



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NA
MODALIDADE NORMAL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O CONTEXTO
FLUMINENSE

Pedro Rafael Oliveira Pinto

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro
Setembro de 2021

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NA
MODALIDADE NORMAL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O CONTEXTO
FLUMINENSE

Pedro Rafael Oliveira Pinto

Trabalho de conclusão de curso submetido à
aprovação pela Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro
como parte obrigatória para a obtenção do
grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Patti do
Amaral

Rio de Janeiro
Setembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Em primeira instância, agradeço ao povo brasileiro pelo fomento às atividades das universidades públicas. Sem a contribuição e o incentivo da nação, nenhuma educação pública seria possível. Espero que, para além deste trabalho, eu possa justificar todo o investimento efetuado na minha trajetória, devolvendo-o, por meio dos meus esforços para construir um País mais justo, solidário, equânime em oportunidades e honroso da pluralidade que lhe é marca.

Em um segundo plano, agradeço à professora Daniela Patti do Amaral, indispensável à execução deste percurso. Obrigado por me motivar a ser “fora da caixa”. Obrigado por me ajudar a entender a potência do meu discurso e da minha atuação política.

Às companheiras e aos companheiros de GESED, cujas contribuições teóricas me deslocaram, muitas vezes, da cadeira, agradeço imensamente pela generosidade com a qual me receberam. Em particular, agradeço à querida Janaína Moreira de Oliveira Goulart, professora do curso Normal, com quem pude estabelecer trocas mais do que significativas a respeito do objeto desta pesquisa.

A todos os meus familiares, com os quais deixei de estar durante a graduação, agradeço pela paciência e por não desistirem de me convidar aos eventos, mesmo com o grande histórico de recusas. Obrigado pelo apoio incondicional.

Aos amigos e amigas que fiz durante o curso de Pedagogia, com os quais pude estabelecer trocas afetivas, brincadeiras, trabalhos, brigadeiros e aprendizagens, obrigado. Adriana, Clarissa, Emília, Janilce, Marília, Raquel e Vinícius. Vocês são luz. Brilhem!

“Este livro é como um livro qualquer. Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas por pessoas de alma já formada. Aquelas que sabem que a aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo que se vai aproximar. Aquelas pessoas que, só elas, entenderão bem devagar que este livro nada tira de ninguém. A mim, por exemplo, o personagem G. H. foi dando pouco a pouco uma alegria difícil; mas chama-se alegria.”

Clarice Lispector – A Paixão Segundo G. H.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto a política de formação de professores em nível médio, modalidade Normal, no contexto do estado do Rio de Janeiro. A partir da promulgação da LDB (BRASIL,1996), o objetivo concentrou-se em analisar a encenação de tal política, considerando o contexto da produção de textos (BALL, 1992; 1994; 2016), em diálogo com a teoria do discurso (MOUFFE, 2003; 2005). A metodologia utilizada partiu do referencial teórico do campo da formação de professores e das políticas educacionais, respeitando como técnica a análise documental das publicações. De abordagem qualitativa, o trabalho estabelece interações entre os textos políticos produzidos na cena nacional, colocando-os em conversa com o que é encenado na arena estadual. Dividido em cinco capítulos, este texto traz uma reflexão sobre o que está presente nas principais legislações nacionais e estaduais a respeito da formação de professores normalistas, estabelece interações entre as referências do campo da formação de professores e as da política educacional, reunindo indícios da permanência ou extinção da modalidade analisada. Os resultados apontam uma dissonância legislativa entre as duas cenas, indicando a pouca atenção que o curso tem recebido em ambas as escalas.

Palavras-chave: Política Educacional; Formação de Professores; Curso Normal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	34
Quadro 2	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	40
----------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1. Problema de pesquisa	11
1.2. Objetivos	11
1.3. Justificativas	12
1.4. Procedimentos metodológicos	14
2. A ANÁLISE DO DISCURSO E O CICLO DE POLÍTICAS: UMA COMBINAÇÃO PLURALISTA DE PESQUISA	16
3. A PRODUÇÃO DOS TEXTOS SOBRE O CURSO NORMAL NO CONTEXTO NACIONAL	22
3.1. Os profissionais da educação na Constituição Federal	23
3.2. As disputas de sentidos da profissionalização do magistério presentes na carta régia da educação nacional	25
3.3. As metas do PNE 2014-2024 para a formação de professores	26
4. DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: A MODALIDADE NORMAL EM DESTAQUE	29
4.1. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação: vozes e discursos normativos	30
4.2. O campo educacional e o seu posicionamento a respeito do curso Normal	35
5. A INTERPRETAÇÃO FLUMINENSE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

De há muito, a formação de professores tem sido um debate caloroso dentro do campo educacional, quer no Brasil, quer no mundo. Segundo Tardif (2014), a formação docente exige a mobilização de diversos saberes e práticas, a partir das quais os professores podem recorrer para encenarem sua atuação profissional. Nesse sentido, cabe questionar: o que forma uma boa professora ou um bom professor? Por meio de quais condições, materiais ou imateriais, a formação docente deve existir? Essas questões podem gerar lacunas para estudos em diversos sentidos educativos. Um destes, resgatado a partir da autoria deste trabalho, focaliza as políticas de formação de professores no curso de nível médio, modalidade Normal, que forma docentes para atuarem na educação infantil e anos iniciais da educação básica.

Surgidas em decorrência do modelo estabelecido durante a Revolução Francesa (1789), as iniciativas que originaram as escolas Normais brasileiras apareceram ao longo de todo o território nacional no século XIX. Segundo Martins (2009), o nascimento de uma burguesia urbano-industrial, as tensões entre o Estado e a igreja, além das disputas ideológicas entre liberais e conservadores, foram alguns atores e processos indispensáveis à consolidação da agenda política educacional instalada na época do Brasil Império e que favoreceram o estabelecimento das escolas Normais como marco expressivo para a formação de professores. Passados quase 190 anos desde a fundação da primeira dessas escolas, o movimento de defesa da profissão docente cresceu e se tornou mais complexo, envolvendo outros atores nessa arena política. A quem pertence a formação dos professores? Às universidades? Aos Institutos Superiores? O que é ser um Profissional do Magistério Público da Educação Básica? Em que nível a formação inicial dos professores deve ocorrer? Respostas difíceis de serem coletadas e que exigem muito mais profundidade epistemológica e metodológica do que este trabalho de monografia poderá oferecer neste momento. Entendemos, porém, que algumas reflexões podem ser discutidas e organizadas de modo a auxiliar neste processo. Como assinala Marchelli (2017), não há consenso no campo para qual seria o marco inicial das políticas de formação de professores no Brasil. Sabe-se, todavia, que as Escolas Normais têm substancial responsabilidade neste processo. Por esse motivo, o

trabalho procura reunir elementos contributivos para a análise do tema, em particular, focaliza-se o contexto fluminense. A escolha metodológica pelo estado do Rio de Janeiro se justifica pelas limitações de um trabalho de conclusão de curso na graduação, bem como se articula às pesquisas desenvolvidas pelo GESED – grupo de estudos e pesquisas dos sistemas educacionais da Faculdade de Educação da UFRJ. As pesquisas do grupo reúnem, entre outros temas, reflexões e análises sobre as políticas de formação e seleção de profissionais da educação pública na cena fluminense.

Com vistas a contribuir ao campo, propomos o primeiro capítulo desta obra como o de organização metodológica. Nesta seção, o leitor apropriar-se-á do problema de pesquisa, dos nossos objetivos, justificativa e procedimentos metodológicos. Por meio dessas etapas, desejamos que possa compreender nosso percurso investigativo em sua totalidade.

No segundo capítulo, almejamos oferecer reflexões teóricas acerca da análise discursiva trazida por Chantal Mouffe em consonância com o ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores.

No terceiro capítulo, indicaremos o diálogo entre a produção e interpretação dos textos legislativos no contexto nacional, no que concerne à formação docente em nível médio, e a tensão discursiva do que é ser considerado Profissional do Magistério Público da Educação Básica atualmente, oferecendo aproximações e repulsas entre a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação em vigência (BRASIL, 2014).

Na quarta seção, destacam-se algumas produções normativas apresentadas pelo Ministério da Educação. Nestas, o leitor pode visualizar importantes vozes e discursos que tendem a ser perpetuados. Uma dessas vozes, pode ser reconhecida por meio daquilo que defende o campo educacional, como se tentou pontuar.

Na derradeira parte deste trabalho, buscaremos tecer uma análise do contexto fluminense, reunindo na produção dos textos legislativos estaduais e nos seus contextos de influência, alguns indícios do cenário contemporâneo acerca da formação de professores em nível médio, na modalidade Normal.

1.1. Problema de pesquisa

Esta pesquisa tem por objeto central a investigação da política de formação de professores em nível médio, modalidade Normal, posta em cena atualmente no estado do Rio de Janeiro. O recorte proposto para este trabalho compreende o período posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, apesar de orientar a formação de professores em nível superior, ainda prevê a formação em nível médio para atuação na educação infantil e anos iniciais da educação básica. Finalizamos o tempo da pesquisa em 2020, quando o Plano Nacional (BRASIL, 2014) determina ser o marco temporal para que todos os professores com a certificação em nível médio adquiram o diploma de licenciatura.

A questão central que mobiliza este texto é: Quais políticas delineadas pelo estado do Rio de Janeiro contemplam a oferta do curso Normal como modalidade de formação de professores em nível médio, mesmo tendo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) referendado que o magistério dar-se-ia em nível de graduação? Tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) encontram-se em dissonância quanto à necessidade de formação em nível superior para o exercício do magistério – como veremos no decorrer desta proposta –, faz-se mister compreender esta política em atuação no contexto fluminense.

A hipótese que originou a existência desta pesquisa concentra-se na possibilidade de que o legislador do contexto fluminense compreende a necessidade, ainda, da oferta de cursos em nível médio, na modalidade Normal no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, cabe recorrer aos textos políticos publicados em nível nacional e estadual para tentar encontrar elementos que corroboram com tal compreensão.

1.2. Objetivos

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar a política de formação inicial de professores em nível Médio, na modalidade Normal, posta em cena no estado do Rio de Janeiro por meio da combinação entre a teoria do discurso e a abordagem do

ciclo de políticas, tomando como marco temporal a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Como objetivos específicos, apontamos:

- a) Estabelecer um diálogo entre a produção dos textos e os contextos de influência no cenário nacional e estadual no tocante à formação de professores em nível médio na modalidade Normal;
- b) Oferecer elementos para pensar o cenário contemporâneo fluminense no tocante à formação em nível médio de professores, as políticas sobre a oferta de matrículas e as percepções sobre o curso no âmbito da rede estadual do Rio de Janeiro;
- c) Levantar hipóteses acerca da continuidade da política de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, buscando indícios de sua permanência ou extinção nos textos legislativos produzidos.

1.3. Justificativas

Em uma perspectiva pessoal, o tema abordado gera uma profunda curiosidade no autor da pesquisa. Ao iniciar os estudos no curso de Geografia no ano de 2009, deparei-me com vários temas concernentes ao campo da formação de professores. Tópicos com os quais permaneci trabalhando desde o término do curso outrora citado. Ainda durante a primeira graduação, no Programa de Educação Tutorial (PET), desenvolvi projetos relacionados à docência, com ênfase nos temas relacionados ao ensino de Geografia, Geografia Cultural, Geomorfologia Costeira, Educação Especial e Inclusão Escolar, entre outros. Entre os anos de 2013 e 2014, atuei como bolsista da Superintendência de Políticas para a Juventude, vinculada à Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos do governo do estado do Rio de Janeiro, cenário no qual pude identificar as práticas cotidianas da política.

No ano de 2014, fui nomeado Assistente em Administração no Colégio Pedro II e lotado em um dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). No setor, continuei a me desenvolver por meio de atividades voltadas ao campo educativo, atuando na formação de professores quanto às demandas do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, fez-se latente a necessidade de procurar por formação na área, concretizada a partir do Curso de

Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, em 2017.¹ Neste mesmo ano, ingressei como estudante no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para tentar responder a algumas perguntas, tais quais: O que forma um docente com qualidade? Em que nível de escolaridade a formação docente consegue atender às demandas? As respostas a tais reflexões tendem a encerrar mais um ciclo e, conseqüentemente, abrirem um novo.

A chegada ao GESED se deu em 2019, por meio de um convite da professora Daniela Patti, de modo a me aproximar dos referenciais teóricos desenvolvidos pelo grupo, além dos temas das pesquisas e de suas produções para o campo da política educacional. Em 2021, ao ser aprovado para outro cargo da carreira de Técnicos Administrativos em Educação, dessa vez, como Técnico em Assuntos Educacionais, vinculei-me ao Instituto Federal Farroupilha (RS), para atuar na orientação educacional dos estudantes dos cursos técnicos e superiores. Entre estes, destaca-se o curso de licenciatura em Química, por meio do qual terei um contato mais direto com as políticas para a formação docente. Tomando por norte estas e outras questões, encontrei, no curso de formação de professores em nível médio, a possibilidade de seguir buscando respostas para as inquietações que envolvem a formação de professores e as políticas educacionais.

Em um aspecto social desse fenômeno, justifica-se a escolha do tema pela ausência da oferta da formação de professores nessa modalidade em diversos outros estados brasileiros, sugerindo outra leitura do texto legislativo nacional. Além disso, a alta procura e a oferta de vagas no contexto estadual também acentua esse cenário, impulsionando ponderações acerca de sua permanência. Como afirma Dias (2012 p. 8), ao analisar o que defendia o campo acerca das políticas curriculares de formação de professores durante o período de 1996 a 2006, havia um consenso entre os pesquisadores em educação componentes das entidades daquele cenário sobre a necessidade de a formação acontecer em nível de licenciatura, aglutinando mais um elemento para o panorama.

Academicamente, foi encontrado um único registro (DE LUCA, *et al.* 2020) de publicações que oferecessem uma análise contemporânea do cenário fluminense acerca da atuação da formação de professores em nível Normal, indicando a lacuna

¹ Dissertação disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/pedro-rafael-oliveira-pinto-as-tecnologias-assistivas-cmpdisitesuffbr-a.html>. Acesso em jul. 2021.

do campo, a relevância da temática abordada e a necessidade desta proposta. Foram feitas pesquisas no Portal de Periódico da CAPES, no Google Acadêmico e no portal Scielo com os termos “Escolas Normais Teoria do Discurso”, “Escolas Normais Ciclo de Políticas” e “Teoria do Discurso Ciclo de Política”. Na busca utilizando estes últimos vocábulos, foram encontrados quatro resultados no Google Acadêmico. Para além, pesquisou-se teses e dissertações que versassem acerca da política de formação de professores em nível médio nos programas de pós-graduação em Educação de algumas universidades fluminenses, tais quais: UFRJ, UNIRIO, UFF, UFRRJ, PUC – Rio. A busca considerou todos os trabalhos publicados entre os anos de 1996 e 2020. O resultado revelou uma carência no tema, tendo apresentado um único trabalho diretamente relacionado (GAMA, 2017), apesar de muitos outros terem sido elaborados sob outra ótica.

1.4. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados para a execução deste trabalho consistem na análise do referencial teórico sobre a formação de professores em nível Normal, com base na teoria do discurso levantada por Mouffe (2003; 2005), combinada à abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992; 1994; 2016). Em uma percepção pós-estruturalista, procuraremos entretecer tendências e discursos com a produção dos textos e as influências manifestadas. Em caráter exploratório e de abordagem qualitativa, esta pesquisa assume o pluralismo como perspectiva epistemológica (MAINARDES, 2018a). Para a escrita deste texto, recorreremos à leitura de artigos e livros, à fundamentação em legislações políticas e trabalhos acadêmicos do campo da formação de professores e das políticas educacionais (GATTI, 2008), recorrendo, pois, à técnica da análise documental para o desenvolvimento desta escrita (VALA, 1996).

Para a compreensão do fenômeno estudado, faz-se necessário indicar a dimensão escalar sobre a qual o estudo se apoiará. Em consonância com Marques e Galo (2009), entendemos por fundamental designar a escala geográfica como categoria de análise do objeto desta pesquisa. Nesse sentido, entendemos que os múltiplos entes federados podem fazer leituras distintas do texto legislativo acerca da formação de professores, o que exige análises setoriais específicas para cada

contexto. Em um cenário nacional, definido por este estudo como macroescala, tendemos a uma leitura do fenômeno, com atores e discursos influentes. No contexto estadual, poderemos encontrar uma abordagem próxima ou distante daquela, presente no nível macro, o que a posiciona em uma categoria de mesoescala. Já em uma microescala do fenômeno, os textos produzidos e interpretados poderão assumir outros sentidos, demandando pesquisas direcionadas a cada um dos 92 municípios fluminenses. Dada a natureza deste texto, julgamos coerente com a proposta, com os recursos e com a metodologia da pesquisa estabelecer uma relação entre o constante no contexto estadual e a cena federal. Já que, como veremos, o fenômeno da formação de professores, no contexto fluminense, também é interpelado pela agência dos municípios.

Para esta investigação, foram efetuadas pesquisas em portais de busca de periódicos, tais quais, Google Acadêmico, Scielo e portal de periódicos da CAPES. Além destes, foram consultadas revistas do campo da política educacional e da formação de professores, a saber: Revista de Política e Administração da Educação, Revista Formação e Movimento, Revista Brasileira de Educação, entre outras.

O *site* oficial do Ministério da Educação também se constituiu como ferramenta indispensável ao estudo, fornecendo-nos os pareceres desvendados posteriormente². Além, os textos disponibilizados no *site* da câmara dos deputados federais ajudaram a reconstituir o mosaico político, influente de transformações legislativas.

Os quadros utilizados correspondem a fontes secundárias, organizados a partir do que disponibilizam órgãos ou instrumentos normativos oficiais. O mapa, no entanto, disponibilizado na quinta seção, é de autoria própria. Portanto, fonte primária.

Em se tratando das legislações federais, sua disponibilidade no *site* do Planalto brasileiro facilitou o acesso. Já no contexto fluminense, a busca concentrou-se nos *sites* e veículos oficiais do governo estadual, como o seu Diário Oficial, por exemplo.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12860-formacao-em-nivel-medio-para-a-docencia-na-educacao-basica#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%202,N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio%2C%20na%20modalidade%20Normal>. Acesso em jul. 2021.

2. A ANÁLISE DO DISCURSO E O CICLO DE POLÍTICAS: UMA COMBINAÇÃO PLURALISTA DE PESQUISA

O objetivo desta seção é explicitar o referencial teórico com o qual o fenômeno da política de formação de professores em nível Médio, modalidade Normal, será analisado neste trabalho. Para tal, recorreremos à Teoria do Discurso proposta por Mouffe (2003; 2005) e à Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e seus colaboradores (1992; 1994; 2009; 2016). Registra-se, em tempo, que a Teoria da Atuação das Políticas (*theory of policy enactment*), publicada pelo professor inglês e sua equipe (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), traduzida no Brasil em 2016, expande a análise das políticas educacionais para o contexto da prática, aglutinando novos elementos ao universo metodológico. Porém, como o escopo deste trabalho reporta-se ao contexto da produção dos textos, entendemos ser prudente não nos aprofundarmos na leitura da obra neste momento.

Um dos principais interlocutores da Abordagem do Ciclo de Políticas no Brasil é o professor Dr. Jefferson Mainardes. Autor de um vasto número de publicações a respeito deste método (2006; 2009; 2018a; 2018b), o referido professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná) auxiliará na compreensão de como essa metodologia foi incorporada às pesquisas brasileiras e quais as fragilidades do seu uso.

Segundo Mainardes (2018b), a utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas começou a ser assumida como método teórico de análise por pesquisadores nacionais ao final da década de 1990. Conforme argumenta o autor, muitas investigações do campo da Política Educacional ou da área de Currículo apropriaram-se do recurso formulado pela equipe do sociólogo inglês a partir dos anos 2000, tornando-se uma das poucas formas de avaliação das políticas educacionais brasileiras. Segundo ele, isso se dá por duas possibilidades, a saber: a capacidade de o método explicar o fenômeno ou o pouco contato dos pesquisadores com outras ferramentas, em função da barreira linguística. Ao avaliar trabalhos que anunciavam a Abordagem do Ciclo de Políticas como mecanismo de análise, afirmou o autor:

Em uma pesquisa caracterizada pela integração entre os elementos teórico-epistemológicos e metodológicos (epistemologia), é importante indicar as relações entre a abordagem do ciclo de políticas e o referencial teórico específico adotado para fundamentar a análise, bem como justificar as

contribuições e o papel do ciclo de políticas e do referencial teórico específico na configuração da pesquisa (MAINARDES, 2018a).

Por esta razão, optamos por evocar Mouffe e sua teoria do discurso ao diálogo com a metodologia proposta por Ball e seus colaboradores. Essa combinação, além de concordar com o que Mainardes (2018a) defende por “teorização combinada”, vai ao encontro do que alguns pesquisadores brasileiros têm utilizado para a compreensão dos fenômenos educativos, como visualizado em Dias e Lopes (2009), Oliveira (2011), Lopes (2012). Como destaca Mainardes (2018B), a teorização combinada é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise.

A partir da definição de que uma sociedade democrática se constitui por uma esfera pública vibrante, de múltiplas possibilidades de expressões e da alternativa de escolha entre projetos políticos legítimos, Mouffe (2003 p. 11) defende que “(...) é um equívoco acreditar que uma ‘boa sociedade’ é aquela na qual os antagonismos foram erradicados e onde o modelo adversarial de política se tornou obsoleto”. Segundo a autora, na atualidade, o tipo predominante de teoria política democrática já não consegue explicar a importância do dissenso, o que a estimulou a elucubrar um novo modelo denominado de “pluralismo agonístico”. Neste, segundo a própria (2005), deve-se abandonar a naturalização das fronteiras da democracia e dos confrontos entre os que se reconheciam como inimigos, para, enfim, alçarem-se às vestes de adversários que compartilham um conjunto de valores e princípios éticos e políticos, no qual a interpretação discursiva está em constante disputa – fenômeno potencialmente visualizado no campo da formação de professores.

A Teoria do Discurso combinada à Abordagem do Ciclo de Políticas é considerada recurso intelectual de tendência pós-estruturalistas. Nesse sentido, cabe apontar que Ball (1992; 1994; 2009; 2016) indica uma forma de visualizarmos os fenômenos políticos, em particular, os educativos; enquanto Mouffe (2003; 2005) contribui para pensarmos os dissensos encenados no fenômeno da formação de professores normalistas.

Na Teoria do Discurso sobre a qual edifica suas ideias, Mouffe aponta as fragilidades assumidas pelos teóricos de base liberal, quando analisam a sociedade do pós-guerra e do movimento de globalização. Segundo ela, esses pensadores acreditam que tais fragilidades, traduzidas em antagonismos, foram superadas,

pertencem a um tempo passado. Nesse sentido, paixões deram lugar ao “doce comércio” e foram substituídas por identidades pré-concebidas marcadas por interesses racionais (2003. p. 12-13). Argumenta, portanto, discordando dos autores tomados como referência, que a estrutura política tradicional não consegue oferecer explicações coerentes ao surgimento das particularidades e acaba por negligenciar as demandas subjetivas. Não obstante, ao propor uma análise cíclica e contextualizada da política educativa, Ball oferece alguns procedimentos para reconhecermos e analisarmos a política educacional, a saber: os mecanismos de agência do contexto de influência, a observação cuidadosa à produção dos textos, a operacionalização da política na prática cotidiana dos atores, além das análises dos efeitos e resultados da encenação de uma política, bem como as estratégias utilizadas para a sua atuação (MAINARDES, 2018b).

Houve uma preocupação do sociólogo britânico com a possível rigidez do modelo proposto. Para ele, os contextos que apresenta em seu modelo teórico são inter-relacionados, dinâmicos, interativos e não possuem etapas temporais nem seguem uma linearidade. Ball e colaboradores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, e cada um deles envolve disputas e embates. Conforme Mainardes (2006), em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O primeiro contexto é o contexto de influência, no qual as políticas públicas, normalmente, são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Os textos políticos, normalmente, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas, como textos legais oficiais e textos políticos. As respostas a esses textos têm consequências reais que são vivenciadas dentro do terceiro contexto – o contexto da prática. O contexto dos resultados ou efeitos se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Por fim, o contexto de estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Ao cotejar suas ideias com as de Roland Barthes (*apud* MAINARDES, 2018b), para quem os textos podem ser caracterizados por *writerly* e *readerly* (em tradução livre, prescritivos ou interpretativos), Ball e seus colaboradores indicavam que, mesmo não participando de um contexto – como o da produção dos textos, por exemplo –, os atores da política poderiam reinterpretá-los ao seu modo, abalando a pretensa imagem de neutralidade que poderiam assumir (MAINARDES, 2018b). A esse respeito, Mouffe (2003. p. 13) afirma que as profundas transformações acontecem, atualmente, como uma consequência do processo de globalização. Requerem uma compreensão adequada da construção de identidades políticas coletivas e das formas possíveis de emergência do antagonismo, em uma variedade de relações sociais. Ou seja, o caráter discursivo e subjetivo das interações entre os indivíduos produzirá efeitos em suas agências, inclusive, na atuação de políticas educacionais.

Segundo Mainardes (2006), os textos políticos são a representação interventiva da política, resultantes de disputas e acordos. Tais produções textuais se caracterizam por uma agenda política de influências, pelas marcas temporais da época de sua proposição, localmente posicionadas, pelas distintas formas de apresentação ao público, quer sejam oficiais, informais, em áudio ou vídeo, pronunciamentos etc. Esses textos não precisam atender a uma clareza objetiva, o que lhes confere, muitas vezes, graus de incoerências e inconsistências, levando o leitor a reinterpretá-los.

Com o foco no contexto da produção de textos políticos da formação de professores em nível médio, por agora, restringimos a descrição apontada por Mainardes (2006; 2018a) ao que indica serem desafios pertinentes à utilização da etapa. Segundo o professor, a análise crítica das normativas redigidas precisa considerar:

- a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política;
- b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem;
- c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos;

d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018a).

Apesar de estar intrinsecamente articulado à produção dos textos políticos, o contexto de influência, por demandar uma análise aprofundada e ampliada do fenômeno, não será observado com o rigor metodológico que merece, haja vista o tempo despendido para a execução deste escrito. Contudo, cabe ressaltar a oportunidade que tal investigação possibilita, na medida em que desvelam discursos, intenções, organizações ou arenas representativas de disputas, aglutinando-se a este cenário fenômenos de abordagens multiescalares de impactos multissetoriais (MAINARDES, 2006. p. 52). Em certa medida, alguns elementos pertencentes a esse contexto vingarão das referências trazidas ao escopo teórico, com a finalidade de auxiliar a construção do contexto de produção textual.

Na busca por compreender o contexto de produção de textos políticos, faz-se necessário tratar do conceito de “política”. Para tal, concordamos com Mouffe, quando assinala que os argumentos centrais de seu pensamento são desenvolvidos, em grande parte, a partir da distinção feita entre a “política” e o “político”. Recorrendo a Heidegger, a autora vai diferenciar o nível “ôntico” (no qual se insere a política) do nível “ontológico” (nível do político). A política tem como referência o campo empírico, os fatos da atuação política, ao passo que o político está relacionado à própria formação da sociedade. A política representaria um espaço de poder, conflito e antagonismo:

entendo por ‘o político’ a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por ‘política’ o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político (MOUFFE, 2015. p. 8).

A autora argumenta que as relações de poder são constitutivas do social, o que nos leva a refletir a respeito da questão principal da política democrática, a saber: “(...) não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com valores democráticos” (2003. p. 14). Nesse sentido, operando por meio de movimentos, a política pode resgatar tendências adormecidas na medida em que recusa elementos progressistas, ou ainda apoiar-se em paradigmas e princípios visionários, de modo a abandonar posturas conservadoras. Nessa conjuntura, Mouffe

aponta como cerne do conflito: “O problema fundamental é como operar a discriminação nós/eles numa forma compatível com a democracia pluralista” (2003. p. 16).

Representada por meio de textos, a política pode atingir a sociedade de diversas formas, até mesmo quando não atingir. Nesse caso, a restrição da participação de determinados grupos sociais pode estimular confrontos e dissensos. Sobre tal, Mouffe aponta que uma democracia pluralista necessita oportunizar o dissenso e as instituições por meio das quais possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas, assim como da possibilidade de escolha entre alternativas (2003. p. 17).

Ball, em um artigo publicado em 1993 (*apud* MAINARDES 2006. p. 53-54), diferenciou a política como texto daquela como discurso. Segundo ele, a política como texto apropria-se de uma base literária para compreender representações codificadas de maneiras complexas. Os textos terão uma multiplicidade de interpretações, uma vez que terão uma multiplicidade de leitores. Por se tratarem de produtos de um acordo plural de argumentos diversos, os textos corresponderão às agendas e às influências que lhes rodeavam há época de sua formulação. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Na política como discurso, as palavras e proposições assumem significados que são incorporados às narrativas. Estas, por sua vez, podem ser tonificadas de maneira a sustentar certas vozes, conferindo-lhes legitimidade em detrimento de outras. Como fruto do seu tempo e legitimado a partir de quem o profere, o discurso encontra limites em si, uma vez que determina o que é permitido pensar. Alguns desses discursos serão dominantes, enquanto outros, dominados, revelando relações de poder entre essa interação. Tanto a política como texto quanto a política como discurso orientam para o cuidado com o qual devemos tratar o uso da palavra. Complexos, por essência, ambos os processos nos obrigam a refletir para além do que está superficialmente posto pelas normativas.

Em seu livro *Sobre o Político* (2015), Mouffe argumenta que a inexistência de canais disponíveis, por meio dos quais os conflitos possam assumir uma forma “agonística”, tendem a surgir de maneira antagonística. No lugar de ser formulado como um confronto político entre “adversários”, o embate “nós/eles” é visto como uma disputa moral entre o bem e o mal, em que o oponente só pode ser percebido como

um inimigo a ser destruído, não favorecendo, pois, um tratamento agonístico. Não obstante, a eclosão generalizada de antagonismos que questionam os próprios parâmetros da ordem existente (2015. p. 45). Ainda segundo a autora, enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum, o agonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora admitindo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são “adversários”, não inimigos. Isso quer dizer que, embora em conflito, eles se consideram pertencentes ao mesmo ente político, partilhando um mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito. Poderíamos dizer, em resumo, que a tarefa da democracia é transformar antagonismo em agonismo, estabelecendo condições para a existência do confronto e do conflito, quer seja por meio dos textos ou dos discursos políticos.

Neste capítulo, vimos como o referencial teórico e metodológico construído por Mouffe, Ball e seus colaboradores serão de grande valia para nos ajudar a compreender o fenômeno da produção dos textos políticos educacionais. Discursos, conflitos, atores adversários e outras manifestações apontadas constituem o desafio ao analisarmos a política de formação de professores em nível médio, modalidade Normal, atualmente em encenação no estado do Rio de Janeiro ou, ainda, em escala nacional, como visualizado a partir das seções vindouras.

3. A PRODUÇÃO DOS TEXTOS SOBRE O CURSO NORMAL NO CONTEXTO NACIONAL

O objetivo desta seção será apresentar os textos legislativos existentes no cenário nacional e como a sua encenação pode influenciar os demais contextos ou escalas de atuação. O relacionamento legislativo entre a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no que concerne à identidade dos profissionais da educação e às políticas de formação inicial e continuada, aponta indícios do mosaico pintado para a arena política instaurada, revelando dissonâncias.

3.1. Os profissionais da educação na Constituição Federal

Na Constituição Federal de 1988 – carta magna que rege todas as estruturas do Estado brasileiro –, encontramos uma disputa de sentidos para o entendimento do que seja a categoria de profissionais atuantes no campo educativo, como sinalizado pelo artigo 206, em seu inciso V (BRASIL, 1988):

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Constata-se, pois, com o passar do tempo, que houve uma mudança de sentido do que seja a categoria dos trabalhadores em educação. Não somente os que atuam no ensino, mas também outros profissionais atuantes nos contextos educativos, assegurando-lhes planos de carreira, tais quais garantidos aos docentes, além de ingresso exclusivo por concurso público. Já em seu inciso VIII, presente no mesmo artigo, seguido pelo parágrafo único, a CF determina:

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Segundo Silva (2012), além de alterar outros dispositivos, a Emenda Constitucional n. 53 de 2006 consagrou o entendimento de que os profissionais da educação são outros além dos que atuam diretamente no ensino. Ao defender um piso salarial para os profissionais da educação, o legislador entende que, além dos professores, existem outros trabalhadores envolvidos no processo educativo, o que

gera interpretações acerca de quem serão esses sujeitos e qual a formação necessária ao desempenho de suas funções.

A partir da promulgação dessa emenda, findou-se a disputa acerca de a quem competiria definir o piso salarial da categoria, já que a prerrogativa de autonomia dos entes federados era um dos argumentos discursivos para a determinação da matéria. A partir desse debate, foi aprovada a Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, cuja constitucionalidade foi questionada até, pelo menos, 2011, quando o Supremo Tribunal Federal determinou a legitimidade do exposto. Acerca desse texto legislativo, cabe analisar o seguinte artigo:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica, entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Entende-se, a partir do exposto em lei, que a identidade do Profissional do Magistério Público da Educação Básica assume uma polissemia de sentidos. Ao mesmo tempo em que determina o nível Normal de ensino como categoria funicular ao que concerne o piso salarial, o texto aponta para a definição de uma formação mínima atrelada à Lei de Diretrizes e Bases Nacional. O legislador estaria dizendo, à época, que o mínimo para pertencer à categoria de Profissional do Magistério Público da Educação Básica seria a formação em nível Normal? Vejamos o que traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a respeito do tema.

3.2. As disputas de sentidos da profissionalização do magistério presentes na carta régia da educação nacional

Em um cenário nacional, uma tensão legislativa entre os marcos referenciais atuais da educação brasileira faz-se presente nas discussões que iluminam o debate da formação docente. Como pudemos visualizar a partir da leitura da Constituição Federal, existem múltiplos sentidos a respeito do que são os profissionais da educação e este debate afeta diretamente a disputa acerca da permanência do curso Normal como modalidade ofertada de ensino, como veremos.

De acordo com o texto vigente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é possível e está permitida a atuação profissional de professores formados em nível médio na modalidade Normal, como destacado nos artigos 61, 62, 62A, 62B, 63 e 64, componentes do título VI desta lei.

Ao longo dos anos, estes artigos tiveram o texto alterado por vários dispositivos complementares. O tempo de tramitação e os autores da manifestação ajudaram a compreender o contexto de influência que rodeava a determinação da matéria.

A lei 12014 de 2009 é posta em cena a partir do Projeto de Lei (PL) 6206/2005, de autoria da senadora Fátima Cleide (PT / RO). Na ocasião, segundo a relatoria da Câmara, a parlamentar pleiteava a ampliação do entendimento do que seriam os trabalhadores do campo da educação, alegando que muitos, por não atuarem diretamente na docência, não eram reconhecidos com planos de carreiras e sequer tinham piso salarial. Em concomitância aos trâmites de publicação desta lei, Fernando Haddad, Ministro da Educação naquela época, provocou o congresso nacional a conceder à União participação na formação inicial e continuada dos docentes por meio do PL 7515/2006. Posteriormente, tal manifestação foi materializada pela Lei 12.056 de 2009. Neste mesmo ano, o então Ministro da Educação submeteu uma nova proposta de lei ao congresso, visando condicionar o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental ao nível superior, licenciatura plena, além de estabelecer nota mínima de ingresso aos supracitados cursos de graduação. O PL 5395/2009 sofreu várias emendas ao chegar à Câmara dos deputados. Uma destas, descaracterizou a proposta inicial enviada pelo petista, resgatando o entendimento de que a docência adquirida na modalidade Normal para os anos iniciais do Ensino Fundamental também deveria ser abarcada pelo texto. Esta redação originou a lei 12756/2013, a

qual trouxe alterações no texto original, protegendo a existência do curso Normal por mais algum tempo.

A medida provisória 746/2016 trouxe outras transformações aos artigos alvo desta análise. Normatizada juridicamente através da lei N 13.415/2017, a matéria garante a possibilidade de ser considerado profissional aquele que apresentasse notório saber na área de interesse da instituição de ensino, além de estabelecer cursos de complementações pedagógicas como acesso ao magistério. Neste sentido, a noção de docência é ampliada para outra direção, distanciando-se da disputa travada a respeito da formação inicial docente que, até aquele momento, estava reduzida ao nível médio, modalidade Normal, ou às licenciaturas. A referida lei faz uma atualização no caput do artigo 62, ajustando-se ao entendimento de que o primeiro segmento do Ensino Fundamental dar-se-ia em cinco anos. Com esta alteração, os profissionais formados na modalidade Normal passam a atuar na Educação Infantil e nesta primeira etapa do Ensino Fundamental. Esta lei, também conhecida como “Reforma do Novo Ensino Médio”, acrescenta, ainda, em seu inciso oitavo, a dependência dos currículos formativos dos professores à Base Nacional Comum Curricular, o que gera no campo tensões que não serão abordadas por este texto, mas que merecem particular atenção.

A lei 13.478/2017 desponta no cenário para criar condições diferenciadas de acesso aos cursos de licenciaturas para os profissionais do magistério que não tenham ainda obtido diplomas. Promulgada a partir do Projeto de Lei 6514/2009, de autoria do senador Cristovam Buarque (PDT-DF), a lei recebeu diversas alterações, deixando de ser analisada em várias situações até, enfim, ser efetivamente tornada norma. O senador em questão iniciou o primeiro mandato do presidente Lula (2003 – 2006) como Ministro da Educação, mas fora destituído da função pouco mais de um ano depois em virtude das divergências que travou com os setores de influência na pasta.

3.3. As metas do PNE 2014-2024 para a formação de professores

O Plano Nacional de Educação (PNE), de vigência decenal, oferece metas, diretrizes e estratégias ao avanço das bases educacionais do país. Desde a promulgação da LDB (1996), foram aprovados dois planos nacionais de educação. A

primeira, de 2001 a 2010 (lei 10.172/2001) e a segunda, em atuação, de 2014 a 2024 (Lei 13.005/2014). Este último, balizador aos planos dos demais entes federados, está dividido em 20 metas, 10 diretrizes e 253 estratégias.

Segundo Scheibe (2010), a transição entre os planos carecia de profunda análise por parte de toda a sociedade civil. Para a formação de professores, em particular, a autora apresentou dados que apontavam para desafios a serem enfrentados pela política que se anunciava. Ao analisar alguns documentos que compunham o contexto de influência do próximo PNE, Scheibe assinalou que, para a formação inicial de professores em nível médio, modalidade Normal, o campo divergia quanto à permanência da política. Ela entende, porém, que para a valorização dos professores, faz-se indispensável a exigência da formação docente em nível superior e que a extinção do curso Normal pelo PNE sequente era necessária. Seguindo na mesma esteira, Capuzzo e Araújo (2016) anunciavam tensões presentes na produção do texto-base da referida matéria. Segundo as autoras supracitadas, tanto na Conferência Nacional de Educação de 2010, quanto na de 2014, gestores e professores de redes municipais defendiam a permanência da atuação de profissionais normalistas nas escolas públicas, sob a alegação de que não haveriam meios de oferecer a formação superior aos trabalhadores dos seus contextos no tempo assinalado pelas estratégias, metas e diretrizes desta legislação. Em contrapartida, pesquisadores e formuladores da política reiteraram a necessidade do curso de nível superior aos profissionais de atendimento à Educação Infantil e aos Anos Iniciais. Fenômeno este, caracterizado por Ball (1994), como sendo típico aos contextos de influência.

No PNE (BRASIL 2014), a leitura das intenções para a educação é a de extinção do curso Normal com a defesa do exercício da docência condicionada às licenciaturas. Este, porém, foi um debate bastante acirrado, como assinalado por Iulianelli (2016), ao descrever o hercúleo trabalho de redação da meta 15, apenas. Segundo ele, foram consideradas cerca de três mil emendas, diversas audiências públicas, duas emendas substitutivas, 155 destaques para votação e um complemento de voto aprovado em sessão do plenário da Câmara. Somam-se a esta meta, as de número 16, 17 e 18, agrupadas em um eixo do PNE destinado à formação e valorização dos profissionais da educação. Como apresenta o já mencionado autor, o ministro da Educação da época, Fernando Haddad, encarregou-se de enviar ao congresso o texto inicial do Plano Nacional de Educação vindouro. O texto original,

do PL 8035/2010, já indicava a formação de nível superior aos profissionais de educação, mas não lhes previa política nacional de formação continuada. Tendo sido incorporado o tema a posteriori (IULIANELLI, 2016. p. 141). O tema recebeu diversas emendas. Uma destas estabelecia o ensino médio como grau mínimo à docência nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Não bastasse a meta, uma das estratégias apontadas indica a extinção da modalidade Normal com a necessidade da formação continuada para professores atuantes e para os quais este seja o único título determinante da docência.

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

Ou seja, há uma dissonância entre os textos legislativos de atuação nacional. Enquanto o PNE, em 2014, determina a finalidade da leitura da possibilidade da docência em nível médio, a LDB retoma, em 2017, o que nos leva a questionar o porquê de tal retomada por parte da lei que rege a educação brasileira. A lei 13.415 que resgata a possibilidade do exercício do magistério por normalistas ficou conhecida como lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Todavia, contraditoriamente ao novo proposto, retoma a defesa da existência do curso Normal como ingresso ao magistério, resgatando o debate acerca da formação inicial dada aos docentes. Este movimento parece repetir o que Cunha (2016) determina como “regra geral da administração educacional brasileira”: o “zigue-zague das políticas educacionais (CUNHA, 1991). Não obstante, a Constituição Federal gera uma importante lacuna ao oportunizar múltiplas interpretações do texto referente aos profissionais da educação, como anunciado por Ball (1992; 1994).

4. DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: A MODALIDADE NORMAL EM DESTAQUE

Como vimos no capítulo anterior, os textos políticos da cena nacional promovem um panorama complexo acerca da formação que os professores devem possuir para o exercício do magistério. Enquanto a Constituição Federal (1988) registra uma história conflituosa acerca de quais trabalhadores da educação pertenceriam à categoria de profissionais do magistério, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) complexifica este cenário, trazendo disputas e dissensos no tocante a defesas de projetos. Por outro lado, o Plano Nacional de Educação vigente (BRASIL, 2014) aponta para a supressão do magistério em nível médio, condicionando o exercício da docência ao nível superior.

Nesta seção, evocam-se alguns atores importantes, tanto ao contexto de influência, como ao da produção dos textos na cena nacional. Em 2007, Ball concedeu uma entrevista (MAINARDES e MARCONDES, 2009), na qual afirma que a abordagem do ciclo de políticas nunca pode ser avaliada de forma linear. Segundo o britânico, do contexto de influência, passando pela produção dos textos, até, por fim, chegar à prática, existem agências, leituras, escritas, traduções, interpretações e atuações. Neste percurso cíclico, enquanto vozes demandantes são silenciadas, outras, por outro lado, ressoam através de normas, das arenas de influências ou da legitimidade do discurso (MOUFFE, 2003).

Para auxiliar no entendimento do quadro político da produção dos textos, traremos à baila alguns dos movimentos legislativos do Ministério da Educação, manifestados através de normas, resoluções ou pareceres emitidos pelo CNE. Para além, discutiremos com o posicionamento de algumas das entidades mais importantes da Educação nacional: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Em um movimento próximo ao que a literatura científica chama de “estado da arte”, buscaremos apresentar um pouco do que estas entidades pensam a respeito do tema. Porém, em função dos recursos disponíveis, de antemão, apontamos fragilidades metodológicas nesta comparação, as quais procuraremos sanar em estudos posteriores.

4.1. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação: vozes e discursos normativos

Uma das principais vozes na trama política educacional é, com certeza, a do Ministério da Educação. Ao defender posicionamentos, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou órgãos subordinados, a pasta delimita o desenho educacional que pretende executar. Mainardes (2006) chama a atenção para o que Ball diria se tratar de um dos principais agentes do contexto de influência (1994). Em seu site oficial, o ministério oferece um conjunto de textos políticos que, coordenados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), esboçam um vislumbre da atuação da docência em nível médio.

Em 1998, provocado pela manifestação do vice-diretor da faculdade de Educação Costa Braga – SP, o conselheiro Cláudio Carlos Alberto Serpa de Oliveira relatou, em seu parecer nº CES 151/98, tratar-se de uma concessão a continuidade da formação em nível médio, modalidade Normal, haja vista a determinação da redação do artigo 87 da LDB, para o qual a previsão de curso superior aos professores até o ano de 2007 era taxativa. Após a referida data, não seriam mais admitidos professores sem nível superior, devendo os sistemas de ensino, até o final da década da educação, adequarem-se à norma. O relator foi seguido pela presidência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento anuncia ainda que os assuntos referentes à formação de professores devem ser debatidos pela Câmara de Educação Superior, indicando pertencimento do tema à pasta. Como assinalam Pereira, De Pinho, Da Cruz Pinho (2014), na pauta, há época, não se discute, somente, o que pode ou não pode habilitar ao exercício do magistério, para além, questionava-se os componentes culturais, sociais e dialógicos dos discursos materializados pelas interações dos sujeitos com suas histórias, isto é, uma identidade docente normatizada.

No ano de 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. O documento, apesar de reconhecido como provisório por seus formuladores, organizou orientações para a existência do curso nas redes de ensino. Sob a alegação de que não havia quantidade necessária de docentes formados em nível superior para atenderem à demanda da sociedade, o texto recusa as indicações de entidades da Educação, tais quais, a

Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), cuja defesa apontava para a formação de professores em nível superior nas universidades, como notado pelo próprio texto (BRASIL, 1999) e ratificado por Sheibe e Bazzo (2016), quando afirmam, categoricamente, tratar-se de uma flexibilização inaceitável da habilitação da docência. Mesmo porque, como sinalizam as autoras anteriormente citadas, este continuaria a ser um fenômeno presente no contexto educacional.

Por meio do parecer Nº 01/2003, a Câmara de Educação Básica do CNE referendou, unanimemente, o relato do conselheiro, Arthur Fonseca Filho, a respeito do questionamento emitido pela Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas – MG. No texto, o relator assegurou aos docentes normalistas o direito ao exercício, assinalando como “desejável” a formação em nível superior. Este termo, por sua vez, tornou a ser utilizado, tendo sua primeira aparição registrada no parecer CES 151/98, anteriormente descrito. Em um contexto de políticas educacionais, discursivamente, o vocábulo “desejável” pode representar um movimento, uma intenção. Porém, como assinala Ball (1993, *apud* MAINARDES 2006), a política textual e a discursiva coexistem, interagindo entre si constantemente. Este fato, por consequente, também é alvo da análise de Laclau e Mouffe (1989, *apud* OLIVEIRA, ET AU. 2013), quando todo objeto é um objeto discursivo, mas, ainda assim, é inegável para além de si. Sendo assim, ao apontar como “desejável” que os professores tenham formação em nível superior, em verdade, permite-se a sobrevida dos cursos Normais.

Alvo de disputas neste mesmo ano, em resposta à manifestação proferida pelo sindicato dos professores municipais de Conceição do Coité – BA, o conselheiro Nelio Bizzo redigiu o parecer CEB 03/2003, a respeito do qual tornou a reafirmar os direitos adquiridos de docentes normalistas. Em face das inúmeras provocações, a Câmara de Educação Básica sugeriu que a norma fosse divulgada entre os conselhos estaduais e municipais, visando dirimir dúvidas. Na esteira da pressão sofrida pelas inúmeras provocações, o CNE publicou a resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de agosto de 2003, cujo teor dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na LDB 9.394/96. A insegurança jurídica alegada pelos profissionais normalistas era baseada na disposição transitória do artigo 87 da LDB, que previa a necessidade da formação em nível superior para os professores até 2007.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de enquadramento de profissionais de cursos livres na categoria de professores pelo sindicato dos professores de Goiás, o CNE, através do relator Francisco Aparecido Cordão, emitiu o parecer 15/2009, o qual restringe e delimita a categoria docente, nos termos da LDB/1996, o que incluiu os professores normalistas, mas exclui os instrutores de cursos livres, alegando, dentre outras razões, que a LDB de 1996 regulamenta a educação escolar, posicionando os cursos livres como outras formas de ações educativas. Portanto, não abrangidas pela lei em questão. Sheibe (*apud* DOURADO, 2020) afirma que a docência, pelo caráter flexível com o qual o cenário nacional lhe conserva, estimula tensões e concepções, atraindo a atenção para a importância da sua abrangência.

Em 2015, ao instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, o CNE, através da resolução nº 01, abre uma outra possibilidade de acesso ao magistério, comparada, talvez, à modalidade Normal, em se tratando do nível ao qual pertencem. O conselho permite que profissionais formados em nível técnico atuem como docentes em contextos indígenas, como apresentado pelos artigos 4, 26 e 27, delegando às secretarias de educação e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a responsabilidade de promover tal formação (BRASIL, 2015).

Após um amplo debate com a participação de diversas entidades da sociedade, em 2015, o CNE, por meio da escrita colaborativa capitaneada por Luiz Fernandes Dourado, publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No texto, não há menção explícita ao curso Normal como uma das formas de ingresso ao magistério. De maneira indireta, todavia, o documento registra a existência dos profissionais formados em nível médio, uma vez que os considera como parte integrante da categoria dos trabalhadores da Educação. Vide a seguir:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, CNE, 2015).

Sendo assim, ao decidir regulamentar a formação inicial e continuada docente, o texto optou por não determinar, taxativamente, a extinção dos Normalistas, mas, sim, assegurar-lhes formação perene, uma vez que sua eliminação depende de alterações na LDB (1996), texto este, protetivo do curso Normal em seu artigo 62. Registra-se, ainda, que a resolução em questão defendeu, há época, o diálogo entre o curso Normal de magistério e o curso de Pedagogia, como ratificou Dourado no prólogo justificativo da norma (BRASIL, 2015. P. 8).

Em dezembro de 2019 foram sancionadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que ainda institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Conforme o artigo 18 do documento, os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de cumprir as disposições desta Resolução, em especial as competências expressas na BNC-Formação, devem respeitar, no que não a contrariar, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003. Este documento, também sem a participação das entidades da Educação, registra o caráter instrumentador, técnico e prático, representativo de uma percepção gerencialista da educação (PAULA, 2005). Acerca da BNC-Formação (2019), o CNE, além de alimentar a existência do curso Normal com a previsão da sua atuação, dispõe sobre a subordinação da modalidade a diretrizes da virada do último século, como destacado acima.

Atualmente, o cenário das políticas de formação de professores é afetado pelas tendências neoliberais, conservadoras e privatistas, características de um movimento crescente, especialmente, na última metade da última década. Segundo Abdala e Diniz-Pereira (2020), com o avanço da percepção da educação como mercadoria e, não mais, como direito, a formação dos profissionais do magistério passou a ser disputada por setores da sociedade que, visualizando no fenômeno maneiras de arrecadação financeira, engendram-se nos corredores legislativos para reivindicarem as suas propostas.

O Ministério da Educação, ao finalizar o percurso normativo da página destinada à formação em nível médio, modalidade Normal, com a resolução 2/2015, anteriormente analisada, posiciona a formação em nível médio de professores em

uma condição legislativa de suspensão. Se, por um lado, de há muito deseja-se à docência em nível superior, por outro, protela-se a extinção da modalidade Normal, deixando-a sem qualquer regulamentação recente. Com o seu resgate pela BNC-formação (BRASIL, 2019), o curso Normal é, mais uma vez, posicionado na cena da formação de professores, ainda que dependente de normas antigas. Segundo Ball, (MAINARDES; MARCONDES. 2009), apesar de não lineares, as políticas são fenômenos temporais e espaciais, podem desaparecer ou demorarem muito para serem integradas. Neste sentido, a política de formação de professores em Nível Médio tem resistido ao seu desaparecimento, encontrando, pelo caminho, interlocutores que a defendam e tendências que lhe ofereçam sobrevida.

De há muito, como previamente assinalado, enunciou-se a extinção do curso Normal, mesmo antes da promulgação do Plano Nacional de Educação de 2014. Desde a LDB (1996), pelo menos, o debate ao redor do tema tem fornecido indícios de que os sistemas ou redes estimulam os profissionais do magistério à formação em nível superior. Vejamos, pois, o impacto das políticas educacionais a priori anunciadas no percentual de professores com nível superior entre os anos de 2015 a 2020 no Brasil. Os dados foram retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP) e fazem parte do seu banco de dados abertos do Censo Escolar. As etapas ou modalidades apontadas no quadro 1 são as possíveis de serem exercidas pelos professores Normalistas, de acordo com o artigo 62 da LDB (1996).

Quadro 1

PERCENTUAL DE PROFESSORES COM NÍVEL SUPERIOR POR ETAPA OU MODALIDADE ATUANDO NO BRASIL DE 2015 A 2020

ETAPA OU MODALIDADE	2015	2016	2017	2018	2019	2020
CRECHE	61.9	64.6	66.6	68.3	75.1	78.7
PRÉ-ESCOLA	65.8	67.6	69.3	71.9	79.0	80.9
ANOS INICIAIS	74.6	75.8	77.0	79.3	84.9	85.9

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	84.5	86.3	85.5	86.4	90.8	91.3
EDUCAÇÃO ESPECIAL	87.1	87.9	88.7	88.8	92.2	93.4

Percebe-se, através dos dados, um crescimento no número de docentes com nível superior ao longo do tempo. Apesar do aumento gradual, as etapas iniciais do processo de escolarização, creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, têm um quantitativo maior de docentes sem licenciaturas, o que sugere haver ainda a atuação de professores normalistas. A Educação Especial, dentre as modalidades ou etapas destacadas, é a que apresenta um conjunto de normativas bastante específica para a atuação docente, exigindo a presença de docentes capacitados e especializados (BRASIL, 2011). Por este motivo, desponta como a de menor quantidade de docentes sem formação superior. O quadro não explicita, todavia, as desigualdades entre as regiões da federação, os tipos de estabelecimentos (públicos ou privados; urbanos ou rurais) e a unidade geográfica mantenedora (federal, estadual ou municipal), tendo em vista as desigualdades de renda e escolaridade do país. De acordo com a plataforma oficial do governo, os dados que revelam as particularidades locais só estão disponíveis a partir de 2017. Para este estudo, optou-se por não os tratar agora, dadas as complexidades inerentes às desigualdades potencialmente enfrentadas. Ainda assim, é alarmante saber que nos estudantes, em muitos contextos, ainda são recepcionados no início do percurso escolar por professores sem formação em nível superior.

4.2. O campo educacional e o seu posicionamento a respeito do curso Normal

Como elementos transitórios entre os contextos de influência, da produção dos textos e da prática, as entidades que articulam os diversos sujeitos pertencentes ao campo da Educação podem ora participarem como interlocutores consultivos, ora como escribas dos textos políticos, ou, ainda, serem solenemente lateralizadas do debate de uma pauta (LIMA; SOUZA. 2018).

Como “campo”, partilhamos da concepção de Bourdieu (1990) quando afirma que se trata de uma estrutura forjada em torno de um eixo comum, em que são construídas relações de alianças ou de conflitos, e a respeito da qual, a depender do maior ou menor tensionamento, há uma organização para a defesa de um bem simbólico comum ou pela conquista desse (CATANI, ET AL. 2001). Segundo o autor supracitado (*apud* DINIZ-PEREIRA, 2013) não há distinção entre o universo científico dos demais campos. Neste sentido, coadunamos com o supracitado professor da UFMG (2013), quando define que o campo da Formação de Professores é marcado por disputas de interesses, em que se estabelecem relações de forças e de poder e, por isso, dinâmico, movediço e inconstante.

Destacam-se três, dentre as diversas entidades importantes no campo da formação de professores: Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – ANFOPE; Associação Nacional de Política e Administração Educacional – ANPAE e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. De participação constante nos fóruns municipais, estaduais ou nacionais, essas associações, além de promoverem encontros, seminários e eventos, concentram grande parte da produção dos pesquisadores da arena educacional. Portanto, fundamentalmente atuantes no que concerne às políticas para a formação docente. Através da análise do posicionamento destas entidades, com base nas publicações dos periódicos sob sua responsabilidade, intentamos verificar os movimentos realizados pelo campo acerca da manutenção, do estímulo ou da extinção do curso Normal. Através das publicações realizadas entre os anos de 1996 e 2020 destes periódicos, buscamos reunir indícios do panorama anunciado pelo campo. O intuito inicial, todavia, era o de verificar, através dos anais dos encontros nacionais de cada entidade, a existência deste debate. Em função da organização inoperante dos dados, optou-se por este recorte.

Criada em julho de 1990, em Belo Horizonte – MG, durante o V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem desempenhado uma importante função na cena nacional no tocante à defesa da profissionalização do magistério (ABDALA; DINIZ-PEREIRA. 2020). Por meio da revista “Formação em Movimento”, a entidade manifesta posicionamentos acerca da formação docente no contexto local, regional, nacional ou internacional. Trata-se de um boletim jovem, com poucas edições publicadas até o momento desta

escrita. De todas as edições, foi encontrado um único texto, cuja temática poderia se aproximar do escopo da busca. Porém, no artigo escrito para o contexto português, Carlos Pires (2020), intitulando o trabalho de "Formação inicial de professores para os "primeiros anos": políticas, referenciais e modos de regulação. Um "olhar" a partir das escolas superiores de educação", caracteriza o comportamento normativo da formação de professores para os primeiros anos da terra de Camões, não fazendo qualquer interlocução com a terra de Machado de Assis. Durante a procura, todavia, foram visualizados diversos trabalhos sobre formação em nível superior, incluindo um dossiê temático dedicado inteiramente ao contexto de encenação da Resolução 2/2015, preditora da concepção desejada para os cursos de formação de professores em nível de licenciatura, citada em seção anterior.

Considerada uma das mais antigas entidades do campo educacional, a Associação Nacional de Política e Administração Educacional (Anpae) tem sua criação datada no ano de 1961. Segundo Santos (2019), a história da entidade confunde-se com a do próprio país, na medida em que reuniu, em distintos momentos, os mesmos atores que transitavam na arena política nacional. Dada a sua magnitude, entende-se relevante compreender como a organização se posiciona frente à formação docente. Em particular, àquela oferecida em nível médio. A mais recente iniciativa textual registrada na Revista Brasileira de Política e Administração Escolar a respeito de políticas para a formação docente, vinculada à ANPAE, data de 2013. Há época, Luiz Fernandes Dourado publicou um artigo no qual descreveu o desenho das tensões envolvendo as políticas de formação de professores. Uma dessas tensões envolvia o curso Normal de nível Médio. Segundo o professor da UFG, além deste, o curso Normal Superior também se apresentava como outra porta de entrada ao magistério, disputando lócus de atuação profissional com o curso de Pedagogia (DOURADO, 2013). Ao percorrermos as edições da revista, encontramos outros trabalhos que focalizam a formação de professores e suas políticas instituintes (AGUIAR, 2011; CASTRO, 2003; RAMOS, 2012; RICHIT, 2010; SILVA, 2012). Contudo, ganha destaque a última edição do ano de 2007, dedicada inteiramente às políticas de formação docente. Em face da resolução 01/2006, cujo teor apontava para as diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas e Pedagogia, muitas foram as publicações que estimularam reflexões sobre o tema. (BRZEZINSKI, 2007; LUCE; CASTRO. 2007; WEBER, 2007).

No dossiê para a formação de professores, um artigo chama a atenção pela provocação que traz como título: “Curso de Pedagogia ou Normal Superior?”. Kuenzer e Rodrigues, autoras do estudo (2007), apontam que as divergências existentes favorecem a permanência de modelos distintos, tanto para agradar os interesses públicos, quanto os privados. Contudo, em se tratando do magistério para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz das DCNs de 2006, o curso de licenciatura aproximar-se-ia, em termos identitários, ao do Normal Superior. Para além, em termos profissionais, a Pedagogia ainda disputaria com os formados na modalidade Normal, em nível médio. Importante destacar que, recentemente, a ANPAE lançou uma nova revista – Educação Básica em foco – destinada ao debate; estudos e pesquisas sobre a educação básica no país incluindo a questão da formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação.

Instituída em 1978, em uma ocasião da reunião organizada pelo IESAR/FGV no Rio de Janeiro, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) congrega os programas de pós-graduação em educação, reunindo as produções acadêmicas dos mais diversos temas do campo educacional através dos seus Grupos de Trabalho (OLIVEIRA; RODRIGUES. 2019). A Revista Brasileira de Educação, periódico qualis A1, mantida pela associação em questão, agrupa os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos profissionais do campo, representando parte significativa de como o mesmo se movimenta sobre um ou outro tema.

A respeito das publicações oferecidas pela RBE, destaca-se o artigo de Barreto (2015), por meio do qual é trazida, ao cenário, a informação substancial de que muitos entes federados alegaram, na época da promulgação da lei n. 12.796, não terem recursos orçamentários para cumprirem com o pagamento remuneratório de docentes, como determinava a lei do piso salarial do magistério (BRASIL, 2008), caso equiparados aos dos demais profissionais de nível superior, o que, segundo a autora, foi preponderante para a permanência da atuação de professores Normalistas nas redes. Sobre o tema das políticas de formação de professores, destacam-se, ainda, os trabalhos de Souza (2014), Gatti (2008) e Pretto (2002), cujas contribuições não fizeram menção ao objeto por este trabalho analisado.

Como vimos, o Ministério da Educação e o campo educacional, representado por três das mais importantes entidades, posicionam-se em sentidos distintos, quanto à existência do curso Normal, estimulando tensões na arena política educacional.

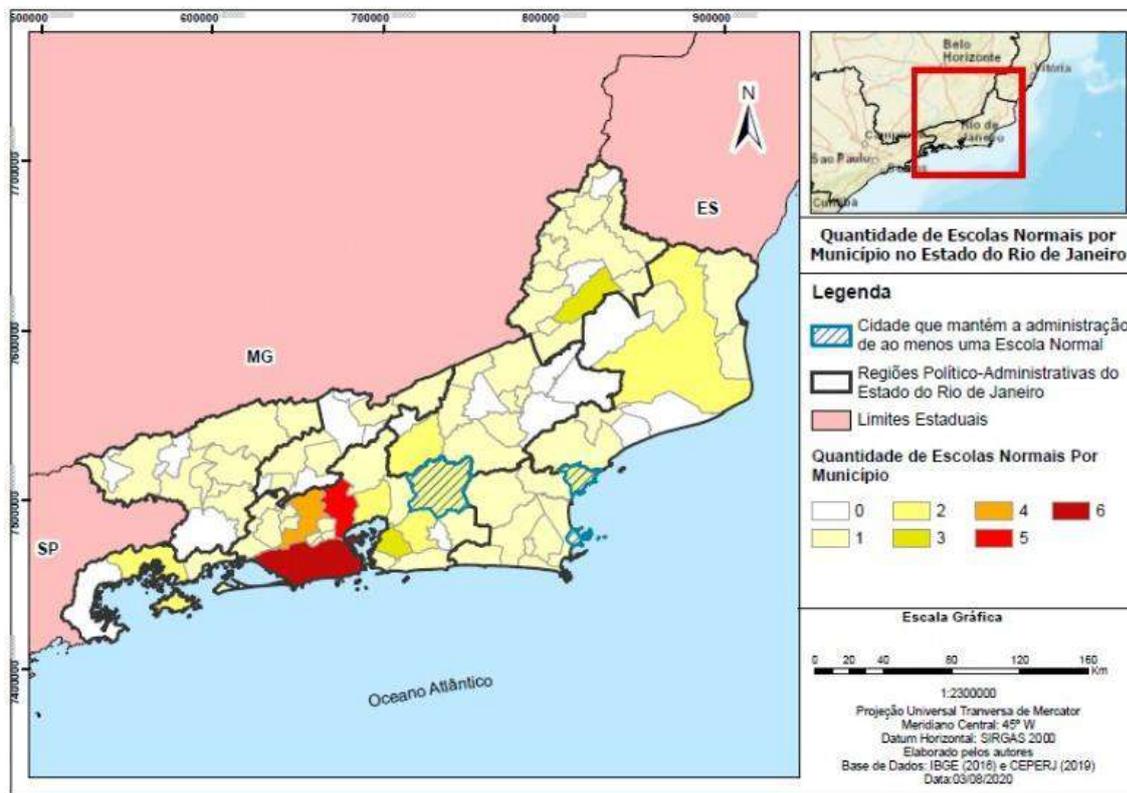
5. A INTERPRETAÇÃO FLUMINENSE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NORMALISTAS

Vimos, até o momento, as tensões existentes nas políticas educacionais nacionais do campo da formação de professores, condizentes ao magistério de normalistas. Os textos políticos sofrerão variações ao longo dos anos, o que inspira atenção particular. Na cena estadual, por outro lado, o comportamento deste fenômeno pode assumir outra postura, cabendo aos pesquisadores o desenvolvimento de um olhar setorial, em diálogo com o movimento pertencente à macro escala. Sendo assim, este capítulo tem por objetivo levantar hipóteses acerca da continuidade ou extinção da existência do curso no contexto fluminense. Para tal, recorre-se, dentre outras publicações, à dissertação de Gama (2017), cujas contribuições foram essenciais para o reconhecimento de indícios do cenário. Ao analisar as políticas curriculares de formação de professores normalistas, a autora, valendo-se do Ciclo de Política como método e da análise de Conteúdo como técnica, revelou o contexto da produção do único documento legislativo que sustenta, ainda atualmente, o curso Normal em atividade.

O Rio de Janeiro, em sua rede estadual, possui, em atuação, 95 escolas com oferta de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, de acordo com o censo escolar, disponível no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP. Além dessas, três outras são de responsabilidades municipais. São elas: Instituto Municipal de Educação (Rio das Ostras), Colégio Municipal Paulo Freire (Armação dos Búzios) e Colégio Municipal Professor Carlos Brandão (Cachoeiras de Macacu). Por não pertencerem ao objeto desta pesquisa, estas escolas não serão analisadas neste momento, uma vez que o diálogo travado por este texto, concentra-se entre os entes federal e fluminense. No entanto, compreender a formação de professores normalistas a partir dos textos políticos municipais constitui-se um desafio epistemológico ainda não explorado pela literatura.

Por meio da distribuição espacial das escolas no território fluminense, é possível de imaginar uma predominância no número de matrículas concentradas na região metropolitana do Rio de Janeiro, região que absorve também o maior número de escolas ofertantes do curso, como demonstrado na Figura 1:

Figura 1
 Mapa da distribuição da quantidade de escolas estaduais fluminenses ofertantes do curso normal.



Fonte: elaborado pelos autores.

Segundo Lima (2015), a distribuição espacial das escolas Normais obedecia, em um primeiro momento, ao percurso realizado pelas ferrovias, acesso através dos quais, as professoras poderiam oferecer os serviços das primeiras letras. Por este motivo, visualizamos tal organização espacial.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Plano Estadual de Educação promulgado em 2009³, as matrículas em Escolas Normais, no ano de 2008, na rede fluminense, representavam parte expressiva no número total, como visualizado através do gráfico a seguir:

³ Importante estacar que até o momento de finalização desta monografia, o estado do Rio de Janeiro é o único da federação ainda sem plano de educação sancionado pós sanção do Plano Nacional de Educação – PNE de 2014.

Quadro 2
Número de matrículas do Ensino Médio (regular, magistério, integrado à Educação Profissional) por dependência administrativa em 2008

MODALIDADE	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL	PERCENTUAL
Ensino Médio regular	10.061	483.704	8.336	103.730	605.831	92,4
Ensino Médio, modalidade Normal/ Magistério	--	40.208	676	742	41.626	6,3
Ensino Médio integrado à educação profissional	3.010	516	583	4.662	8.771	1,3
TOTAL	13.071	524.428	9.595	109.134	656.228	100,0

Fonte: Plano Estadual de Educação (RIO DE JANEIRO, 2009)

De acordo com a pesquisa capitaneada por De Luca (2020), desde a promulgação da LDB (1996), o curso Normal, no contexto fluminense, tem sofrido algumas alterações. Desde a extinção de algumas unidades de ensino, até a reorganização curricular da modalidade. Para as autoras deste estudo, a resolução de 1999 teve um impacto significativo na reformulação do percurso formativo dos futuros profissionais do magistério. Segundo Gama (2017), a reorientação curricular de 2006, inspirada nos princípios de saberes e competências, anunciados na resolução anteriormente citada, também gerou impacto significativo no contexto do curso Normal, uma vez que ampliou a jornada de três para quatro anos e organizou os conteúdos a serem ensinados em módulos. Esta perspectiva demonstrava uma desarticulação ao que o campo da educação vinha defendendo na arena nacional para os cursos de licenciaturas, materializada através das diretrizes curriculares de 2006.

Para além dos fatores acima expostos, os baixos índices educacionais alcançados pelo estado do Rio de Janeiro, durante as duas primeiras décadas do século XXI, também motivaram estratégias de enfrentamento. Estas, por sua vez, encenadas a partir do “Currículo mínimo” (2011).

O currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro integrou uma política maior, com vistas ao combate dos baixos índices apresentados. Posta em cena pelo Decreto

nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, o texto político instituiu o “índice de desenvolvimento escolar do estado do Rio de Janeiro – IDERJ”. A proposta objetivava reunir algumas frentes, tais quais: currículo, planejamento, avaliação, remuneração, gestão, etc.

Ainda que De Luca e colaboradoras (2020) indiquem a participação de membros pertencentes às escolas Normais no processo de elaboração do currículo Mínimo, Mouffe (2003), chama a nossa atenção para a aniquilação de determinadas vozes no desenvolvimento de propostas políticas. Gama (2017) traz o anúncio da forma pela qual foram escolhidos os membros que debateram a construção do documento. Segundo os textos pesquisados por ela, foi através de um edital de chamamento público que os professores foram convocados a participar, o que, em nossa leitura, afasta-se da perspectiva de uma construção coletiva, aproximando a defesa da proposta curricular a de um perfil gerencialista, cuja busca por performatividade e eficiência determina, muitas vezes, a produção dos textos políticos realizada por especialistas (NAJJAR, 2018).

Como assinalado por Gama (2017), o currículo mínimo é a política atual protetiva do curso Normal no estado do Rio de Janeiro. Subordinado à Base Nacional Comum Curricular, o conteúdo disciplinar do curso encontra-se operando em cumprimento, tanto a ideia inicial que levou a sua concepção, a saber: a obtenção de melhores resultados nos indicadores nacionais; quanto ao atendimento das normativas induzidas pelo Conselho Nacional de Educação. Pois, como vimos, o mesmo decreto que instituiu o “novo Ensino Médio” trouxe de volta a figura do professor normalista à LDB (1996). Neste sentido, cabe questionar: o curso Normal, atualmente, serve a qual propósito?

Evidentemente, há uma tensão sobre a continuidade da política de formação de professores em nível médio. Se a aposta do legislador é a de que a formação de professores seja em nível superior, quais os limites de continuidade e ampliação da política numa formação em nível médio? Por que a agenda para a formação de professores do estado do Rio de Janeiro permanece ofertando a Modalidade Normal enquanto as normativas nacionais defendem a necessidade de uma licenciatura para o exercício do magistério?

Podemos verificar que há uma demanda por acesso a este tipo de escolarização, já que a oferta ainda tem expressiva relevância no contexto em que exerce influência. Neste sentido, questionamos quais são as razões que levam à

permanência deste sistema. Há oferta porque há demanda ou há demanda porque há oferta? Lima (2017) aponta que o prestígio de outrora conferido à docência, em particular, o grau outorgado ao nível Normal, não corresponde mais à realidade da cena fluminense no tocante ao magistério. Todavia, pelo fato de historicamente a profissão ser considerada como oportunidade de mobilidade de fluxo social, indaga-se se, ao que concerne o contexto das classes populares, esta visão permanece a mesma. Para responder este questionamento, pesquisas de campo seriam necessárias.

Os professores atuantes na modalidade em questão também exigem das pesquisas um olhar diferenciado. Se deixassem de ofertar as disciplinas pedagógicas, a quais áreas seriam estes profissionais destinados? Qual é a relevância dos docentes das disciplinas pedagógicas para a proteção do curso Normal no cenário fluminense?

Como vimos, no contexto estadual do Rio de Janeiro, o curso Normal sustenta-se na proposta exercida por um currículo mínimo, fruto de uma tendência neoliberal que assola o campo da formação de professores. Como mencionado, o estado não possui um Plano para a educação, tendo em vista que o último PEE findou-se em 2019, o que deixa os fluminenses à deriva. Corre o risco de o próximo Plano Estadual já sair defasado em relação ao Plano Nacional, o que, para a formação de professores, pode se tratar da permanência da oferta do curso Normal. Se por um lado o Rio de Janeiro, enquanto ente estadual, não se posiciona no sentido de extinguir o curso, por outro, os municípios continuam a ofertar concursos para o magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais exigindo, apenas, a formação normalista. Isso perpetua a prática da oferta de baixos salários, uma vez que os profissionais acabam por não serem equiparados aos de nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho concentrou-se em analisar a política de formação inicial de professores em nível Médio, na Modalidade Normal, posta em cena no estado do Rio de Janeiro por meio da combinação entre a teoria do discurso e a abordagem do ciclo de políticas, tomando como marco temporal a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Para isto, a pesquisa procurou apresentar, ao longo dos 5 capítulos, a abordagem metodológica, o referencial teórico, os principais textos políticos na cena nacional, algumas vezes existentes no contexto educacional e a atuação do fenômeno na arena fluminense.

Através do estabelecimento de um diálogo entre a produção dos textos e os contextos de influência no cenário nacional e estadual, buscamos oferecer elementos para pensar o panorama contemporâneo fluminense, de modo a compreender os contextos da produção de textos políticos sobre a oferta de matrículas e percepções sobre o curso no âmbito da rede estadual do Rio de Janeiro, levantando hipóteses acerca dos motivos existentes para a sua extinção ou longevidade.

Com a colaboração teórica de Ball, Mouffe e outros, fomos capazes de investigar os meandros da disputa política travada pela formação de professores. Se, por um lado, os atores políticos exercem influência para que os professores atuem no magistério com os diplomas de nível superior, na cena estadual, observa-se uma inexistência textual que aponte para o mesmo sentido.

No eixo analisado como integrante dos registros do campo da formação de professores, avalia-se como insatisfatório o número de produções encontradas com vistas a estabelecer qualquer predição. Indiscutivelmente, em termos quantitativos, trata-se de uma fração tímida das produções do campo. A posteriori, será interessante dar mais atenção aos anais dos eventos nacionais das três entidades, verificar as produções dos grupos de pesquisa sobre formação de professores e políticas educacionais e outras formas de abranger as publicações do tema.

Em se tratando da influência de organismos supranacionais, faz-se necessário o levantamento de dados acerca da agência de cursos de formação de professores em nível médio, equivalentes à modalidade Normal, atuantes em outros países. Qual é o papel da publicação de documentos das agências internacionais nesta modalidade de formação de professores? Quais são os seus impactos? Como outras nações lidam com o tema?

Outro aspecto importante a ser avaliado que possa vir a indicar uma sobrevida ao curso Normal é a análise dos demais Planos Estaduais de Educação. Se entendermos os impactos da existência do curso Normal nas redes, podemos avaliar positivamente ou negativamente a permanência de sua oferta. Qual o cenário de oferta do curso Normal nos demais estados da federação? O quantitativo de professores com nível superior aumentou em suas redes?

Enfim, o campo da política de formação de professores ainda é bastante promissor, em se tratando de publicações, como afirmou Julio Emílio Diniz-Pereira, em palestra proferida no XX ENDIPE 2020. Neste sentido, quanto à formação inicial de professores, na modalidade Normal, muitas são as lacunas a serem exploradas. Parafrazeando a fábula de Ivan Krylov, seria o tema um “elefante na sala” para o campo educacional? Todos sabemos de sua existência, com ele convivemos, mas não preferimos discutir a sua permanência ou saída?

Por não se tratar de um trabalho ampliado, oportuniza novas pesquisas, cujo rigor metodológico e a vigilância epistemológica sejam princípios essenciais da pesquisa em educação (ANDRÉ, 2001). Alguns fragmentos desta obra foram publicados nos anais do VIII Seminário Estadual da ANPAE – RJ (2019) e na XIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural (JICTAC 2020 – Edição Especial).

Esperamos, com este esforço intelectual, atender às expectativas previstas para um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 336-359, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609>. Acesso em 03 abr. 2021.
- AGUIAR, M. A. S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 67-82, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19968>. Acesso em 16 jun. 2021.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200003&script=sci_arttext. Acesso em 21 mar. 2021.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 21 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 151**, aprovado em 17 de fevereiro de 1998 – Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces151_98.pdf. Acesso em 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 1 de 29 de janeiro de 1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf. Acesso em 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 1/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003 – Responde consulta sobre formação de professores para educação básica. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf. Acesso em 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 3/2003, aprovado em 11 de março de 2003 – Responde consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf. Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009 – Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp015_09_homolog.pdf. Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. 2011. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&Itemid=30192. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&qid=16870&Itemid=. Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&qid=17625&Itemid=. Acesso em 11 abr. 2021.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2,

2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127>. Acesso em 06 jun. 2021.

CASTRO, M. Política de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 19, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/25370/14765>. Acesso em 06 jun. 2021.

CAPUZZO, Denise de Barros; ARAÚJO, Denise Silva. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: conquistas e tensões. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 83-102, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/14>. Acesso em 10 abr. 2021.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000200006&script=sci_arttext. Acesso em 12 fev. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil, São Paulo: Cortez. 1991.

ZIGUE-ZAGUE no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Revista Contemporânea em Educação**. V 1. n. 1. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1473>. Acesso em 18 set. 2020.

DE LUCA, M. C; *et al.* Políticas Curriculares para o Curso Normal, em nível médio, no estado do Rio De Janeiro. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 91172-91182, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/20360/16280>. Acesso em 20 abr. 2021.

DIAS, Rosane. Política curricular de formação de professores – um campo de disputas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.8 n. 2, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10988>. Acesso em 28 jul. 2020.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>. Acesso em 13 jul 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Julio_Diniz-Pereira/publication/311358185_A_CONSTRUCAO_DO_CAMPO_DA_PESQUISA_S

[OBRE FORMACAO DE PROFESSORES/links/58bf2b80aca272bd2a3ad213/A-CONSTRUCAO-DO-CAMPO-DA-PESQUISA-SOBRE-FORMACAO-DE-PROFESSORES.pdf](https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/43529/27398). Acesso em 14 mar. 2021.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/43529/27398>. Acesso em 16 jun. 2021.

GAMA, S. M. do N. **Políticas curriculares e formação de professores**: uma análise a partir do Currículo Mínimo no contexto do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói / RJ, 2017.

GATTI, B. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, v.1, n. 1, dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155>. Acesso em 22 fev. 2020.

GATTI, B. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200004&script=sci_arttext. Acesso em 22 fev. 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 20 jun. 2021.

IULIANELLI, J. A. Formação de professores como objeto de estudo da política educacional: contribuições da democracia deliberativa para uma análise da meta 15 do PNE 2014-2024. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 135-148, 2016. Disponível em: <http://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/137> Acesso em 10 abr. 2021.

KUENZER, A. Z. RODRIGUES, M. F. Curso de pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19128>. Acesso em 20 jun. 2021.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy**: Toward a Radical Democratic Politics. London: Verso, 2001.

LIMA, F. S. C. **As Normalistas do Rio de Janeiro – O ensino normal público carioca (1920-1970)**: das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em:

<http://ppge.educacao.ufrj.br/teses2017/tFabioSouzaLima1.pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.

LIMA, L. F.; SOUZA, B. S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-29, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/59784899/artigo_-_Laudirege_Bruna_Maria_Beatriz20190618-66160-jqxefk.pdf. Acesso em 10 maio 2021.

LOPES, A.; OLIVEIRA, A. A abordagem do ciclo de políticas: uma Leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 19-41, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em 13 nov. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 16 jun. 2021.

LUCE, M. B. CASTRO, M. Formação de professores para a educação básica e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19124/11119>. Acesso em 16 jun. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_arttext. Acesso em 20 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100015&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 12 fev. 2019.

MAINARDES, JEFFERSON. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext. Acesso em 22 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018b. Disponível em: <http://10.5380/jpe.v12i0.59217>. Acesso em 21 nov. 2020.

MARCHELLI, P. S. Origens Históricas das Políticas de Formação de Professores no Brasil (1823-1874). **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 225-242, nov. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29394/22824>. Acesso em 10 out. 2020.

MARQUES, A. J.; GALO, M. DE L. B. T. Escala geográfica e escala cartográfica: distinção necessária. **Boletim de Geografia**, p. 47-55, 6 out. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/7998/4753>. Acesso em 20 ago. 2020.

MARTINS, Angela M. Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no Século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acesso em 15 maio 2020.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763>. Acesso em 20 set. 2019.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000200003&script=sci_arttext. Acesso em 20 set. 2019.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NAJJAR, Jorge **et al**. A gestão da educação fluminense e as implicações do modelo gerencialista. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 49-66, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/6377/637766279005/637766279005.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ana de. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541> Acesso em 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, B.; RODRIGUES, F. A história da ANPED por meio de seus boletins na luta pela educação pública, de 1978 a 1988. **Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP**, n. 27, p. 1-1, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/pibic/article/view/1907>. Acesso em 12 jun 2021.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & realidade**, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362013000400017&script=sci_arttext Acesso em 23 maio 2021.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre gerencialismo e a gestão social. **Revista de administração de empresas**, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a05.pdf>. Acesso em 22 out. 2020.

PEREIRA, F. A.; PINHO, M. J. PINHO, E. M. C. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 104, 2014. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1d77cbb29cfcb0e1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em 22 fev. 2021.

PIRES, C. Formação inicial de professores para os “primeiros anos”: políticas, referenciais e modos de regulação. Um “olhar” a partir das escolas superiores de educação. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/578>. Acesso em 20 jun. 2021.

PRETTO, N. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 121-131, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 21 jun. 2021.

RAMOS, G. P. O professor na política educacional: tentativa de identidades forjadas? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36146>. Acesso em 21 jun. 2021.

RICHIT, A. Avaliação da educação e a formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 26, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19689>. Acesso em 16 jun. 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino**. Notícias de 11/02/2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>. Acesso em 20 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Reorientação Curricular**: Curso Normal. SEEDUC/RJ, 2006.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo 2013 Curso Normal Formação de Professores**. SEEDUC/RJ, 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEEDUC Nº 5330 de 10 de setembro de 2015**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2914185>. Acesso em 12 jan. 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Programa de Educação Integral 2015**. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>. Acesso em 26 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto 42.793, de 06 de janeiro de 2011**. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC e dá outras providências. SEEDUC/RJ, 2011.

SANTOS, E. M. M. Mitos fundadores da ANPAE: da pureza democrática e humanista à inserção nos projetos políticos e educacionais da ditadura civil-militar de 1964. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/hHjfM58zdWjBDKQPfLgTDvv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2021.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, Sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 set. 2020.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em 16 jun. 2021.

SHEIBE, L. Formação de Professores: Políticas em Construção, Concepções em disputa. In: DOURADO, L. F. PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização. Brasília, DF: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em 12/02/2021.

SILVA, M. S. P. **Mudanças nos marcos regulatórios da educação brasileira no período de 2003 a 2010**: uma análise das alterações na Constituição Federal e na LDB. Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloSoaresPereiraDaSilva_res_int_GT7.pdf. Acesso em 20 ago. 2020.

SILVA, M. Educação e formação docente no ensino superior da União Europeia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, v. 28, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/39829/25378>. Acesso em 16 jun. 2021.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 629-653, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 20 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

VALA, Jorge. Análise de conteúdo. In.: SILVA, Augusto Santos & Madureira, José (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1986. p. 101-128.

WEBER, S. Formação docente e projetos de sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico Científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19125>. Acesso em 06 jun. 2021.