



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Elizabeth Castanheira Cavalcanti de Carvalho

**Os desafios da formação docente em nível médio numa escola
de horário integral: o caso do colégio estadual Julia Kubitschek**

Rio de Janeiro

2016

Elizabeth Castanheira Cavalcanti de Carvalho

Os desafios da formação docente em nível médio numa escola de horário integral: o caso do colégio estadual Julia Kubitschek

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre no Curso de Mestrado Profissional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Monica Regina Ferreira Lins

Rio de Janeiro

2016

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

C331 Carvalho, Elizabeth Castanheira Cavalcanti de
Os desafios da formação docente em nível médio numa escola de
horário integral: o caso do colégio estadual Julia Kubitschek / Elizabeth
Castanheira Cavalcanti de Carvalho. - 2016.
107f. : il.

Orientadora: Monica Regina Ferreira Lins.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação integral – Teses.
3. Currículo – Teses. I. Lins, Monica Regina Ferreira II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira.
III. Título.

CDU 371.13

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste projeto final, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Elizabeth Castanheira Cavalcanti de Carvalho

Os desafios da formação docente em nível médio numa escola de horário integral: o caso do colégio estadual Julia Kubitschek

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre no Curso de Mestrado Profissional.

Aprovada em 06 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Monica Regina Ferreira Lins (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues Silveira-UERJ

Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues Silveira-UERJ

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Monica Regina Ferreira Lins, a quem muito admiro pelo acompanhamento atento, seguro, solidário que me incentivou nos momentos mais difíceis dizendo: escreva, você é capaz!

À Claudia Miranda, amiga e grande incentivadora na retomada aos estudos acadêmicos. Minha inspiração como pesquisadora e professora.

Aos queridos professores do PPGEB, Claudia Barreiros, Ilydio Pereira e Sá, Jonê Carla Baião, Ezequiel Rodrigues, pela oportunidade de aprendizagem acadêmica.

Aos mestres e amigos Andréa Fernandes e Lincoln Tavares Silva, que me ensinaram de fato, a ser uma pesquisadora. Muito obrigada!

Às funcionárias Renata e Daniele por toda colaboração e empenho na divulgação das informações institucionais.

Aos meus colegas da turma de 2014, pela determinação e perseverança na caminhada desbravadora do curso.

Aos amigos que fiz na turma Victor Caetano, Virginia, Cheila e Célia pela generosidade, incentivo e apoio constante. Vocês me tornaram uma pessoa melhor!

Às gestoras do Colégio estadual Julia Kubitschek: Sheila Silva Guimarães, Carmem Pontes e Conceição Aparecida Cunha pela compreensão das minhas ausências para realizar essa pesquisa.

Às professoras e aos alunos que mesmo no anonimato, contribuíram fundamentalmente para esse trabalho, apresentando suas considerações.

À Luiz Claudio amor da minha vida, pelo companheirismo, paciência e apoio, com quem eu divido meus sonhos

À Giovanna minha filha, meu amor maior, pela compreensão da necessidade da minha ausência nesses tempos de estudo. Sem você nada vale à pena!

À minha família, pelo apoio a minha escolha profissional na figura de meu pai cuja lembrança inspiradora está sempre ao meu lado. A minha mãe pelos valores que hoje norteiam minha vida.

RESUMO

CARVALHO, Elizabeth Castanheira Cavalcanti de. *Os desafios da formação docente em nível médio numa escola de horário integral: o caso do colégio estadual Julia Kubitschek*. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O ponto central dessa dissertação está ancorado na necessidade de adaptação dos profissionais de ensino formadores de docentes dos anos iniciais nas Escolas Normais, na implantação do horário integral e a consequente alteração no currículo escolar, tendo como campo de pesquisa a Escola Estadual Julia Kubitschek. Mantendo em seu quadro de professores, docentes com larga experiência na formação de professores e, outros recém-formados, esta escola vive desde 2010, um possível conflito de identidade. Se por um lado percebemos contrastes e saberes diferenciados sobre a formação profissional do professor no século XXI, por outro encontramos jovens estudantes, em sua maioria, em dúvida quanto as suas escolhas profissionais e na outra ponta da estrutura o projeto político pedagógico da instituição que precisou adaptar-se ao horário integral com um conjunto de demandas. Nesse sentido entendemos que a escola integral não deva ser uma escola que apenas tenha em sua estrutura o aumento da carga horária em que o aluno permanece na escola e sim um lugar que busque a preparação integral do estudante, portanto trabalharemos com a concepção de educação integral, acreditando que formação dos futuros professores precisa acontecer nas suas multidimensões: psicológica, afetiva e política, entre outras possíveis. Para realizar o estudo optamos pela pesquisa qualitativa por possuir caráter exploratório, isto é, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema. No processo de coleta de dados, utilizarei questionários, entrevistas, observações indiretas com dez professores que atuaram na escola no período da implantação do horário integral e 10 ex-alunos que viveram os primeiros anos desta mudança curricular e que também tenham seguido a profissão docente. Do ponto de vista teórico-conceitual tomarei como referência os estudos de CANDAU (2009); CANÁRIO (2001); COELHO (2009); PIMENTA (2006), TARDIF (2004) e PARO (2011), MOREIRA (2001) e MOLL (2011) dentre outros, por suas reflexões sobre a formação de professores, encontros e desencontros na elaboração do currículo.

Palavras-chave: Educação Integral. Formação inicial de professores. Currículo.

ABSTRACT

CARVALHO, Elizabeth Castanheira Cavalcanti de. *The challenges of mid-level teacher training in a full-time school: the case of the state school Julia Kubitschek*. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016

The central point of this dissertation is anchored in the need for adaptation of professionals who lecture to teachers of the early years of Normal Schools, given the implementation of a full-time program and the consequent changes in the school curriculum, using the the State School Julia Kubitschek as the research field. Having on its board of teachers, lecturers with extensive experience in training other teachers and other graduates, this school lives since 2010, a possible identity conflict. On the one hand we see contrasts and differentiated knowledge on vocational training undergone by teachers in the twenty-first century, on the other hand we witness young students, mostly in doubt about their career choices, and the political-pedagogical project of the institution which had to adapt to the full-time curriculum with a new set of demands. In this sense we understand that the full-time school should not be a place where the student has an increased workload due to the increase in the time that that same student stays in school but rather a place that seeks the full preparation of the aforementioned student. Thus, we will work with the design of comprehensive education, having in mind that that training of future teachers has to happen in multiple dimensions: psychological, emotional and political, among other possible fields. To execute this study, we chose the qualitative research method because we recognize its exploratory nature since it encourages interviewees to think freely about the subject being analyzed. In the data collection process, I will use questionnaires, interviews, indirect observations with ten teachers who worked in the school during the period of implementation of the full-time curriculum and 10 former students who lived the first years of curriculum change and went on to follow the teaching profession. From the theoretical and conceptual point of view I will take as reference the studies CANDAU (2009); CANARIO (2001); COELHO (2009); PIMENTA (2006), TARDIF (2004) and PARO (2011), MOREIRA (2001) and MOLL (2011) among others, due to its thoughts on the training of teachers, and disagreements in the drafting of the curriculum.

Keywords: Integral Education. Initial teacher training. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Projeto padrão criado por Oscar Niemeyer para os CIEP's	51
Figura 2 - Programa mais Educação / Educação Integral.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900/1950.....	16
Tabela 2 – Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp – Colégio de Aplicação

CEJK – Colégio estadual Julia Kubitschek

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do magistério

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

HEM - Habilitação específica do magistério

IDEB – Índice da Educação

INEP- Instituto de Pesquisas Educacionais

ISERJ- Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PNE- Plano Nacional de Educação

SAERJ – Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação / Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRIMEIROS PASSOS.....	27
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	44
3 O currículo do Curso de Formação de professores em nível médio – Normal: uma trajetória.....	53
4 O DESAFIO DO CEJK: “REDESENHAR” O CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HORÁRIO INTEGRAL	67
4.1 Duas matrizes curriculares aplicadas concomitantemente na escola.	74
4.2 Sobre novos e velhos saberes do cotidiano escolar: a relação de estudantes e professores com o currículo escolar.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	93
ANEXO A – Questionário Sócio Econômico	101
ANEXO B – Histórico Escolar – 1980	102
ANEXO C – Grade Curricular – 1996	103
ANEXO D – Matriz Curricular – 2001	104
ANEXO E – Matriz Curricular – 2009/2012	105
ANEXO F – Matriz Curricular – 2010/2012	106
ANEXO G – Matriz Curricular – 2013	107

INTRODUÇÃO

Desde muito pequena minha brincadeira preferida era a de “escolinha”. Pelos idos de mil novecentos e setenta e nove a brincadeira se tornou realidade: formei-me professora das séries iniciais do ensino fundamental. De lá para cá atuei como professora alfabetizadora por mais de quinze anos e também nas séries finais do antigo primeiro grau, o que me proporcionou experiências diferenciadas sobre as diversas formas de atuação docente. Ao ingressar na rede pública de ensino em mil novecentos e oitenta e sete, primeiramente lecionei no ensino supletivo e, após desenvolver projetos para alfabetização de adultos, sempre voltados para formação do professor, fui convidada a partilhar minha experiência com outros colegas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - SEE. Atuando na formação de professores em diversos municípios do estado, percebi que este era o meu desejo maior e, resolvi então retornar para uma escola com o objetivo de promover a formação em serviço. Como supervisora pedagógica de uma escola de Ensino Médio, participei de várias ações e cursos promovidos pela SEEDUC com vistas a refletir sobre a formação do professor de ensino fundamental I, antigo 1º grau, bem como formar os docentes objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

Após esse período, no ano de 2007 iniciei o meu trabalho no Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), tradicional escola de formação de professores no município do RJ, onde exerci, desde então, as funções de docente de Disciplinas Pedagógicas, denominada anteriormente como didática e disciplinas específicas do curso de formação de professores, antigo Curso Normal. Fui Coordenadora de Prática de Ensino, onde orientava as professoras na supervisão do estágio dos (as) estudantes, os (as) normalistas, nas escolas de ensino fundamental I (séries iniciais), de educação infantil e supletiva. No ano de 2008 até o ano de 2014 atuei como Diretora Adjunta. Ao iniciar esse trabalho de pesquisa solicitei junto à SEEDUC a exoneração do cargo de direção, por entender que seria muito mais proveitoso realizar a pesquisa estando fora da equipe gestora. Atualmente exerço a função de professora articuladora escolar, trabalhando com os jovens alunos nas questões que envolvem as aprendizagens, com propósitos de orientação de estudos e melhoria do desenvolvimento esco-

lar. O trabalho com os (as) normalistas me instigou a partilhar minha experiência profissional e, acima de tudo aprender com elas, descobrindo a cada dia seus saberes. Nas diversas funções que trabalhei nessa escola pude observar que atuei nas transformações estruturais e curriculares ocorridas, tais como: a reformulação curricular, o impedimento da atuação de alunos/estagiários em escolas municipais e, mais recentemente, no ano de 2010, a redução da duração do curso (4 anos para 3 anos) efetivando a consequente implantação do horário integral. Esta determinação aconteceu sem que houvesse discussão ou diálogo com as escolas. Posteriormente a implantação do horário integral, formou-se um grupo de trabalho composto por professores regentes e por especialistas com o propósito de discutir a confecção de um currículo mínimo para o Curso de Formação de Professores em nível médio.

Paralelamente a partir de 2011, iniciou-se o fechamento gradual do Colégio de Aplicação (CAp Julinha), que, desde 1990, servia como campo de pesquisa e espaço para estágio supervisionado dos (as) normalistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A curta trajetória do Julinha findou em 2014, essa medida político-administrativa repercutiu nas percepções de parte da comunidade escolar que criticou o que seria a demonstração de que efetivamente a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática do ensino público não aconteceram nas instituições estaduais de ensino fluminenses. Os Colégios de Aplicação, historicamente, cumpriram papel no currículo da formação inicial docente e tinham um potencial de campo de prática reflexiva a partir dos chamados Estágios Supervisionados que se estruturavam em observação, coparticipação ou observação participante e participação dos aprendizes que se habilitariam à docência dos anos iniciais, além de atender ao ensino fundamental. Segundo o jornal Folha do Centro, Edição 141, junho de 2008, que anunciava a premiação CEJK com o diploma de Escola Referência Nacional em Gestão Escolar o prêmio, instituído pelo MEC e entregue pela Secretaria de Estado de Educação:

Desde 1990, o Colégio Estadual Júlia Kubitschek mantém o Julinha: uma escola de aplicação, com turmas de Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, que atende 300 crianças. As alunas do Curso Normal do Júlia Kubitschek fazem o estágio supervisionado obrigatório, lá, em condições especiais. Ao mesmo tempo em que os futuros professores aperfeiçoam e aplicam os métodos de educação, o Julinha privilegia seus alunos com um

ensino de excelente qualidade. Segundo a diretora, as crianças se preparam, fazem as provas e passam para colégios tradicionais, como o Pedro II, o CAp (Colégio de Aplicação) da UERJ. “Então, existe todo um trabalho que é feito pelo Julinha, que possibilita ao aluno ingressar normalmente nas escolas públicas federais, municipais e estaduais”, garante.

http://www.jornalfolhadocentro.com.br/index.php?edicao=141&pagina=3&id_noticia=238 Acessado em 10/03/2016

A SEEDUC em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Emenda Constitucional 14/96, a Lei 9424/96 e o Decreto Federal 2264/97, optou por terminar gradativamente com as turmas do Ensino Fundamental I do CEJK, fato que causou desagrado às famílias que residiam próximo ao colégio, já que a região não oferecia opções de escolas com um projeto de ensino diferenciado como o desenvolvido no Colégio de Aplicação do Julia Kubitschek, “CAp Julinha”, cujo currículo foi elaborado de acordo com as áreas do conhecimento e sob a supervisão da equipe de professores e coordenadores pedagógicos do CEJK, o que resultou ao longo da existência do Colégio de Aplicação “Julinha”, excelentes resultados nas avaliações externas.

O CEJK está localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, é de fácil acesso por estar próximo as estações de trem, metrô e de diversas linhas de ônibus, essa unidade escolar da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC recebe adolescentes, jovens e adultos de diferentes localidades da cidade e de outros municípios. Atualmente constitui-se numa instituição que dá formação inicial às professoras e aos professores para atuarem na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino de Jovens e Adultos, além de oferecer o Ensino Médio regular Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Normalmente os alunos que são admitidos na escola, fizeram uma escolha prévia pela Internet no sistema de inscrições geral da SEEDUC, denominado Matrícula Fácil, onde fazem escolha por três escolas de sua preferência. A SEEDUC seguindo critérios próprios seleciona e encaminha os jovens para as unidades de ensino da rede estadual. Após efetuarem a matrícula e antes de iniciarem o curso os alunos são convidados a responderem um questionário que tem por objetivo saber suas características, através da aplicação de um questionário socioeconômico (ANEXO A), cujos resultados servirão como fonte de análise posterior da equipe gestora da escola. O levantamento de dados de

2014 não foram utilizados nessa dissertação porque a SEEDUC não autorizou a entrevista com os jovens estudantes e professores, fato de extrema relevância que interferiu para na realização dessa pesquisa, já que trataremos da reformulação curricular do curso de formação de professores.

Historicamente o Curso Normal passou por muitas mudanças desde a sua criação. Já viveu o perfil de atendimento quase exclusivo a um público basicamente feminino, mas hoje um número maior de jovens do sexo masculino chega ao Curso Normal e assume uma identificação com a profissão docente, mas tal fato representa uma nova configuração da juventude brasileira, que se expressa com mais liberdade de expressão do que no passado e a tal “profissão de mulher”, lugar das “tias”, redimensiona as suas fronteiras. Na sua origem a criação das Escolas Normais desempenhou no Império um papel ímpar na História da Instrução Feminina no Brasil, pois arrancou muitas mulheres de seu claustro, “instruindo-as” e trouxe para o cenário educacional brasileiro as primeiras professoras do Brasil, que podiam trabalhar fora, educar os próprios filhos e se realizarem profissionalmente. Pela primeira vez a figura feminina estava cotada para o grau médio, fato jamais acontecido no país, ainda mais de maneira oficial e sistemática.

Durante o império a única forma de uma mulher prosseguir nos estudos era através do Curso Normal e as mulheres eram a maioria que frequentava os bancos escolares desse segmento de ensino e a compor o exercício do magistério. A feminilidade ou a masculinidade são construções históricas, ressaltamos que durante um período da história brasileira mulheres podiam lecionar, mas não podiam votar, por exemplo. Mesmo com a expansão da oferta de escolas nos anos 40, havia todo um ideário acerca da profissão docente, associando as práticas escolares ao universo feminino, pois se reproduzia, especialmente na relação com crianças, a ideia do cuidado. De fato, o magistério foi o caminho encontrado por diversas mulheres para conseguirem até mesmo sair de casa.

Entre 1920 e 1940 a urbanização dobrou apresentando impacto nas taxas de analfabetismo. Após a Segunda Guerra Mundial acontece uma expansão da indústria no Brasil e havia uma necessidade de aumento da oferta de mão de obra que tivesse algum domínio da escrita. A problemática educacional ganha mais debates sobre a sua relação com as questões sociais e o papel

que a escola teria no desenvolvimento nacional ocupa lugar nos debates políticos sobre os rumos da nação. A expansão da oferta de escolarização e o debate sobre o analfabetismo traz para as reflexões educadores como Paulo Freire que indicava em suas análises que os sujeitos que ainda não haviam se alfabetizados produziam saberes e transformavam a realidade, sendo assim, não eram esses os culpados pelo atraso social brasileiro, mas frutos de uma sociedade que produzia (e produz) desigualdades. Vejamos dados da época.

Tabela 1 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900/ 1950

Indicadores	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda per capita em dólares	55	90	180	--
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

Fontes: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970. OEI – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE BRASIL.

O desenvolvimentismo indicou a necessidade de uma modernização no ensino, embora ainda se praticasse o ideário do escolanovismo e ainda se exercitasse um currículo que não investia numa formação geral do professor mais sólida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) conservou a estrutura curricular anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Segundo Tanuri (2000) ainda havia um desvirtuamento dos objetivos das Escolas Normais e um reconhecimento presente das “funções para domésticas”, além de uma lógica preparatória presente na organização do currículo. Vejamos uma pesquisa relatada por Tanuri:

Pesquisa realizada em 1960 por Aparecida Joly Gouveia, nos estados de São Paulo e Minas, indicava as seguintes expectativas das normalistas para o ano seguinte ao da formatura: 38% pretendiam lecionar; 29%, continuar os estudos; 12%, lecionar e continuar os estudos; 7% dedicar-se exclusivamente ao lar; 6%, seguir outra profissão; 8% apresentaram a resposta “não sei” (Gouveia, 1965). Dados semelhantes foram obtidos por Luiz Pereira (1963) em pesquisa realizada em 1960, no município de São Paulo, e pela

pesquisadora Lúcia Marques Pinheiro (1967), em 1965, em pesquisa que contemplou oito estados da Federação. (2000, p.78)

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK)¹ foi inaugurado em 1960, período onde se observava essa expansão da escola pública iniciada nos anos 40, havia uma maior democratização do ensino feminino e, conseqüentemente, ocorreu um aumento da entrada da mulher no ensino superior. O magistério e a enfermagem eram dois caminhos socialmente aceitos para a inserção da mulher no mercado de trabalho, embora as mulheres exercessem várias outras profissões do mercado de trabalho.

A instituição que estudaremos nessa dissertação faz parte dessa história de mudanças sociais, políticas e culturais do Brasil. Logo após a sua criação o cenário político brasileiro muda sensivelmente quando em 64 instala-se o regime ditatorial, fruto do Golpe Civil e Militar impetrado por forças militares e civis conservadoras e de orientação totalitária. A escola passa a sofrer a influência deste momento, a liberdade de expressão é cerceada e impera o autoritarismo na condução do processo educativo, em contraposição ao início da década de 60, período onde a escola pública começava a se projetar, a Escola Normal vivencia esta mudança. Impera o autoritarismo na condução do processo educativo, conforme salienta (Chauí, 2012):

[...] a violência repressiva se abateu sobre os educadores nos três níveis, fundamental, médio e superior. As perseguições, cassações, as expulsões, as prisões, as torturas, mortes, desaparecimentos e exílios. Enfim, a devastação feita no campo dos educadores. Todos os que tinham ideias de esquerda ou progressista foram sacrificados de uma maneira extremamente violenta. (Chauí, disponível em www.redebrasilatual.com.br, 2012. Acesso: 01/2015)

Outro aspecto que exemplifica o autoritarismo na escola foi considerado por Chauí (2012) como ponto de extrema relevância:

[...] a privatização do ensino, que culmina agora no ensino superior, começou no ensino fundamental e médio. As verbas não vinham mais para a escola pública, ela foi definhando e no seu lugar surgiram ou se desenvolveram as escolas privadas [...] Durante a ditadura, houve um processo de privatização, que inverte isso e faz com que se considere que a escola particular é que tem um ensino melhor. A escola pública foi devastada, física e pedagogicamente,

¹ Chamaremos o Colégio Estadual Julia Kubitscheck, ao longo dessa dissertação, pela sigla CEJK.

desconsiderada e desvalorizada. (Chauí, 2012, disponível em: www.redebrasilatual.com.br, 2012. Acesso: 01/2015)

Nos anos setenta após a reforma universitária, acontece promulgação da LDB 5692/71, que efetivou a reforma educacional reorganizando o, então chamado, ensino de 1º e 2º graus, considerando este como a etapa final da Educação Básica, com vistas à profissionalização do adolescente. Esta alteração incluía também o Ensino Normal, cujo currículo à época apostava no ensino tecnicista, conforme podemos constatar com o histórico escolar apresentado no (ANEXO B).

A tendência Liberal Tecnicista surge no século XX, com o objetivo de implementar o modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista. Com forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, o tecnicismo busca ensinar o aluno por meio do treinamento. Para Aranha (1996):

“Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento”. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo. (Arruda, p. 176)

Em outras palavras para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*². Investir em educação significaria, nos anos 70, possibilitar crescimento econômico nas sociedades capitalistas avançadas. A educação escolar estaria colocada como uma ferramenta para a manutenção do poder do capital e o “fator humano” produziria ganhos de produtividade. Por essa lógica os indivíduos também perceberiam que deveriam investir em si mesmos como forma de terem mais chances de mobilidade social, assim como os países capitalistas identificariam que o investimento em educação poderia trazer um retorno em forma de crescimento econômico para a sociedade. As disparidades econômicas e sociais

² A partir da década de 60, a Teoria do Capital Humano formulada por Theodore W. Schultz ganha força.

existentes entre os diferentes países e entre os indivíduos de uma sociedade teriam na educação um fator reprodução das desigualdades, essa concepção produziu uma visão tecnicista da educação e a reduz a mero fator econômico³.

Porém, aos defensores dessa teoria faltou analisar, mais profundamente, que fatores históricos e econômicos produziram os altos números de analfabetismo e os baixos índices de escolarização no Brasil. Essa visão vai impactar nas discussões conceituais e nas políticas públicas no campo do currículo. O currículo oferecia disciplinas técnicas como Didática Geral e Didática Especial, Métodos e técnicas de Alfabetização entre outras, sem integrá-las ao cotidiano das escolas, sem observar as diferenças entre os estudantes, assim como afirma Cury (2002):

[...] consideradas as três funções clássicas atribuídas ao Ensino Médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. (Cury 2002, p.48)

A Lei nº 7044/82 alterou artigos da Lei 5692/71 referentes ao ensino profissional do 2º grau e mais tarde, nos anos noventa, entrou em vigor a LDBEN 9394/96 cujo enfoque principal é resgatar a natureza essencialmente cultural do ensino médio, articulando formação geral e científica para alcançar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (artigo 35, III).

Após sobreviver às rupturas impostas pela implantação das diversas leis de ensino e a criação de políticas públicas de formação de professores, o CEJK se reinventa com a absorção de duas escolas noturnas de Ensino Médio: em 2012 o Colégio Estadual Celestino da Silva, escola que teve seu processo de encerramento de nº E-03/20/252/2012 e o seu termo de custódia assinado pelos representantes da SEEDUC/RJ e a diretora Geral do CEJK em 14/01/2013 e no ano seguinte o Colégio Estadual Vicente Licínio Cardoso também teve seu processo de encerramento de nº E-03/015/1584/13 e o seu termo de custódia assinado pelos representantes da SEEDUC/RJ e a diretora Geral

³ Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

do CEJK em 4 de setembro de 2013. Essas escolas que passaram a funcionar no mesmo espaço onde funcionava apenas a Escola Normal, foram extintas por decisão da SEEDUC, após serem avaliadas de acordo com as metas pré-definidas por esta secretaria. Segundo o governo estadual, as duas unidades de ensino funcionavam com Ensino Médio Regular e Supletivo noturno, em local próximo ao CEJK, com pouquíssimos alunos, excesso de professores e funcionários, em prédio escolar alugado de propriedade do Município do Rio de Janeiro. Esta decisão governamental não agradou inicialmente aos alunos, professores e funcionários dessas escolas por considerarem o fechamento das escolas uma decisão unilateral. A convivência deste novo grupo com os professores antigos e direção nos últimos dois anos, vem provocando reações diversas de estranhamento entre os partícipes, causando reações de negação ao cumprimento de regras e, principalmente, disputas e contrastes na concepção de currículo, já que temos dois cursos de Ensino Médio com formação diferenciada.

A equipe gestora procurou agir com este grupo de professores e alunos, procurando conhecer suas histórias de vida. Inicialmente foram utilizadas regras de convivência estabelecidas para docentes e discentes do Curso Normal, incluindo posturas pedagógicas e disciplinares que julgávamos serem assertivas, porém a reação dos alunos a estas normas provocou reações diferenciadas como a depredação do prédio, embate com professores e coordenadores. A sensação de indiferença nas relações de convivência propiciou momentos de reflexão na equipe gestora e fez levantar alguns questionamentos: Qual o sentimento desse grupo ao serem “obrigados” a migrar para este novo espaço? A que escola estes novos alunos pertencem? São realmente alunos do CEJK, ou não?

Passada essa primeira fase já se percebe o início da construção de uma nova identidade neste espaço escolar. E uma nova pergunta surgiu: Como promover a integração desse novo grupo que se formou com os antigos alunos e professores do CEJK? A mudança de postura da Direção já é percebida através de propostas feitas aos docentes das escolas extintas para participarem do planejamento coletivo e dos projetos gerais da escola, melhor entrosamento entre os professores e até um melhor relacionamento entre os alunos de um modo geral. Mas de fato quais os impactos causados nesta escola após estas

mudanças?

O CEJK nos dias atuais busca uma estruturação administrativa e organizacional que atenda as características dos dois cursos de Ensino Médio que convivem no mesmo espaço escolar. As coabitações das dependências da escola, por alunos dos dois cursos de estrutura curricular distintos, impulsionam a equipe gestora a buscar alternativas que agradem e favoreçam a aprendizagem dos jovens. Para entender esse encontro, esta pesquisa, procurará oportunizar a defesa de uma perspectiva intercultural, considerando estar dentro das diversas abordagens das relações entre multiculturalismo e educação, como um instrumental teórico para enfrentarmos o desafio de lidar com situações tensas vividas na escola provocadas pela disputa entre os ideais de igualdade e de reconhecimento das diferenças, objetivando promover a interação e o diálogo entre diferentes grupos socioculturais, sem esquecer que as relações de poder caracterizam as relações sociais e interpessoais.

Segundo Candau (2005):

[...] se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren. (Candau, 2005, p.32)

Na escola encontramos alunos reais, cujos níveis de desenvolvimento, conhecimentos e saberes prévios diferem do padrão de alunos descritos em alguns manuais dos cursos de licenciatura. Trata-se de um equívoco acreditar que a homogeneização do espaço escolar favoreceria o trabalho do professor. Porém deveremos considerar o alerta de Perrenoud (2000) sobre a urgência em desenvolvermos uma multiplicidade de dispositivos que diferenciam pedagogicamente a realidade de cada turma e com isso seguir na construção de uma pedagogia diferenciada, onde o professor interaja e integre efetivamente na concepção de um novo paradigma na educação.

Nessa concepção e entendimento de que o professor é partícipe da elaboração do currículo escolar, elenquei como Objetivos Gerais para essa pes-

quisa: reconhecer os impactos causados na formação e no cotidiano dos (as) normalistas com a implantação do currículo mínimo para uma escola de horário integral; conhecer a concepção curricular sobre a escola de tempo integral considerada pelos professores e estudantes do CEJK que participaram da implantação desse novo modelo de escola.

Durante a coleta de dados tive como objetivos; levantar aspectos das políticas públicas de formação de professores em nível médio; conhecer as demandas atuais da profissão docente sob o olhar das diferentes gerações dos professores do CEJK; verificar como os professores lidam com as diferenças e com a concepção de escola de tempo e horário integral em suas turmas.

Essas observações de campo favorecerão a compreensão através de uma visão histórica das transformações ocorridas na organização do espaço escolar do CEJK. Também possibilitarão à pesquisadora analisar as descontinuidades nas políticas públicas brasileiras na área da educação, especialmente naquelas que se referem à formação de professores em nível médio no estado do Rio de Janeiro.

Para compreender as mudanças na formação de professores em nível médio no CEJK do ponto de vista curricular e na organização do tempo e espaço escolar, fez-se necessário estabelecer discussões sobre quais concepções de educação integral têm atravessado a história da educação brasileira. Pautada na concepção de educação integral como uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral, o currículo escolar, segundo Coelho e Cavalière (2002), deverá contemplar o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades em produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social.

Coelho e Cavalière (2002) apontam que diversas foram às tentativas de construir, propor e gerir políticas públicas visando sua implementação, tendo como exemplo clássico o Centro Integrado de Educação Integral - CIEP4 e comenta:

O programa dos CIEPs começou a ser desenhado no início dos anos 80, quando a proximidade do período autoritário, aliada a, ainda, forte

⁴ Centro Integrado de Educação Integral – CIEP, projeto criado e coordenado por Darcy Ribeiro, era fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira.

influência das ideologias político-revolucionárias resultava num profundo desinteresse pelas questões da educação escolar por parte do que se poderia chamar de forças progressistas intelectuais e políticas. (Cavalière, 2009, p.2).

Segundo Coelho (2002):

[...] A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem [...] O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, por professores complementares [...] (Coelho, 2002, p.144).

Os futuros professores devem aproveitar o tempo de estadia na escola para se constituírem cidadãos com experiências vividas em uma proposta de ensino, que defendemos seja multicultural, apoiada nas palavras de MOREIRA e CANDAU (2003).

[...] A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. (Moreira e Candau, p.159)

Nas escolas encontramos diferentes visões de cultura, de ensino e de aprendizagem, por esse motivo insistimos na importância de uma orientação multicultural para os currículos, que reflita a complexidade entre as políticas da igualdade e nas políticas da diferença representadas pelos diferentes grupos sociais e culturais, antes desconsiderados no espaço escolar. Esse é o desafio atual da escola de horário integral.

As nem sempre foi assim, historicamente a escola de “jornada completa”, segundo Paro (1988), em sua concepção inicial, parecia não estar preocupada com a manutenção do caráter pedagógico-instrucional como função de excelência da escola. Ao longo da história, o aspecto formativo tem sido muito mais enfatizado na medida em que, Arroyo (1988) destaca:

[...] pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro (Paro apud Arroyo, 1988 p. 48)

Nessa perspectiva pressupõe-se que criança ou o jovem permaneça o máximo de tempo possível nessa instituição formadora como discorre Arroyo (1988), neste espaço o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, Instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito. Como pensar então nas questões curriculares que envolvem uma escola de horário integral que formará futuros professores? Quais os sentidos promovidos neste espaço de convivência de múltiplas potencialidades e saberes? Com essas indagações, do ponto de vista teórico-conceitual tomarei como referência os estudos de CANDAU (2009) sobre as diferenças culturais que estão presentes no espaço escolar e que influenciam diretamente na composição do currículo escolar. Repensar a escola passa por resignificar o lugar da didática na educação contemporânea, incluindo neste campo a preocupação por uma didática intercultural. Enfoque importante para uma sociedade marcada pela desigualdade cultural e social.

A obra de CANÁRIO (2001) tem como característica sinalizar a crise persistente na Educação, vivida nos últimos anos em todo mundo, onde percebemos que esta crise é da escola, cujo elemento central é o professor em relação aos outros elementos do processo educacional. A escola desenvolveu-se em nome da ideia de igualdade, porém os fatos evidenciaram o seu compromisso com a produção de desigualdades escolares e sociais.

As pesquisas de PIMENTA (2006) nos ajudarão analisar a escola de formação de professores pesquisada com os olhos não mais de alunos, e sim de futuros professores. Esse é um processo coletivo de troca de aprendizagens, de construção dos saberes dos (as) estudantes, bem como de consolidação de processos identitários profissionais promovidos pelos saberes da experiência adquirida no espaço docente.

TARDIF (2004) considera que o saber dos professores é um saber próprio e está diretamente relacionado com a pessoa e a identidade dela, com a história de vida, com sua experiência de vida e com todas as relações estabelecidas na sala de aula com os alunos e com outros atores escolares na escola.

Os estudos de PARO (1988) me ajudarão a introduzir a discussão dos principais problemas referentes à questão da escola de jornada completa para o sistema público, tanto no domínio pedagógico e institucional quanto no âmbito social mais amplo. Até onde a escola pública de tempo integral poderá con-

tribuir de forma decisiva, não apenas para a elucidação de seus objetivos e relevância, mas também para o exame da viabilidade e das implicações práticas de sua concretização no que se refere à formação inicial dos professores em nível médio.

O insuficiente investimento público em educação impõe um novo desafio para o professor no que diz respeito a sua formação: ter competência para suprir uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, que precisa atender as classes sociais mais pauperizadas Kuenzer (2011). Porém não poderemos considerar que a escola tenha essa capacidade, o que significaria atribuir-lhe o poder de mudar as estruturas que determinam as desigualdades sociais, como afirma Kuenzer (2011). Para promover essas mudanças o professor deverá segundo Kuenzer:

[...] estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas. (Kuenzer,2011, p. 667-688).

Em resumo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação básica. Formar professores para atuarem nas escolas de hoje é enfrentar as desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirá a participação dos alunos na vida social e produtiva (Kuenzer, 2011).

Esta pesquisa dialogará com outros autores como Moll (2012, p.18), que considera “que o consenso sobre a necessidade de ampliar a jornada escolar é um fato da política educacional brasileira. ” Trava-se uma grande discussão sobre o direito dos estudantes a uma educação integral, considerando que a aprendizagem “constitui importante ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos desse consenso” Moll (2012, p.18).

Assim também serão considerados os estudos e pesquisas realizados por COELHO (2002):

“O tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral [...] que me ajudará na busca de uma reorganização curricular de uma escola de tempo integral, com horário escolar ampliado que englobe informação e formação

[...]“ que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania participe e responsável” [...] (Coelho 2002, p.4).

Ressaltando os estudos de Silva (2004) sobre os significados do currículo destaco sua afirmação: “currículo é lugar, espaço e território [...] é trajetória, [...] é documento de identidade” (SILVA, 2004, p.150). Nesse sentido procurarei investigar na pesquisa, esta nova trajetória do Colégio Estadual Julia Kubitschek, seus novos espaços e quem sabe talvez ajudar a escrever os documentos que formarão sua nova identidade.

De acordo com a natureza dos objetivos propostos neste trabalho, optamos por realizar um estudo qualitativo. Para Lüdke e André (1986), “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural” (p.18). É rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública do Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro, situada na zona central da cidade. É uma escola de médio porte, atende aproximadamente 1.000 alunos e o corpo docente é constituído por 120 professores/as, possuindo recursos como sala de informática, biblioteca, sala de leitura etc. Recebe estudantes de camadas populares, oriundas de vários bairros e municípios próximos, que se situam na mesma região geográfica. No trabalho de campo foram privilegiadas duas estratégias para a coleta dos dados: observação e entrevistas.

A entrevista, semiestruturada, foi realizada com cinco ex-professores do CEJK, com formação em Pedagogia, com experiências de mais de dez anos nas disciplinas específicas da formação de professores, as disciplinas pedagógicas. A construção do roteiro de entrevistas foi feita com base em observações realizadas durante a época em que atuei como professora docente. Optei por agrupar as perguntas em três categorias: sentido do magistério e da instituição escolar; dinâmica da escola antes e depois da implantação do horário integral e formação para o magistério. O questionário totaliza vinte questões abertas e fechadas, subdivididas em duas partes. Na primeira, constam seis perguntas de Identificação Inicial e, na segunda, dezesseis questões relacionadas ao Cotidiano da Escola e à Concepção de Educação Integral e de Escola de horário integral ou de jornada ampliada dos entrevistados.

No capítulo I destacaremos a importância atribuída à formação de professores desde o século XVI, com os ideais de Rui Barbosa nos idos de 1882. Apontaremos a preocupação do governo muitos anos depois, com a formação de professores, culminando com a criação da primeira escola Normal no Distrito Federal em 1932. Nesse capítulo ainda apresentaremos as rupturas na estruturação do ensino brasileiro a partir das diversas leis de ensino promulgadas no Brasil que acabaram por reestruturas o currículo das escolas, em destaque para o currículo da antiga escola normal.

No segundo capítulo apresentarei um levantamento histórico das políticas e concepções de formação de professores. Os ideais republicanos propunham mudanças com vistas a um novo Brasil, próspero economicamente e culturalmente independente. Dentro desse contexto o surgimento das escolas Normais foi o marco inicial na formação profissional das mulheres. Nesse capítulo também apresentaremos as concepções iniciais das escolas de horário integral, através da análise histórica desse modelo curricular.

O capítulo III vai discutir o currículo do curso e formação de professores em nível médio acompanhando a trajetória de sua construção e de suas inúmeras reconstruções a luz das propostas sugeridas na legislação educacional brasileira. Destacaremos a importância das escolas normais na formação inicial de professores e também a exigência de formação complementar nos cursos superiores de Educação. O surgimento do Currículo Mínimo das Escolas Normais elaborado pela SEEDUC/RJ é outro ponto em destaque nesse capítulo. Autores como APPLE (1982), GOODSON (2008) e MOREIRA (2011) nos ajudarão a conhecer algumas concepções de currículo.

Na parte inicial do último capítulo apresentaremos os principais objetivos do programa Mais Educação e seus macrocampos. Os conceitos de Educação integral e escola de horário integral serão abordados nesse capítulo através a apresentação de seus conceitos. COELHO (2011) e MOLL (2012) nos conduziram a refletir sobre esses conceitos, suas aplicações e implicações na escola. Na segunda parte mostraremos através de um estudo comparativo as diversas matrizes curriculares da escola pesquisada no período de 2010 aos dias atuais, elaboradas pela SEEDUC/RJ e analisaremos a aplicabilidade o atual currículo de horário integral. Na última subdivisão apresentaremos as ideias e concepções coletadas nas falas do grupo entrevistado, que por escolha era formado

por ex-alunos e ex-professores que vivenciaram a implantação do horário integral no CEJK. As análises serão embasadas teoricamente com os estudos e PARO (2011).

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRIMEIROS PASSOS

Segundo Demerval Saviani, (2009) Comenius nos idos do século XVII preconizou a importância da formação docente. São João Batista de La Salle em 1684 instituiu o Seminário dos Mestres, considerado o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, somente após a Revolução Francesa, com a criação das Escolas Normais, mais precisamente no final do século XVIII, que tinham por finalidade formar professores, iniciou-se então o processo de valorização da instrução escolar. Com este movimento surgiu a necessidade de universalizar a instrução elementar e a consequente urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Assim, segundo Saviani (2009, p.143) foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

Dessa maneira, foi instalada em Paris em 1795, a primeira instituição denominada Escola Normal. Posteriormente os países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram criando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. No Brasil, o senador Rui Barbosa já em 1882, antes mesmo da Proclamação da República, manifestou preocupação com o preparo de professores, quando fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em um parecer de 1882, explicitava a carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). Contudo, no Brasil, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009, p.143), ao examinar as questões pedagógicas a serem articuladas a partir das transformações que se processavam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método

do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi à reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo à escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani 2009, p.145)

O primeiro período, denominado por Saviani (2009) “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, estabeleceu-se ao longo do período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, no período denominado Pombalino, seguido pelos cursos superiores, criados a partir da regência de Dom João VI, em 1808; tempo em que notadamente a preocupação com a formação de professores não existia. Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras, no artigo 4º: *“As escolas serão de ensino mutuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas”*.

Ao determinar o método mútuo, ficou estabelecido que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias, Saviani (2009, p. 144).

Com esta afirmação percebe-se que a formação de professores não era preocupação do Governo, fato justificado pelo momento vivido pela sociedade que até então, considerava a educação ainda como privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite. Segundo Saviani (2009), com a promulgação do Ato Adicional de 1834 a instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias, que tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Posteriormente esta escola foi fechada por ser considerada muito onerosa e ineficiente qualitativamente e insignificantes quantitativamente.

O presidente da província do Rio de Janeiro a época, Couto Ferraz, concordando com essas observações, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849. Após criar em 1854 a função de professor adjunto, que atuavam junto aos professores regentes nas escolas, considerou que essa prática serviria para a formação de novos professores. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859, como afirma Saviani (2009, p.145).

A reforma paulista da Escola Normal define o segundo período denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”. Segundo Saviani (2009):

[...] A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foram a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (Saviani, 2009, p. 145)

A partir dessa constatação, os reformadores entenderam que o preparo dos novos professores exigia a organização do currículo, cuja integração entre os conteúdos científicos e também a preparação didática pedagógica, garantiriam uma boa formação docente. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país.

No período compreendido entre 1932-1939, a expansão desse padrão das Escolas Normais não representou avanços significativos, pois trazia de forma muito marcante a força do padrão dominante, onde havia preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Com criação dos Institutos de Educação, onde havia o incentivo à pesquisa na área da Educação, seguindo os ideais da Escola Novista, fundou-se o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, implantado por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando Azevedo.

Segundo Saviani (2009), a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, transformou a Escola Normal em Escola de Professores:

Com a reforma, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele

considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001 apud Saviani, 2009).

O currículo dessas escolas já incluía no primeiro ano, as seguintes disciplinas: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino, contemplando três aspectos:

1. Princípios e técnicas;
2. Matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais;
3. Prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; instituto de pesquisas educacionais; biblioteca central de educação; bibliotecas escolares; filmoteca; museus escolares e radiodifusão. (Saviani, 2009, p. 145)

Percebe-se pela exposição da estrutura curricular dos institutos de educação que sua organização fora pensada de maneira a incorporar as exigências que a Pedagogia almejava para obter a afirmação do seu objeto de estudo como conhecimento científico, de acordo com Saviani (2009).

Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. (Tanuri, 2000 apud Saviani, 2009, p.146)

No período entre 1939-1971, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se como base dos estudos superiores de educação e, o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Foi sobre essa base que segundo Saviani (2009), organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias criadas em todo país a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional da Universidade do Brasil, instituindo ao que chamamos hoje dos cursos de licenciatura. Esses cursos foram compostos com o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado também pelos cursos de Pedagogia. Os docentes eram formados para ministrar as diversas disciplinas que compunham os cur-

...os secundários e também para exercer a docência nas Escolas Normais. Durante os dois tipos de curso os alunos estudavam as disciplinas específicas nos três anos iniciais e no último ano recebiam a formação didática. Saviani (2009) observa que:

...ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (Saviani, 2009, p. 146).

Esta mesma orientação foi estendida ao ensino normal, após a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Nessa nova estrutura o curso normal, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos, formava regentes do ensino primário e, após mais quatro anos de estudo, o que corresponderia ao ciclo colegial do curso secundário o aluno formava-se em professor do ensino primário. Essa etapa funcionava nas Escolas Normais e nos institutos de educação, onde também funcionavam anexas jardins de infância e escola primária, além de ministrarem cursos de especialização para professores.

Essas escolas e institutos como ressalta Saviani (2009), tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão combatidas e, contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos após as reformas da década de 30.

Outro aspecto também percebido nessa época nos cursos normais como nos de licenciatura e Pedagogia foi a profissionalização, conforme ressalta Saviani (2009):

Mas ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia, centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico- didático a um apêndice de menor importância, representando pelo curso de didático, encarado como a mera exigência formal para obtenção do registro profissional de professor (Saviani 2009, p.147)

Com a promulgação da lei 5.692/71 (Brasil, 1971), que modificou os ensinamentos primário e secundário, alterando sua denominação, respectivamente para primeiro grau (antigo primário e ginásio) e segundo grau (antigo secundário), as Escolas Normais desapareceram e foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), conforme parecer nº 349/72 (Brasil- MEC-CFE, 1972).

Essas alterações mais uma vez propuseram um currículo que compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo território nacional a fim de garantir a formação geral e, uma parte diversificada, um curso com precariedades e mais uma vez carente de formação prática.

As Constatações desses graves problemas no curso levaram o governo a lançar no ano de 1982 os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do magistério (CEFAMs), que apesar de apresentar resultados positivos, não surtiu nenhum efeito, pois seu objetivo era fazer ressurgir a Escola Normal e sua abrangência era pequena frente a demanda de professores da rede pública de ensino. (Saviani 2009, p.147)

Contudo, com a promulgação da Lei 9.394/96, nova LDB, esses centros, que proviam formação em nível médio, foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior.

Os professores que atuavam nas últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau, deveriam segundo a lei 5.692/71, ser formados em curso superior, de licenciatura curta ou plena. Os cursos de Pedagogia além de formar os docentes para exercer o magistério de disciplinas pedagógicas, conferiam habilitação para os especialistas em Educação: diretores, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, P. 68 e 79). Esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar.

O Curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer nº 161, o qual delegou a esses cursos oferecer também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Esse curso, de

natureza sempre contraditória, tendo em vista seu histórico legal, já sofrera reformulações anteriores, a saber: Lei n. 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no parecer CFE N. 252/1969 e na Resolução n. 2/1969. Com essas prescrições, normatizou-se a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista e, mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau.

Com a promulgação da Constituição de 1988 novas mudanças na organização do sistema nacional de ensino acontecem em legislações posteriores como a Lei 9391/96 - LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Uma questão que se apresentava nos debates em torno do que seria a nova LDBEN dizia respeito à formação inicial do professor que atuaria nos primeiros anos do ensino fundamental. Na época venceu a formulação de que os professores dos anos iniciais deveriam ser habilitados em nível superior, pois esse seria um fator que produziria melhorias na qualidade do ensino. Embora o artigo que tratava da formação inicial deixasse o dispositivo de admissibilidade da formação em nível médio na modalidade normal como condição de aceite para a atuação docente nos anos iniciais. É importante ressaltar a exigência que vigorou até 2013 de nível superior para formação dos professores da educação básica, da LDBEN (9.394/96), expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Percebia-se que nessa época a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, ainda havia, milhares de professores leigos. Nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Reconhecido por sua histórica Escola Normal, em 1999, o ISERJ passou a oferecer o curso Normal Superior, a fim de contemplar as modificações instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), em 1996. A LDB determinou que, para atuar na Educação Básica, os docentes deveriam ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, realizado em universidades e institutos superiores de educação. (www.iserj.edu.br, Acesso: 10/10/16)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. 2002).

As Diretrizes no seu artigo 12 orientaram que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade, e em seu artigo 14, orienta:

Art. 14. “Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora de docentes elaborasse projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados”. (BRASIL. MEC/CNE, RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002)

A realidade que se apresentou após 1996, ano da promulgação da LDBEN, não permitiu que a previsão de extinção em 2006 fosse possível. As argumentações para a manutenção da habilitação em nível médio levavam em conta a oferta anterior desta formação para este fim, garantida por lei e que foi vastamente assegurada pelos sistemas de ensino em décadas passadas. A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), por exemplo, ajuizou uma ação de inconstitucionalidade contra o estado de Sergipe que em 2011 estabeleceu uma norma que extinguiu o nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o ingresso na carreira do magistério estadual, pois, segundo a entidade sindical, a própria LDBEN admitia essa formação para ingresso na carreira. Outra alegação era a de que essa seria uma forma de ascensão social de várias famílias no interior dos estados, uma forma de garantir uma profissão para as jovens de famílias pobres. A modalidade Normal representa um caminho de profissionalização de jovens.

A formação de nível superior deveria ser uma política pública, uma garantia de formação continuada e de valorização da carreira. Vejamos a posição da ANFOPE (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO) que critica a Lei nº12796, que veremos logo a seguir:

Ou seja, 10 anos após a Res.CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, que estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam envidar esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, a nova Lei, ao vetar parágrafo que estabelecia prazo para a formação dos professores em nível superior, **mantém a formação para educação infantil e séries iniciais em nível médio na modalidade normal**, sem indicar a responsabilidade do poder público na superação da condição atual de formação de nossos professores. Tampouco deixa explícito o direito dos profissionais em exercício, à formação superior, particularmente os monitores e agentes de educação infantil que, em inúmeros municípios não pertencem aos quadros do magistério da educação básica e não têm tido possibilidade de acesso aos cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação, PARFOR. <https://blogdaanfope.org/2013/04/07/lei-12-796-retrocesso-na-formacao-superior-do-magisterio/>

A LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz como principal questão o conceito de **educação básica obrigatória e gratuita**, dos 4 aos 17 anos, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, mas dispõe também sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, trouxe a seguinte redação,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Diante de tal quadro mais geral de polêmicas e de constantes necessidades de adaptação às mudanças nas legislações, nas políticas públicas e nos currículos estão os profissionais de ensino formadores de docentes das Escolas Normais. A implantação do horário integral e a conseqüente alteração no currículo escolar, com os elementos formativos trazidos ou esquecidos no Currículo Mínimo do Curso Normal da rede estadual do Rio de Janeiro, em análise nessa dissertação têm como campo de pesquisa a Escola Estadual Julia Ku-

bitschek, que em seu quadro de professores tem docentes com larga experiência na formação de professores e outros recém-formados que chegaram à instituição em 2010.

Vejamos o que diz a Resolução da SEEDUC Nº 4843 de 03 de dezembro de 2012 que fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências sobre os Laboratórios Pedagógicos:

Art. 23- Os Laboratórios Pedagógicos serão espaços de pesquisa, construção e utilização de recursos metodológicos que ajudarão os alunos em suas atividades práticas nos estágios curriculares obrigatórios, permitindo, também, nesses ambientes, vivências de projetos interdisciplinares. Os Laboratórios Pedagógicos serão direcionados a favorecer o processo formativo do futuro professor, no qual a construção de atividades práticas deverá permear o fazer pedagógico [...]

§ 1º Os Laboratórios Pedagógicos deverão ser ministrados, preferencialmente, por professores das disciplinas pedagógicas. Não havendo disponibilidade, seguem-se os professores da Base Nacional Comum, de acordo com a formação do docente, conforme especificação:

I - o Laboratório de Arte Educação deverá ser ministrado, preferencialmente, por um professor graduado em Arte;

II - o Laboratório Pedagógico de Vida e Natureza poderá ser ministrado por professores graduados em Biologia, Física, Química ou Matemática;

III - o Laboratório Pedagógico de Práticas Psicomotoras poderá ser ministrado por um professor graduado em Educação Física;

IV - o Laboratório de Culturas poderá ser ministrado por professores graduados em História ou Sociologia.

§ 2º- Aos Laboratórios Pedagógicos é obrigatória a atribuição de nota. Os alunos que, ao longo do bimestre, apresentarem baixo desempenho deverão integrar o processo de recuperação paralela de modo a alcançar o mínimo exigido para aprovação.

A Resolução da SEEDUC Nº 4951 DE 04 de outubro de 2013, que fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da Rede Pública e dá outras providências, em seu Art. 20, informa que o Curso Normal em nível médio terá a duração estabelecida em 5.200 (cinco mil e duzentas) horas, distribuídas em 03 (três) anos letivos. Estabelece aspectos de formação geral e profissional, além de instituir Laboratórios Pedagógicos voltados para a prática de ensino de algumas áreas do conhecimento, já que outras são tratadas apenas genericamente. Em tese o currículo deveria favorecer o contato, desde o início do curso, com ambientes de aprendizagem possibilitando

reflexões permanentes sobre a prática. Tal concepção encontraria terreno fértil no Colégio de Aplicação, o “Julinha”? Esse espaço de reflexão da prática pedagógica não seria um *lócus* para a formação e produção de saberes do estudante da Escola Normal e do docente dos anos iniciais?

Em atendimento à legislação o CEJK ofereceu aos estudantes os laboratórios de Arte e Educação, ministrado por um professor de Arte, com especialização em teatro, onde eram produzidas e encenadas peças teatrais que abordavam o cotidiano escolar, levadas também para apresentação nas escolas de estágio. Havia também o laboratório de Vida e Natureza também ministrado por professores com formação em Biologia, onde eram trabalhados os conteúdos de ensino de Ciências do Ensino Fundamental, através de atividades práticas e experiências simples com material de sucata.

A disciplina de Educação Física reestruturou seu planejamento e incluiu as práticas psicomotoras e as atividades culturais, em parceria com a animadora cultural, função exercida por uma pedagoga oriunda do antigo CIEP.

Como professora de Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal - formação de professores em nível médio, no Colégio Estadual Julia Kubitschek, localizado na capital do Estado do Rio de Janeiro, sempre observei a presença das dificuldades do ensino comuns às escolas públicas, resultando num processo de ensino e aprendizagem aquém do esperado: conteúdos desvinculados da realidade, alunos com formações culturais e experiências diversas convivendo em um mesmo espaço, sem que essas multiplicidades de saberes representassem elementos norteadores para o planejamento escolar e no currículo. Segundo (Candau, 2011):

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (Candau, 2011, p. 32)

As Escolas Estaduais do Estado do Rio de Janeiro, após determinação institucional, foram orientadas a aumentar o número de alunos por turma o que conseqüentemente dificultaria aos professores a descoberta de potencialidades e características individuais dos futuros professores. Em seu livro *A Pedagogia*

na *Escola das Diferenças*, Perrenoud (2001) propõe uma permanente discussão sobre a descontinuidade de propostas pedagógicas e aponta esse fato como resultado da falta de políticas públicas que ofereçam suporte aos docentes. Para que estes desenvolvam com seus alunos um processo eficaz de aprendizagem, desejável e alcançável para a maioria do alunado deverão considerar a realidade educacional regional, que é outro ponto destacado pelo autor. Considera, ainda, que nada poderá ser feito sem que a formação continuada de professores aconteça nos espaços escolares de forma contínua. Para tanto, a concepção de propostas pedagógicas precisa ter objetivos claros e flexíveis em sua organização, que apresentem meios de ensino e instrumentos de avaliação que atendam as diferenças.

Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos. (Perrenoud 2001, p.57).

Desconsiderando todos os aspectos que evidenciam o insucesso de grande parte dos alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Médio a modalidade Normal, no ano de 2011, uma nova reformulação curricular foi implantada nas escolas de formação de professores do estado do Rio de Janeiro. Minha inquietude e insatisfação com esse novo modelo de currículo implantado a partir de uma determinação legal, impulsionou-me a pesquisar e refletir sobre os sujeitos envolvidos nessa mudança tão radical: professores e alunos.

Algumas perguntas povoaram minha mente: como conviver com uma concepção curricular baseada em uma escola de horário integral nessa escola originalmente estruturada para horário parcial? Como estabelecer uma Pedagogia diferenciada que atenda a produção de culturas diversas no curso de formação de professores? Resgatar as memórias dos docentes e discentes ajudará na busca na formação da identidade dos novos professores? A escola de tempo integral favoreceu ao currículo do curso Normal? Em que medida as práticas educativas de uma escola de horário integral, prejudicam a saúde física dos alunos? Assim procurei entendimentos iniciais em PARO (1988),

[...] Numa perspectiva de atendimento escolar, é de se perguntar em que medida a escola pública de tempo integral como forma alternativa

de encarar os problemas do ensino, coloca-se como instrumento de universalização da educação elementar para as amplas camadas da população, e em que medida ela se coloca também, ou alternativamente como fortalecimento da universalização do ensino no sentido de acréscimo em termos de qualidade da escolaridade já conseguida [...] (Paro,1988, p.11)

Os cursos de formação de professores em nível médio, ao longo de sua existência apresentaram um currículo de formação profissional específica para formação de docentes. Com a implantação do horário integral tornou-se mais uma instituição a receber amplas camadas da população e deparou-se com a preocupação da manutenção da qualidade do ensino.

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), hoje é uma tradicional escola de formação de professores, pertence à Secretaria de Estado de Educação e forma professores para atuarem na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino de jovens e adultos e é uma das poucas ofertas públicas da modalidade Normal no município do Rio de Janeiro. No cenário nacional, há um intenso debate sobre a necessidade de que o aumento de escolarização da população brasileira venha acompanhado da oferta de um ensino de qualidade. São muitos os autores que defendem a lógica de que as escolas ao elaborarem seus projetos pedagógicos procurem desenvolver atitudes que permitam a inclusão e a pluralidade de ideias, bem como a capacidade de assumir responsabilidades conjuntas. A escola pública é a rede do estado mais presente na sociedade, desempenhando o papel importantíssimo de emancipar as pessoas. Ao explicitar a atuação e competência na condução dos diversos níveis escolares, a LDB, põe o Ensino Médio como incumbência prioritária dos estados. Portanto, segundo Cury (2002), falar em políticas públicas do ensino médio hoje, é olhar para as iniciativas nacionais e projetar-se para o âmbito dos estados da federação.

Para estudarmos a formação de professores no CEJK precisaremos não perder de vista as políticas para o Ensino Médio e para a juventude. Os estudantes recebem a formação do magistério e a formação de nível médio clássica. Muitos jovens pretendem não só ingressar numa carreira, no caso em questão na do magistério, mas pretendem participar das seleções do ENEM e do VestiuERJ

Verifica-se também com a implantação da lei, a presença do Governo

Federal, quando este em 2004, cria o Projeto Escola Jovem⁵ que apresentava como metas: programar a reforma curricular e assegurar a formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; equipar progressivamente as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e *Kit* tecnológico para recepção da TV Escola; criar 1.6 milhões de novas vagas; melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais das Unidades Federadas e redefinir a oferta de ensino médio, com a criação de uma rede de escolas para jovens. Com esta proposição, assegura-se a responsabilidade da União e dos Estados, respeitando as disparidades entre as unidades da Federação que foram consideradas pelo critério do IDH inferior à mediana do país. Cury (2002)

Grande parte dessas metas ainda não foi colocada em prática até os dias de hoje com a justificativa centrada na continentalidade do nosso território e por fatores econômicos que permearam o Brasil nos últimos anos. Muitas escolas prosseguem com determinação na tentativa de intensificar, embora precariamente, uma proposta pedagógica autônoma. Pensar no desenvolvimento de um currículo que valorize a formação autônoma do indivíduo é um pressuposto que serviria de condutor para a construção de uma escola de Educação Integral, em que a jornada ampliada estivesse a serviço de um currículo proposto e organizado de acordo com as diferenças e os interesses diversos dos jovens. O processo, porém, não é fácil, pois envolve sempre muitas pessoas com ideias e visões de mundo diferentes. Mas é a única maneira de construir uma identidade coletiva representativa, como afirma Neto (2004):

[...] hoje, autonomia é o conceito que rege o trabalho escolar e, para adquiri-la, é necessário ter objetivos claros e saber como alcançá-los. Essas definições, contudo, precisam ser feitas com a participação de todos: o processo não é fácil, pois envolve sempre muitas pessoas com ideias e visões de mundo diferentes. Mas é a única maneira de construir uma identidade coletiva representativa [...] (disponível em: revista escola. abril. com.br. Acesso: 15/12/2014)

Para Freire (1996) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é

⁵ Projeto Escola Jovem- O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem, apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para obtenção de financiamento. Em seu objetivo geral prometia apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social.

um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59). Portanto, a autonomia e a dignidade humana deve ser uma experiência educativa que precisaria ser inerente à prática educativa, pautada na ética, com objetivo na formação cidadã, de futuros professores, muito além da transmissão de conteúdos referendados nos currículos das unidades educacionais.

A escola deve ter como principal finalidade a transformação da realidade social. O ato de aprender-ensinar deverá servir de apoio para o *fazer* pedagógico, sobre diferentes perspectivas: a competência do professor e a integração do conhecimento subjacente do aluno (Perrenoud, 2002); da proposta de educação libertadora e prática política (Freire, 1999); da fragmentação das disciplinas, dificultando a interdisciplinaridade (Morin, 2003). É entre estas e outras perspectivas, percebemos exemplos de escolas onde os currículos escolares são elaborados com a participação docente e revelam propostas de sucesso. Essa contribuição do professor deverá ter como foco o olhar para a sala de aula, espaço central do trabalho docente como considera Arroyo (2011). O currículo, redefinido na prática em diversas ações e projetos, inventados pela criatividade coletiva, resultam em disputas sociais e profissionais, como assevera Arroyo (2011).

Atualmente o CEJK se reinventa com a implantação do horário integral para o curso de Formação de Professores em nível Médio, reduzido para três anos a duração do mesmo, fato este que implica em mudanças na organização do currículo e do estilo de gestão, já que a escola recebe jovens de regiões do município que apresentam demandas formativas diversas.

A Educação Integral é um assunto recorrente no cenário educacional brasileiro. Sabemos que educação integral é diferente de escola de horário integral no Brasil. A implantação de uma jornada ampliada traz implicações na elaboração do currículo escolar multicultural e os possíveis impactos na formação docente. Verifica-se que este modelo de escola de horário integral sempre provida pelo Estado, teve sua trajetória iniciada na antiga escola de 1º grau e, posteriormente com desdobramentos para o Ensino Médio, incluindo o Curso de Formação de Professores.

Frente aos aspectos aqui relatados, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, torna bem clara as suces-

sivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, porém sem rupturas. Com relação à questão pedagógica, que, no início, era pouco representativa, o tema foi sendo introduzido de forma lenta até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um posicionamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática da vida acadêmica. Por fim, na história da educação brasileira, as políticas formativas evidenciam mudanças contínuas, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação do professor para resolver assertivamente os desafios enfrentados pela educação escolar além de buscar a qualidade do ensino.

Contudo não poderei me furtar a chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode estar dissociada dos problemas que envolvem as condições de trabalho: salário e jornada de trabalho. Saviani (2009) considera que tais fatores contribuem para o desestímulo pela profissão e ressalta:

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (Saviani 2009, p.153)

Complementando essa necessidade que envolve as condições ideais de trabalho, cabe ressaltar a importância de um maior aprofundamento nas questões específicas da reorganização dos currículos dos cursos de formação de professores, considerando o caminho trilhado pelo curso Normal desde a sua concepção inicial até os dias atuais. Nas páginas seguintes analisaremos a trajetória da composição do currículo do curso de formação em nível médio, nos moldes da atual Escola Normal.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

João Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas

A década de 1920 marcou um momento de grande discussão na educação brasileira. O modelo até então existente, que dava ênfase à formação das elites, foi colocado em xeque. Em seu lugar propunha-se a instituição de um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, no ensino primário, mas formando um todo articulado, do primário ao superior. Das reformas educacionais realizadas por vários Estados, durante a década de 20, as que merecem maior destaque foram a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); a de Lourenço Filho, no Ceará (1923); a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927); e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

Ao longo da História da Educação no Brasil focando na história da educação constatamos que as Escolas Normais desempenharam um papel ímpar na formação profissional das mulheres brasileiras.

Silenciosas, elas arrancaram as mulheres de seu claustro, instruindo-as e delas fazendo as primeiras professoras do Brasil. Diante do gênero, uma nova chance surgia. Agora, além de capacitadas, eram capazes de trabalhar fora, de educar os próprios filhos e de se realizarem profissionalmente. Pela primeira vez a figura feminina estava cotada para o grau médio, fato jamais acontecido no país, ainda mais de maneira oficial e sistemática. (Disponível em: [HTTP//Conexão Aluno – SEEDUC](http://Conexão Aluno – SEEDUC), 2010. Acesso: 01/2015)

Historicamente constatamos que, ao longo dos dois últimos séculos, as sucessivas alterações introduzidas nos cursos de formação de professores demonstram ações descontínuas. Inicialmente ausente dos currículos de formação docente, a questão pedagógica, vai penetrando nas reformas escolares ao longo dos anos. A LDB 5692/71 considerou o Ensino Médio, como a etapa final da Educação Básica, incluindo o Curso Normal, constitucionalmente gratuito e também por lei ordinária, “progressivamente obrigatória”. CURY (2002).

Do ponto de vista jurídico, CURY (2002) afirma que, [...] consideradas as três funções clássicas atribuídas ao Ensino Médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa [...], é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras (2002, p.182) em discordância com as propostas da LDB 9394/96, que destaca a importância da formação social e cultural dos educandos.

A preocupação com a formação do professor pode ser notada no texto do Manifesto dos Pioneiros escrito na década de 30:

[...] A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (Manifesto dos Pioneiros. In Ghiraldelli, 1995, p.73).

Anísio Teixeira destaca em sua reforma, citando em um de seus artigos que, aqui no Brasil, a escola primária conheceu duas fases: a primeira que se organizou segundo o modelo então reinante na Europa, como um sistema de educação paralelo ao propriamente preparatório para a escola superior e formador da elite dominante. O seu curso compreendia sete ou oito anos de estudos, complementados os quais o aluno encerrava a sua vida escolar, ou a continuava nas escolas chamadas vocacionais. A escola primária, a escola normal e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema da classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante.

Na segunda fase, que teve início nas décadas de 1920 e 1930, buscou-se democratizá-la, estendendo-se o seu alcance a todos e não apenas aos poucos então beneficiados com a cultura escolar. O recurso adotado para isto foi o de reduzir-lhe a duração. O estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos, e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e a três, na zona rural.

Nesse sentido, continua Anísio (1962):

“Dado este passo, estava aberto o caminho para uma evolução a que não faltariam impressionantes distorções. Primeiro, rompeu-se, desde então, o nítido dualismo educacional de dois sistemas separados, uma para a pequena classe média e outro para as classes dominantes. A escola primária passou a constituir uma escola popular de alfabetização, sem articulação nem com as escolas vocacionais nem com as escolas acadêmicas. Umas e outras passaram a exigir exames de admissão para ingresso em seus cursos, a se iniciarem aos onze anos, os quais, embora destinados a clientela diferentes, já não traziam a marca de sistemas autônomos e, mas tarde, iriam coalescer em um sistema de ensino médio com equivalência entre si dos respectivos cursos.” (Teixeira, 1962, p. 23)

Com a duração e o programa reduzidos, as escolas primárias se expandiram apesar de isoladas das demais escolas de segundo nível. Sendo agora uma escola do e para o povo, ela registrou uma explosão de matrícula. A criação de dois turnos nas escolas, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (Teixeira, 1962, p. 23)

Ainda neste artigo, o autor considera que a escola não deveria ser um local onde apenas os estudantes pertencentes às famílias de classe média deveriam receber complementos à educação de casa. Esses ensinamentos deveriam atingir a todas as classes incluindo as populares também. Essa aprendizagem deveria oportunizar as crianças “atividades de estudo, de trabalho, trabalho, de vida social e de recreação e jogos.” (Teixeira, 1962, p. 24).

As propostas ditas de educação integral no Brasil se apresentaram como alternativa às instituições tipo FUNABEM, criada pela Lei n. 4513 de 1º de dezembro de 1964 que autoriza seu funcionamento, prometendo garantir a proteção, a recuperação e a reintegração do menor à sociedade, mas, no entanto, representou uma lógica de confinamento, com medidas violentas de contenção dos chamados “menores”. Mais adiante, as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, foram classificados como “meninos de rua”. Após serem identificadas as causas para justificar o afastamento dos filhos dos trabalhadores do ambiente marginalizado em que viviam, este modelo de escolas surge como forma de isolar as crianças dos perigos deformadores da rua, da família e das relações rotineiras da favela.

Porém, as análises e os relatos do cotidiano das unidades da FUNABEM, indicam a predominância do internamento dos menores em instituições fechadas, como se o confinamento regido por formas de controle do corpo ti-

vesse potência para a produção de novos sujeitos. Modelo muito longe das propostas de uma educação integral de formação do cidadão, que atenderia aos filhos das classes menos favorecidas.

Esse afastamento do meio social corrobora com as proposições de Arroyo (1996) que considera que a escola de horário integral nega as relações sociais, conforme afirma:

As propostas de instituições de educação em tempo integral se alimentam de uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal, do trabalho, e da vida cotidiana, da organização e das relações sociais. Parte-se de uma desconfiança do mundo, do particular do saber e da moral vulgar e se idealiza um ideal de homem, de hábitos, valores e conhecimentos diferentes e em oposição à maneira de ser, saber e se comportar do vulgo ignorante, incivilizado e pervertido. (Paro apud Arroyo 1988)

É verdade que o modelo original dos CIEP's ou outros de escola de tempo integral compreendia/compreende um número muito maior de sujeitos, em idades diferentes, com níveis e modalidade de ensino diferentes, se comparado ao Currículo Mínimo com tempo Integral de Formação de Professores no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro. O objetivo explícito de ampliação da carga é ampliar o quantitativo de disciplinas a serem oferecidas, contemplando a formação de nível médio e a formação profissional para a docência.

Se por um lado temos a hipótese de que existem contrastes e saberes diferenciados sobre a formação profissional do professor no século XXI, por outro, encontramos jovens estudantes, em sua maioria, em dúvida quanto as suas escolhas profissionais. Para construir o cenário de análise temos na outra ponta da estrutura organizativa da instituição o projeto político pedagógico que precisa ser de formação de professores e que, portanto, tem um Currículo Mínimo para ser atendido e ainda deve ser de horário integral, sem que, de fato, em nossa análise inicial, promova uma educação integral.

Entendemos que a escola integral não deve apenas ter em sua estrutura o aumento da carga horária em que o aluno permanece na escola e sim um lugar que busque a preparação integral do aluno, neste caso futuros professores. A escola de tempo integral não deveria ser uma escola de jornada dupla, com repetição de atividades, tarefas e metodologias de ensino. O aumento da

permanência do aluno na escola deve ser entendido como um caminho e uma das possibilidades de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com a resolução CEB n.2 de 19 de abril de 1999, em seu art. 3º, § 4º, já existia a indicação para,

I – a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em três anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral.

Ainda sob o aspecto legal, segundo BONATO, COELHO e MENEZES (2008), destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Em seu decreto de regulamentação, o art.4º considera:

[...] a educação básica em tempo integral a jornada escolar com a duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (Resolução CEB n.2- MEC,1999)

O Colégio Estadual Julia Kubitschek, atualmente, segue a Reorientação Curricular publicada pela SEEDUC/ SUGEN nº 91 de 29 de março de 2010 e também se organiza de acordo com a RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4951 DE 04 DE OUTUBRO DE 2013, que FIXA DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Seus artigos trataram da organização curricular.

Parágrafo Único - As matrizes curriculares de que trata o caput serão implantadas nas séries, anos e fases da Educação Básica, a partir do ano letivo de 2014.

Art. 2º - A Parte Diversificada é componente obrigatório do currículo escolar, devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum, tornando o currículo um todo significativo e integrado.

Art. 3º - Os componentes de Base Nacional Comum e Parte Diversificada da Matriz Curricular de horário parcial estão distribuídos entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, podendo ser acrescidos de Atividades Complementares nos horários ampliado e integral.

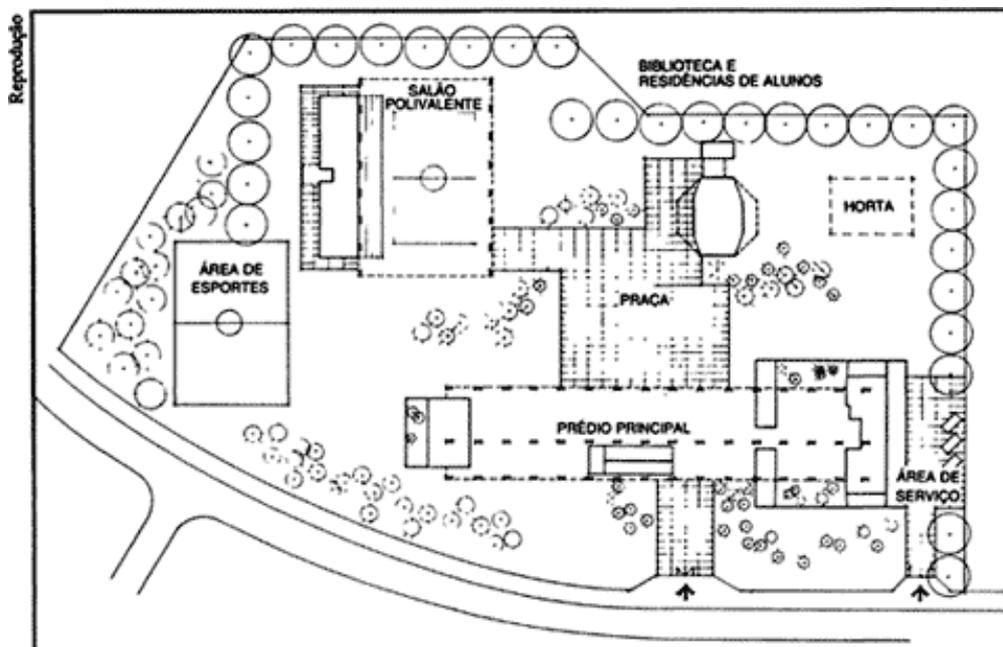
Coelho e Cavalière (2002) apontam que, diversas foram às tentativas de construir, propor e gerir políticas públicas visando a implementação das escolas com características de uma escola de horário integral na busca de uma educação integral, tendo como exemplo clássico o Centro Integrado de Educação Integral - CIEP, cuja temática, tem apresentado significativo número de pesquisas nos últimos anos (Coelho e Cavalière, 2002; Coelho 2009, Cavalière, 2009). O CIEP com concepção administrativa e pedagógica próprias, que pretendiam, segundo seu projeto original, promover um aumento na qualidade na educação fundamental do estado do Rio de Janeiro. A concepção básica, apresentada nos documentos oficiais, e também apresentada no “Livro dos CIEPs” (Ribeiro/1986) articulava, pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que pretendiam resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas.

O programa dos CIEPs, nos seus primeiros anos, procurava colocar em prática uma proposta de reformulação consistente da escola, propiciando uma reflexão sobre sua prática organizacional, seus objetivos, além de discutir métodos de ensino que promovessem a inserção social, apresentavam concomitantemente o currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os CIEPs forneciam refeições completas a seus alunos, além de atendimento médico e odontológico. O horário das aulas estendia-se das 8 às 17 horas e, esse novo modelo de escola surgiu para suprir a proposta escolar já existente, marcado pela escassez de salas, com instalações prediais não apropriadas, sem material didático e também pela falta de formação adequada dos professores. Seria outra concepção de organização do prédio, onde o espaço físico incorporar-se-ia ao currículo, como parte da proposta educacional.

Portanto, partia do pressuposto que uma educação integral não poderia prescindir de condições básicas para o seu desenvolvimento e articulava aspectos como: espaço aberto à comunidade nos finais de semana; alimentação; atividades com animadores culturais; uma ampla biblioteca/sala de leitura com atividades de formação de leitores e com visão panorâmica de todo o espaço escolar; amplo espaço para lazer e para educação física, algumas unidades com piscina; salas de multimídia; amplos banheiros e vestiário com banhos previstos no horário de permanência; meias paredes com a intenção de inibir tons de voz mais elevados entre os sujeitos e até mesmo o descanso estava

previsto na organização do espaço tempo da proposta inicial, conforme retrata a planta baixa dos prédios dos CIEP's retratada abaixo.

Figura 1 - Projeto padrão criado por Oscar Niemeyer para os CIEP's



Fonte: (disponível em www.scielo.br. Acesso: 21/06/2016)

Portanto, a criação e a concepção deste modelo de escolas de tempo integral representaram grande mobilização do governo na área da educação, porém não retratou o anseio da população ou da categoria dos professores por esse tipo de escola. O que se queria realmente eram mais vagas, melhores salários, enfim, mais recursos para o bom funcionamento das escolas existentes. O projeto dos CIEPs, criado e implantado pelo professor Darcy Ribeiro em 1985, era fortemente influenciado pela obra teórica e prática do educador Anísio Teixeira, iniciada no Rio de Janeiro nos anos 30, e as outras experiências também desenvolvidas por ele na Bahia nos anos 50 e novamente no Rio de Janeiro no final da década de 50.

Naquela época a implantação de escolas de tempo integral foi uma política educacional do estado, porém muito questionada do ponto de vista principalmente da destinação de recursos de forma desigual, porém não podemos esquecer que mudanças sociais acontecem muitas vezes sem um planejamento lógico e integrado e, essa característica permeia as grandes mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro a longo de sua história. Essas experiências de

construção de um novo modelo de escola contribuíram para aproximação teórico-prática do que hoje seria considerada uma escola de tempo integral.

Segundo Coelho (2002):

“A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem [...] O horário integral não deve significar uma carga maior de aulas. Deve significar atividades adicionais, complementares, por professores complementares” (Coelho, 2002, p.144).”

O aumento da permanência do aluno na escola deve ser entendido como um caminho e uma das possibilidades de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Historicamente a escola de “jornada completa”, Segundo Paro (1988), em sua concepção inicial, parecia não estar preocupada com a manutenção do caráter pedagógico-instrucional como função de excelência da escola. Ao longo da história, o aspecto formativo tem sido muito mais enfatizado na medida em que, Arroyo (1988) destaca:

[...] pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme sua personalidade por inteiro (Paro apud Arroyo 1988)

Nesta perspectiva pressupõe-se que criança ou o jovem permaneça o máximo de tempo possível nessa instituição formadora como discorre Arroyo (1988), “nesta instituição total⁶ o educando formará e conformará todos os seus sentidos, potencialidades, Instintos e paixões, a conduta interior e exterior, o corpo e o espírito.”

Porém este modelo de educação integral foi descartado com o fim dos CIEPs e a estrutura dessas escolas de educação básica voltou a ser de turno parcial e, que segundo Coelho (2011), uma das causas do fracasso desse modelo de escola passa pela falta de formação de professores para atuar nessa nova proposta educacional.

⁶ Para Erving Goffman (2008, p. 15) todas as instituições têm uma tendência ao fechamento. A partir de uma definição simples de instituições – “(...) locais, tais como salas, conjuntos de salas, edifícios ou fábricas em que ocorre atividade de determinado tipo” – o sociólogo buscará empreender uma exaustiva caracterização das instituições totais, em que a vida do internado se dá em um fosso em relação à vida que se levava anteriormente.

O alto custo da manutenção dos prédios já existentes e falta de investimentos para a construção de novos prédios para o programa, também segundo Coelho, contribuíram para a extinção dos Cieps. A implantação de escolas que busquem uma educação integral precisa superar as questões partidárias conforme afirma Coelho (SD) "A proposta dos Cieps foi esvaziada porque não houve compromisso de continuidade por parte dos governos que se seguiram".

Para o sucesso da proposta, [...] não basta ter uma estrutura completa como a de um CIEP, sem pensar na formação dos professores, sem planejamento pedagógico das ações - que não podem ser focadas somente num reforço no contra turno - e sem incluir todos os alunos de uma mesma escola, "evitando preconceitos ou desestímulo por parte dos que estão dentro ou fora da proposta". Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/>. Acesso: 21/06/2016

E com isso, ao percebermos mudanças substanciais na estrutura da educação brasileira ao longo de sua história também temos que considerar os caminhos e descaminhos porque passaram os cursos de formação de professores em nível médio e, uma pergunta se apresenta - Como estabelecer um currículo para o curso Normal se a escola de educação básica estruturalmente está sendo sempre revista?

Tentaremos responder a esta pergunta no decorrer do próximo capítulo, que tratará da trajetória da Escola Normal no Brasil.

3 O currículo do Curso de Formação de professores em nível médio – Normal: uma trajetória...

A formação de professores apresenta-se em posição de destaque sendo considerado um tema de extrema relevância para a promoção de um ensino de qualidade, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação. É de extrema importância para a sociedade que o país coloque a educação no topo das prioridades e, se essa iniciativa for concretizada, temos grandes chances de atingirmos um ensino de qualidade. Por outro lado, é notável que a formação deficitária do professor, acarreta desestímulo por parte dos profissionais de educação, atuando nas escolas sem incentivo e com baixa remuneração.

O curso Normal, de acordo com sua natureza profissional, requer um ambiente institucional próprio cuja organização física requer uma adequação à identidade de sua proposta pedagógica. À luz da legislação educacional, deverá prover a formação de professores, em nível médio, para atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. Na LDBEN as funções dos professores estão claramente definidas no art. 13 e nesse dispositivo, a atividade docente é essencialmente coletiva e contextualizada onde a gestão da sala de aula tem como pretensão maior provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Há uma exigência ao trabalho educativo para que esse apresente novas ações e que o eleve a um patamar superior ao existente. Responsabilizar unicamente os professores e professoras pelas aprendizagens insuficientes dos alunos seria um grande equívoco, porém muitas evidências vêm demonstrando que a formação recebida carece de ensinamentos que desenvolvam as capacidades imprescindíveis para que as crianças e jovens não só atinjam bons resultados escolares, mas, principalmente desenvolvam a capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Esta formação inicial consistente deverá ser seguida de formação continuada: promover o desenvolvimento profissional é também oferecer melhores condições de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96) enfatiza a formação de

professores em nível superior, porém não se pode ignorar o papel da formação em nível médio que é, e ainda será por muito tempo necessário em muitas regiões do País. Consideramos que ela ainda exerce um papel importante a nível nacional e estadual e pode cumprir além da formação inicial a preparação para os cursos de formação em nível superior principalmente os cursos de licenciatura.

Vários especialistas envolvidos na discussão consideram que o curso normal pode desempenhar um papel relevante na profissionalização, ao mesmo tempo em que garante uma formação inicial de qualidade ao futuro professor. O estudante de pedagogia, normalmente é o aluno de baixa renda, que muitas vezes precisa trabalhar durante o dia e estudar a noite em cursos de nível superior que em alguns casos apresentam qualidade discutível.

Assim sendo, por que não resgatar o papel histórico tradicionalmente desempenhado pelas escolas normais?

Segundo Lelis, (2011):

As escolas normais têm recebido um número crescente de alunos provenientes das camadas populares e precisam ser tratadas pelo Poder Público como um espaço legítimo de formação de professores. As faculdades de educação e os cursos de pedagogia devem se abrir aos egressos da escola normal como um espaço formador de outra latitude. (LELIS, 2011) disponível em: revistaeducacao.uol.com.br. Acesso: 15/03/2026

Por outro lado, não existem políticas públicas que fortaleçam as instituições de ensino superior para que estas tenham condições de fornecer conhecimentos habilidades e competências requeridas pelo professor neste século XXI. A escola normal permanece como uma instância de formação de professores das séries iniciais, mais acessível aos jovens que procuram uma profissão.

Mas a discussão não se esgota na escolha do curso mais indicado para a formação dos professores iniciantes, pois nota-se que é mais “econômico” para as prefeituras a contratação de professores com formação em nível médio, pois esses receberão salários compatíveis com sua formação. Além de interessarem politicamente aos governantes pois esses professores formados apenas pelas escolas normais não lutariam pela melhoria das condições de trabalho e também salarial da categoria porque, em sua maioria, não recebe-

ram formação política adequada para lutar pelos seus direitos.

Para além das discussões de fundo econômico, precisamos acima de tudo ter um entendimento mais claro do que se espera do professor que vai para as salas de aula. Espera-se que o professor formado pelas universidades se torne mais crítico e, um futuro profissional pronto a se posicionar frente aos grandes temas e questões sobre a educação brasileira.

Considero que neste contexto os normalistas apesar de receberem a formação inicial, não devam considerar essa formação como algo completo e, deverão seguir seus estudos nos cursos de licenciatura. Esse tema dá continuidade à discussão sobre o que é mais indicado para a formação docente: a formação inicial em nível médio ou em nível superior, considerando a valorização dos professores e a melhoria da educação no país, tão em voga atualmente. A articulação entre as universidades e as escolas de formação de professores em nível médio será bem-vinda.

Sendo assim, segundo (Fonseca e Rizo, 2010), a formação do professor deverá compreender momentos diferenciados e complementares:

“Bem sabemos que são muitos os desafios encontrados na educação do país. Dentre eles a estrutura física e pessoal contribui para o bom funcionamento das escolas, com a incumbência de proporcionar aprendizagem. A importância da formação dos profissionais que atuam na escola deve compreender especialmente que os educadores que atuam em séries iniciais também são formados como cidadãos críticos e conscientes. Este encargo deve ser compartilhado pelos governos, instituições de ensino e pela sociedade. Portanto, para a contribuição social significativa dos educadores, estes três atores devem discutir sobre a qualidade da formação docente no Brasil”. (Fonseca e Rizo, p.36) Disponível em: [/www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/cultura-formacao/livro2.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/cultura-formacao/livro2.pdf)

Segunda as mesmas autoras, sobre a relevância do tema, poderemos seguir caminhos distintos: “permanecer num estágio de nostalgia ou encarar os desafios atuais a partir de uma visão que contemple a contemporaneidade em sua prática”.

Considero que a combinação entre práticas inovadoras exigirá dos cursos de formação de professores, inclusive no CEJK, um olhar de vanguarda para a composição do currículo sempre com vistas à educação integral, de acordo com a afirmação apresentada pelo (MEC,1996),

Compromisso com a construção com a cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.”(MEC,1996, p.19 APUD RIZO)

No estado do Rio de Janeiro a Escola Normal apesar de não ser classificada como Ensino Integral SEEDUC, um modelo de escola que atualmente constitui uma das principais metas para as escolas de Ensino Médio em nosso Estado, o Curso de Formação de Professores em nível médio- Normal, ainda tem um papel relevante a cumprir. Atualmente outros modelos de escola como Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Inovador foram incorporados à rede, mas, apesar da diferença de proposta curricular dessas escolas, a Secretaria Estadual de Educação-SEEDUC promove de tempos e tempos, ações de análise e reflexão sobre o currículo do Curso Normal. Vários cursos, oficinas e palestras são oferecidos na Escola de aperfeiçoamento da SEEDUC, inaugurada em fevereiro de 2012, com o objetivo de facilitar a formação dos servidores em serviço. Paralelamente houve uma reestruturação nos setores da SEEDUC e a criação da Diretoria de Formação e Desenvolvimento de Pessoas, responsável pela coordenação dos cursos e pela pesquisa dos temas de interesse dos servidores.

Anteriormente a implantação do Currículo Mínimo em 2011 existia as Orientações Curriculares, que não definiam um “currículo oficial”. Entretanto, no site da SEEDUC em janeiro de 2011, período de férias dos professores, havia uma nota que informava que estava ocorrendo o processo de elaboração do currículo mínimo e que os professores poderiam apresentar sugestões para compor o material. No entanto, o período para a apresentação das propostas foi mínimo, propositalmente para evitar a participação dos mestres, que ao retornarem às escolas em fevereiro, receberam o currículo mínimo pronto para ser aplicado.

Surgia então um currículo não discutido, sem planejamento, impedindo a criação coletiva. Surgiu como uma imposição oficial do estado, apenas uma ferramenta de controle, como afirma LOPES (2006, p.35) “Mais uma prática de governo em que o Estado, com sua ação onipotente verticalizam suas políticas de currículo e reserva às escolas apenas o papel subordinado de implantação”.

Na mesma Resolução (SEEDUC, n^o 4.866) em que definiu a obrigatori-

idade da aplicação integral do currículo mínimo, houve também a implantação de cursos de formação continuada para professores, prevista no Art. 6º, onde se lê que a “Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro promoverá, gradualmente, a oferta de cursos de formação continuada aos professores, alinhados ao Currículo Mínimo” (RESOLUÇÃO SEEDUC nº 4.866).

Com a elaboração do Currículo mínimo para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular em 2012, a autonomia do professor passou a enfrentar obstáculos impostos de “cima para baixo”, em função das políticas de reformulação curricular da época cuja prioridade inicial era oferecer seis disciplinas: Língua Portuguesa/ Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia. A Secretaria de Educação do Rio de Janeiro considera que o currículo mínimo é um referencial em forma de documento que servirá para nortear todas as escolas estaduais na elaboração dos planos de curso e nas aulas, apresentando competências e habilidades a serem adquiridas. Para a SEEDUC/RJ, currículo mínimo na rede estadual de ensino do RJ, tem por finalidade:

Orientar de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO, 2011a, p. 03)

Diante das mudanças nas questões que envolvem o currículo das escolas estaduais do Rio de Janeiro, é possível perceber a preocupação do órgão com os resultados nos exames de referência nacionais e estaduais. Em sua homepage a SEEDUC/RJ considera que o currículo mínimo “não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados [...]”, além de garantir ao aluno que com o cumprimento do currículo o aluno tem a garantia de estar sendo preparado para as avaliações externas como o SAERJ E O ENEM. (RIO DE JANEIRO, 2011b, p.01).

Na homepage da SEEDUC/RJ encontramos justificativas para a implantação desse sistema de avaliação externa, a saber:

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. [...]

Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.

O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. (<http://www.rj.gov.br/>. Acesso: 28/03/2016, 22h)

A própria secretaria analisa o desempenho dos estudantes nas avaliações do SAERJ, apontando para a implantação do horário integral nas escolas:

[...] desde o início do processo de avaliação, o Ensino Médio Integrado - EMI apresenta excelentes resultados em Matemática e Língua Portuguesa, os quais são superiores aos das demais modalidades de ensino, que por sua vez demonstram pequenas oscilações, para mais ou para menos, comportamentos comuns neste tipo de avaliação e, principalmente, em consequência do expressivo aumento da participação dos alunos no período observado. O desempenho apurado demonstra que a política atual da SEEDUC de estender gradualmente para a rede o modelo de educação integral encontra-se no caminho correto. (<http://www.rj.gov.br/>. Acesso: 28/03/2016, 22h)

Essa determinação evidencia a preocupação da rede com as avaliações externas e direciona para a discussão central da implantação desse currículo: o direcionamento para o ensino de determinados conteúdos e disciplinas em detrimento de outras.

Estas características até agora apresentadas, evidenciam a função desse currículo como instrumento povoado de interesses políticos, sem ser neutro imparcial ou desprovido de intencionalidade. Para Moreira (2008)

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares". (Moreira 2008, p.8)

Com os resultados não favoráveis dos últimos anos, a SEEDUC procurou oferecer mais uma ferramenta para auxiliar no planejamento do professor.

Porém este movimento não nos libera de reconhecer a necessidade de mudanças significativas em seu atual modelo de organização, e entender que o currículo mínimo como ferramenta de controle do professorado e do alunado, servirá como uma imposição à vontade e aos desejos do Estado.

Os pesquisadores do campo do currículo advertem quanto à necessidade de distinção entre o currículo escrito e o currículo ativo ou real, isto é, tal como é vivenciado e posto em prática por professores e alunos nas salas de aula (GOODSON, 2008, p. 22).

De acordo com Mello (2009), o currículo escrito é planejado e expressa diferentes intenções e interesses envolvidos em sua elaboração, podendo ou não se efetivar enquanto currículo em ação. É um artefato social que se articula a um contexto histórico.

O currículo escrito é também descrito por GOODSON (2008),

[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização". A fabricação do currículo é um processo social, "resultado de um processo de lutas no qual as prioridades sociais e políticas de um contexto histórico particular estão em negociação" (GOODSON, 2008, p. 21).

O atual currículo mínimo do Curso Normal foi implantado em 2013, após solicitação dos docentes que atuavam nos cursos de formação de professores em nível médio, pois as disciplinas específicas de formação pedagógica não haviam sido contempladas na versão anterior do currículo mínimo. As chamadas "disciplinas pedagógicas" tem como princípio orientador a articulação entre teoria e prática, entre a formação geral e específica. Essa proposta sugere atividades e conteúdos que provoquem problematização entre as disciplinas que compõem a base nacional comum do ensino médio regular com o olhar de como se ensina e, como se aprende cada uma delas. Nas palavras de Silva." (2004)

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2004, p.150)

Ao considerar os cursos de formação de professores como mais um curso profissionalizante de nível médio, agrega-se a essa modalidade de ensino a necessidade de uma formação geral, isto é, além das disciplinas pedagógicas que constituem a formação específica, ele passa a oferecer conteúdos curriculares pertencentes ao ensino médio regular.

O curso de Formação de Professores na modalidade Normal em nível médio tem sido pensado e estruturado ao longo dos anos, em meio a muitas discussões, leis, pareceres e regulamentações. A formação do magistério em nível superior e a previsão inicial da extinção da formação em nível médio num prazo de dez anos, segundo a LDB 9.394/96, considerou-se que seria necessária uma formação mais sólida para os docentes, porém essa determinação encontrou como principal barreira à existência de um grande número de profissionais em território nacional que exerciam o magistério sem formação e, a manutenção do curso em nível médio apareceu como uma opção em diversos estados.

No Rio de Janeiro, segundo o INEP, existiam, em 2013, 20.643 estudantes matriculados no Curso Normal, maior número de alunos inscritos nessa modalidade no país, e desse quantitativo a maioria estão na rede estadual, além disso, os números desse mesmo organismo governamental de pesquisas em educação indicam que houve um aumento do número dos professores que atuam no ensino básico só com a formação de nível médio (MOREIRA e LIMA, 2014, p. 38-40). Como podemos observar no gráfico a seguir:

Tabela 2 - Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério				
	Total	Série			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Brasil	101.201	27.259	19.691	22.242	32.009
Norte	244	97	82	7	58
Rondônia		-	-	-	
Acre	-	-	-	-	-
Amazonas	80	15	-	7	58
Roraima	-	-	-	-	-
Pará	-	-	-	-	-
Amapá	82	-	82	-	-
Tocantins	82	82	-	-	-
Nordeste	29.189	7.092	5.223	7.802	9.072

Unidade da Federação	Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério				
	Total	Série			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Maranhão	4.023	588	793	1.418	1.224
Piauí	-	-	-	-	-
Ceará	837	181	215	215	226
Rio Grande do Norte	656	381	107	99	69
Paraíba	2.373	813	497	523	540
Pernambuco	14.615	3.360	2.381	4.500	4.374
Alagoas	4.376	1.589	1.059	717	1.011
Sergipe	-	-	-	-	-
Bahia	2.309	180	171	330	1.628
Sudeste	36.292	8.887	6.559	5.955	14.891
Minas Gerais	15.194	237	47	406	14.504
Espírito Santo	-	-	-	-	-
Rio de Janeiro	20.643	8.506	6.403	5.408	326
São Paulo	455	144	109	141	61
Sul	34.344	11.058	7.749	8.379	7.158
Paraná	18.657	6.451	5.009	3.918	3.279
Santa Catarina	4.712	506	344	2.134	1.728
Rio Grande do Sul	10.975	4.101	2.396	2.327	2.151
Centro-Oeste	1.132	125	78	99	830
Mato Grosso do Sul	961	-	78	68	815
Mato Grosso	171	125	-	31	15
Goiás	-	-	-	-	-
Distrito Federal	-	-	-	-	-

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Fonte: MEC/Inep/Deed

Após consultas aos editais de concursos do magistério, que aconteceram entre 2011 e 2012, percebe-se que a maioria das prefeituras do Estado do Rio de Janeiro, excetuando a do Município do Rio de Janeiro que só autoriza a participação dos normalistas em concursos para a Educação Infantil, permanece recebendo professores com a formação inicial em nível médio, recebida nas Escolas Normais.

Anos antes da implantação do Currículo mínimo das Escolas Normais, o governo do estado do Rio de Janeiro lançou em 2006 um documento chamado

Reorientação Curricular Curso Normal (2006)⁷ que admitia a necessidade da manutenção da formação em nível médio,

Apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96) à formação em nível superior, não se pode ignorar o papel da formação em nível médio que é - e ainda será por muito tempo - necessário em muitas regiões do País. Acreditamos que ela tem ainda um papel importante na realidade nacional (e estadual) e pode cumprir além fornecer a primeira a formação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, funções essenciais tais como: (1) preparar e estimular o acesso aos cursos de formação em nível superior, encarados como formação continuada de professores em exercício e para as licenciaturas, (2) formar pessoal qualificado para atuar na Educação Infantil, que vem se expandindo significativamente. (SEEDUC: 2006, p.29).

As duas funções essenciais apresentadas na citação da SEEDUC de 2006, o considera que a formação em nível médio possibilita o acesso aos cursos superiores além de dar formação inicial de professores para as séries iniciais e educação infantil. Essa posição justifica-se a partir da concepção do atual currículo das escolas estaduais de formação de professores, que procura oferecer disciplinas do núcleo comum com a carga horária bem próxima ao Ensino Médio Regular concomitantemente às disciplinas específicas de formação do professor.

Diante desse modelo curricular as escolas de formação de professores em nível médio não conseguiram ainda hoje equacionar a relação teoria e prática, fato de extrema relevância para os professores iniciantes, que percebem quando entram no mercado de trabalho, as deficiências e incompletudes inerentes de qualquer currículo escolar.

Percebemos modificações na grade curricular de 1996 (ANEXO C), na matriz curricular de 2001 (ANEXO D), de 2009/12 (ANEXO E) e na de 2010/12 (ANEXO F). Na constituição do Currículo Mínimo das disciplinas pedagógicas (disponível em: www.rj.gov.br/web/seeduc) e na matriz curricular vigente (ANEXO G), percebemos que há um total de 1200 horas nas disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas práticas que perfazem um total de 680 horas, aspecto recorrente na matriz anterior a 2010 (ANEXO C).

⁷ O texto final da Reorientação Curricular Curso Normal (2006) é das professoras Marta Feijó Barroso e Mônica Mandarin. Segundo o documento, é fruto de um trabalho de diálogo entre os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de professores universitários, e teria o objetivo de repensar os currículos frente aos novos conhecimentos e o ensino da rede pública estadual.

Diante de tal quadro, e das constantes necessidades de adaptação às mudanças nas legislações, nas políticas públicas e nos currículos, encontramos os profissionais da educação, formadores dos futuros docentes oriundos das Escolas Normais, que sofrem nas salas de aula os impactos como o aumento de número de alunos por turma, o aumento do número de disciplinas, chegando a média de 18 disciplinas por ano, além das atividades de prática de ensino que são realizadas externamente nas escolas de ensino infantil, fundamental I e educação de jovens e adultos.

Essas alterações no currículo do Curso Normal e a implantação do horário estendido e não do horário integral, acarretaram à estrutura física das escolas problemas estruturais causados pela permanência dos alunos por mais horas no colégio. Percebemos mecanismos de controle ao considerarmos que a obrigatoriedade do cumprimento do currículo mínimo estabelecido pela SEEDUC, com avaliações externas e todos os registros feitos pelos professores no sistema acadêmico da rede estadual, onde são registradas as notas das avaliações dos alunos e também todo o conteúdo apresentado no bimestre pelo professor. Reafirma-se, então, a ausência da participação docente nas diversas formas de implantação do currículo do Curso Normal. As mudanças sociais, culturais e do mundo do trabalho são justificativas apresentadas pela SEEDUC para as alterações propostas, porém grande parte dos professores discorda dessa proposição.

Pensar o currículo sem considerar o professor não é o melhor caminho como afirma MOREIRA (2001).

Parto do pressuposto de que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes, participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares (ALVAREZ MÉNDEZ, 1990). Logo, não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação. (MOREIRA, p.39-52. 2001)

É necessário considerarmos a ampliação da concepção de currículo para além dos muros da escola, assim como a articulação teoria-prática, assunto bastante relevante no que se refere à formação de professores.

Avanços são identificados no sentido de incorporar a nova literatura e discutir associando teoria e prática de currículo. As novas temáticas para o estudo de currículo consideram-no como alguma coisa extracurricular responsável também pela formação do cidadão além da escola. Como pensar então nesse currículo a ser definido além da escola? Moreira (2011) complementa:

Penso que os curriculistas precisam definir os alvos preferidos de suas preocupações, delimitando melhor os temas prioritários das investigações a serem realizadas. Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. [...] Se, por um lado, essa flexibilização favorece a compreensão de que os efeitos das escolas não se limitam aos decorrentes das atividades previstas nos planos curriculares, por outro acaba, nas pesquisas e nas teorizações, dificultando a concentração dos esforços nos problemas mais prementes da prática curricular. (MOREIRA, 2011, p.43)

Na historiografia da educação brasileira, muitos estudos têm-se debruçado sobre a temática da formação docente, e se considerarmos uma investigação da face interna do trabalho escolar poderemos destacar os estudos de Apple (1982/1989) para quem os currículos são concebidos, organizados e produzidos por indivíduos que têm interesses reais em condições políticas e econômicas definidas pelo mercado e pelo poder.

Os estudos de Apple (1982) demonstram que o currículo é tanto mais eficaz quanto mais invisível, e que deve ser encarado e problematizado como um texto que influencia as práticas pedagógicas e vai sendo modificado ou adaptado no curso de sua aplicação. Assim, o currículo do curso Normal não deverá ser configurado como um corpus de conhecimentos neutro, inocente e desinteressado. Deve refletir os interesses verdadeiros, através do reconhecimento das relações de poder que se desenvolverão no processo de escolha de um currículo específico.

Assim nas palavras de Moreira (1993):

Estudos sociológicos recentes de questões curriculares têm focado tanto o currículo formal como o chamado currículo oculto⁸ das escolas

⁸ Para Forquin (1999) O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos,

e argumentado que ambos contribuem para "preparar" pessoas e profissionais. Segundo as análises, é exatamente na inter-relação entre os conteúdos curriculares e as relações sociais nas salas de aula que podemos situar algumas das conexões reais que essas instituições mantêm com a sociedade mais ampla (Moreira, 1993 apud Apple, 1982b; Silva, 1990).

Há longos anos a escola vem sendo concebida como um lugar de ensino e, muito mais do que isso passou a ser legitimada como tal. Saviani (2008) já apontava que esse aspecto é esperado pelos pais, alunos e a sociedade em geral. É também aceito pelo senso comum e faz parte de diversos estudos pedagógicos que apresentam duas perspectivas: o currículo que tem a centralidade no aluno ou nos conteúdos.

Para promover reflexões e oferecer orientações e responder questões sobre a elaboração de um currículo nacional o MEC apresentou para consulta pública, a Base Comum Nacional- BCN, um documento preliminar que está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza que propõe a integração e a contextualização desses conhecimentos, respeitando-se a especificidade dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas.

Segundo o documento preliminar, "o currículo terá 60% de conteúdos comuns para a Educação Básica do ensino público e do privado. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional". Acesso: 31/03/2016 - Disponível em: <http://www.brasil.gov.br>)

A BCN é constituída da seguinte forma: conhecimentos fundamentais aos quais todo/ toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento sejam assegurados. O currículo escolar deve ter uma base comum e a diversificada a ser construída dialogando com a primeira e com as unidades escolares. Para a constituição desse currículo a cultura local não deverá ser esquecida bem como as escolhas do sistema educacional que deverão orientar os componentes curriculares na definição dos seus objetivos de aprendizagem.

seja porque elas realçam uma "programação ideológica" tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta, seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de "sobrevivência" ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sóbrias do currículo oficial.

Ainda hoje nos perguntamos: qual é o conhecimento mais válido? Qual serão os conteúdos mais indicados para o processo de escolarização? E se pensarmos no currículo do curso de formação de professores em nível médio: como escolher esses conteúdos adequados à formação dos professores iniciantes? A permanência dessa questão envolve a escola, o currículo e principalmente os princípios educacionais brasileiros.

Assim, ao longo do próximo capítulo, tentaremos responder a estas e outras questões apresentando o cotidiano da escola pesquisada e as ações realizadas para as adequações necessárias ao novo currículo de horário integral.

4 O DESAFIO DO CEJK: “REDESENHAR” O CURRÍCULO DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HORÁRIO INTEGRAL

“É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”

(Provérbio africano)

Previsto pela Constituição Federal de 1988 o Plano Nacional de Educação (PNE)⁹, em diferentes edições, estabeleceu metas e políticas públicas para períodos de dez anos. O último PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, tem como uma de suas metas “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos(as) da educação básica”. Antes o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁰ de 2007 indicou, no seu artigo 2º, a ampliação da jornada escolar recomendando a participação crianças, adolescentes e jovens em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Essa forma de envolvimento dos alunos contribuiria para reduzir evasão, reprovação e distorções de idade-série, ao mesmo tempo em que ampliaria o tempo de aprendizagem dos alunos. A realidade das escolas atualmente oferece uma média diária de quatro horas-aula, quando em termos ideais, seria, segundo essas políticas governamentais, no mínimo, sete horas para uma oferta qualitativa. Esse tipo de análise gerou o Programa Mais Educação: alunos passarão mais tempo na escola, terão mais atividades no contra turno e ampliação do espaço educativo.

Ao observarmos a construção do currículo de horário integral implantado no CEJK e, em outras escolas de formação de professores da rede estadual de

⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.

¹⁰ DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

ensino do Rio de Janeiro, podemos identificar que as características dos estudantes, suas formas de aprender e a forma de vida na sociedade contemporânea não foram consideradas como fontes essenciais para essa elaboração curricular e, os objetivos propostos não correspondem a realidade estudantil. Na tentativa de adequar essas distorções à realidade das escolas o Programa Mais Educação¹¹ (Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto 7083 de 27/01/2010) retomou o ideal da Educação Integral, que vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova. O PDE apresenta orientações práticas às redes de ensino dos estados e municípios do país. Nesta portaria também encontramos o conceito de Educação apresentado pelo programa:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (MEC-Programa Mais Educação: Passo a Passo p.5)

Consultando a legislação educacional brasileira encontramos menção aos ideais que desenvolvam diferentes aprendizagens para vida, apresentados em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87 e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/2001).

Um dos objetivos do programa Mais Educação é fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Essas atividades que ampliam a jornada escolar podem ser oferecidas por instituições públicas e privadas ou pela própria escola. Abrangem os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Cultura Digital; Direitos Humanos em Educação; Educação Ambiental; Investigação no Campo das Ciências da Natu-

¹¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

reza; Comunicação e uso de mídias; Educação Econômica; Promoção da Saúde; Esporte e Lazer e, devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos, representado na figura a seguir:

Figura 2 - Programa mais Educação / Educação Integral



Fonte: Ministério da Educação

O programa entende que, em tese, é importante, estimular práticas educativas alternativas que proporcionem aos estudantes a possibilidade de compreender o mundo em que vivem, a si mesmos, o outro, o meio ambiente, a vida em sociedade, as artes, as diversas culturas, as tecnologias e outras temáticas.

As quatro áreas de conhecimento¹² que compõem o currículo da Base Nacional Comum, já citada anteriormente, Linguagens, Matemática, Ciências

¹² Conforme a Proposta para debate da Comissão Especial de Estudos CNPq, Capes e Finep (2005, p. 2), “por área do conhecimento entende-se o conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”.

da Natureza e Ciências Humanas deverão ser interligadas. Com isso a ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Segundo Moll (2012, p.18) “o consenso sobre a necessidade de ampliar a jornada escolar é um fato da política educacional brasileira.” Trava-se uma grande discussão sobre o direito dos estudantes a uma educação integral, considerando que a aprendizagem “constitui importante ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos desse consenso (2012,p.18)”Moll. A autora ainda destaca que:

O uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” é estabelecido com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei nº 11.494/2007.” (Moll 2012, v. 25, n. 88, p. 20)

Outra variável a ser considerada nos estudos sobre a escola de “tempo integral”, será a compreensão das regiões em que a escola está estabelecida – aproximamos com isso as práticas de educação popular, considerando o contexto histórico e cultural brasileiro que identificamos com o pensamento de Paulo Freire:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve

encontrar nesta escola os meios de auto emancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (Pedagogia do Oprimido, 1987, p.16).

Consideramos, portanto que o currículo de uma escola de horário integral e/ou ampliado deverá partir do pressuposto de que o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades possibilitará a produção de conhecimentos. Especialmente o currículo do curso de formação de professores em nível médio proporciona ao futuro docente situações de aprendizagem que desenvolvam aspectos cognitivos, afetivos, físicos estéticos, éticos e culturais. O futuro professor procurará oferecer aos estudantes momentos de reflexão que desenvolvam e formem o futuro cidadão.

Pensar em educação integral significa também planejar uma reorganização dos espaços escolares, da rotina educativa, bem como dos conteúdos, que passam a ser compreendidos com um olhar mais amplo que ultrapassam a produção do conhecimento científico até chegar aos diversos campos da expressão humana, desenvolvida através do trabalho artístico e da prática de atividades físicas e de esportes.

No Brasil, esta concepção de educação integral é ao mesmo tempo “antiga, pois remota à *paidea*¹³ grega e também uma exigência contemporânea” conforme afirma COELHO (s/d). O impacto dessa nova estrutura educacional envolve ajustes à realidade e condições de trabalho atuais. COELHO (2011) acredita que:

[...] tais impactos necessitam que as políticas públicas voltadas para o fim de uma educação integral comportem também, políticas de formação de professores adequadas, além de outras condições, estruturais, que as gestões municipais precisam ter presentes. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011->. Acesso: 23/06/2016

Nessa busca pela implantação do horário integral nas escolas encontramos desafios para articular o tradicional e o contemporâneo na implementa-

¹³ Na pólis do séc. IV a.C. o conceito de paideia supera a vinculação limitada à instrução da criança. Trata-se de uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na "pólis". Aplica-se à vida adulta, à formação e a cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente de educação.

ção de práticas educativas que rompem com o paradigma atual e levem a promover ações de produção de conhecimento e avanço tecnológico, de acordo com os registros na página do Grupo de Pesquisa da em Filosofia da Educação da UNICAMP:

Na sociedade atual a Filosofia e a Educação veem-se desafiadas a pensar a articulação entre as novas formas de informação e produção do conhecimento e o amplo avanço tecnológico. A exploração de novos paradigmas para a escola e de novos perfis para o professor numa sociedade em que o aprendizado é permanente e constante, dá-se em múltiplas instituições e através das diversas e variadas interações do cotidiano, e as linhas demarcatórias entre aprendizagem, trabalho e entretenimento se tornam menos nítidas-todas estas questões estão postas para a investigação crítica e analítica da Filosofia. Disponível em: www.fe.unicamp.br-. Acesso: 14/03/2016.

Na busca pelo cumprimento das demandas de implantação por uma escola de horário integral a SEEDUC propôs alternativas e projetos cujo tempo ampliado é o foco principal. Implantou nos últimos anos programas cuja organização envolve desde a ampliação de tempo até a reorganização curricular específica. Um dos exemplos é o Programa Dupla Escola¹⁴ que estabelece parcerias com a iniciativa privada e ofertam cursos de formação profissional. Para a SEEDUC a educação:

[...] é fator estratégico para que o estado do Rio de Janeiro dê continuidade ao seu processo de desenvolvimento socioeconômico. É por meio da produção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o mundo do trabalho, que um Estado cresce e se desenvolve, desencadeando, assim, aumento da renda e qualidade de vida para os cidadãos. Por outro lado, o conhecimento apreendido representa uma ferramenta para que o jovem tenha segurança diante da vida e do mundo do trabalho. Hoje, um dos desafios é estabelecer uma vinculação entre o Ensino Médio e a formação para vida profissional, a fim de antecipar a qualificação dos jovens para atuarem numa sociedade em franco crescimento econômico [...] (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/seeduc>-. Acesso: 14/04/2016)

¹⁴ O Programa Dupla Escola segundo a SEEDUC, tem como objetivo transformar a unidade escolar convencional em um espaço de oportunidade para o aluno, onde ele entenda que o investimento nos estudos é importante para o seu futuro. Dupla Escola significa duas vezes escola: jornada dupla. E, para manter um adolescente na escola em tempo integral, é importante que o espaço seja atrativo. Assim, é necessário que a política de educação entenda o que o jovem quer e atenda aos seus anseios.

Outro projeto é o Ensino Médio Inovador¹⁵ implantado na rede estadual de educação fluminense procura atender aos estudantes oferecendo opções de composição curricular em seu processo de formação. Considero uma proposta ousada que corrobora com as orientações propostas pelo PNE no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades múltiplas e competências.

Completando o programa de educação integral encontramos ainda na SEEDUC escolas que oferecem Ensino Médio: Inovador, Articulado, Nova geração de referência.

Assim, como exposto no site da SEEDUC:

[...] o compromisso da educação do Estado do Rio de Janeiro é com a formação de jovens, para que se conheçam e se autodeterminem. Os estudantes devem ser protagonistas, abertos ao novo; que desenvolvam competências na resolução de problemas e busquem o que desejam. Eles precisam tomar decisões qualificadas, de forma colaborativa, mesmo em situações adversas. (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/seeduc->. Acesso: 14/04/2016)

Em continuidade às metas estabelecidas e determinadas pela SEEDUC para a implantação das escolas de horário integral na rede, em 2010 as Escolas de Formação de Professores em nível médio, incluindo o CEJK, passam a funcionar em horário integral. Considerando as concepções sobre o currículo de uma escola de horário integral, sua implantação se deu de forma impositiva sem nenhuma participação da comunidade educativa.

Após cinco anos da implantação do horário integral, para nossa surpresa, após consulta aos documentos oficiais, e da homepage da SEEDUC as Escolas de Formação de Professores em Nível Médio até hoje não foram classificadas em nenhum dos modelos de escolas de horário integral anteriormente citados. E a partir dessa constatação, de expectativas de mudança curricular que não aconteceram, elencaremos os diversos fatores presentes na implantação nesse modelo de educação no CEJK.

¹⁵ O Ensino Médio Inovador foi proposto pelo Ministério da Educação, em 2009, com a adesão da SEEDUC do Rio de Janeiro. [...] voltado para o desenvolvimento de inovações curriculares nas escolas da rede. Compreende uma nova organização do Ensino Médio com a possibilidade de escolha pelo aluno do seu percurso formativo.

4.1 Duas matrizes curriculares aplicadas concomitantemente na escola.

No ano de 2010 o CEJK trabalhou com duas matrizes curriculares: uma com a duração do curso em quatro anos (alunos que ingressaram até 2009) e outra com duração de três anos, já no novo modelo de horário integral. Essa estrutura extremamente complexa onde os dois currículos expressavam concepções diferenciadas em suas composições, durou todo o ano letivo de 2012, já que a de matriz de horário parcial estava sendo extinta nesse mesmo ano. Essa transição foi muito difícil de ser assimilada pela equipe gestora e professores da escola. Havia dois currículos com conteúdos programáticos diferenciados que se desmembravam em planejamentos que buscavam atender os dois grupos de estudantes: os que cursavam o regime parcial e os que já ingressaram no CEJK como estudantes de horário integral. Esta situação foi desafiadora para a equipe de profissionais da área pedagógica (coordenadores pedagógicos) e gestores, que precisaram atuar com rapidez nas alterações curriculares das disciplinas do curso.

Ao nos depararmos com as propostas curriculares enviadas pela SEE-DUC, como referência para o planejamento, percebemos diversas alterações no conteúdo das disciplinas pedagógicas cuja parte teórica se sobrepunha às questões práticas. Essas disciplinas foram renomeadas e desmembradas em sua maioria e, os conteúdos passaram a dar mais ênfase às tendências pedagógicas e aos teóricos da atualidade. Apresentavam uma proposta metodológica que sugeria a leitura de textos complexos que não dialogavam com as disciplinas de estágio supervisionado e iniciação à pesquisa. Essas disciplinas ofereciam e ainda oferecem condições essenciais para que o futuro professor realize observações sobre a escola e estabeleça relação entre a teoria e a prática docente, por esse motivo não é admissível essa ruptura entre disciplinas teóricas e práticas.

As concepções que envolvem a formação de professores apontam para a necessidade de o currículo ter um equilíbrio entre a teoria e prática de forma indissociável conforma afirma (Mello e Frangella, 2009).

Tal percepção não só valoriza os saberes da prática como, de forma sutil, também indica que a elaboração de conhecimentos e valores orientadores da profissão deveriam ser geridos pelos próprios

professores, a partir da reflexão sobre sua ação.” (Mello e Frangella,p.118)

Com a implantação do horário integral posta, a questão que nos impulsionou foi: de que forma o horário integral poderia contribuir ou não para a melhoria da formação docente no contexto da escola, agora de tempo integral?

O primeiro desafio foi a montagem do horário escolar de forma a compor a grade de aulas de maneira equilibrada, alternando ao longo do dia disciplinas de do núcleo comum com as disciplinas específicas do curso de formação de professores, consideradas pela SEEDUC, disciplinas pedagógicas. Paralelamente a esta grade de disciplinas houve a necessidade de inserir nesse contexto as atividades de práticas pedagógicas e iniciação à pesquisa (estágios) que são realizadas em escolas de ensino fundamental I e que funcionam em horários diferenciados aos do curso normal.

Por nossa total inexperiência com essa nova realidade de horário integral, além da falta de discussão prévia entre os professores e gestores, os primeiros anos de implantação desse modelo curricular foram desastrosos e muito cansativos para os estudantes e demais profissionais. Optamos por organizar o horário escolar por áreas de conhecimento, disciplinas cujos conteúdos, essencialmente teóricos, geraram uma enorme demanda de leitura para os estudantes. Percebemos também o cansaço físico dos estudantes e o rendimento baixo nas disciplinas da área de exatas, também concentradas em certos dias da semana apontaram que esse modelo de horário não estava funcionando.

Em termos de estrutura física também percebemos que não havia condição de acomodação para todos os estudantes no dia em que se concentravam na escola todas as turmas. Havia superlotação de estudantes em todas as dependências da escola, pátio, refeitório, corredores além das salas de aula que funcionavam em sistema de rodízio com outros espaços como o auditório e audiovisual.

Resolvemos então ao final de 2013 fazer um grande movimento de escuta dos anseios e problemas da comunidade escolar e propor após o levantamento dos dados dessa pesquisa, uma reorganização curricular no CEJK a fim de adequar à escola as mudanças impostas pela PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 91 DE 29 DE MARÇO DE 2010, com base nos três artigos dessa legislação que nortearam nossas ações:

Art. 3º - O Curso Normal, em função da sua natureza profissional, deve ser desenvolvido em unidades escolares que apresentem ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

Art. 4º- A proposta curricular do Curso Normal deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente.

Art. 5º- O currículo do Curso Normal, a ser desenvolvido de forma articulada, é constituído pela base nacional comum, pela parte diversificada, pela formação profissional e pela área de prática pedagógica.

O CEJK tradicional escola de formação de professores, estruturado pedagogicamente e fisicamente dentro das necessidades do curso de formação profissional de professores até então, conforme relato anterior deparou-se com situações de ambientação impróprias aos estudantes. Salas superlotadas pelo aumento do número de matrículas, justificadas pela oferta de horário integral, tornaram os espaços da escola como pátio, refeitório, auditório, salas multimídias, laboratórios e principalmente as salas de aula insuficientes e de difícil permanência o que contrariava o artigo 3º da presente portaria.

Em seus artigos 4º e 5º a portaria orienta às escolas a planejar um currículo articulando teoria e prática a fim de desenvolver competências e habilidades específicas para a formação docente, outras determinações que também não estavam sendo cumpridas em sua totalidade no CEJK, porque não conseguimos acomodar a disponibilidade de horário do professor com a nova proposta de horário integral, já que esses não alteraram seu regime de trabalho, continuaram com carga horária para escola de horário parcial, uma dificuldade que continua até hoje.

4.2 Sobre novos e velhos saberes do cotidiano escolar: a relação de estudantes e professores com o currículo escolar.

Em busca por estabelecer uma proximidade com o cotidiano da escola escolhi investigar estudantes e professores que participaram do momento de transição e implantação do horário integral no CEJK, para conhecer as relações que se estabeleceram nos/com os encontros e/ou desencontros vividos nesse período de mudança curricular.

Esse tópico tem como objetivo analisar, discutir e refletir sobre os dados coletados, no trabalho de campo realizado com ex-professores e ex-alunos do CEJK. O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista, por ser um recurso,

ativador das memórias e reminiscências, promovendo um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletam dados objetivos e subjetivos.

A entrevista foi realizada por mim após escolha de alguns estudantes concluintes dos anos de 2012, 2013 e 2014. Essa escolha teve como critério estudantes que estão atualmente no exercício do magistério.

Iniciamos então nossa pesquisa no segundo semestre de 2015, com os professores que trabalhavam na instituição à época da implantação do novo horário solicitando que apontassem aspectos positivos e negativos do horário integral. Optamos por fazer a pesquisa com ex-professores porque não conseguimos autorização da SEEDUC para realizar a investigação com professores da ativa. A identidade dos profissionais será preservada e por esse motivo serão identificados por nomes fictícios. Todos os professores consultados são professores de Disciplinas Pedagógicas. Essa escolha foi feita por considerarmos que as mudanças curriculares mais significativas aconteceram nas disciplinas específicas da formação para o magistério.

Fui ao encontro das professoras escolhidas e de maneira informal começamos a recordar os momentos que vivemos no período de implantação do horário integral. Apresentei minhas indagações e o objetivo de minha pesquisa e a partir dos relatos, selecionei as falas mais significativas.

Perguntei aos professores: Em sua opinião qual foram os pontos positivos e negativos na implantação do currículo de horário integral?

A Professora PAULA atuou nas séries iniciais do ensino fundamental durante muitos anos. Após graduar-se em Pedagogia, optou por trabalhar com o Curso Normal atuando como professora de disciplinas pedagógicas. Passou por várias alterações no currículo do Curso Normal, mas considerou essa última reorganização curricular a mais desafiadora e, apresentou suas observações:

Como pontos positivos: a integração de alguns componentes curriculares; cursar em três anos como no ensino médio regular e ter uma grade curricular que contempla praticamente todos os componentes importantes para o exercício do magistério.

Como aspectos negativos: aponta a falta de espaço no colégio para o aluno descansar (espaço de convivência), muitas atividades no mesmo dia (o aluno dispersa a atenção) e não consegue “reter os conteúdos”, refletir e construir o conhecimento. O aluno precisa de tempo em casa para estudo e o excesso de horas na escola impede essa prática.

Na visão da professora VIVIANE, também professora de disciplinas pedagógicas, mas sem atuação no ensino fundamental, hoje professora universitária, os pontos em destaque eram a sistematização dos conteúdos, o tempo de permanência na escola como facilitador das relações sociais e a oferta de locais de estudo na escola como laboratório e bibliotecas. Aponta como as maiores dificuldades do currículo de horário integral o cansaço físico dos estudantes, o impedimento de atividades extracurriculares e o início prematuro do estágio supervisionado nas escolas de ensino fundamental na primeira série do curso.

Na opinião da professora ALANA, a atualização das ementas das disciplinas, o desmembramento de disciplinas pedagógicas e a implantação da prática de pesquisa como uma disciplina favorece a formação do professor pesquisador, objetivo considerado por ela de grande importância. A carga horária excessiva, a quantidade de disciplinas teóricas por dia favorece um currículo com maior ênfase à teoria em detrimento da prática e contribuem negativamente para a formação do futuro professor. Alana também aponta a falta de estrutura física dos prédios como um dificultador desse modelo de escola.

Segundo a professora GABRIELA, o contato entre alunos e professores ficou maior, os estudantes ficaram mais próximos dos professores e a proposta de interdisciplinaridade proporcionou maior integração entre os conteúdos. Outro aspecto também apontado pela professora foi a oferta de alimentação balanceada para os estudantes, considerando que muitos deles só se alimentam na escola. Entre os pontos negativos por ela descritos encontram-se a falta de reuniões entre os professores, já que esses não trabalham em horário integral, pouco interesse dos alunos nas disciplinas do final da tarde por motivo de cansaço, bem como os constantes conflitos entre os estudantes pelo tempo excessivo de permanência na escola e de convivência em espaços não apropriados.

Podemos perceber no depoimento das professoras que os aspectos positivos por elas apontados, consideraram que a permanência do estudante em

horário integral na escola deveria facilitar a aprendizagem de forma interdisciplinar, além da oferta de espaços para estudo e o contato com os professores também facilitariam o aprendizado e, onde também poderiam desenvolver na disciplina de prática de ensino e pesquisa, projetos para serem aplicados nas escolas e ensino fundamental I.

Segundo Paro (2011): a diferenciação precisa ser feita para que não se confunda a educação integral com a educação "em tempo integral", puramente a ampliação do tempo em que a criança ou o adolescente permanece na escola. O que já é ruim, segundo ele, seria apenas ruim por mais tempo. "Dobrar o tempo dessa escola é criminoso, é sacrificar duas vezes a criança", afirma Paro. Essa afirmação vai de encontro à fala dos professores quanto a falta de adequação curricular e ao espaço físico inadequado. O CEJK passou a ser um espaço onde as situações de aprendizagem acontecem de forma pouco prazerosa. Fato destacado pelos jovens alunos, e também por todos profissionais que lá atuam.

Portanto não podemos pensar que para termos uma educação integral basta simplesmente estender o horário, pois o estudante precisa ter garantidos o desenvolvimento de outros aspectos tais como: afetivo, moral, esportivo. A educação cognitiva deverá estar integrada com outras várias aprendizagens destacando os conteúdos culturais que favorecem a formação do cidadão como um todo.

E como podemos perceber nos aspectos negativos apresentados pelos docentes fica evidente que o número excessivo de disciplinas (34), quando no currículo anterior de horário parcial havia 21 disciplinas no total do curso que eram oferecidas alternadamente durante os quatro anos letivos, percebe-se que o cansaço extremo (apesar da boa alimentação servida na escola) sentido pelos estudantes, que só tinham a sala de aula para ficar ao longo do dia, sem nenhuma área de descanso, confirma a falta de estrutura predial já citada anteriormente.

Apontada já à época da implantação dos CIEPs e no período posterior por ocasião do fechamento desses, a escola de horário integral é uma escola que necessita de grande investimento financeiro. Não houve verba destinada para obras de adaptação da estrutura predial, como a criação de espaços de lazer, área de descanso, e salas de estudo e pesquisa, fato que dificultou essa implantação e em parte favoreceu o desinteresse pelo estudo e pela participa-

ção nas atividades escolares por parte dos estudantes.

Como consideramos que os estudantes contribuiriam significativamente para a pesquisa, em uma segunda etapa contatamos 10 ex-alunos (cuja identidade também será preservada) já formados pelo novo regime de horário integral e que exercem a profissão de professor na educação infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Os alunos atuais também foram impedidos por uma resposta não dada pela SEEDUC/RJ de participar da coleta de dados.

A seguir, iremos apresentar separadamente cada questão e analisá-las à luz das teorias escolhidas. Em seguida, apresentaremos o instrumento de pesquisa e as análises de cada questão.

Os estudantes quando ingressam no CEJK parecem não ter conhecimento do que é uma escola de horário integral, consideram que esse modelo de escola favorece ao estudo e a aprendizagem, então resolvemos perguntar: **O CEJK é uma escola de horário integral. Qual sua opinião sobre esse tipo de jornada escolar?**

Tal seção tem por objetivo descobrir a opinião dos estudantes sobre o curso com jornada integral. A partir do conjunto de respostas verificamos que grande parte dos jovens que responderam às perguntas considerou que a escola de horário integral é “um castigo”, porque quase sempre é uma escolha da família e não dos estudantes, já que na história do Curso Normal proporcionou a colocação das mulheres no mercado de trabalho e que de certa forma o curso era autorizado pelas famílias e que posteriormente representou ascensão para as famílias mais pobres. Destacamos algumas respostas contrastantes:

“Eu não gostava. Meu pai me obrigou. Foi muito difícil minha adaptação ao horário integral. Ficava muito perdida em dar conta dos trabalhos e vivia cansada e com sono, pois não havia tempo para descansar o corpo e a mente. Não convivía com os meus amigos fora da escola, era todo dia a mesma coisa: acordar e passar o dia inteiro dentro da escola”. (Bianca, 20 anos)

“Apesar de querer ser professora não escolhi estudar em horário integral, foi minha mãe que quis. Ela queria me tirar de perto de uns amigos que não apresentavam bom comportamento. Foi muito cansativo o curso [...] muitas disciplinas por dia, muitos trabalhos. Vivia cansada!” (Lucia, 20 anos)

“Lá fiz muitos amigos por isso gostava do horário integral. Passar o dia inteiro na escola era cansativo, mas me ajudou a organizar meus estudos. Fiquei mais responsável porque não tinha a mamãe por perto e eu tinha que me virar. Aproveitava a biblioteca e o laboratório de informática para estudar porque eu não tinha como fazer isso em casa.” (Daniele, 21 anos)

Os relatos nos apontam que ainda com as boas intenções a escola cumpre o papel de “instituição total”, confina e controla o tempo de vida e estabelece comportamentos desejáveis.

Apesar do trabalho duro os jovens negociam com o tempo e sempre encontram uma forma de conviver e para outros a extensão do horário da escola é um estímulo ao estudo e ao desenvolvimento da autonomia.

Essa convivência por muitas vezes cansativa, norteou a segunda pergunta cujo objetivo era perceber de que forma os estudantes conviveram com a dupla jornada de estudo além de procurar descobrir como suportaram fisicamente as horas excessivas de permanência na escola e os possíveis efeitos causados na saúde, assim perguntamos: **Estudar em uma escola de horário integral exige organização e muito esforço físico. Como você conviveu com a quantidade de disciplinas do curso normal?**

Era comum encontrarmos alunos pelos cantos, deitados sobre as mesas na sala de aula ou pelos bancos da escola. Com essa pergunta procuramos entender como os estudantes conseguiram conviver com o excesso de disciplinas oferecidas no curso anualmente. Encontramos a maioria dos estudantes entrevistados considerando que o excesso de disciplinas não era o maior problema e sim a desarticulação entre os componentes curriculares, como descrevem os estudantes a seguir:

“As disciplinas específicas do curso normal já tinham um nome gigantesco: CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS DE... Alfabetização, Educação infantil, Jovens e adultos entre tantas outras, só que havia uma repetição de conteúdo, uma cobrança muito parecida em trabalhos e isso tornava o estudo muito repetitivo. A semana de prova era um horror. Nós não sabíamos o que e para que estudar.” (Adriana, 21 anos)

“Eu sou da primeira turma do integral. Nem a escola nem os professores sabiam o que fazer, tudo era novo. As disciplinas eram muito parecidas. Tinha uma PEOSE que trabalhava com a legislação só que as outras disciplinas também repetiam o mesmo conteúdo, por exemplo, a professora de educação infantil falava das leis que correspondiam a esse seguimento repetindo tudo que a outra professora havia falado [...] a gente ficava desinteressada. Era representante de turma e sempre pedia que as coisas mudassem a esse respeito, mas terminei o curso e não vi nada mudar.” (Eliane, 20 anos)

“Eram muitas disciplinas realmente. Trinta eu acho. Sentia que os professores usavam o conteúdo das disciplinas do curso normal antigo, o de quatro anos e... aí nós é que sofríamos. Éramos “meio cobaias”. Eu vivia agitada, atrasada com as atividades, impaciente...” (Gabriela, 21 anos)

Corretamente apontado pelas estudantes, a desarticulação entre os conteúdos das disciplinas da formação profissional e o das disciplinas pedagógicas, tornaram muitos dos conteúdos repetitivos. Várias disciplinas abordavam temas idênticos e muitas vezes com abordagens diferentes, fator que causava dúvidas nos estudantes.

As alterações dos conteúdos não foram feitas de imediato apesar da solicitação dos estudantes nas reuniões de representantes de turma com a direção da instituição, pois não havia autorização da SEEDUC para mudanças curriculares. Os primeiros anos de horário integral foram muito difíceis principalmente para os estudantes que se sentiam como “cobaias”, de acordo com a fala de Gabriela.

Se a mudança curricular não aconteceu de imediato, e os conteúdos eram muitas vezes questionados por professores e estudantes, procurei descobrir: Se as disciplinas da formação profissional e as disciplinas pedagógicas contribuíram para o exercício da função de professor.

Nessa terceira questão procuramos saber a aplicabilidade dos conteúdos didáticos pedagógicos trabalhados durante o curso para o futuro professor. A maioria considerou as disciplinas muito teóricas, com pouca ou quase nenhuma prática, como apontaram os estudantes abaixo:

“Quase todos os professores da parte pedagógica trabalhavam muito com os teóricos. Sei que a teoria é importante, mas parecia que os professores escolhiam um e trabalhavam exaustivamente com suas ideias. Quando íamos para os estágios ficávamos perdidos. Agora que trabalho com a educação infantil fico com muitas dúvidas sobre quais atividades planejar para meus alunos. Penso que faltou equilíbrio entre a prática e a teoria.” (Priscila, 20 anos)

“Aproveito bastante tudo que aprendi no Curso Normal hoje no curso de Pedagogia. No trabalho é diferente... eu tenho que pesquisar muito as atividades que farei com meus alunos porque no Normal era muito teórico. Era muita informação que eu não soube como integrar.” (Carolina, 21 anos)

Mais uma vez o excesso de disciplinas com abordagem teórica em detrimento da prática foi apontado agora pelos estudantes. Os estágios supervisionados (prática de ensino) desconsideraram as abordagens teóricas e não proporcionam sua aplicabilidade na escola de educação básica, local de estágio. Quando o professor recém-formado começa sua jornada de trabalho ele se sente inseguro e conseqüentemente precisa esforçar-se para elaborar seu pla-

nejamento e tentar errar o menos possível.

Já que uma das justificativas da implantação do horário integral no curso normal foi a diminuição da quantidade de anos letivos e o aumento da carga horária das disciplinas do núcleo comum para possibilitar os estudantes ingressem na universidade após três anos de estudos, procuramos indagar aos participantes da entrevista se essa alteração contribuiu para esse fim, perguntamos: **Na sua opinião os conteúdos das disciplinas do núcleo comum, agora com carga horária ampliada, foram suficientes para seu ingresso no ensino superior?**

Destacamos algumas respostas:

“A carga horária de Português, Matemática e outras disciplinas aumentou, mas como as disciplinas pedagógicas eram em número maior e eu não tinha tempo de me dedicar para as disciplinas do ENEM. Fui reprovada e fiquei em dependência de Física. Essa ideia não deu certo!” (Diana, 21 anos)

“Não consegui estudar para o vestibular durante o curso normal. Quem foi fazer Pedagogia conseguiu, mas como eu queria Letras, tive que fazer cursinho depois que terminei o curso. Eu vivia cansada, as exigências das disciplinas específicas eram grandes e eu não dei conta não.” (Vilma, 20 anos)

“Sempre ficava na dúvida se deveria fazer Normal ou não devido à duração do curso que era de quatro anos. Mas quando passou para três anos adorei e pude então realizar meu sonho de ser professora. As disciplinas do núcleo comum eram “bem devagar”. O conteúdo não facilitou o ingresso na faculdade. Muitos conteúdos não foram dados porque os professores sentiam que nosso cansaço provocava desinteresse e conseqüentemente não conseguíamos estudar. Foram anos pesados!” (Sabrina, 22 anos)

A fala dessas jovens nos remete às justificativas apontadas pela SEE-DUC/RJ para justificar a redução do tempo de duração do Curso Normal, considerando que esse tempo menor proporcionaria ao estudante, condição de ingresso no ensino superior, porém essa condição “facilitadora” não foi totalmente aproveitada pelos estudantes, pois a jornada diária de aulas e o volume de atividades a serem cumpridas pelos jovens impossibilitou o bom desempenho nos exames vestibulares. Apenas os estudantes que optaram pelo curso de Pedagogia, por ser um curso com relação candidato /vaga menor do que outros, a aprovação foi maior, seguido de Letras e outras licenciaturas.

Se constatamos que o curso normal no formato de horário integral não contempla conteúdos suficientes para o ingresso na faculdade, procuramos saber então se as disciplinas de formação profissional como a prática de ensi-

no (os estágios) atividade de grande importância para formação do professor, atendeu as expectativas dos ex-alunos, agora professores iniciantes. Então indagamos: **A disciplina de prática de ensino também faz parte da formação do futuro professor. Essa atividade realizada nas escolas normais contribuiu para sua formação docente em que proporção?**

Nas respostas abaixo perceberemos que os estudantes não consideraram o estágio com uma disciplina essencial e que, principalmente a prática de ensino, não apontava correlações com as disciplinas teóricas tão presentes no curso. Vamos observar algumas respostas:

“Não gostava muito do estágio, não. Ficar no fundo da sala sem fazer nada era terrível! Não tínhamos uma tarefa para fazer no estágio. Se pegássemos uma professora legal, tudo bem ela solicitava que a gente fizesse tarefas, ajudassem com as crianças, aí tudo ficava melhor. Hoje lecionando vejo que deveria ter sido mais orientada pra fazer o estágio realmente com coparticipação, pois saberia como agir em determinadas situações. No estágio poderia errar... agora não posso. Pena que ninguém me avisou!” (Bianca, 23 anos)

“Considero que dei sorte com as professoras das escolas que estagiei. Com elas aprendi muito! As professoras de estágio deixavam tudo muito livre e só cobravam o relatório final. Penso que deveria também ligar o estágio com a teoria, coisa que nunca aconteceu.” (Rita, 21 anos)

A prática de ensino acontecia nas escolas de Ensino Fundamental I (series iniciais) da rede Particular de ensino e também na rede Municipal de Educação. Porém no período entre 2009 a 2012, a SME do Rio de Janeiro, optou por não permitir o ingresso de estudantes normalistas em suas escolas dando preferência para os licenciandos de universidades do município. No ano de 2013, a SME assinou um novo convênio (nº 25 e 29/2013 de 05/2013 disponível em www.rj.gov.br. Acesso: 20/06/2013) com duração de 24 meses autorizando novamente a participação dos normalistas nas escolas.

Essa descontinuidade de oportunidade para os estágios na rede municipal de ensino dificultou bastante a atuação dos estudantes. Diminuiu a oferta de espaços e essa disciplina nesse período deixou de ter seu caráter prático e o currículo precisou ser adaptado.

Em paralelo sentimos pelos depoimentos dos professores e alunos que a falta de integração entre os conteúdos teóricos e a prática. Os estudantes desconsideraram a oportunidade da prática de ensino, não aproveitam as situa-

ções vividas nas salas de aula por um motivo inaceitável: a falta de orientação dos professores da escola Normal. Aquele estudante que como disse a entrevistada deu “sorte” de estagiar com uma professora generosa, consegue viver e experienciar situações do cotidiano escolar. Percebe-se com isso que nem o professor da escola normal, nem o docente que recebe o estagiário estão em sintonia. Desperdiça-se então um legado de conhecimentos praticados, mas não apreendidos pelos estudantes.

Os estágios, tão desconsiderados pelos estudantes, eram feitos em duplas ou trios, de acordo com a organização da escola parceira. A convivência dos jovens ia além do espaço do CEJK, continuava nos grupos de estágio que se formavam. Essa permanência no mesmo espaço escolar favorecia relações sociais, um dos objetivos da escola de horário integral, além do desenvolvimento de valores que preservem as diferentes culturas e respeito ao outro. Procuramos saber então a opinião dos jovens sobre esse tema e perguntamos: **Durante todo o dia os alunos assistiam aulas, parando só nos intervalos de lanche e almoço. As longas horas de convívio diário com seus colegas favoreceram as relações de amizade ou não? Por quê?** Algumas das respostas que destacamos estão descritas abaixo:

“Nós praticamente morávamos na escola. Manhã e tarde todo mundo junto [...] fiz muitos amigos, mas a relação do dia a dia não era fácil. Tipo casamento que às vezes “rola uma briga” [...]. Mas no fim tudo dava certo.” (Lucia, 20 anos)

“Até hoje mantenho as amizades que fiz no CEJK. Era o que nos mantinha firme. Muitos desabafos, segredos... apoio mesmo. Sofríamos juntas e nos alegrávamos também. Nesse aspecto foi tudo maravilhoso!” (Bia, 20 anos)

“Além das amizades com os colegas também fazíamos nossos professores de amigos. A maioria era compreensiva, davam “toques” importantes sobre a profissão e principalmente sobre a vida. O excesso de horas juntas e o acúmulo de tarefas também geravam atritos sérios. A direção e professores agiam e no final a “galera” se entendia. Cumplicidade sempre era o forte.” (Camila, 21 anos).

No centro de todas as falas percebemos como a juventude precisa de conversa, de bate-papo, de convivência... sentimos a beleza e uma leveza nesses depoimentos que clamam apenas por um espaço de liberdade de expressão. Essa escola que eles viveram os controlou, os obrigou exaustivamente apenas a cumprir atividades e demandas impostas por um currículo que não os contemplava, que nem sequer foi elaborado baseado em reflexões da co-

munidade escolar.

Em geral, podemos perceber que a maioria dos estudantes não considerou a mudança para horário integral positiva. Questões sobre o excesso de disciplinas, pouca integração dos conteúdos entre e a predominância da teoria em detrimento da prática foram os principais aspectos relatados.

Nas conclusões, descreveremos como a análise dos dados desta pesquisa poderá ser um importante recurso para adequações ao currículo horário integral da escola de formação de professores em nível médio- a escola Normal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa percorreu sobre a reorganização curricular que as escolas de formação de professores em nível médio do estado do Rio de Janeiro iniciaram a partir do ano de 2010 e, em especial, analisou essa implantação no Colégio Estadual Julia Kubitschek sobre a luz dos depoimentos de estudantes e professores que atuaram na instituição. Esse tema está diretamente ligado ao desenho de um novo modelo curricular com desdobramentos para o campo da formação inicial de professores que impacta na reestruturação da escola pesquisada.

Como professor (a) e pesquisador (a) somos convidados (as) a refletir sobre a atual situação da formação para o magistério em nível médio nas escolas fluminenses que adotaram a escola de horário integral como modelo. A reflexão é diária e necessária porque, através de uma reconstrução da prática seguida de uma expectativa, podemos propor reflexões sobre o trabalho do (a) professor (a) formador (a), do futuro do (a) estudante normalista e, num plano bem maior, da formação de professores no país.

Através dessas incertezas procuramos identificar as concepções teóricas sobre o currículo adequado à escola de horário integral, os bastidores das ações que culminaram com essa implantação, influências políticas subjacentes a esses processos e motivações práticas da SEEDUC/RJ, a partir da análise de documentos escritos oficiais e de depoimentos coletados nas entrevistas.

A pesquisa procurou entender, ainda, até que ponto a implantação do horário integral impactou positivamente na qualidade da formação inicial do (a) professor (a) que já atua como docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e também até que ponto essa ampliação da carga horária curricular das disciplinas básicas do ensino médio contribuíram para o ingresso dos (as) estudantes no ensino superior.

Muito embora a pesquisa tenha tratado do processo de implantação do currículo indicado para horário integral nas escolas de formação de professores na abrangência da SEEDUC/RJ, outras perspectivas se fizeram notar e houve assim desdobramentos não somente no campo da formação de professores enquanto curso de formação profissional, mas também no campo da educação integral com as especificidades de um currículo próprio proposto de acordo

com os da legislação educacional atual.

A elaboração de um currículo não ocorre de forma evolutiva a partir de um ponto fixo que aconteceu no passado. Os currículos estão emaranhados em um determinado hiato da história, de forma a responder os anseios sociais, políticos e econômicos. Assim essa pesquisa nos apontou algumas motivações políticas como combustível para essa mudança curricular nas escolas normais fluminenses, que pode ser encontrado em fragmentos dos documentos oficiais apontados nesse trabalho.

Consideramos as reflexões dos pesquisadores do campo do currículo quanto à necessidade de distinção entre o currículo escrito e o currículo ativo ou real, isto é, tal como é vivenciado e posto em prática por professores e estudantes nas salas de aula (GOODSON, 2008, p. 22). O currículo escrito expressa diferentes intenções e interesses presentes em sua elaboração, podendo ou não se efetivar enquanto currículo em ação.

Assim esse território de disputa que está sujeito a modificações é percebido na proposta de ensino presente no currículo de uma escola de horário integral. Consideramos que essa proposta não é ruim, mas, acompanhada de uma política de implantação autoritária, da falta de discussão prévia e da ausência de investimentos na melhoria da qualidade da educação, tornou-se difícil sua concretização na realidade das salas de aula das escolas normais fluminenses.

Uma mudança curricular não se resume a aumentar ou suprimir conteúdos, nem ampliar horário de permanência dos (as) estudantes nas escolas. Esse é um ponto a ser refletido, pois como apontado anteriormente, a aprendizagem não está garantida com o aumento das horas de estudo e sim na qualidade desse estudo.

Segundo PARO, et al (1988):

“Os que argumentam contra a instalação do período integral se voltam quer para a crítica do caráter excessivamente assistencial que os projetos poderiam assumir, quer para a consideração das condições concretas em que se dá o ensino em nossa sociedade, condições estas que estão a exigir medidas concretas no sentido de antes de tudo, se garanta um ensino de boa qualidade em período parcial- o que está muito longe de acontecer para depois poder se falar em extensão da escolaridade para o período integral.” (Paro, et al p.12, 1988).

Considerando a citação acima podemos perceber que a escola de tempo integral ainda é um campo de incertezas, porém torna-se uma solução necessária na concepção dos governantes a fim de minimizar os problemas que envolvem a qualidade do ensino. Tais mudanças programam ações desencadeadas entre as questões que envolvem ensino e aprendizagem.

Esse desencontro de ações foi sentido no CEJK proporcionando desconforto entre os profissionais da escola e estudantes. Não houve uma programação adequada e discutida entre os envolvidos nesse movimento e como foram apontadas nas falas dos entrevistados; as primeiras turmas foram atendidas pedagogicamente e administrativamente com erros e acertos.

Nesse trajeto de implantação do horário integral nos deparamos inicialmente com dificuldades de adequação do espaço físico da escola que não atendia as necessidades dos estudantes que lá permaneceriam durante todo o dia. A falta de locais para descanso, de área de convivência e de sala de estudo foram apontadas pelos entrevistados como espaços de extrema necessidade para o bom funcionamento da escola.

Assim, para FREIRE (1994):

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação. (Freire, p. 96)

Os adolescentes não querem ficar o tempo todo na escola, na maioria das vezes em sala de aula, reclamaram de falta de espaço para o lazer e de propostas desinteressantes para o ciclo de vida em que se encontram. Fato constatado pelos professores que atuavam no CEJK.

Quanto aos desafios para resolução desses aspectos, chama-nos a atenção, inicialmente, a necessidade de investir em infraestrutura adequada para o funcionamento da escola de horário integral, tanto em termos de espaço físico disponível, como também e principalmente, de materiais e equipamentos adequados para a realização dos diversos tipos de atividades. A manutenção desse tipo de escola é cara, como já posto anteriormente. A falta de verba para novas construções prediais resulta muitas vezes em adaptações insuficientes que inviabilizam a proposta pedagógica da instituição.

A implementação das primeiras escolas de horário integral aconteceu com a criação dos CIEPs nos anos oitenta, um projeto arrojado que por questões políticas e estruturais não cumpriram seu objetivo principal: promover a educação integral.

Corroboramos com a perspectiva apontada por COELHO (2004, p.4) para conceituar educação integral: “uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas”.

A valorização do projeto político-pedagógico como instrumento para essa articulação é um caminho a ser percorrido. Enfatizar o diálogo e a construção coletiva das propostas educacionais favorece as mudanças no âmbito da escola.

Todo currículo tem efeito sobre as pessoas. Assim é fundamental pensarmos noss(as) estudantes normalistas que sofreram essas mudanças. Refletirmos sobre a formação docente é essencial para que possamos pensar no currículo como uma trajetória para a formação do futuro professor.

Essas ideias são compatíveis com as palavras de SILVA (2011):

[...] O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (Silva, 2011, p.150)

Cabe ressaltar que essa proposta implantação do horário integral conduziu a uma proposta curricular intensa no sentido de partir de uma estrutura historicamente consolidada: a escola de horário parcial.

Essas ações político-educacionais que apontaram para o aumento da carga horária nas escolas buscaram nortear e promover a melhoria da qualidade da educação, no caso do CEJK, a qualidade da formação de professores. Porém essa melhoria não foi percebida pelos professores e estudantes entrevistados. Houve uma discordância entre os aspectos que avaliaram as mudanças nos conteúdos das disciplinas. Apenas em relação ao excesso de abordagem teórica nas disciplinas em detrimento de atividades práticas, houve consenso entre professores e estudantes.

Observamos que os dois turnos do CEJK funcionavam de maneira diferente como se fossem duas escolas diferentes. Essa dificuldade de articulação torna-se mais problemática no caso da carga-horária dos professores, que con-

tinuaram a ser para turno parcial. A falta de encontro desses professores para discussão de propostas de ensino prejudicou a reestruturação curricular.

O desafio da integração e do diálogo entre atividades teóricas e práticas demonstra-se muito relevante nas entrevistas. Consideramos que a prática de ensino deverá “conversar” com a fundamentação teórica a fim de oferecer experiências relevantes ao futuro professor.

Mas a escola não “é um espaço exclusivamente de instrução [...] ela é também um espaço de socialização” (PARO, 1988, p.13), isso significa dizer que a escola de horário integral através das relações de amizade que estabelece, potencializa e dá condições para que a cultura da educação integral se consolide de fato. As relações sociais que se estabelecem no CEJK favorecem outras aprendizagens. Os estudantes a partir do contato com pessoas de idades, gostos e hábitos diversos se constituem socialmente criam vínculos e se fortalecem como cidadãos.

Assim, corroboramos com COELHO (2004):

“Portanto, a escola pública, que funciona em horário integral, pode ser uma instituição privilegiada na construção da educação integral a que nos referimos. Nesta concepção, a instituição precisa ser capaz de responder às demandas daqueles que para ela convergem – diretores, profissionais da educação e alunos, através de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado, inserido na comunidade que a cerca. Sem esses ingredientes, a possibilidade de mudança rotiniza-se e naturaliza-se...” (Coelho, 2004, p.13)

Observamos que não será a quantidade de horas de permanência na escola que garantirá uma melhor formação aos professores iniciantes. Consideramos a especificidade da escola enquanto instituição educativa, à escola que historicamente conhecemos e destacamos, todavia, as outras funções da escola que agora surgem com o horário integral.

Esse trabalho apresenta agora um ponto final, entretanto illogicamente continuativo, no sentido em que todas as questões levantadas apontam para uma inquietação quanto à formação de professores como um todo, pensando a partir dos currículos e de seus processos de elaboração. Esperamos que nossas proposições sirvam de inspiração a outros professores pesquisadores que os desafie a investigar os processos de elaboração de novas propostas curriculares que respeitem a singularidade dos jovens participantes dos processos.

Que essa pesquisa possa contribuir para que os (as) normalistas da rede pública estadual do Rio de Janeiro tenham acesso ao conteúdo necessário para a formação docente inicial além de assegurar boas possibilidades de estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil*. 3ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1985.

BRASIL. *Congresso Nacional. Câmara dos Deputados*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 19/6/2015.

BRASIL. *Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>. Acesso: 24/07/2010.

BRASIL. *Lei das Escolas das Primeiras Letras*, artigo 4º. de 15 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis. Acesso: 03/2016.

BRASIL. MEC. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/D6755>. Acesso: 24/03/2016.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/1996, artigos 34 e 87.

BRASIL. MEC. PCNs 2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN Brasil, MEC/CNE, 2001.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.179/2001.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 24/03/2016.

BRASIL. MEC.CFE. *Parecer 349/72*. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>. Acesso: 16/07/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CANÁRIO, Rui. *A Escola tem futuro? Das promessas as incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAVALIÉRE, Ana Maria V. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral* in: Revista Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, abr.2009.

CHAUÍ, M. disponível em www.redebrasilatual.com.br, 2012. Acesso: 10/01/2015)

COELHO, Bernardo L. M. *A realidade do trabalho educativo no Brasil* in: Revista de Informação Legislativa. Brasília. 42 n. 167 jul./set. 2005.

_____, Lígia Martha C. da C. e PORTILHO, Danielle B. *Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas*. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A, 2009.

_____. e CAVALIÉRE, Ana Maria V. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental* in: UNIRIO GT: Educação Fundamental, n.13, 2004.

_____. *Políticas públicas e gestão para educação integral: Formação de professores e condições de trabalho* in: anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011. Acesso: 01/2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 2/1969.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 252/1969.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECERES: 4/98, 15/98 , 22/98, 2/ 98 , 3/98 e 01/99. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso: 04/2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação e a primeira constituinte Republicana*. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2ª ed. revisada e ampliada, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____, *A Educação Básica no Brasil*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.80, setembro/ 2002.p.168-200. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>.

_____, *A Educação Básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, nº. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DIAS, Rosane Evangelista e LOPES, Alice C. *Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores*. Disponível em: www.curriculosemfronteira.org. Acesso: 01/2016.

FAVERO, Maria L. A. & BRITTO, Jader M. *Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ,1999.

FONSECA, Cintia X. da e RIZO, Gabriela. *Docentes no Brasil passado e presente*. Disponível em: <http://www.ufrjr.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/cultura-formacao/livro2.pdf>

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura. *A realidade do trabalho educativo no Brasil*. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 42, n. 167, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/28307/public/28307-28318-1-PB.pdf>>. Acesso: 03/2015.

Chagas, Angela. *Sonho de Brizola, escola de turno integral fracassa no RJ e RS*. [S.l.]: Portal Terra, 2008. Disponível em: <<https://noticias.terra.com.br/educacao/sonho-de-brizola-escola-de-turno-integral-fracassa-no-rj-e-rs,819842ba7d2da310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>>. Acesso: 17/03/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Entenda o que muda com o novo currículo do ensino público brasileiro*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>>. Acesso: 31/03/2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.iserj.edu.br>>. Acesso: 10/10/2016.

JÚLIA Kubitschek recebe prêmio em Gestão Escolar. *Folha do centro*, Rio de Janeiro, n. 141, jun. 2008. Disponível em: <http://www.jornalfolhadocentro.com.br/index.php?edicao=141&pagina=3&id_noticia=238>. Acesso: 10/03/2016.

BLOG DA ANFOPE. *Lei 12.796 retrocesso na formação superior do magistério*, 7 maio 2013. Disponível em: <<http://blogdaanfope.org/2013/04/07/lei-12-796-retrocesso-na-formacao-superior-do-magisterio>>. Acesso: 03/2015.

KUENZER, Acácia Z. *Velhos problemas, novos desafios*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 03/ 2015.

LELIS, Isabel. *A volta do que não foi*. Agosto/ 2011. Disponível em: revistaeducacao.uol.com.br. Acesso: 15/03/2026.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Alice C. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem fronteiras, v.6, p.35-52, jul-dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>. Acesso: 16/08/2016.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970. OEI – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE BRASIL.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: *Política, Cultura e Poder*. Disponível em: www.curriculosemfronteira.org. Acesso: 01/2016.

MELLO, J. *História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990*. 2002. 189f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Faculdade de Educação, UFRJ, 2002.

_____. *Conhecimentos didáticos pedagógicos como horizonte de formação – análise de uma política curricular na formação de professores do Rio de Janeiro*. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, pp.113-132, Jul/Dez 2009 Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol.9_iss2/articles/mello-frangella.pdf. Acesso: 03/2015.

MENEZES, J.S.S.; RIZZO, G.O. *O Plano Nacional de Formação em Professores da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p.87-103, out. dez/2013.

MOLL, Jaqueline et al. *Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?* In: *Em Aberto*, v. 25, n. 88, p. 17-49, Brasília, jul./dez. 2012. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br. Acesso: 11/2015.

_____. (org) *Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola – Construindo Possibilidades*. Porto Alegre, RS: Penso. 2011.

_____. (org) *Caminhos da Educação Integral no Brasil-Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos*. Porto Alegre, RS: Penso. 2012.

MONARCHA, Carlos. *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo, cultura e formação de professores* in: *Revista Educar*, n. 17, p. 39-52. Curitiba: UFPR, 2001.

_____. *O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa*. in *Currículo sem Fronteiras*, v.1,n.1,p.35-49.2011, Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1/articles/moreira.pdf>. Acesso: 18/03/2016.

_____. *Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas*. Em Aberto. ano 12. N. 58, abr./jun Brasília, 1993. Disponível em: emaberto.inep.gov.br. Acesso: 11/2015.

_____. *A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil*. In Forum educ., Rio de Janeiro, 13(4):17-30, set./nov. 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61060/59278>. Acesso: 23/01/2016.

_____ e CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos* in: Revista Brasileira de Educação, p 156 a 158. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 03/2016.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, Elydio dos S. *A escola com a cara da comunidade*. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/escola-cara-comunidade-424791.shtml>. Acesso: 08/2015.

PACHANE, Graziela G. *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência (UNIT)*. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t116.pdf>. Acesso: 02/2016.

PARO, Vitor Henrique, FERRETTI, Celso João et al. *A escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais*. SP: Cedes, Cadernos de Pesquisa, p.11-20, 1988.

_____. *Mais tempo para quê?* In: Revista da Educação, Disponível em: revistaeducacao.uol.com.br/textos/156/mais-tempo-para-que. Acesso: 02/2016.

_____. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição Federal do Brasil, artigos 205, 206 e 227.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 9089/1990. Artigos 53 e 59.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 5.540/68 Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540. Acesso: 02/2015.

RIBEIRO JÚNIOR, João. *A Formação Pedagógica do Professor de Direito*. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

_____ e outros. *O Novo Livro dos CIEPs*, In “Carta 15”, publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. 10ª edição Petrópolis: Vozes, RJ. 1988.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro* in: Rev. Brasileira de Educação. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Acesso: 12/2014.

_____. *Escola e Democracia. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. in *Revista brasileira de educação* v.14 n.40 jan/abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso: 10/2015.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M^a B., COSTA, Vanda M^a R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEEDUC/RJ. Resolução n. 4951, de 04 de outubro de 2013.

SEEDUC/SUGEN. Portaria n. 9, de 29 de março de 2010.

SILVA, Carmen S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 3. ed., 2 reimpressão, 2011.

SMOLKA, Ana L. B. & MENEZES, Maria C. Anísio Teixeira, 1900-2000. *Provoações em educação*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores* in: revista Brasileira de Educação, nº 14. mai/jun /jul /ago, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário*: Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. p.110-117, 1932.

_____, *Uma experiência de educação primária integral no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33.

UNESCO. Comissão Internacional sobre Educação. Relatório Delors. 1996. www.todospelaeducacao.org.br/.../mec-abre-consulta-publica-sobre-texto-preliminar. Acesso: 14/12/2015.

ANEXO A – Questionário Sócio Econômico

Querido(a) aluno(a),

Este questionário tem por objetivo conhecê-lo(a) melhor e saber quais são as suas expectativas em relação ao colégio que você acaba de se matricular. Não precisa assinar. Sua participação é muito importante para nós. Desta forma poderemos oferecer uma educação com qualidade.

Direção do CEJK

- 1- Sexo: () Feminino () Masculino
- 2- Cor: () Branca () Negra () Parda
- 3- Idade: anos.
- 4- Sua religião
 Católica
 Evangélica
 Espírita
 Umbanda ou Candomblé
 Budista
 Sem religião
 Outra – Qual?
- 5- Reside:
 No Município do Rio de Janeiro
 Em outro município. Qual?
- 6- É portador de necessidade especial?
 Não () Sim – Qual?
- 7- Quantas pessoas moram em sua residência?
 de 2 a 4 pessoas
 4 a 6 pessoas
 Mais de 6 pessoas
- 8- Quantas pessoas exercem atividade remunerada em sua residência?
 Uma
 Duas pessoas
 Três pessoas
 Mais de 3 pessoas
- 9- Qual o nível de escolaridade dos seus pais?
 Fundamental incompleto – 1º ao 5º ano
 Fundamental completo – 1º ao 9º ano
 Ensino médio incompleto
 Ensino médio completo
 Superior incompleto
 Superior completo
- 10- Qual a situação da moradia em que você reside?
 Imóvel próprio
 Imóvel alugado
 Imóvel cedido
 Outra condição
- 11- Qual é a renda mensal da família?
 1 salário mínimo
 de 2 a 5 salários mínimos
 de 5 a 10 salários mínimos
 Mais de 10 salários mínimos.
- 12- Na sua residência tem:
 Rádio
 Televisão
 Telefone fixo
 Telefone celular
- Microcomputador
 Microcomputador com internet
 Geladeira
 Máquina de lavar roupa
 Motocicleta
 Automóvel
- 13- Por que você escolheu este colégio?
 Quero ser professor(a)
 Por ser conhecido como um bom colégio
 É parente de ex-aluno(a) do colégio
 Pela proximidade da residência
 Não queria esse colégio.
- 14- Escolha as alternativas que melhor expressam suas expectativas com relação ao Colégio Estadual Júlia Kubitschek.
 Um ensino de qualidade
 Um ensino rigoroso
 Um colégio que leva a sério a disciplina
 Um colégio que cobra regras e impõe limites
 Um colégio que faz com que o aluno se sinta bem.
 Um colégio afetuosos
 Val te ajudar a conseguir um emprego melhor
 Outra - Qual?
- 15- Com qual frequência você lê:
 1- Jornais: () Sempre () Às vezes () Nunca
 2- Revistas: () Sempre () Às vezes () Nunca
 3- Livros: () Sempre () Às vezes () Nunca
 4- Internet: () Sempre () Às vezes () Nunca
- 16- Faça uma avaliação da escola que você estudou do 6º ao 9º ano:
 Insuficiente a regular
 Regular a boa
 Boa a excelente
- 17- O quanto você se interessa pelos assuntos abaixo:
 1- Esportes () Muito () Pouco () Não me interesse
 2- Política () Muito () Pouco () Não me interesse
 3- Artes () Muito () Pouco () Não me interesse
 4- Música () Muito () Pouco () Não me interesse
 5- Drogas () Muito () Pouco () Não me interesse
 6- Sexualidade () Muito () Pouco () Não me interesse
 7- Discriminação () Muito () Pouco () Não me interesse
 8- Ambiente () Muito () Pouco () Não me interesse

ANEXO B – Histórico Escolar – 1980



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Colégio Estadual Filia Kubitschek

Estabelecimento de Ensino

Rua General Caldwell, 182 - Centro - Rio - R. J.

Endereço

Ato Autorizativo do Poder Público
(nº, data, Diário Oficial)

Lei nº 01/60 G.13

D.O. 27/04/60

Modelo: 1980

HISTÓRICO ESCOLAR

CURSO: Formação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau

NOME DO ALUNO: _____

DATA DO NASCIMENTO: _____ NACIONALIDADE: _____ NATURALIDADE: _____

FILIAÇÃO: _____ E _____

IDENTIDADE Nº _____ ÓRGÃO EXPEDIDOR: _____ DATA: _____

DISCIPLINAS	Ano: 1978		Ano: 1979		Ano: 1980		Ano: _____		CARGO HORAF TOTA
	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série		
	NOTA/ CONC.	C/H							
Língua Portug. Literatura Brasil.		120		150		90			360
Geografia		60		—		—			60
História		60		—		—			60
Matemática		90		60		60			210
Ética		60		—		—			60
Química		60		—		—			60
Biologia		60		—		—			60
Ed. Física		60		60		60			180
Música		60		60		—			120
Língua Estrangeira ()		60		60		30			150
Ed. Moral e Cívica		—		30		—			30
P.S.P. B.		—		—		60			60
Programas de Saúde		—		—		60			60
Psicologia		60		60		60			180
Sociologia		60		—		—			60
Literatura Infantil		30		—		—			30
Fundamentos da Educação		—		60		90			150
Didática Geral		—		180		60			240
Estadística		—		60		—			60
História da Educação		—		60		—			60
Ed. Artística		—		—		60			60
Filosofia		—		—		60			60
Estrutura e Curr. Ensino 1º Grau		—		—		60			60
M.T.A. Método Tecn. Alfabetiz.		—		—		60			60
Recursos Audiovisuais - R.A.V.		—		—		60			60
TOTAL		—		—		30			30
% FREQUÊNCIA ANUAL Excluído Suspens.		—		—		150			27
SITUAÇÃO FINAL Opcional:		30		60		—			90

SÉRIE	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	MUNICÍPIO/ESTADO	ANO
1ª			
2ª			
3ª			
4ª			

OBSERVAÇÕES:

DATA DA EXPEDIÇÃO: _____ / _____ / _____

ANEXO C – Grade Curricular – 1996



Estado do Rio de Janeiro
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBITSCHKE
Rua General Caldwell, 182 - Centro - Rio de Janeiro - RJ

GRADE CURRICULAR - 1996

Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau
Currículo Aprovado pelo Parecer 23/90-CEE
e Adaptado pelo Parecer 89/94-CEE

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL DE HORAS
	1ª série (96)	2ª série (97)	3ª série (98)	
Língua Portuguesa I / Conteúdo e Metodologia	4	2	2	8
Literatura I / Conteúdo e Metodologia	-	2 (ML)	-	2
Língua Port. II / Lit. II Cont. e Metodologia	2	2	2	6
Matemática I / Conteúdo e Metodologia	4	4	2	10
Matemática II / Cont. e Metod. (DM)	-	2 (MM)	-	2
Geografia	2	2	-	4
História I	2	2	2	6
Hist. e Geogr. / Cont. e Metod. de Int. Social	-	-	2 (MIS)	2
Biologia / P. Saúde / Cont. e Metodologia	2	2	-	4
Biologia II / Cont. e Metod. das Ciências	-	-	2 (MC)	2
Física	2	-	-	2
Química	2	-	-	2
Língua Estrangeira	4 (2+2**)	-	-	4
Educação Física / Conteúdo e Metodologia	2	2	2	6
Educação Artística / Conteúdo e Metodologia	2	2	2	6
Fundamentos da Filosofia	2	1	3	6
Fundamentos da Psicologia	-	2	2	4
Fundamentos da Sociologia	-	2	2	4
Estrutura e Funciona ^o do Ensino de 1º Grau	-	-	2	2
Didática Geral I	-	3	3 + 2	6
Didática Geral II / Alfabetização	-	-	-	2
Estágio Supervisionado **	-	9	9	18
Artesanato/Música-Coral**	1	1	1	3
Laboratório Física, Química e Biologia**	2	1	1	4
Ensino Religioso *	-	1	-	1
Treinamento Desportivo *	1	1	1	3
Recursos Audiovisuais *	1	1	1	3
Oficina Literária (Biblioteca) *	1	1	1	3
TOTAIS	30	30	28	108

OBS.: * Facultativo para o aluno. Carga horária não computada na carga total.

** Atividade desenvolvida em turno contrário ao frequentado regularmente pelo aluno

** Atividade desenvolvida com turma dividida.

{ } Um só conceito (mesmo professor ou nota somada). Repetir a nota.

ANEXO D – Matriz Curricular – 2001

COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBITSCHEK

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIOMATRIZ CURRICULAR – 2001
RESOLUÇÃO SEE Nº 2363 DE 28/12/2000

HABILITAÇÃO: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Carga horária total:

Nº de semanas letivas: 40

	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
			1ª série (01)	2ª série (02)	3ª série (03)	4ª série (04)
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	x	X
		Artes	2	2	X	x
		Educação Física	2	2	x	X
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	2+2	X	x
		Física	2	-	x	X
		Química	2	-	X	x
		Biologia	2	2	x	X
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	x	
		Geografia	2	2	x	x
		Sociologia	-	2	X	X
		Filosofia	2	2	X	X
		Língua Estrangeira	2	2	X	X
	PARTE DIVERSIFICADA	PPP-Literatura/Redação	2	2	X	X
Ciências Fis e da Nat.		-	-	X	X	
Hist. E Fil. da Educação		-	-	X	X	
Sociologia da Educação		-	-	X	X	
Ensino Religioso		-	-	X	X	
SUB TOTAL			28	26		
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Política Educacional e Org do Sistema de Ensino	-	-	X	X	
	Didática do Ensino Fundamental	-	2	X	X	
	Didática da Educação Infantil	-	-	X	X	
	Processo de Alfabetização	-	-	X	X	
	Psicologia da Educação	-	2	X	X	
	Didática Jovens e Adultos	-	-	X	X	
	Iniciação à Pesquisa	-	2	X	X	
	Práticas Pedagógicas	2	6	x	x	
	CARGA HORÁRIA		30	36	x	x

- A docência em Iniciação à Pesquisa foi distribuída : Matemática – 2ªsérie – 2 tempos; Biologia – 2ªsérie – 2 tempos; Literatura/Redação – 2ªsérie – 2 tempos
- O Ensino Religioso é ministrado em horário contrário ao horário regulamentar do aluno
- A prática pedagógica é realizada em horário contrário ao horário regulamentar do aluno
- Tempo de aula de 50 (cinquenta) minutos cada.

ANEXO E – Matriz Curricular – 2009/2012



ANEXO V
MATRIZ CURRICULAR 2009-2012
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
REGIME ANUAL

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Carga horária semanal				Carga horária anual				TOTAL
		SÉRIE				SÉRIE				
		1ª (09)	2ª (10)	3ª (11)	4ª (12)	1ª (09)	2ª (10)	3ª (11)	4ª (12)	
LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	2	2	160	160	80	80	480
	ARTES	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	MÚSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	2	2	2	160	80	80	80	400
	FÍSICA	2	0	0	0	80	0	0	0	80
	QUÍMICA	2	0	0	0	80	0	0	0	80
	BIOLOGIA ^(*)	2	2	0	0	80	80	0	0	160
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	0	0	80	80	0	0	160
	GEOGRAFIA	2	2	0	0	80	80	0	0	160
	SOCIOLOGIA	0	2	2	0	0	80	80	0	160
	FILOSOFIA	2	2	0	0	80	80	0	0	160
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	0	0	80	80	0	0	160
	PPP LITERATURA(1º)/REDAÇÃO/SALA DE LEITURA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA (4ª)	0	0	0	2	0	0	0	80	80
	CIÊNCIAS FÍSICA E DA NATUREZA	0	0	2	2	0	0	80	80	160
	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	0	80	0	80
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	0	0	2	0	0	0	80	80
	ENSINO RELIGIOSO	■	■	■	■	■	■	■	■	■
SUBTOTAL		30	26	18	18	1200	1040	720	720	3680
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORG. DO SISTEMA DE ENSINO	0	0	0	2	0	0	0	80	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS - EF	0	2	2	2	0	80	80	80	240
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS - EI	0	0	2	2	0	0	80	80	160
	ABORDAGENS PSICO-SÓCIO-LINGÜÍSTICO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	0	0	2	2	0	0	80	80	160
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	0	80	80	0	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS - JOVENS E ADULTOS (3ª)/EDUCAÇÃO ESPECIAL (4ª)	0	0	2	2	0	0	80	80	160
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS/INICIAÇÃO À PESQUISA	2	6	8	8	80	240	320	320	960
SUBTOTAL		2	10	18	18	80	400	720	720	1920
CARGA HORÁRIA		32	36	36	36	1280	1440	1440	1440	5600

Observações:

A Prática Pedagógica é realizada em horário contrário ao horário regulamentar do aluno.

A carga de Prática Pedagógica/Iniciação à Pesquisa na 1ª série, é ministrada pelo professor de Biologia.

(*) A carga de Prática Pedagógica/Iniciação à Pesquisa, 2ª série, foi distribuída com Biologia: 2 tempos.

(■) O Ensino Religioso é ministrado em horário contrário ao horário regulamentar do aluno.

(■) Enriquecimento de grade. (Artes na 3ª série; Música na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; Redação e Sala de Leitura na 2ª, 3ª e 4ª séries.

Tempo de aula de 50 (cinquenta) minutos cada.

ANEXO F – Matriz Curricular – 2010/2012



ANEXO V
MATRIZ CURRICULAR 2010-2012
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
REGIME ANUAL

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Carga horária semanal			Carga horária anual			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	160	160	160	480
	ARTE	2	0	2	80	0	80	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA ⁽¹⁾	2	2	0	80	0	80	160
	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESPANHOLA ⁽²⁾	1	1	1	40	40	40	120
	TEMPOS PARA ÊNFASE NO PPP/INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS/LIBRAS	2	0	2	80	0	80	160
	ENSINO RELIGIOSO ⁽¹⁾	1	1	1	40	40	40	120
	SUBTOTAL	32	26	18	1280	960	800	3040
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORG. DO SISTEMA DE ENSINO	0	0	2	0	0	80	80
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ENSINO FUNDAMENTAL	0	2	2	0	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	0	2	0	0	80	0	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ⁽²⁾	0	0	2	0	0	80	80
	SUBTOTAL	2	12	16	80	480	640	1200
PRÁTICAS	PRÁTICA PEDAGÓGICA E INICIAÇÃO À PESQUISA/LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS ⁽¹⁾	4	8	12	160	320	480	960
TOTAL HORÁRIO AMPLIADO		38	46	46	1520	1760	1920	5200

(*) Oferta obrigatória e adesão facultativa pelo aluno

(**) LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS - Brinquedoteca, Práticas Psicomotoras, Culturas, Vida e Natureza, Linguagens e Alfabetizações, Atendimento Educacional Especializado

Sugestões para distribuição da carga horária de Práticas Pedagógicas, Iniciação à Pesquisa e Laboratórios Pedagógicos:

1ª Série - 04h/a - sendo 02h/a Fundamentação teórica e relações interpessoais; 01h/a estágio; 01h/a de Laboratório.

2ª Série - 08h/a - sendo 02h/a Fundamentação teórica e organização dos laboratórios; 04h/a estágio; 02h/a de Laboratório para os 2 laboratórios propostos (cada qual com 40 h/a).

3ª Série - 12h/a - sendo 02h/a Fundamentação teórica e organização dos laboratórios; 06h/a estágio; 04h/a de Laboratório para os 4 laboratórios propostos (cada qual com 40 h/a).

(1) A carga horária semanal está no 2º ano, mas a carga horária anual está no 3º ano.

(2) A carga horária semanal está no 3º ano, mas a carga horária anual está no 2º ano.

ANEXO G – Matriz Curricular – 2013



ANEXO V
MATRIZ CURRICULAR 2013
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO
REGIME ANUAL

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	Carga horária semanal			Carga horária anual			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	2	80	0	80	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA ⁽¹⁾	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO ⁽²⁾	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80	0	0	80
	TEMPOS PARA ÊNFASE NO PPP/LIBRAS	0	0	2	0	0	80	80
TOTAL HORÁRIO PARCIAL		32	24	20	1280	960	800	3040
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORG. DO SISTEMA DE ENSINO	0	0	2	0	0	80	80
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ENSINO FUNDAMENTAL	0	2	2	0	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	0	2	0	0	80	0	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
HORÁRIO AMPLIADO		2	12	16	80	480	640	1200
PRÁTICAS ⁽³⁾	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	3	6	8	120	240	320	680
	BRINQUEDOTECA	1	0	0	40	0	0	40
	ARTE EDUCAÇÃO	0	1	0	0	40	0	40
	PRÁTICAS PSICOMOTORAS	0	1	0	0	40	0	40
	VIDA E NATUREZA	0	0	1	0	0	40	40
	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	0	0	1	0	0	40	40
	LINGUAGENS E ALFABETIZAÇÕES	0	0	1	0	0	40	40
	CULTURAS	0	0	1	0	0	40	40
HORÁRIO AMPLIADO		4	8	12	160	320	480	960
TOTAL HORÁRIO AMPLIADO		38	44	48	1520	1760	1920	5200

(1) Cf. § 2º do Art. 17

(2) Cf. Art. 16

(3) A distribuição de carga horária de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa é a seguinte:

1ª Série - 04h/a, sendo 02h/a Fundamentação teórica e 01h/a estágio.

2ª Série - 08h/a, sendo 02h/a Fundamentação teórica e 04h/a estágio.

3ª Série - 12h/a, sendo 02h/a Fundamentação teórica e 06h/a estágio.