais*. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.49/ p.225-238 / mai./ago. 2015.

TRINDADE, Regina Aparecida Correia. *A organização da escolaridade em ciclos na EJA: Um estudo documental da rede municipal de ensino de Niterói*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.124f.

UFF. Projeto pedagógico estrutura curricular. 2010.

UNDIME. *Educação Municipal Especial 30 anos. O Plano Municipal de Educação como norte da gestão dos dirigentes*. Revista Undime. Brasília, p.42-45 Ano 27 - novembro de 2016.

_____. Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação. Carta do 15º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, p.1,2015.

UNESCO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. 2009.

_____. *Professores do Brasil: Novos cenários de Formação*. 2019.

VASCONCELLOS, Carla Cristina Martins da Conceição. *O Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e as implicações da política de avaliação externa no segundo segmento do ensino fundamental: a visão dos professores*. 2017.138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

XAVIER, Libânia Nacif. *Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira*. Revista brasileira de história da educação n° 5 jan. /jun.p.233-255 2003.