



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

LILIAN DA SILVA CHAVES DOMINGOS

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS ENTRE A
LEGISLAÇÃO E EXPERIÊNCIAS**

Taubaté – SP

Abril 2021

LILIAN DA SILVA CHAVES DOMINGOS

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS ENTRE A
LEGISLAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS**

Dissertação de mestrado apresentada para
avaliação como requisito para obtenção do Título
de Mestre pelo Programa Mestrado Profissional
em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: 2

Linha de Pesquisa: Formação Docente da
Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Taubaté – SP

Abril de 2021

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

D671f Domingos, Lilian da Silva Chaves

Formação do pedagogo : trajetórias e perspectivas entre a
legislação e as experiências / Lilian da Silva Chaves

Domingos. -- 2021.

104 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, Departamento
de Ciências Sociais e Letras.

1. Professores - Formação. 2. Pedagogia. 3. Diretrizes
Curriculares Nacionais. I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

LILIAN DA SILVA CHAVES DOMINGOS

**FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS ENTRE A
LEGISLAÇÃO E A EXPERIÊNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada para avaliação
como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo
Programa Mestrado Profissional em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: 2

Linha de Pesquisa: Formação Docente da Educação
Básica

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego _____ Universidade de São Paulo

Assinatura _____

Prof. Dr. Cristovam Alves _____ Universidade de Taubaté

Quanto mais o homem refletir sobre a realidade sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

Paulo Freire

RESUMO

Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar a percepção das alunas concluintes do curso de Pedagogia com relação à sua formação a partir da Matriz Curricular vigente. Ao longo do tempo, o curso de Pedagogia sofreu algumas alterações em sua matriz curricular tendo a Formação Docente como principal foco. Isto deu-se pelo fato da necessidade da universalização do docente da Educação Básica, com a LDB 9394/96. Substituiu-se a formação do profissional especialista para a formação do profissional generalista. A experiência passou pelo curso Normal Superior que, em seguida, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), promulgadas em 15 de maio de 2006, foi incluído no curso de Pedagogia. A discussão deu-se pelo fato da Formação Docente ter sido incluída nesta perspectiva da docência, dos cargos técnicos e da atuação fora do âmbito escolar. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, incluindo a realização de grupo focal, que aconteceu com a utilização da plataforma Hangouts Meet. Para este grupo, foram convidadas todas as alunas concluintes do curso de Pedagogia de uma instituição privada, de uma cidade do médio porte do vale do Paraíba fluminense, com Curso Normal de Nível Médio e formação geral. Um grupo de 08 alunas aderiram, concordando em participar da pesquisa. Foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada com uma professora do curso de Pedagogia que leciona desde o período das alterações na matriz curricular do curso. A pesquisa foi organizada em três eixos: 1) Formação docente; 2) Professor reflexivo; e 3) Construção e mudanças na legislação. Para a pesquisa, optou-se, também, pela baliza cronológica de 2006 até 2019. Com relação às informações coletadas, constata-se certa fragilidade no curso de Pedagogia após as DCN's de 2006, contudo aspectos positivos também foram pontuados, como a possibilidade de atuação fora do âmbito escolar. O Curso Normal de Nível Médio beneficia os alunos egressos, pois carregam consigo conhecimentos pedagógicos, o que não ocorre com o aluno proveniente do curso de formação geral. Concluiu-se que a dicotomia entre teoria e prática ainda é um aspecto que precisa ser melhor articulado no curso.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais

ABSTRACT

This research project aims to investigate the perception of the underling students of the pedagogy course about its formation from the current Curricular Matrix. Over time, the pedagogy course has undergone to some changes in its curricular matrix, having the teacher education as the focus in the present day. This was due to the necessity of the universalization of the teacher staff of basic education, with the LDB 9394/96. It replaces the training of the specialist professional for the training of the generalist professional. The experience went through the Upper Normal Course that followed with the National Curriculum Guidelines promulgated on May 15, 2006 was included in the pedagogy course. The discussion was given for the fact teacher education has been included in this perspective of teaching, technical positions and activities outside the school scope. Methodologically, the research was developed with a qualitative approach including the realization of a focal group that occurs within the studied university itself through the Hangouts Meet platform. For this group were invited all pedagogy completing student from a private institution located at a medium-sized city over Paraíba Fluminense valley, with Normal Course of high school or general formation. Eight (08) students enjoyed the group, agreeing the participation on the research. Were developed a semi structured interview as well with a teacher of the pedagogy course who teaches since the alterations period on the course curricular matrix. Research was organized on three axis: 1) Teacher training; 2) Reflexive teacher; e 3) Construction and changes in legislation. For the research, also opted for the chronological interval from 2006 to 2019. About the collected information was established certain fragility on the pedagogy course after the 2006's DCNs, however positive aspects were also pointed, as the possibility of actuation outside the education scope. The normal course of high school benefits the admissions students, because carry themselves pedagogic knowledge, what does not occur with the student from the general formation. Was concluded the dichotomy theory and practice still is an aspect that needs to be better articulated in the course

KEY WORDS: Teacher training; Pedagogy; National Curriculum Guidelines

SUMÁRIO

1	MEMORIAL	15
1.1	Trajectoria pessoal e profissional	15
1.1.2	A Escola	15
1.1.3	Mudando os rumos	16
1.1.4	Voltando ao foco	16
1.1.5	Consolidando meus saberes	17
2	INTRODUÇÃO	19
2.1	Relevância do Estudo / Justificativa	24
2.2	Delimitação do Estudo	26
2.3	Problema	27
2.4	Objetivos	27
2.4.1	Objetivo Geral	28
2.4.2	Objetivos Específicos	28
2.5	Organização do trabalho	28
3	REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1	Revisão Teórica	30
3.1.1	Formação docente	30
3.1.2	Professor reflexivo	32
3.1.3	Construção e mudanças na legislação	35
3.2	Revisão da Literatura	36
3.2.1	Formação de professores e Pedagogo	38
3.2.2	Formação de professores e a Pedagogia	39
4	METODOLOGIA	41
4.1	Participantes	41
4.2	Instrumento de Pesquisa	42
4.3	Procedimentos para Coleta de Informações	44
4.4	Procedimentos para Análise de Informações	47
5	DISCUSSÃO E ANÁLISE	50
5.1	Perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa	50

5.2 Perfil da professora entrevistada	53
5.3 A formação do pedagogo na atualidade: aspectos relevantes	54
5.4 Relações entre formação no nível médio para a docência e o curso de Pedagogia	57
5.5 Percepções sobre a legislação: a formação do Pedagogo antes e depois da Diretrizes Curriculares de 2006	69
5.6 O dilema da preparação para a prática	79
5.7 Caminhos para contribuições na formação prática do Pedagogo	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A Roteiro para o grupo focal	92
APÊNDICE B Roteiro para entrevista semiestruturada	93
ANEXO A Termo de Consentimento Livre e esclarecido para os participantes da entrevista	94
ANEXO B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes do grupo focal	96
ANEXO C Proposta curricular do curso normal	98
ANEXO D Horário de aulas do curso normal 2021	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas e estabelecimentos de Ensino no Município pesquisado.....	21
Tabela 2 – Pesquisas encontradas.....	32
Tabela 3 – Pesquisas selecionadas	33
Tabela 4 - Informações dos participantes do grupo focal.....	43

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Banco de Dados de Teses e Dissertações.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN - Diretriz Curricular Nacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG - Organização não governamental

SciELO - Biblioteca Científica On-line

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

1. MEMORIAL

Proveniente de família humilde, pai trabalhador da indústria; mãe do lar; quarta filha dentre cinco irmãos, fui a primeira a cursar o nível superior e a alçar voo mais alto. Embora minhas irmãs não tenham conseguido progredir nos estudos, meus sobrinhos resolveram continuar quebrando paradigmas. Administradores e Bacharel em Relações Internacionais, Advogados e Biólogos estão a caminho. Orgulho de ter pesquisadores desabrochando neste meio.

1.1 Trajetória pessoal e profissional

Minha formação integral sempre foi calcada em valores essenciais à vida humana e no que tange o acadêmico, sempre dependeu de muita renitência de minha parte. Em uma época bastante diferente da atual, vivi uma infância e adolescência bastante intensa.

1.1.2 A Escola

Tratava-se de uma Escola pública bem pequena que existia para atender a zona rural. Meus colegas de classe eram os mesmos durante todo o Ensino Fundamental I e II. O que desfalcava as turmas era o alto índice de reprovação.

Motivada por minha mãe, fiz inscrição para uma prova de admissão para o Ensino Médio na modalidade normal, de uma outra escola pública do município, um caminho sem volta. Quanto a vida de docente, prosseguia sem muita maturidade, mas já em contato com importantes teóricos da área da Educação, pois cursava disciplinas bem específicas do currículo, que hoje são tratados na faculdade de Pedagogia. Boas lembranças emergem deste curso, muita prática o envolvia, lembro-me de construir meu próprio material de métodos de alfabetização. Como não aprender? Foi muito significativo.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, este curso de magistério, comumente conhecido como Normal, bastava para suprir os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Após a lei entrar em vigor, fica implementado a necessidade de um curso superior voltado para atuação nesta área. Óbvio que haveria prazo para as adequações e ressalvas na lei. O docente que estivesse comprovadamente efetivado não precisaria se

preocupar com o nível superior. Como eu ainda estava em início de carreira, precisaria fazer as devidas adequações. Já não tinha mais uma profissão.

Para uma jovem de classe média baixa na década de 1990, o curso superior era tido como luxo. Não fazia parte da realidade. Não se tinha programas para atender esta população. Então, o projeto do casamento estava cada vez mais próximo. Já havia chegado em um certo auge, era o orgulho da família aos 17 anos de idade.

1.1.3 Mudando os rumos

Aos 18 anos o casamento já era uma realidade. Sai de minha cidade natal para construir a vida em um Estado diferente. Os planos do curso universitário estavam cada vez mais longe, porém, ainda assim, lecionava nos anos iniciais de uma escola da rede particular.

Em 2000 já era mãe, aos 20 anos, mas era só mais um desafio, a verdade é que o curso superior estava escorregando por minhas mãos. Permaneci naquela cidade por cerca de cinco anos. A vida era confortável, mas a violência assolava minha família constantemente, então resolvemos voltar para minha cidade natal. Subentende-se que perto da família as coisas são menos difíceis.

Ao voltar, já não havia sala de aula para mim. O jeito foi embrenhar-me na oportunidade que surgiu: vendedora em uma loja de artigos de informática. Passei a viver o mundo do *hadweree do softawere*. A essa altura, meu segundo filho já estava a caminho e o trabalho exigia de mim 14 horas fora de casa. Como cuidar de duas crianças trabalhando tanto? A decisão de ficar em casa para ser uma mãe presente foi inevitável.

1.1.4 Voltando ao foco

O ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio estava em seus primeiros passos de implementação. Surge a oportunidade dos Programas do governo que despertaram nas pessoas o sonho de estar dentro das universidades. Agora era possível. Descrente, fui fazer a prova com mais três jovens da família e, graças à uma boa redação, pude me inscrever no PROUNI. No final estava contemplada com bolsa de 50% na faculdade de Pedagogia da cidade. Já era um bom começo.

Passado o primeiro bimestre com boas notas, procurei a coordenadora do curso para trancar a matrícula, pois precisava investir mais nas crianças e aquele dinheiro fazia falta. Ela se recusou a me deixar trancar. Então decidi terminar o ano, e assim o fiz com louvor, no que tange o rendimento, o que me possibilitou concluir a faculdade com bolsa integral. Todos os alunos que tinham o maior rendimento nas classes eram contemplados com 100% de desconto na mensalidade.

1.1.5 Consolidando meus saberes

Em um estágio de Orientação Educacional, pude colocar em prática todos meus saberes. Acabei sendo contratada na instituição, à qual contribuo até hoje. Nesta Escola reencontrei um professor, o que me possibilitou o convívio com um profissional perito enquanto adquiria experiência.

Acredito que meu perfil de aluna deva ter agradado de alguma forma meus professores da graduação. Tamanha foi a honra quando recebi o primeiro convite para substituir meu professor de História da Educação por um semestre. O retorno foi sem dúvida gratificante demais. O desafio era grande, mas o aceitei.

Outro grande desafio consterna minha vida acadêmica, o mestrado, que se tornou exigência para que eu pudesse continuar na Educação superior. Nada é tão simples assim. Primeiro tentei o ingresso em uma Universidade pública no Estado do Rio de Janeiro, fiz um processo classificatório, cheguei a cursar uma disciplina como aluna ouvinte, o que foi uma boa experiência. Muitas dificuldades remetiam ao meu ingresso à esta universidade; a distância; os horários de aula; e a própria dificuldade de se entrar. Não era possível associar o mestrado ao trabalho. Desse modo, busquei por uma instituição que oferece o curso de forma bem mais flexível, com intuito de atender o aluno trabalhador, na qual me encontro hoje. É um sonho poder estar aqui. Novamente pioneira na família, a primeira a ter o título de Mestre. Para minha surpresa, recebi o convite de me tornar docente efetiva na faculdade onde estudei antes do término do mestrado. Não estava nos planos, quatro disciplinas na graduação; a escola; e o mestrado simultaneamente, mas desafios existem para serem superados.

Atualmente, com os filhos crescidos, a primogênita buscando a carreira acadêmica, se tornando pesquisadora, e o caçula já entendendo que escola é um ato de liberdade e, sem dúvida, prioridade em nossas vidas, o sentimento de realização se aflora. Meu companheiro diz que minha renitência é o que move os sonhos de nossa família. Era só uma questão de tempo, de encaminhar minha filha, para que eu pudesse ingressar no Mestrado. Até aqui tudo tem transcorrido na mais perfeita harmonia, tenho trabalhado e acreditado. Com fé e com muito trabalho pretendo prosseguir.

INTRODUÇÃO

Quando questionamos a formação docente, há algumas discussões que podem ser levantadas. No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (LDB 9394/96), colocou-se em processo de assimilação todos os profissionais que atuavam com formação em nível Médio. A propensão da pesquisa deu-se pelo fato experienciado em uma Instituição particular de Ensino Superior, (IES) onde era possível presenciar discursos ansiosos das alunas concluintes ao se virem bem próximos de transitar da condição de discente para docente, tornando-se profissionais. Vislumbrar a docência no início da carreira revelou-se um grande desafio na maioria dos discursos.

Fui capaz de reviver algumas experiências do meu início de carreira. Foi no mínimo peculiar, assumir uma classe tendo acabado de fazer dezoito anos. Em alguns momentos o pensamento de adolescente prevalecia, mas jamais quando regia a classe. Naquelas situações, tinha ciência das minhas responsabilidades e sabia que não podia perder o controle da situação. Devo ter cometido muitos erros, mas o desejo do acerto me fazia prosseguir e conseqüentemente ser formada em serviço. Acreditava muito na formação recebida, nas experiências trocadas na sala dos professores e no apoio da equipe diretiva. Para Vasconcellos (2006):

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho, deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. (VASCONCELLOS, 2006,p.123)

Ao evocar essas lembranças de mais de vinte anos, tornou-se evidente a necessidade de discutir esse início de carreira mediante a formação que vem sendo oferecida aos nossos docentes na atualidade. no decorrer de minha atuação profissional percebi que o desconforto do início não era apenas uma angústia minha. O que poderia ser feito para amenizar a situação? Não existiu possibilidade de discutir essas situações sem passar pela legislação vigente e as experiências das alunas concluintes, do curso de pedagogia da IES pesquisada bem como de professores que vivenciaram todas as mudanças.

Antes do início dos trabalhos, pressupõe-se a necessidade de certa contextualização do cenário da Educação brasileira.

Ao analisarmos o contexto atual, verificamos que a Educação em nossa sociedade encontra-se em movimento, sofrendo um processo de transformação significativa. Desde seu

surgimento o processo de transformação é constante. Segundo Tardif (2002), o início da docência como profissão deu-se no século XIX, com o que denomina de “idade da vocação”, quando não era necessária formação alguma, bastava-se ter moral para ocupar a posição de ensinante. Tendo em vista que moral e religião caminhavam juntos aos olhos do povo na época, a Educação encontrava-se nas mãos dos religiosos, constatado por Tardif (2013) ao afirmar que “O ensino está, então, principalmente entregue às comunidades religiosas, protestantes e católicas”. (TARDIF 2013, p.553)

Tardif (2013) remete a Educação à ideia da idade do ofício, decorrendo da lenta separação da Educação da igreja no final do século XIX e início do século XX. Começou-se, então, o surgimento das primeiras Escolas das redes públicas, impondo a obrigatoriedade da presença das crianças na escola. Deste modo, não bastava ter vocação para ser professor, a relação de obrigatoriedade faz do professor um funcionário com contrato de trabalho e um salário. Ainda segundo Tardif (2002):

A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como o trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos à longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego entre outros. (TARDIF, 2002, p.557)

Ainda nesse processo de desenvolvimento que envolve a Educação, o ensino passa pela idade da profissão. Os profissionais, das mais variadas áreas, precisavam passar por processos de formação vinculados às universidades, inclusive no ensino, baseando-se nos conhecimentos derivados da pesquisa científica. A opção pela temática da pesquisa deu-se à medida que, ao analisarmos nas entrelinhas a Educação que recebemos nas Escolas, é possível observar as diferenças entre a Educação ofertada aos nossos avós; a nós; e aos nossos filhos.

A Educação e as perspectivas que tive em minha formação são bem diferentes das que busco proporcionar para meus filhos. De família mais numerosa, a prioridade, certamente, não estava presente nos estudos dos filhos. Diante disto, renitência resume bem, minha presença neste curso de Mestrado Profissional em Educação. Desde a infância, já regia uma bela sala de aula, obviamente que nos pensamentos mais imaginários de uma criança. Passando por todas as etapas da Formação Docente, desde o nível médio a graduação, pude compreender, de forma gradativa, como se constrói um professor. Sua construção e seus saberes despertaram-me certas indagações. Ainda sobre essa questão, Tardif (2002) nos remete a seguinte reflexão:

Os professores sabem alguma coisa? Mais o que exatamente? Que saber é este? São eles apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes no âmbito da profissão? Qual é o seu papel na seleção de saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção de saberes pedagógicos? As chamadas ciências da Educação elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da Educação, constituíram todo o saber dos professores? (TARDIF, 2002 p.557)

Isto posto, permanece a reflexão acerca de todo este movimento, que vem acontecendo ao longo dos anos com a Educação. Como será a formação docente? Até que ponto se torna tão impactante no processo de mudanças do contexto atual da Educação Brasileira?

A crise de valores que estamos vivendo tem provocado um desnorreamento nas pessoas, capaz de fazê-las acreditar no retrocesso de uma Educação Bancária, que nega o diálogo, à medida que, na prática pedagógica, prevalecem poucas palavras, já que o educador é o que diz a palavra; e os educandos, os que a escutam. Se dessa forma fosse, seria o retrocesso do ensino à idade da vocação. Em Freire (2011), encontramos a premissa de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2011, p.24), percebe-se, assim, que a Educação bancária não é o melhor caminho.

Neste sentido, torna-se claro que o grande desafio da Educação na contemporaneidade é transformar-se, abrir-se às mudanças, tornar-se “atraente” às crianças e jovens, fazendo com que estes se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento. Deste modo, identifica-se que pesquisar o papel do professor torna-se fundamental para compreender tal processo. Logo, optamos por pesquisar a formação do Pedagogo, que teve novas oportunidades de atuação com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, sendo possível, ao Pedagogo, atuar em Escola; Hospitais; ONGs; e Empresas. Novamente de acordo com Freire (1978), “O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos”. (FREIRE, 1978, p.13), evidenciando que muitos são os fatores que sinalizam e colaboram com o agravamento da situação, tais como: má remuneração dos docentes; escolas mal equipadas; professores pouco preparados entre outros; etc.

A Educação é extremamente complexa e envolve muitos aspectos. Considerando-se que o professor é uma peça central do processo educativo, muitos destes aspectos englobam a figura e a função do professor. Assim, um dos aspectos relativos ao professor é o que se refere à sua formação e que terá consequências em praticamente todo o sistema educacional. Para

tratar a formação do professor foram criadas as faculdades específicas, garantido a universitarização de sua formação.

Este processo de universalização foi responsável por colocar em assimilação a minha formação e também por grandes mudanças ocorridas no cenário da educação até os dias atuais.

Neste processo, promovido a partir do dispositivo legal, em meados da década de 1990, surgiu o curso Normal Superior, que formava o profissional da Educação Básica e dos Anos Iniciais. Em paralelo, foi mantido o curso de Pedagogia, com sua matriz curricular ainda voltada para o especialista. Nos anos iniciais da graduação de Pedagogia, o contato era voltado para tudo que envolvia a Educação; nos anos finais, o olhar era voltado para a especialidade escolhida: Gestão; Orientação Educacional; ou Supervisão com disciplinas específicas, proporcionando, assim, a possibilidade do aprofundamento dos estudos, das vivências e das especificidades de cada área. A grande fragilidade é que retirava deste curso a formação docente.

A partir de 15 de maio de 2006, é aprovada uma nova Diretriz Curricular Nacional (DCN) para os cursos de Pedagogia no Brasil. Estes foram então ressignificados, colocando a formação docente como aspecto principal em sua matriz curricular. Contudo, ainda existe uma grande discussão acerca das mudanças, podendo-se perceber aspectos favoráveis e desfavoráveis. Vale destacar que, o curso de Licenciatura em Pedagogia, nesta mesma DCN, capacita, ao mesmo tempo que forma o professor, para compreender e colaborar com a melhoria da qualidade de desenvolvimento da Educação na realidade brasileira, com profissionais envolvidos e compromissados com a formação de uma ideia de transformação social.

A Pedagogia, ao extrapolar os muros da escola em sua proposta, tem estendido seu campo de ação para outras instituições sociais (como ONGs, igrejas, penitenciárias, conselhos tutelares, postos de saúde etc.). Assim, a formação profissional do Pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas, em conformidade ao proposto nas DCNs (2006) para o Curso de Pedagogia:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (DCNs, 2006, p.2)

Na perspectiva de formação generalista do Pedagogo, torna-se um problema, para os educadores, atuarem no cenário atual, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio e superior, visto que, em algumas situações, passam por processos de formação aligeirados, o que não lhes dá suporte pedagógico, em termos de conhecimento e de metodologias. A matriz curricular do curso não contribui no que diz respeito à vivência e prática sobre demandas que surgem em sala de aula.

O cenário educacional vivido na cidade onde se situa a IES pesquisada, engloba o curso normal de nível médio, por isso a necessidade de considerá-lo. Conforme constatação da pesquisa, no momento do levantamento os cursos normais já deveriam estar extintos, mas ainda há em funcionamento na cidade um desses cursos em uma escola pública do estado, conforme permitido pela LDB em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

É fato também a significativa contribuição prática trazida por esta formação. O público de alunos ingressantes no curso de pedagogia da IES é em grande número provenientes deste curso normal de nível médio, o que trouxe inúmeras discussões para a pesquisa. Como professora, devo grande parte de minha formação a esse curso, no qual me formei e me propiciou um aprendizado significativo com foco na prática de sala de aula.

Com a carreira iniciada nos anos iniciais do ensino fundamental, perpassada por exercer função na equipe gestora e por fim na educação superior, reconheço a importância de ter sido introduzida à docência logo no nível médio.

Com o acesso à educação superior como docente fui conhecendo um pouco do perfil de docentes em formação. A forma que ingressam no curso, os reais motivos da escolha do

curso e como vão se saindo no decorrer do mesmo. O que mais despertou-me interesse foi a escuta das falas das alunas que já estavam em fase final do curso. Discursos estes, que transbordavam ansiedade e complexo de despreparo diante do exercício da docência. A escuta não formal destas falas foi a mola propulsora para realização desta pesquisa.

Os momentos por mim experienciados colocaram à prova algumas questões que envolvem as alunas concluintes, logo professoras iniciantes, para serem pesquisadas. Como se sentem a ponto de iniciar suas carreiras docentes? Hubermam (1995), nos traz esta fase como a mais desafiadora na carreira do professor, momentos de extasia e frustrações. Neste cenário, o Pedagogo recém-formado, ao ser iniciado no processo educativo, provavelmente se sente um tanto quanto desprovido de técnicas e vivências, o que não deveria acontecer, visto que estas deveriam ser proporcionadas aos alunos do curso de Pedagogia, seja em sala de aula ou através do estágio supervisionado. Em contrapartida, a formação generalista propicia conhecimento sobre as áreas que envolvem o processo educativo. Neste contexto, questiona-se o modo de como as próprias pedagogas, em formação inicial, percebem os limites da sua formação e suas perspectivas de trabalho futuro.

Outro aspecto bastante evidenciado pelas alunas concluintes é a questão do estágio supervisionado. As discussões em sala de aula deixam claro algumas discrepâncias que acabam por incomodar essas futuras docentes. Em minha formação o estágio de nível médio foi de grande significação. Era tratado realmente de forma supervisionada e assistida em alguns momentos pela professora regente do curso normal.

Enfim, são muitas as problemáticas que marcam o contexto educacional e concorrem para que o desempenho de nossos estudantes esteja cada vez mais baixo. Além disso, é preciso reconhecer que o papel da escola, que vem se (re)significando diante de novas problemáticas, que fazem necessárias novas propostas.

2.1 Relevância do Estudo / Justificativa

No cenário atual, o Pedagogo recém-formado apresenta-se, ao ser iniciado no processo educativo, geralmente um tanto quanto desprovido de técnicas e vivências, o que não deveria acontecer, visto que estas poderiam ser proporcionadas aos alunos, seja em sala de aula ou através do estágio supervisionado. Marcelo (2011), ao tratar da formação dos adultos e, de forma minuciosa, a formação docente, coloca o início do progresso profissional como um

momento de “tensões e aprendizagens intensas”, que ocorrem em variados lugares. Ressalta, ainda, que o docente precisa exercitar o autodomínio constantemente para que consiga seguir a diante.

O grande incômodo que motivou tal estudo foi o fato de ouvir, em algumas falas das alunas concluintes, o desconforto de se atuar em sala de aula. Alguns não se sentem preparadas para exercer tal função, evidenciando o despreparo. Muitas terminam suas formações em serviço ou acompanhadas de um profissional perito, o que agrega valores e aprendizados, enquanto constrói sua identidade docente. Ainda de acordo com Marcelo (2009):

[...] O contraste entre professor perito e professor principiante. É importante assimilar que, quando falamos de professores peritos estamos a falar não só de um professor com pelo menos 5 anos de experiência, mas também de pessoas com elevado nível de conhecimento e destreza, coisas que não se adquirem de forma natural, mas que requerem uma dedicação especial e constante. (MARCELO, 2009, p.13)

Shulman e Shulman (2016), nos remetem sobre o convívio com professor experiente que “[...] o professor pode encontrar professores mais experientes, ler estudos de casos, assistir a vídeos de aulas, discutir com os pares, estudar artigos acadêmicos etc.”(SHULMAN e SHULMAN 2016, p.126.). Se todos os egressos tivessem a oportunidade de contar com um profissional perito no início de sua carreira, talvez não justificasse o prosseguimento da pesquisa. Fato que traria segurança a estes profissionais. Contudo, tendo o privilégio de transitar no meio acadêmico da graduação por alguns anos, consegui levantar esta hipótese: O aluno concluinte se sente preparado para a docência?

Huberman (1992) diz que “[...] O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real” a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]” (HUBERMAN, 1992, p.39). Ele ainda descreve o aspecto da sobrevivência, evidenciando a real existência deste choque. Surge, então, o questionamento: Existe algo que possa ser feito na graduação para amenizar tal situação?

Existe uma grande discussão entorno não só dos cursos de Pedagogia, mas de outras licenciaturas, sobre questões de aspecto prático. Alguns profissionais apostam que a graduação ensina uma linguagem acadêmica, o aprender a escrever e a falar de acordo com as propostas do curso. O que seria perfeito associado à uma boa prática. Roldão (2007) diz que “não, nos parece pois, muito produtiva a eterna discussão cerca da teoria e da prática no exercício da

função de ensinar – e na respectiva formação.” (ROLDÃO,2007 p.101). Em Morgado (2011) encontramos o seguinte:

Em quinto lugar, é preciso apostar numa outra formação de professores uma vez que, como referimos atrás, continuam muitos casos a prevalecer modelos formativos de cariz mais teórico, [...]. Os desafios que hoje se colocam a nível curricular carecem de professores com capacidade de iniciativa e de decisão. (MORGADO, 2011, p. 807.)

Desse modo, além dos aspectos específicos, o ponto principal que justifica esta pesquisa pode ser apontado como a necessidade latente de investigar, compreender e buscar aprimorar, continuamente, a formação dos professores.

2.2 Delimitação do Estudo

Como já vimos, a Educação é um campo muito vasto e complexo do conhecimento, do qual derivam todos os outros campos e as profissões. Assim sendo, foi necessário estabelecer um recorte para a realização da presente pesquisa. Dentre as temáticas possíveis, escolheu-se a discussão sobre o docente e, considerando-se, ainda, a amplitude dessa vertente, delimitou-se o recorte da formação do pedagogo. Logo, o objeto de estudo desta foi um grupo de alunas concluintes de um curso de Pedagogia, de uma cidade da região do Médio Paraíba, do Estado do Rio de Janeiro. A população estimada deste município era de 130.334 em 2018, a taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, em 2010 é de 97 %. O IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental de 2015 é de 5,5 e o IDEB – Anos finais do ensino fundamental 2015 é de 4,5.

Quanto aos alunos matriculados no município e respectivos docentes efetivados foi constatado em 2018:

TABELA 1
Número de matrículas e estabelecimentos de Ensino no Município pesquisado

Segmento	Número de Matrículas	Número de Estabelecimentos
Ensino Fundamental	16.704	63
Ensino médio	4.746	21
Docentes do Ensino Fundamental	967	
Docentes do Ensino Médio	437	

Fonte: IBGE 2018

A Instituição de Ensino Superior (IES) que abriga o curso de Pedagogia é uma das mais antigas da cidade. É a única que oferece o curso na modalidade presencial, outras duas, bem recentemente, vêm oferecendo na modalidade à distância, sendo uma delas associada às Universidades Federais, oferecendo gratuidade de 100% nas mensalidades. A instituição que estudei presta serviços desde 1964 neste município e hoje conta com vários outros cursos. O curso de Pedagogia teve seu início no ano de 1973, desde então vem formando os docentes que atendem a cidade e seus entornos. No ano de 2020, o número de alunas concluintes é de 23, tendo sido convidadas para a pesquisa todas elas, e cinco professores, com atuação há mais tempo no curso. Contudo, a adesão foi de 8 alunas e 1 professor, com atuação a mais tempo no curso. O contexto em que estavam inseridas as alunas concluintes era propenso à vivência de observação das práticas pedagógicas por meio do estágio. Ocorre, ainda, o fato de algumas alunas concluintes já exercerem a profissão em paralelo ao término da graduação, pelo fato de possuírem a formação de professores no curso normal.

2.3 Problema

Na perspectiva da formação generalista do Pedagogo, considerando o cenário atual, faz-se necessário compreender a significação do curso para as concluintes. Percebemos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que as mudanças foram iniciadas e vêm sendo analisadas por estudiosos da Educação e pelos próprios alunos e

professores do curso de Pedagogia. Constata-se a possibilidade de o pedagogo extrapolar os muros da Escola e a intercessão da formação docente no curso. Neste contexto, questiona-se o modo de como as próprias concluintes percebem os limites de sua formação e suas perspectivas de trabalho. Considerando-se o modelo atual da formação inicial do Pedagogo, o estudante concluinte do curso de Pedagogia se sente preparado para exercer a função dentro e fora da escola?

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo Geral

Baseado no exposto até aqui, o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção das alunas concluintes do curso de Pedagogia, de uma instituição da região Sul Fluminense, e de seus professores em relação à sua formação a partir da matriz curricular vigente.

2.4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Discutir as alterações na formação do Pedagogo a partir da implementação da matriz curricular vigente do curso de Pedagogia;
- ✓ Debater a relevância da formação de nível médio na modalidade Normal dos alunos concluintes do curso de Pedagogia;
- ✓ Analisar a formação teórico-prática do Pedagogo em formação por uma Instituição de Ensino Superior;
- ✓ Investigar a percepção do professor do curso com relação à matriz curricular vigente para a formação do Pedagogo.

2.5 Organização do trabalho

A dissertação é iniciada com a introdução, seção na qual apresenta-se o tema trabalhado; o motivo de sua escolha; a possível contribuição; e os caminhos que foram percorridos para realização desta. Em seguida, foi exposta a dificuldade que se encontrou ao pretender discutir e os objetivos geral e específicos que se pretendeu alcançar com o estudo.

Para a delimitação deste, percorreu-se os quatro anos da graduação do curso de Pedagogia da instituição a ser pesquisada, percebendo que a ansiedade maior se manifestava nos alunos do 4º ano, que se tornou o objeto de estudo, juntamente com seus respectivos professores.

Quando se fala da construção da identidade docente, faz-se relevante todo estudo que possa contribuir de alguma forma. O esforço aqui empreendido foi com intuito de perceber e discutir a percepção do aluno concluinte acerca da docência. Torna-se pertinente sentir-se preparado ou não para desenvolver a importante função diante da sociedade. Em seguida, no que se refere à revisão teórica, dividimos em três blocos, para organizar as leituras embasadas nos autores a que se referem:

- Formação Docente;

Existe uma discussão muito grande em torno do profissional da educação. Que profissional é esse que está sendo preparado para educar? Passamos pelo curso técnico que forma o professor para atuar no nível da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I. Com a LDB a proposta de formar esse profissional a nível superior se concretizou. Subentende-se que a formação desses profissionais perpassa pelas instituições oficiais, e ultrapassam seus muros, podendo ser discutida em várias instâncias, como a formação continuada, a formação em serviço, as discussões com os pares entre outras. Por isso, visitar autores que embasam todo este arcabouço é essencial.

- Professor Reflexivo;

Constata-se que a postura reflexiva do profissional da educação, contribui com sua devida formação. Sabe-se que um professor reflexivo assume uma postura crítica, capaz de articular seus saberes, em consonância com a formação continuada. Torna-se evidente a necessidade de se discutir esse tópico.

- Construção e mudanças na legislação.

Nesse âmbito evidencia-se a necessidade de se discutir a legislação sob o olhar da interação e das relações sociais. Para isso selecionamos Edward Palmer Thompson, que nos traz em suas obras a experiência como noção chave na construção da formação, em nosso caso a formação docente, pois para ele, essa experiência surge no ser social, capaz de refletir sua prática e intervir na sociedade a partir dessa interação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Revisão Teórica

Na revisão da literatura, consta material teórico que contribuirá com a pesquisa em questão. Com base em Gil (2002), “[...] informações que devem ser coletadas e devem estar acompanhadas das prováveis fontes de informação” (GIL 2002, p.140). No que tange à revisão teórica, optou-se por fundamentar a pesquisa em três eixos: 1) Formação docente, a partir das formulações teóricas dos autores Tardif, Carlos Marcelo, Libâneo e Nóvoa; 2) Professor reflexivo, com Schön e Zeichner; e 3) Construção e mudanças na legislação, fundamentado em E.P Tompson.

3.1.1 Formação docente

A partir das formulações teóricas dos autores Tardif (2002), Nóvoa (1999) e Libâneo (2011), Carlos Marcelo (2009), que trata da formação do adulto, é possível construir a trajetória da formação docente em serviço, em uma perspectiva de mudança educativa. Outro aspecto bastante evidenciado por Carlos Marcelo é a competência tecnológica para os formadores de professores, pois a construção da identidade docente é a mola propulsora de suas ideias. Segundo Marcelo (2009), “Deve-se entender o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-os na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmo e aos outros. É uma construção do eu docente.” (MARCELO, 2009, p.7). Autor de um número expressivo de artigos, capítulos e livros, transmite em suas obras uma linguagem de fácil compreensão, sendo assim, rica fonte de saberes para professores iniciantes. Além disto, deve se considerar que suas obras são resultado de pesquisas consistentes, fundamentadas na sua experiência na área de Educação. Dentre suas principais obras, destaca-se *A Formação Docente* (2015), escrita em comunhão com Denise Vaillant. Este livro está centrado no desenvolvimento profissional docente e em como se analisa os processos do aprender a ensinar. O autor ainda enfatiza em sua obra *Formação de Professores pra uma mudança Educativa* (1999) a relação entre formação de professores, aprendizagem profissional

e ação docente, estabelecendo que o contexto no qual o professor está inserido é determinante para o entrelaçamento dessas três condições.

A problemática levantada nesta pesquisa envolve diretamente o professor iniciante e o desenvolvimento de sua carreira profissional. Carlos Marcelo é bastante incisivo em se tratando dos egressos, por isso, contribuiu bastante a leitura de suas obras. Ele nos diz que “As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente [...]” (MARCELO, 2009, p.13). Existe, também, a necessidade de se construir a cultura de revalorização desse profissional da Educação. Para isto, torna-se indispensável que o conhecimento produzido seja valorizado na própria formação de professores.

Tardif (2002), outro teórico bastante evidenciado no meio acadêmico na área de formação de professores, retrata a profissionalização do ensino, do trabalho docente propriamente dito. Nos remete ao ensino desde a vocação, passando pela idade do ofício até chegar à profissão, que hoje debatemos sobre sua formação. Discute a prática profissional, que, segundo o autor, “consiste numa resolução instrumental de problemas, baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos” (TARDIF, 2002, p.211). Atribui-se, conforme Tardif (2010), uma grande e efetiva responsabilidade do próprio professor acerca do cotidiano escolar e suas representações sobre sua vida pedagógica. A área de atuação de Tardif, é a Filosofia, e a Filosofia Escolar ajuda explicar este repensar da prática pedagógica.

Dentre suas principais obras destaca-se *Saberes Docentes e Saberes profissionais* (2003), que nos reporta a entender os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas da Educação Básica em nosso país. Defende que esses saberes não partem apenas de processos mentais, mas, também, das relações sociais mantidas entre professores e alunos. Outra obra bastante relevante para este estudo foi *O trabalho Docente*, de Tardif e Lessard (2014), que trata a importância dos fins do trabalho docente, que aparecem em muitas variáveis ao longo do texto, afirmando que o resultado não é determinante para a aquisição da experiência.

Nóvoa (1999) vem para firmar a profissão de professor, reconhecendo que a universalização trouxe ganhos significativos para a Educação, mas a profissão perdeu o encantamento que existia nas Escolas Normais. Destaco aqui a relevância dos cursos normais para minha formação docente. Do aspecto prático, coloca o aluno em formação à prova para vivenciar situações que envolvam o fazer docente. Dentre suas principais obras destaca-se

Profissão Professor, onde, segundo Nóvoa (1999), constata-se que “é verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a Educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o lugar do morto.” (NÓVOA 1999, p.10). Desta forma, é importante sempre pensar em nossa identidade docente. Enquanto professor passamos por grandes transformações na sociedade e a desvalorização do professor faz parte desta realidade. Mal remunerado e tendo que ter uma jornada de trabalho muito além do ideal, o professor vai passando por todos esses aspectos que, segundo Nóvoa (1999), causam certo mal-estar docente, sentimento perigoso para ocasionar crise. É preciso nos firmar como profissionais.

José Carlos Libâneo (2011) traz consigo uma vasta experiência de gerir Escola Pública e lecionar na Educação Superior, é outro autor que contribuiu substancialmente com esta pesquisa, tratando da didática e da prática do ensino. A ideia foi ressaltar suas contribuições na vida profissional e acadêmica dos docentes. Em diversas obras traz a didática e o currículo de forma a contribuir com a Educação. Ano passado ele publicou duas importantes obras. A primeira nos remete ao tema de Pedagogia: *A didática e o currículo. Diante do conteúdo prático que metodologias podemos utilizar?* O outro vem intitulado como *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública*. Sendo assim, a primeira obra trata de aspectos diretamente relacionados à pesquisa que estou realizando.

Ainda da autoria de Libâneo há o livro *Adeus professor? Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente* (2011), que apresenta a necessidade do professor atualizar-se com relação as tecnologias na Educação. Como prosseguir sem acompanhar a evolução? O processo das comunicações através das mídias se torna realidade. A prática educativa precisa ir além do ensino e da Escola. Somada às instituições sociais que participam do processo educativo, podemos contar, também, com as mídias e as tecnologias afins. É preciso acompanhar minimamente o desenvolvimento da sociedade e a formação continuada precisa ser realidade constante nas Escolas.

3.1.2 Professor reflexivo

Com Schön (2000) e Zeichner (1993), a perspectiva da reflexão fica evidenciada. Kenneth Zeichner desenvolve trabalhos de pesquisa na área de formação docente, desenvolvimento profissional de docentes e trabalha com Pesquisa ação. Autor de obras traduzidas em diversas línguas, inclusive para o português, traz a perspectiva da reflexão sobre

diversos aspectos que envolvem o processo educativo no âmbito da formação dos professores. Ao pesquisar suas obras que foram traduzidas para o português, destaco *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (1993), que apresenta quatro textos a partir de uma experiência sua, com formação de professores. Ele sugere ir além do conteúdo do currículo, a Pedagogia precisa se atentar para as relações sociais que a norteiam, bem como suas práticas reflexivas. Apesar de antiga, a obra é uma rica fonte para minha pesquisa.

Donald Schön, importante filósofo formado em Havard, centrou seu trabalho em aprendizagem organizacional e é conhecido no mundo acadêmico também por tratar da relação teoria e prática que ele denomina de “professor reflexivo”. Como pretende-se com esta pesquisa levar o aluno egresso a adquirir confiança e a refletir sobre a construção da sua própria identidade, Schön torna-se indispensável. Em *Educando o Profissional Reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem* (2000), elegeu como essencial a importância de se pautar o ensino em um fazer reflexivo. Contribuição relevante para o estudo em questão, pois promove um processo de reflexão nos cursos de graduação.

A busca pela reflexão vem com o objetivo de desengessar o sistema educativo, que funcionava por mera repetição. Não cabe mais no fazer pedagógico atual, observar práticas pedagógicas e apenas reproduzi-las em ambientes escolares completamente diferentes.

Essa constante busca pelo processo reflexivo diante da docência foi evidenciado no decorrer da realização do grupo focal. Os discursos das alunas concluintes vinham carregados de responsabilidades pela sua formação.

Toda essa gama de conhecimentos das alunas concluintes, proporciona engajamento em sua própria formação, conforme Giroux (1992): “os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos”.

A ansiedade de não se sentirem preparadas para o exercício da docência, faz com que busquem esse “formar-se” na perspectiva dos pares e na própria reflexão sobre a prática. Isto posto por Nóvoa (1995) fica ressaltado:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA,1995 p.24)

Além de buscar essa auto-formação, as alunas concluintes tocaram em alguns pontos específicos ao se colocarem como observadoras no estágio. São capazes de observar as práticas dos professores regentes, comparar com o aprendizado que lhes é oferecido em sala de aula e ainda refletir e discutir com os pares a eficácia dessas práticas.

Para Schön (1995), esse processo de intensa reflexão é importante para a formação docente, capaz de proporcionar à essas alunas concluintes, certa autonomia em seu processo de construção docente.

Fica evidente o quanto é grandiosa a contribuição desse processo reflexivo, mas para que a contribuição seja permanente é interessante certa linearidade e assiduidade na prática reflexiva. Esse construir-se como docente, baseado nesse processo reflexivo, precisa estar fundamentado em algumas atitudes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. O direcionamento para uma prática pedagógica eficaz fica evidenciado neste sentido.

Ao consultar a obra de Zeichner (1995), percebe-se a relevância de se buscar na literatura correspondente, embasamento teórico para fundamentar todo esse processo reflexivo. Não basta apenas observar, levantar as questões sobre as práticas pedagógicas observadas e discutir com seus pares. É preciso o embasamento de uma teoria para consolidar.

Para Zeichner (1995, n.p.): “falta à ideia do *practicum* a perspectiva de um referencial teórico, pois não basta apenas refletir na e sobre a ação, é preciso que essa reflexão seja influenciada e que influencie uma determinada teoria subjacente”.

Essa análise bem fundamentada na *práxis* segundo Sacristán (1999), pode trazer o benefício da transformação, da contribuição na transformação na vida de outros profissionais. Para ele a prática pode ser entendida como:

[...] a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (SACRISTÁN, 1999, p.28),

Ainda em Freire (2008);

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, por obriga pensar. Permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras (FREIRE, 2008, p.58).

Quando se coloca em cheque a reflexão sobre a ação, é necessário ter consciência de que a experiência adquirida, é capaz de gerar novos saberes, transformar-se e transformar aos outros.

3.1.3 Construção e mudanças na legislação

Alguns aspectos históricos envolvem a formação de professores no Brasil. A necessidade das escolas normais foi evidenciada em diversos momentos da História, contudo com a revolução Francesa, a instrução popular foi colocada à prova e instituições responsáveis por formar o professor começaram a ser efetivadas. Conforme Saviani (2009):

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI,2009,p.143)

Saviani (2009) ainda indica que no ano de 1794 foi instituída em Paris a primeira escola normal. Distinguiu-se entre escola normal superior e escola normal primária, para formar professores de nível superior e primários respectivamente. Outros países foram instalando as

escolas normais ao longo do século XIX, contudo aspectos didáticos pedagógicos não foram a preocupação.

No Brasil, após a independência, começou-se a se preocupar com o preparo dos professores. Acompanhando de forma paralela a transformação da sociedade brasileira, a formação de professores no Brasil passou por períodos marcantes. Saviani (2009) os classifica desse modo:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI,2009, p. 144)

Percebe-se que com essa transformação das escolas normais, a legislação referente também se modifica e se transforma, sendo prudente analisar como se deu sua construção, bem como as mudanças ocorridas até chegarmos a atual formação de professores no Brasil.

Com relação ao processo de construção da legislação, a legislação relativa à formação de professores no Brasil foi estudada com base nas formulações teóricas de Thompson. Eduard Palmer Thompson tem seu campo de pesquisas históricas voltado para ideias marxistas, criou um curso noturno para a classe trabalhadora e seus artigos tratam da história do trabalho e da cultura. Algumas de suas obras remetem seu estilo de escrita, que orientou a análise da legislação nesta pesquisa: *A formação da classe operária inglesa* (2012); *Agenda para história radical* (2000); *Democracia e socialismo* (2016); *Senhores e caçadores a origem da lei Negra* (1975). Dentre sua produção destaca-se para a fundamentar a análise que se pretendeu nesta pesquisa a obra *Costumes em comum*, na qual Thompson (1998) propõe considerar para os estudos sobre legislação o processo pelo qual as leis são produzidas englobando suas motivações sociais. A formação, para Thompson, tem como objetivo nos remeter à uma noção de prática e de experiência.

Percebe-se que a legislação que rege o curso de Pedagogia passou por profundas mudanças. Mudanças essas que almejavam para o curso um carácter prático, afinal não há como formar esse professor sem a devida prática.

3.2 Revisão da Literatura

Para a pesquisa, optou-se, também, pela baliza cronológica de 2006 até 2019. A ideia inicial foi buscar trabalhos de 2014 até 2019, contudo, constatou-se que as DCN's para o curso de Pedagogia foram promulgadas em 2006, daí a necessidade de se avançar alguns anos. Com relação às bases de dados, Sánchez (1999) explica que elas foram criadas com o intuito de condensar a informação, de maneira que esta pudesse estar disponível a outros pesquisadores. Assim sendo, algumas foram selecionadas para a pesquisa. As bases de dados pesquisadas foram: Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; e o banco de dissertações da UNITAU. Os descritores utilizados foram: Formação de professores e Pedagogia; e Formação de Professores e Pedagogo.

Ao pesquisar no banco de dados da UNITAU, foram encontradas 5 dissertações com os descritores referentes à Pedagogia. Ao efetuar a leitura dos títulos, 4 já foram descartados, restando apenas 1 dissertação que possa contribuir com esta pesquisa. Na Scielo, foram encontrados 28 artigos com o primeiro descritor, sendo 4 selecionados, e 3 artigos com o segundo descritor, dos quais 2 contribuíram, pois se relacionam diretamente com a temática abordada. No BDTD, a quantidade de teses e dissertações é grande. “Para Formação de Professores e Pedagogia” encontrou-se 43 trabalhos, dos quais 4 foram selecionados após a leitura dos títulos, aquele que contemplava o descritor mais a diretriz curricular era escolhido. Para “Formação de Professores e Pedagogo” o leque foi ainda maior, com 74 trabalhos encontrados. Era necessário refinar a busca, incluiu-se, então, “Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, encontrando 4 trabalhos, após a leitura do resumo, 2 deles contribuíram nesta pesquisa.

TABELA 2
Pesquisas encontradas

DESCRITORES	CAPES	SciELO	BDTD	UNITAU
Formação de Professores e Pedagogia	18	28	43	5
Formação de Professores e Pedagogo	52	3	74	0

FONTE: Elaborado pela autora

TABELA 3
Pesquisas selecionadas

DESCRITORES	CAPES	SciELO	BDTD	UNITAU
Formação de Professores e Pedagogia	0	3	4	1
Formação de Professores e Pedagogo	1	2	2	0

FONTE: Elaborado pela autora

Os trabalhos selecionados foram analisados pela leitura de seus resumos. Em alguns casos, foi necessário ler a introdução para analisar o quanto aquela pesquisa poderia contribuir para a realização da pesquisa aqui proposta. Fica evidenciado a contribuição mais acentuada de algumas pesquisas específicas.

3.2.1 Formação de professores e Pedagogo

Na SciELO, dos 28 trabalhos encontrados, 3 foram selecionados com o descritor supracitado: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação profissional da Educação*, no qual as Diretrizes são analisadas a luz do Conselho Nacional de Educação, tratando de alguns problemas e tensões

que marcam a trajetória do curso de Pedagogia, bem como a complexidade do campo da Pedagogia e os desafios teórico-práticos do curso, importante aspecto para esta pesquisa; *Os cursos de licenciatura em Pedagogia: Fragilidade na formação inicial do professor polivalente*, cujo olhar voltou-se para o professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, trata exatamente da formação deste profissional depois das Diretrizes Curriculares de 2006, utilizando o termo polivalente para descrever a formação que ele recebe.

No portal CAPES, 1 pesquisa, seguindo os mesmos descritores do subtítulo contribuiu: *De Pedagogos a professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil*, que estuda acerca dos rebatimentos da nova estrutura curricular impostas pelas DCN's sobre o processo de formação de professores. O autor trouxe a insuficiência de carga horária para se formar em tantas áreas que se propõe. Percebe-se a fala sobre a perda da identidade do Pedagogo.

No BDTD, ainda com o mesmo descritor, foram designados 2 trabalhos: *O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de Pedagogia: Os casos da USP, UNESP e UNICAMP*, onde busca-se compreender a formação de professores sob o olhar das políticas públicas. Para a pesquisa bibliográfica a autora utilizou LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que comunga com este trabalho; e *A invenção do Pedagogo generalista problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*, que aborda a proposta do Pedagogo generalista com base nas contribuições de Michael Foucault, trabalhando em uma perspectiva pós-estruturalista.

3.2.2 Formação de professores e a Pedagogia

Para o descritor “Formação de Professores e Pedagogia”, na base de dados da SciELO foram selecionadas as subseqüentes pesquisas: *Elementos para formulação das Diretrizes do curso de Pedagogia*, onde encontrei uma crítica aos elementos assinalados na organização curricular do curso de Pedagogia, afirmando-se que o debate acerca desta discussão continua em aberto. Como pretende reestruturar as Diretrizes Curriculares? De acordo com a demanda da realidade? A ideia foi compreender até onde vai esta crítica da autora; *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. Trajetória longa e inconclusa*, que discute as Diretrizes em paralelo à LDB, onde constatou-se que é um importante estudo para analisar se a formação do Pedagogo é suficiente na vida do docente, um trabalho de extrema relevância para minha pesquisa, ao qual me reporte por inúmeras vezes, buscando embasamento teórico para

meu trabalho; e *Pedagogia: Concepções e práticas em transformações*, onde analisa-se a identidade dos cursos de Pedagogia. Retrata a falta de clareza do curso e indaga se ele forma um cientista da Educação ou o Professor?

No BDTD, com o mesmo descritor acima citado, as pesquisas indicadas foram: *Qualidade na formação dos Professores: Os cursos de Pedagogia 5 estrelas*, com seu foco voltado para a qualidade dos cursos de pedagogia que são avaliados com um selo 5 estrelas pelo guia do estudante no Rio Grande do Sul. Fala das qualidades necessárias à formação docente; *A formação de professoras e Professores polivalentes nos cursos de Pedagogia em Instituições privadas*, que avaliou como as contribuições da formação inicial fundamentam as práticas dos professores dos anos iniciais, relacionando como a teoria pode fundamentar as práticas dos egressos. Novamente trata-se da polivalência desse profissional pedagogo. Qual sua área de atuação? Qual a amplitude de sua formação?; *Professor Pedagogo, que profissional é este?*, que procura identificar o perfil, a identidade e as perspectivas, com relação à profissão dos professores de uma Escola Estadual do Paraná. O que chamou-me a atenção foi o fato desta pesquisa ser norteada pelas Diretrizes e por leis complementares, isto designou um grande arcabouço para este estudo; *A Pedagogia e seu(s) objeto(s) de estudo manifestações na organização curricular do curso de Pedagogia*, estuda, especificamente, uma instituição de ensino superior, assim como pretende-se com esta pesquisa. Retrata a concepção do curso para o conhecimento científico e a formação do ser crítico, características relevantes para o Pedagogia contemporâneo. Destaca-se a ênfase na docência. Até que ponto este curso sozinho da conta deste professor? Todas as questões levantadas aqui, são pertinentes nesta pesquisa.

Ainda com este descritor, no banco de teses da UNITAU, o trabalho intitulado *Formação Exitosa*, traz a formação continuada de professores na visão de um grupo formador. A formação continuada foi pensada para dar conta das demandas que surgem no decorrer do percurso. Contudo torna-se um importante recurso para contribuir com o professor iniciante, complementar sua formação em serviço.

4. METODOLOGIA

Acreditou-se que a prática metodológica que despertou o exercício da curiosidade, da pergunta e da busca do conhecimento implicou no exercício do desenvolvimento da capacidade crítica. Assim, estimular a reflexão e a crítica mediante uma postura metodológica dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, fomentou a possibilidade de buscar mais conhecimento. Como observa Masseto (1998), a prática que exercemos é o ponto de partida para a construção da dúvida, que leva a busca e construção do conhecimento associando, então, a ela a teoria. Na verdade, ambas devem caminhar juntas, pois uma deve instigar a procura da outra, ou seja, devem interagir.

Segundo Gil (2002), pode-se definir método de pesquisa como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Lakatos e Marconi (2003) definem método da seguinte forma: “[...] o método é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 85). Assim, encontramos na metodologia o respaldo para a busca de caminhos com vistas a chegar a um fim determinado. Entretanto, ela somente se torna possível no próprio ato da caminhada, por meio de indagações e desafios. Nos próximos tópicos foram apresentados os caminhos definidos para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta.

4.1 Participantes

Diante da hipótese que foi levantada na introdução deste trabalho, a escolha da amostra deu-se por convite formal a todos as alunas concluintes do curso de Pedagogia do ano de 2020, que são, ao todo, 23. Este grupo compõe, assim, a população desta pesquisa. A amostragem foi composta por adesão até atingir a quantidade de 08 alunos. Conforme sugere Gatti (2005): “Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mais também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão entre 6 e 12 pessoas.” (GATTI, 2005, p.22). Ainda com relação às alunas concluintes, torna-se importante que algumas tenham cursado o magistério e outras não, conhecendo a turma, constatou-se um número significativo de alunas com nível médio na modalidade normal. Esse

aspecto foi relevante no intuito de fornecer informações para perceber o quanto a faculdade de Pedagogia, com ou sem formação anterior na área, é capaz de dar suporte ao egresso, proporcionando uma formação que capacite o profissional a atuar.

Além das alunas, foram convidados 2 professores, de um grupo de 23, do curso, do 1º ao 4º ano da graduação em Pedagogia. O critério de seleção foi que eles tivessem lecionado no curso desde antes das Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, vigentes desde 2006 e que fossem os docentes mais antigos do curso respectivamente.

4.2 Instrumento de Pesquisa

Esta pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa. Entendeu-se que na pesquisa qualitativa o participante manteve uma relação com o mundo real, no caso, os alunos concluintes e os professores do curso estavam diretamente ligados com o universo da docência. Fato este que não pode ser transcrito em números, possibilitando a elaboração de conhecimentos, na compreensão da realidade que nos circunda. Em Lüdke e André, (1986) destacamos a seguinte consideração:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. [...] A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. (LÜDKE e ANDRÉ 1986, p.11-12)

Percebe-se que o envolvimento do autor na temática é intenso, daí parte toda justificativa para uma pesquisa qualitativa. Godoy (2005) (apud AUGUSTO, SOUZA, 2013) destaca alguns pontos fundamentais da pesquisa qualitativa:

[...] para se ter uma "boa" pesquisa qualitativa, tais como: *credibilidade*, no sentido de validade interna, ou seja, apresentar resultados dignos de confiança; *transferibilidade*, não se tratando de generalização, mas no sentido de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; *confiança* em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; *confirmabilidade* (ou confiabilidade) dos resultados, que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados; *explicitação cuidadosa da metodologia*, detalhando minuciosamente como a pesquisa foi realizada e, por fim, *relevância das questões de pesquisa*, em relação a estudos anteriores. (GODOY 2005 apud AUGUSTO, SOUZA 2013)

Com este arcabouço, a pesquisa qualitativa tornou-se fundamental para este trabalho. Para o estudo, a pesquisa documental também foi de muita relevância por nos dar embasamento

teórico, como respaldo para possíveis indagações, além de ser essencial. Foram analisados documentos de ordem pública que ainda não tiveram suas informações tratadas por um pesquisador.

A pesquisa documental é entendida por Severino (2007) como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p.122)

Partindo deste pressuposto, o estudo das DCN's para o curso de Pedagogia, dentre outros documentos que regem a Educação Nacional, como a LDB 9394/96, foram imprescindíveis para a realização da pesquisa. Os instrumentos de pesquisa se constituem de roteiro de entrevista semiestruturada para os dois professores que se voluntariaram a participar da pesquisa. Isto posto, destacou-se a relevância de se ouvir o profissional que teve sua formação em uma perspectiva especialista tendo que formar profissionais generalistas. Em Trivinos (1987) destacamos a seguinte consideração:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVINÓS 1987, p.146)

Ao pensar em entrevista, deve-se levar em consideração o “desengessamento” deste importante recurso que utilizamos para contribuição nos trabalhos. A consideração feita por Santana (2003) é pertinente para elucidar ao leitor os momentos de realização das entrevistas: “Cada momento de encontro, de fala e escuta, é único, acontece ali uma interação entre entrevistador e entrevistado, a qual ocorre diferenciadamente para cada indivíduo, uma vez que são pessoas diferentes. [...] Assim, acreditou-se que o resultado desta interação foi único em cada momento”. (SANTANA, 2003). Ainda em Gil (2002):

Nos levantamentos que se valem da entrevista como técnica de coleta de dados, esta assume forma mais ou menos estruturada. Mesmo que as respostas possíveis não sejam fixadas anteriormente, o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias. (GIL 2002, p.117)

A entrevista seguirá um roteiro pré-estabelecido no apêndice C. Para o grupo de alunas participantes, optou-se por fazer um grupo focal. Acreditou-se ser mais produtivo o processo de escuta no grupo, de acordo com os objetivos traçados para esta pesquisa. Conforme assinala Gatti (2005), “[...] essa modalidade vem crescendo significativamente nos últimos tempos em se tratando de pesquisa qualitativa e privilegia-se de se poder selecionar os participantes seguindo algum critério, conforme a problemática levantada”. (GATTI, 2005). Ainda em Gatti (2005), haveria uma tendência em tratar o grupo focal desde uma perspectiva baseada na entrevista coletiva (com procedimentos mais estruturados, tais como perguntas e questões mais controladas) até uma tendência que privilegiaria a rede de interações.

Alguns aspectos tornaram-se relevantes com este instrumento de pesquisa. A linguagem, por exemplo, apresentou-se de forma única, de acordo com cada participante. E este instrumento ganhou espaço à medida que as interações foram feitas no grupo focal, levando-se em conta aspectos sociais e culturais. O grupo focal, embasado por Gatti (2005), permitiu contemplar vários aspectos que outro instrumento não alcançaria. A expressão, as ações e emoções dos participantes ao interagirem no movimento inicial de construção da identidade docente no ano final da graduação. Foi importante para detectar anseios e perspectivas dessas alunas concluintes. Em Morgan e Krueger (1993) (apud GATTI, 2005), “a pesquisa com grupos focais tem como objetivo, captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, observação, entrevista ou questionário.” (MORGAN e KRUEGER, 1993 apud GATTI, 2005, p. 6). O roteiro para o grupo focal está definido no apêndice B desta pesquisa.

4.3 Procedimentos para Coleta de Informações

Pelo fato da pesquisa envolver seres humanos, antes de ser aplicada junto aos participantes as entrevistas e o grupo focal, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Para a instituição participante, foi enviado um ofício solicitando a permissão para realização da pesquisa dentro das dependências da mesma e com seus respectivos funcionários e alunos. Sendo este ofício em duas vias, a segunda foi retornada à UNITAU, assinada pelo respectivo diretor.

Com relação aos alunos concluintes e professores participantes, foi apresentado um convite para formalizar a participação nesta pesquisa. O convite foi feito de forma presencial e

detalhado virtualmente, através de rede social, criado exclusivamente para este trabalho. Quanto ao local que foi realizada a pesquisa, a intenção era que fosse dentro da própria faculdade participante. O grupo focal seria realizado na própria sala do 4º ano do Curso de Pedagogia, em dias que tivesse horário livre na grade, marcado com antecedência por meio da rede social.

Conforme é de conhecimento de todos nós, fomos acometidos por um momento singular, uma Pandemia. De um dia para outro as aulas presenciais foram suspensas. Professores e alunos tiveram que reinventar-se. O ensino remoto foi implementado. O intuito era que seria algo passageiro, no entanto, estamos nós há meses lecionando nesta modalidade.

O tempo passou, e as medidas de isolamento foram cada vez mais sendo prorrogadas, o encontro com as concluintes estava proibido, por conta desse distanciamento social. Passado o período de acomodação, percebeu-se a necessidade de reinventar-se também no âmbito da pesquisa. Antes das regras de distanciamento social e suspensão das aulas, alguns passos para elaboração do grupo focal, já haviam sido dados. Uma lista com os telefones celulares das alunas concluintes foi devidamente criada. Através de um encontro marcado na plataforma *¹Hangout Meet, foi esclarecido todos os procedimentos cabíveis dentro de um grupo focal. Aos poucos, as alunas concluintes foram manifestando o desejo de participar desta importante coleta de informações, mesmo sendo na plataforma. Um grupo foi criado com as alunas que demonstraram interesse de participar deste grupo focal. Através deste grupo, no aplicativo WhatsApp, agendou-se o dia e horário que aconteceria o encontro, para que o grupo focal fosse realizado.

Embora tudo estivesse sendo organizado, o grupo focal não aconteceria de forma presencial, como havia planejado. Surgiram dúvidas se o instrumento on-line teria a mesma funcionalidade do presencial. Com relação à estas questões, Gaiser (1997); Sweet (1999); Sweet e Walkowski (2000); Walston e Lissitz (2000); Maclaran e Catterall (2002); Strickland et al. (2003) afirmam que essa funcionalidade se mantém. Após este considerável reforço positivo, o sentimento de segurança dominou-me. O encontro foi marcado na plataforma Hangout Meet.

Chegado o momento do grupo focal. Era sabido que a internet precisaria estar impecável, afinal, era a anfitriã deste encontro tão relevante para a fase de coleta de informações. Com a reunião aberta, as alunas concluintes foram pouco a pouco entrando na sala virtual, logo as 08 alunas que se prontificaram a participar estavam presentes.

¹ Aplicativo para celular e computador que oferece chamadas de vídeo, possibilita o agendamento de reuniões e vídeo conferências.

Logo após as saudações de boas-vindas, tratamos de fazer os combinados de como nos organizaríamos para as falas, visto que, era a primeira experiência tanto da pesquisadora quanto das alunas participantes, um grupo focal nesses novos moldes. Combinamos que quem quisesse falar bastava sinalizar com a mão, os microfones deveriam ficar fechados e serem abertos apenas no momento de fala. Quanto ao vídeo, foi imprescindível que ele ficasse aberto, para que, dessa forma, pudesse analisar não somente as colocações, mas, também, as expressões faciais imprimidas em cada uma dessas falas.

Outra preocupação era com o TCLE das participantes do grupo focal. Como apresentar o documento se as regras de distanciamento social estavam no auge da intensidade? O TCLE foi lido e todas as participantes do grupo focal concordaram e manifestaram oralmente essa aceitação dos termos nele presente.

Com relação à direção do grupo focal, fez-se necessário alguns critérios que Gatti (2005) nos remete com bastante propriedade. O princípio da não-diretividade e o de facilitador ou moderador da discussão devem ser muito bem conduzidos pelo pesquisador, atendo-se para o direcionamento seguro, sem intervenções negativas ou positivas e sem opiniões particulares.

No início das discussões percebeu-se um certo estranhamento de algumas alunas participantes, mas, aos poucos, foram se sentindo mais à vontade, à medida que as colegas com maior facilidade para se colocarem conduziam suas falas, embasadas no direcionamento dado pelo roteiro da pesquisadora. Um fato que chamou a atenção foi que uma das participantes não se colocou em nenhum momento. Durante a construção do instrumento, não consegui perceber sua ausência, provavelmente, se a atividade tivesse acontecido de forma presencial, eu pudesse motivá-la de alguma forma a participar. A aluna colocou-se em posição de escuta o tempo todo. Em outro momento a indaguei de forma sutil sobre a falta de contribuição. Ela afirmou já ter dificuldades para se colocar, sendo na plataforma de reuniões ela disse que foi mais difícil ainda. Não conseguiu mesmo, mas que tinha gostado muito do que tinha ouvido, pois passara pelas mesmas situações que as colegas relataram. Lembrando que o convite foi por adesão, ela manifestou o interesse em participar. Ainda com relação ao grupo focal no sistema on-line, foi de muita relevância para minha coleta de informações. Foram 1h e 40 minutos de uma conversa direcionada muito rica para a percepção dos anseios dos alunos concluintes.

O convite aos professores participantes deu-se de forma presencial, antes das regras de distanciamento social, seguindo o critério escolhido para a seleção, tendo atuado antes e depois das Diretrizes Curriculares de 2006 e sendo os dois mais antigos do curso de Pedagogia, respectivamente. As entrevistas deveriam ser agendadas de acordo com a disponibilidade dos

professores participantes, com duração prevista de 40 minutos. Tinha os dois professores pré-agendados para esta entrevista.

Percebendo que teria dificuldades, consegui um reagendamento e antecipei uma das entrevistas. Fui até a residência da professora e pude fazer a coleta de informações com bastante tranquilidade e clareza de forma presencial. Foi um momento muito rico para a construção deste presente trabalho. No dia seguinte entramos em quarentena. Começou toda minha dificuldade para coletar as informações da segunda entrevista.

Em se tratando de professor experiente, que tenha lecionado desde antes das Diretrizes Curriculares de 2006 e que sejam os dois mais antigos da Faculdade, já nos remete a deduzir que estes professores fazem parte do grupo de risco, desse modo, o encontro presencial foi vetado. Esse segundo professor não domina tecnologia, por isso a entrevista ficou inviável.

Ainda assim recorri a outros professores, obedecendo os critérios supracitados, que pudessem me responder a entrevista. Foram outros 3 professores que se encaixavam. Alguns demonstraram boa vontade, mas ao apresentar a plataforma acabavam se esquivando. Foram momentos tensos, pois com todos se esperava a possibilidade de um encontro presencial. O que não aconteceria tão cedo, cada vez mais as regras de distanciamento eram prorrogadas. Até que optei por trabalhar com as informações já coletadas por meio de grupo focal realizado de forma on-line e da entrevista realizada de forma presencial.

4.4 Procedimentos para Análise de Informações

No que se refere aos procedimentos para a análise das informações, foi adotada a triangulação dos métodos, bem como de todas as informações obtidas através da análise documental, das entrevistas e do grupo focal. Para Brisola e Marcondes (2014) a triangulação permite utilizar as diferentes técnicas e com as informações coletadas, proporcionar uma organização de forma, que os dados sejam cruzados com respectivos autores. Para Brisola e Marcondes (2014):

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. (BRISOLA E MARCONDES, 2014, p.203)

Após a coleta das informações, através da entrevista do grupo focal e da análise documental, fez-se necessário analisar três aspectos importantes: as informações levantadas; os dados empíricos; e as narrativas das próprias entrevistas. Seguindo a isto, é preciso afinar a conversa dessas informações com os autores que já escreveram sobre o assunto. Por último, uma análise mais ampla da realidade, uma análise de conjectura. Ainda em Brisola (2004) “A triangulação dos métodos assume um comportamento reflexivo conceitual”. (BRISOLA 2004, p.206).

Para a triangulação dos métodos fez-se necessário percorrer dimensões fundamentais. Tais como a coleta de informações e a avaliativa, para que se garanta a eficácia da aplicabilidade do método. Com o material coletado seja através de entrevistas, grupos focais ou questionários, partiu-se para interpretação das informações, que foram transcritas, avaliadas de forma primária e trabalhadas no sentido da reflexão.

Partindo do pressuposto da necessidade de aprofundamento do estudo do material coletado, Brisola e Marcondes (2014) ainda sugerem um segundo processo interpretativo, mais aprofundado e recorrendo à autores que tratam da Formação Docente, nesse caso, cruzando as falas presentes nas entrevistas e do grupo focal realizado.

Pressupõe-se ainda uma terceira etapa, considerando-se o ponto central da interpretação. Pretendeu-se reinterpretar tudo que foi feito até então, numa perspectiva de síntese.

O terceiro e último processo interpretativo, é caracterizado pela reinterpretação, em outras palavras, uma interpretação das interpretações. Nesse processo, o qual é composto por uma única etapa de trabalho, porém tão importante quanto às demais, deve-se realizar uma construção-síntese mediante diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético: uma análise que parte do conhecimento local, mas que permita que se chegue a uma aproximação com a realidade mais ampla (GOMES et al., 2010, p. 207)

Ainda em referência ao processo de análise, Aguiar e Ozella (2006) nos remete:

A análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231)

Para Gil (1999), “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL 1999, p. 168).

Com esta interpretação do material coletado é que foi possível detectar as principais contradições que envolvem a Formação de Professores depois das Diretrizes Curriculares de 2006.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE

Para a escolha dos eixos e categorias de discussão, o critério de seleção, foi a partir dos objetivos específicos, bem como, as respostas obtidas com o grupo focal. O roteiro pré estabelecido para o mesmo, possibilitou-me coletar respostas bem direcionadas às questões, que de maneira não diretiva pretendia levantar as discussões. Desse modo, os dados coletados, permitiram a análise pelo método definido como triangulação de dados e foram assim analisados. .

5.1 Perfil sócio demográfico dos participantes da pesquisa

O grupo focal teve como participantes 8 alunas concluintes do curso de Pedagogia da Faculdade pesquisada. Para preservar a identidade e manter o anonimato das alunas participantes, será referenciado a elas apenas com a primeira letra do nome.

TABELA 4
Informações participantes do grupo focal

Participantes	Idade	Sexo	Trabalham com Educação	Formação de nível médio
R	20	F	Sim	Formação Geral
E	20	F	Sim	Curso Normal
I	21	F	Sim	Formação Geral
A	20	F	Sim	Curso Normal
S	30	F	Não	Formação Geral
C	49	F	Sim	Curso Normal
D	22	F	Não	Formação Geral
R	23	F	Sim	Formação Geral

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação ao perfil das alunas concluintes, procurou-se fazer uma análise de suas particularidades. Observa-se, através do censo do IBGE, que a grande maioria tem entre 18 e 24 anos, representando 19,7% da população desta faixa etária, que concluíram o curso superior.

As mulheres são maioria no nível superior, representando 12,5% da população que tem acesso, enquanto os homens correspondem a 9,95%.

Ao analisar diferentes marcadores, percebe-se o sexo feminino sempre a frente. Por exemplo, no Brasil, 27% da população terminou o Ensino Médio e estão matriculados no Ensino Superior, porém, ainda não concluíram, estão apenas matriculados. Deste percentual geral, as mulheres representam 15% e os homens 12%.

Qual justificativa seria pertinente ao indagarmos sobre a presença em massa das mulheres no curso de Pedagogia? O que as leva a buscar tanto pela profissão? É sabido que no passado a mulher era limitada à maternidade e a cuidar do lar. Aos homens era reservado às melhores profissões, inclusive à docência. Conforme é evidenciado por Pereira (2012):

Sabemos que anteriormente, até metade do século XIX, os professores, mestres, tutores, preceptores eram em sua grande maioria homens. Somente eles tinham acesso ao saber e, portanto, podiam transmiti-lo. O que estava reservado às mulheres dizia respeito a ofícios domésticos, como plantar, cozinhar, bordar, tecer, cantar e atividades internas ao lar. Toda educação propriamente intelectual lhe era em regra proibida. Nas camadas médias e ricas da população, as meninas, ainda crianças, eram enviadas aos conventos, onde aprenderiam o básico que uma mulher precisaria para ser boa esposa e dona de casa eficiente. Os meninos ficavam com os tutores e aprendiam a ler, escrever, alguma introdução ao latim, bem como oratória, geografia e história, tendo sua educação completada nos internatos quando se tornavam maiores de idade. (PEREIRA, 2012, n.p.)

Por que a mulher procurava e procura tanto ser professora? A dupla jornada é uma realidade evidente na vida da mulher. A docência permitiria menos horas de trabalho, sobrando assim, mais tempo para que pudesse se dedicar à família. Era uma possibilidade de ascensão em um trabalho que contabilizava menos horas em serviço e também sem exigência de esforço físico. Isto posto por Pessanha (1994):

No século XX, o trabalho extradomiciliar tornou-se parte inalienável na realização dos homens. O trabalho feminino refletia o mercado disponível a elas, e não uma escolha individual. As mulheres estavam onde se esperava encontrá-las. Era necessário que a mulher fosse encaminhada para determinadas carreiras adequadas ao sexo feminino, sem muitas barreiras que dificultassem o casamento. Sendo assim, as mulheres começaram a trabalhar como professoras, ou bem porque desejavam ascender socialmente, e um trabalho não manual era mais adequado, ou bem porque o cargo era desvalorizado, com baixos salários, mas com pouco tempo de serviço por dia, que lhes possibilitava dar atenção ao marido e aos filhos. Mesmo assim, importa ressaltar o que se pensava à época: "(...) o melhor era que não trabalhassem". (PESSANHA, 1994, p. 37)

O que teria virado tanto esse jogo? Hoje, o que nos chama a atenção é a presença de homens no curso de Pedagogia. Ainda na questão do sexo feminino no curso de Pedagogia, Pereira (2014) afirma ser notória a presença majoritária da mulher. A Escola teve seu perfil mudado na contemporaneidade pelos seus próprios atores no decorrer dos anos. O carácter punitivo, aos poucos, foi dando lugar à um ambiente aconchegante de aprendizagem.

Esse paradoxo da sobreposição do aconchego ao carácter punitivo, vem sendo relatado por alguns autores. Quanto a isto, Pereira (2014) reporta:

Com o declínio contemporâneo da *imago* paterna, e não propriamente do valor fálico do pai, o discurso da maternagem passa a demandar o carimbo científico, sendo a Pedagogia a materialização essencial para tal intuito. Várias mulheres se utilizam dela para tentar cientificizar seus saberes como mães ou futuras mães, fazendo com que o discurso pedagógico seja um espelhamento do discurso materno. (PEREIRA, 2014, n.p.)

Outro marcador bastante propício à esta análise, foi a questão de idade adequada nas universidades e faculdades, enfatizando que ainda mantém o nível superior em curso. O total representa 33% entre 18 e 24 anos, sendo 15% homens e 18% mulheres. Com esta visita e análise ao site do IBGE, foi possível compreender o perfil das concluintes participantes do grupo focal. Um grupo, em sua maioria jovem, com algumas alunas provenientes do curso normal de um colégio público, da mesma cidade onde situa-se a IES estudada.

Constata-se a presença de duas participantes com idade mais avançada que as outras, destoando-se do grupo. São alunas que buscam o curso superior tardiamente. A participante de 30 anos declarou que mora na zona rural, e o curso superior só foi possível graças à um programa de transporte criado em sua cidade, que, inclusive, pertence a outro estado, para atender esta demanda. Gasta duas horas em uma estrada sem pavimento, para chegar até a IES. A participante de 49 anos cursou o normal na sua juventude. Viu a possibilidade de voltar à sala de aula, com o ²PROUNI. Com muita vitalidade e criatividade conduz a faculdade de Pedagogia. Trouxe para o grupo focal uma significativa contribuição, experiência de vida associada à experiência de sala de aula.

² O Programa Universidade para Todos, do Ministério da Educação, é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais ou parciais (50%), em Instituições Particulares de Educação Superior.

5.2 Perfil da professora entrevistada

A professora participante da pesquisa tem 63 anos e leciona na faculdade há 24 anos. É formada em Letras e Pedagogia, Mestre na área de Educação, voltado para currículo e avaliação e Doutora em Educação, com pesquisa na área de tecnologia na Educação. Trabalha como coordenadora do curso de Pedagogia de outra instituição de ensino, de uma cidade vizinha, no mesmo estado. Na instituição estudada leciona as disciplinas de currículo Didática I e II.

Embora esteja na fase do desinvestimento, a professora entrevistada desenvolve um trabalho de excelência nas disciplinas que toma frente. A práxis é sempre o ponto norteador de seu trabalho. Sobre esta fase da carreira docente, Huberman (1995) nos reporta:

Entretanto, a existência de uma fase distinta de desinvestimento não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino. Não há razões para acreditar que os professores no final da carreira, actuem de forma diferentes, dos elementos de outras profissões que estão sujeitos, mais ou menos a mesma evolução fisiológica, e as mesmas pressões sociais, e (em fim de carreira supõe que as pessoas se desinvestem progressivamente, “passam o testemunho ao jovem,” preparam a retirada) (HUBERMAM, 1995 p.46)

Em outros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora, cada vez mais, com a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério (Raymond e Lenoir, 1998). Percebe-se, nesta linha de pensamento, certa reciprocidade no ato de aprender. É certo que o professor sozinho não detém todo saber.

Para Shor e Freire (1986) o professor precisa de certa humildade para refazer suas práticas, reaprender aquilo que acha que já sabe com excelência. Características eminentemente presentes na professora. Um potencial para transmitir o que já sabe e, sobretudo, uma importante abertura para embrenhar-se no novo, o que a torna uma grande profissional, com um perfil inovador incrível. Busca, constantemente, por práticas inovadoras, onde o aluno de Pedagogia seja autor do seu próprio conhecimento. Calcada na Pedagogia da autonomia, desenvolve na IES pesquisada um trabalho significativo através de oficinas. Percebe-se pelo trabalho desenvolvido pela professora bem como seu entusiasmo, o não enquadramento na fase de desinvestimento apresentada por Huberman (1995).

5.3 A formação do pedagogo na atualidade: aspectos relevantes

O curso de Pedagogia atual tem como foco a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo o profissional para atividades que ultrapassam a escola. Antes das DCN's de 2006, essa visão da docência era apenas encontrada no curso normal de Nível Médio, que ainda resistiram após a LDB e o curso normal superior, criado para suportar a proposta de universalização do professor. As colocações de Scheibe (2007) deixam evidente à que vieram as mudanças nos cursos de Pedagogia após as DCN's:

O Curso de Pedagogia destina-se, na sua atual formulação legal, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Complementarmente, também ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007.n.p.)

Ir além da docência foi um dos aspectos amplamente discutido pelas alunas concluintes participantes e apontados pelas DCN's, “integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas.” (BRASIL, 2005, p.6). Com as DCN's, o curso normal superior foi extinto de forma gradativa, pois, junto com o curso de Pedagogia, não se conseguiu manter a identidade dos dois. Com isso, o segundo sofreu profundas intervenções em sua grade curricular. Evidenciado pelo artigo 11º:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL 2006, p.5)

Em se tratando das concluintes, ficou indubitável como elas conseguem observar alguns aspectos que as beneficiem de algum modo. Se sentem privilegiadas no que diz respeito à formação generalista, afirmando que um leque de oportunidades se abriu para elas.

Em suas colocações, a aluna concluinte R nos reportou: “[...] eu acho que a grade curricular é bem estruturada, ela está ampla... é o que o curso propõe, né? Ampla gestão, tipo... você pode lecionar, pode ir pra área de orientação, supervisão. Eu acho bem interessante a

matriz curricular do curso de Pedagogia [...]”, (CONCLUINTE R, 2020). Esse aspecto de ampliar as oportunidades também foi apontado por Scheibe (2007):

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade. (SCHEIBE, 2007, n.p.)

Ainda nas discussões do grupo, a aluna E nos faz declara o seguinte: “[...] acredito que a formação me ofereceu um campo muito vasto de oportunidades [...]”, (CONCLUINTE E, 2020). Nessa perspectiva generalista, as DCN’s de 2006 nos reportam, em seu artigo 4º, que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

A única aluna que conseguiu fazer uma análise mais profunda foi a aluna I. Ela foi a única que não concordou muito com as mudanças, não concorda com essa superficialidade:

[...] talvez tivesse que repensar mesmo primeiro ano para situar a quem não fez a formação normal para não perder tempo nem ficar tão atrasado com relação à turma acho que adiantaria bastante. Que nem essa questão de ter, como a senhora falou, fez ou você saiu formado para orientação educacional ou pedagógica eu acho que talvez se tivesse continuado com isso seria um pouco melhor por que agora abrange as duas coisas, mas ficou bem mais assim superficial né aí perde muito mais a essência da situação. (CONCLUINTE I, 2020)

A questão de formar o profissional generalista nos traz muitas discussões. Constata-se que a experiência da professora não a deixa ver com bons olhos esse “leque de possibilidades”. Hoje, o curso de Pedagogia passa, superficialmente, pela gestão, pela orientação educacional e pela supervisão, dando a possibilidade de atuação nessas áreas com a devida especialização, além de ultrapassar os muros da Escola.

Em conversas informais com outros professores, confirma-se esta fala de certa superficialidade no curso de Pedagogia, muita preocupação com o profissional que tem saído para o mercado de trabalho. Esta, então provável perda de identidade, pode ter sido decorrência do que a própria LDB veio implementar, colocando a docência como foco para todos os profissionais da Educação, o que fica elucidado em seu artigo 63º:

Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996)

Com o curso Normal Superior funcionando com êxito, ensinando práticas de sala de aula, preparando professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, forte atenuante para baixa procura do curso de Pedagogia. Afinal, aprendia-se a ser professor no Curso Normal, a faculdade de Pedagogia vinha como a formação do especialista, do suposto cientista da Educação. Do curso de Pedagogia, o profissional da Educação saía bem formado, pois tinha-se mais tempo para aprofundar-se na especialidade escolhida. Contudo, percebemos que a Associação dos Profissionais da Educação se colocou a favor do fim da velha bifurcação bacharelado e licenciatura:

O curso de Pedagogia porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação. (³ANFOPE, 1998)

No olhar experiente da professora entrevistada, não foi possível constatar vantagens nessa nova grade do curso de Pedagogia. Percebeu-se grande lástima pela perda do Curso Normal Superior, que, em sua opinião, tratava das questões diretamente ligada à sala de aula. Onde se aprendia realmente como ser professor. Tratou-se de incluir esse curso Normal Superior, que formava, exclusivamente, o professor dentro da Pedagogia, que acabou perdendo sua identidade. Para a entrevistada, o Pedagogo discute legislação, planejamento, e o professor passa por estas questões, mas foca em aprender a ser professor. Sobre esse aspecto ela nos diz:

³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Hoje eu penso que a matriz, o que aconteceu com a matriz curricular da Pedagogia? Primeiro que quando, vamos voltar coisa de uns doze anos atrás, doze anos? Não, é mais, foi 2000 praticamente que surgiu o normal superior e que houve aquela ruptura, a questão mesmo de se achar a identidade, o que fica pro Normal Superior e o que que fica pra Pedagogia. Sabemos muito bem que as grandes universidades elas trabalharam pra terminar com o Normal Superior e logicamente ficar só com a Pedagogia, o que até discordo bastante, porque na verdade as competências e habilidades que formam o professor é diferente das competências e habilidades que formam o Pedagogo, o Pedagogo discute a Educação, discute legislação, discute metodologia, discute planejamento. A formação de professores vai passando por essas questões mas ela vai se aprofundar em docência, na questão da sala de aula, então na verdade as questões são diferentes, e na minha opinião uma não conflita com a outra, muito pelo contrário, uma completa a outra. Então eu acho que quando existia essas duas questões, elas eram melhores trabalhadas e a gente viu as mudanças, aí vieram as diferentes mudanças das matrizes curriculares do curso de Pedagogia e que na verdade é muita coisa e na minha opinião forma mal. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2020)

Compreende-se que, com o passar do tempo, faz-se necessário acompanhar as demandas do mercado de trabalho e o curso de Pedagogia foi se readaptando, também, para atendê-las, para formar um profissional generalista, capaz de interagir em diversas áreas do conhecimento na Educação. Sendo assim, este profissional vem trazendo conhecimentos do processo educacional como um todo, proporcionando bases teórico-práticas nas questões do processo ensino-aprendizagem e em seus múltiplos desafios. Deste modo, esse Pedagogo conseguirá compreender como, em sua prática, conseguirá fazer intervenções pedagógicas positivas.

Ao analisar a opinião da professora entrevistada e das alunas concluintes, percebe-se a discrepância. A professora lamenta a perda do curso Normal Superior, já as alunas veem como um aspecto positivo que as DCN's trouxeram.

5.4 Relações entre formação no nível médio para a docência e o curso de Pedagogia

A formação de professores para atuarem nos anos iniciais, foi pensada desde o século XVII. No século XIX diversos países foram implementando as escolas normais. Percebe-se com Saviani (2009) que no período colonial, dos colégios jesuítas, da reforma pombalina e os próprios cursos superiores criados com a vinda de D.João IV, não se pensava nessa formação de professores. Foi nas escolas de primeiras letras que essa preocupação foi oficializada, contudo, o olhar não se estendeu à questão pedagógica.

Em 1834, as escolas normais foram implementadas pelas províncias, visando a formação dessas professoras. Ainda não se falava das questões pedagógicas, a preocupação era que as normalistas internalizassem os conteúdos que eram oferecidos as crianças dos anos iniciais, inclusive o currículo era o mesmo. Conforme Saviani (2009):

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144)

Em 1890, aconteceu a reforma da instrução primária em São Paulo, que buscava incansavelmente, a qualidade na formação dos professores. Para tanto, afirmaram que esses professores só poderiam ser formados por escolas preparadas para isso.

Entre 1932 e 1939, a criação de escolas normais avançou mas ainda não englobava as questões pedagógicas, tanto denotadas pelas alunas concluintes do curso de pedagogia que passaram por essa formação no nível médio.

Para tanto, a transformação desses cursos começou a ser implementada. Nesse processo, pode-se indicar a atuação de Anísio Teixeira, que, com apoio de Lourenço Filho e Fernando Azevedo, imprimiu nessa transformação as ideias da Escola Nova.

O currículo da escola de professores de Anísio Teixeira, contemplava desde o 1º ano disciplinas pedagógicas. Em concordância com Saviani (2009):

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p.145)

Concebe-se que com esse currículo, a questão pedagógica fica claramente intencionada. Em conformidade com Tanuri (2000):

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

Vale ressaltar aqui que a cidade conta com o Curso Normal de Nível Médio em uma escola do Estado, cuja grade curricular abrange disciplinas pedagógicas. Por motivo da pandemia, a escola não estava oferecendo atendimento na secretaria. Desse modo, busquei as informações desta grade curricular, no histórico de uma das alunas participantes do grupo focal, que cursou o Normal. Abaixo foram expostas as disciplinas contempladas no curso Normal:

- Arte;
- Biologia;
- Conhecimentos didáticos pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos;
- Conhecimentos didáticos pedagógicos em Educação Especial Inclusiva;
- Conhecimentos didáticos pedagógicos em Educação Infantil;
- Conhecimentos didáticos pedagógicos em Ensino Fundamental;
- Educação Física;
- Geografia;
- História;
- História e Filosofia da Educação;
- Integração das mídias e novas tecnologias;
- Laboratório Pedagógico brinquedoteca;
- Laboratório Pedagógico atendimento Educacional Especializado;
- Laboratório Pedagógico culturas;
- Laboratório Pedagógico linguagens e alfabetização;
- Laboratório Pedagógico vida e natureza;
- Laboratório Pedagógico arte e Educação;
- Laboratório pedagógico práticas psicomotoras;
- Língua estrangeira inglês;
- Língua portuguesa literatura;

- Matemática;
- Política educacional e organização do sistema de ensino;
- Práticas pedagógicas e iniciação à pesquisa;
- Processo de alfabetização e letramento;
- Psicologia da Educação;
- Química;
- Sociologia e Sociologia da Educação;
- Tempos para ênfase no PPP e em Libras;

Observa-se que algumas disciplinas são de aspectos gerais, comumente contempladas no primeiro ano do curso. A partir do 2º ano, são introduzidas as chamadas disciplinas pedagógicas. Em se tratando de um curso técnico, percebe-se o olhar evidente para as práticas docentes, voltadas para os a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Constata-se que mesmo com passar dos anos, as escolas que formam professores, continuaram apresentando um currículo voltado para as questões pedagógicas.

Ainda havia muita coisa a se fazer. Segundo Saviani (2009), em 1972 a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades. Uma com duração de três anos que abrangeria a docência até o 5º ano, e outra com duração de quatro anos que envolveria o 6º ano. Contudo um quadro de precariedade se instalou nessa formação, sendo necessário intervenções. Foi criado os CEFAM's, Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Isto posto por Saviani (2009):

Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. (SAVIANI, 2009, p.147.)

A lei 5692/71 previu a formação de professores em nível superior, de licenciatura curta e plena. Conferiu-se ainda aos cursos de pedagogia a formação dos especialistas em educação, gestores coordenadores e orientadores.

Ao lançar o convite para o grupo focal, logo as alunas perguntaram-me o que seria tratado nas discussões. Ao adiantar o assunto, o interesse foi quase que unânime e a mola propulsora foi a questão: Como se egressa no 1º ano do curso? Não fosse a pandemia, existia

grande possibilidade de se fazer dois grupos focais. O interesse em relatar a própria experiência era grande.

Participaram do grupo focal 03 alunas provenientes deste curso e a troca de experiências foi bastante proveitosa.

Nossos professores sempre foram formados nesse curso; um curso antigo, denso e que nos beneficia há alguns bons anos. Com a LDB, veio a universalização desse professor que, em seu artigo 62º, nos remete:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo quase extinto o curso, ainda somos presenteados com ele. Para reforçar essa posição, Pinto (2002) afirma que “apesar de mantida a possibilidade da formação desses profissionais em nível médio, na maioria dos estados do país ocorreu a extinção desses cursos e generalizou-se a formação em nível superior nos cursos de pedagogia” (PINTO, 2002, n.p.).

Contando com o Curso Normal público na cidade, fica evidente que a faculdade pesquisada recebe um expressivo número de alunos deste estabelecimento. Nesta turma, de 21, levando em conta que com a pandemia duas alunas trancaram a matrícula, 10 vieram do curso Normal de Nível Médio. Lembrando que a cidade conta com mais duas instituições que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade à distância. A escola do estado que abriga o curso, oferece ainda o curso de formação geral, trabalhando apenas com ensino médio.

O curso normal desta cidade passou por algumas alterações no decorrer dos anos. Na década de 90 o curso habilitava apenas para os anos iniciais do ensino fundamental I, e era concluído em três anos. A educação infantil ainda não era obrigatória. Se houvesse interesse em especialização nesta área, as professoras formadas por ele, buscavam complementação, através de um projeto particular, chamado projeto crescer, que oferecia em um ano e meio essa habilitação.

Com o passar dos anos o curso normal voltou a ser reformulado. Passou a ser concluído em quatro anos e com habilitação para a educação Infantil, no turno da manhã. A demanda surgiu com a oferta da Educação infantil, manifestada na LDB 9394/96. Ao mesmo tempo que

a lei extinguiu esses cursos ao logo dos anos, sugeria a oferta da educação infantil, apontando-a como parte integrante da Educação Básica, como observamos em seu artigo 21:

A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior. (BRASIL, 1996)

Novamente, o curso passa por alteração voltando a durar três anos, ainda preparando para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. A diferença é que o curso funciona de forma integral. Percebe-se certa sobrecarga por conta desse horário integral.

Em uma conversa informal com a atual diretora da escola pude coletar algumas informações. A matrícula acontece pelo sistema do governo intitulado Matrícula já. O curso tem uma procura significativa, mas também apresenta um alto índice de evasão. Conforme a diretora, se abrissem duas turmas, uma seria evadida. Sendo assim, se optou por abrir uma única turma de 1º ano e sempre existe uma lista de espera, que é preenchida no decorrer do ano, conforme os alunos evadem ou pedem transferência para o ensino médio formação geral, que também é oferecido nesta escola. O interessante é que se percebe que só fica quem realmente tem aptidão.

Vários fatores intercedem para o alto índice de evasão. Segundo a diretora, a carga horária do curso é intensa, os estágios e até mesmo a efetivação da matrícula errada. Os alunos do curso normal entram às sete da manhã e saem às dezesseis horas, e ainda precisam encontrar tempo para os estágios. Com relação a matrícula ser realizada de forma errada no site, uma forma de resolver, era mudar a nomenclatura do curso normal para formação de professores. Segundo a diretora os alunos ainda fazem confusão Curso normal e formação geral.

Outro aspecto que influencia na alta procura do curso é o fato de ser o único na região, o que atrai alunos de cidades vizinhas. A maioria das cidades ao redor, aceitam apenas esse curso para contratação e concursos públicos. Inclusive alunas concluintes costumam ter êxito nos concursos. Aconteceu casos de aprovação em concursos, antes da conclusão do curso.

Muitos egressos logram sucesso. Costumam se sair bem no ENEM, por conta das habilidades desenvolvidas para a escrita. Conseguem fazer uma boa redação, o que eleva seus rendimentos na avaliação em questão. Essa dinâmica de ensino integral também influencia na graduação dos alunos. Muitos saem desse ensino médio técnico e partem para realização de duas graduações simultâneas, uma presencial e outra à distância.

O curso normal é bastante respeitado na escola. Inclusive foi pontuado o amadurecimento da turma de 1º ano do curso normal se comparado com as turmas de 1º ano do curso de formação geral.

Os estágios acontecem a partir do 2º ano e conta-se com uma professora supervisora para acompanhar a realização dos mesmos. Perpassa a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental I. Algo diferente que pude constatar é a obrigatoriedade do estágio em escola pública em todos os anos.

A questão da maturidade precisa ser trabalhada desde o ingresso ao curso. Não existe a possibilidade de se formar professores incapazes de educar em valores e sobretudo na dimensão ética. Os valores defendidos pela instituição e seus profissionais envolvem: integridade ética e moral, responsabilidade, autonomia pessoal e coletiva, cooperação, solidariedade, tolerância, respeito às diferenças, cordialidade e humanismo. Esta também é uma grandiosa missão dos professores da instituição.

A missão da escola é promover uma educação de qualidade para a formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, tornando-o comprometido com a transformação social de sua comunidade.

A visão é ser uma escola reconhecida como referencial regional de ensino médio e curso normal primando pela qualidade e criatividade do ensino, através do trabalho participativo e responsável, contribuindo para uma sociedade sustentável, justa e humana.

Alguns pontos foram evidenciados como carências pela diretora. O primeiro foi a sobrecarga de um curso integral. Antes as alunas tinham condições de trabalhar com um estágio remunerado pela rede particular do município, o que tornou-se impossível com a carga horária estabelecida; Costumavam serem contratadas já no 2º ano do curso normal; O Estado não vê com bons olhos esse estágio remunerado, defende que os alunos estudem sem desenvolver outra função em paralelo. Ela também apontou a carência de professores; os mesmos vem se aposentando e o Estado não contrata novatos ou disponibiliza concurso para preenchimento dessas lacunas, sempre que elas surgem. Desse modo, o que se tem feito, é dobrar ou triplicar a carga horária dos professores da própria escola, o que não é bem visto, pois sobrecarrega professores e os próprios alunos, que em alguns momentos passam um turno inteiro com o mesmo professor.

Outro ponto evidenciado foi a carência de pré-requisitos básicos para o ingresso em um curso de nível médio, ainda mais na modalidade normal, onde percebe-se maior exigência de conhecimentos básicos inerentes à um aluno do ensino médio. Fato esse, que os obriga a

começar na base mesmo, mostrar os caminhos desde o início, para que no final consigam superar essa defasagem, e sejam capazes de ingressar na faculdade sem maiores problemas.

Retomando a proposta de universalização do professor, a LDB 9394/96 busca traçar objetivos que justifiquem esta nova proposta, bem como fundamentação para esta formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996)

Ainda na LDB, é apresentado, em seu parágrafo 3º, alguns princípios norteadores desta Educação Básica, importantes aspectos para serem pensados quando se propõe formar esse professor no Nível Superior:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;¹³³

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extraescolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

À luz desses princípios norteadores e dos objetivos propostos na LDB e, principalmente, das DCN's do curso de Pedagogia, a IES estudada, que funciona de forma bimestral, disponibilizou a seguinte grade curricular para o curso de Pedagogia da instituição:

1º Ano:

- Filosofia da Educação;
- História da Educação;
- Pesquisa e Prática em Educação I;
- Fundamentos da psicologia na Educação;
- Fundamentos da sociologia;
- Leitura, análise e produção de texto acadêmico;
- Biologia aplicada à Educação;
- Tecnologia aplicada à Educação;
- Antropologia e Educação;
- Seminário de tendências Pedagógicas no Brasil;
- Jogos e recreação;
- Atividades teórico-prática I.

2º Ano:

- Pesquisa e prática em Educação II;
- Políticas públicas e organização da Educação Básica;
- Métodos quantitativos e qualitativos aplicados à Educação;
- Currículo e Escola;
- Didática na Educação;
- Educação Ambiental;
- Psicologia da aprendizagem;
- Sociologia da Educação;

- Educação Inclusiva;
- Fundamentos da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- Atividades teórico-práticas II.

3º Ano

- Arte e Educação;
- Psicomotricidade;
- Avaliação Escolar;
- Cuidados na Educação na creche e pré-escola;
- Gestão escolar;
- Processo de alfabetização conteúdo e forma;
- Seminário em literatura infanto-juvenil;
- Educação da linguagem brasileira de sinais;
- Fundamentos da Educação de jovens e adultos;
- Estágio supervisionado curricular II;
- Atividades teórico-práticas III.

4º Ano

- Planejamento de ensino e Projeto, político pedagógico;
- Gestão do trabalho pedagógico em supervisão;
- Gestão do trabalho pedagógico em Orientação;
- Planejamento e avaliação institucional;
- Fundamentos e metodologia do ensino de língua portuguesa;
- Fundamentos e metodologia do ensino de matemática;
- Fundamentos e metodologia das ciências sociais;
- Fundamentos e metodologia das ciências naturais;
- Estágio curricular II;
- Atividades teóricas práticas IV;
- Trabalho de Conclusão de Curso.

Focando ainda na formação do pedagogo, Libâneo (2002) ressalta:

A formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica deve ser realizada, predominantemente, nas Faculdades de Educação. Os cursos de Pedagogia devem ter como finalidade a formação de profissionais “interessados em estudos do campo teórico investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares”. (LIBÂNEO, 2002 b, p. 242)

Percebe-se a busca constante pelo acerto. Esse campo teórico investigativo da Educação, o campo técnico profissional, além das instituições não escolares supracitados por Libâneo (2002b), são, de certa forma, contemplados na grade curricular do curso. Com esse olhar para as disciplinas pedagógicas, fica perceptível que os alunos advindos do curso formação geral, demorariam um pouco mais de tempo para ambientar-se. A primeira aluna a se colocar, a aluna R, falou da dificuldade que teve no início inclusive para compreender os termos pedagógicos. Suas colocações evidenciam:

[...] bom, eu acho que a formação na Pedagogia, no curso de graduação em Pedagogia, pra quem vem do curso normal, é uma continuidade. Eu creio que seja bem melhor para quem dá essa continuidade do que pra quem veio da formação geral. No início, é bem complicado pra quem não tem, porque é uma linguagem mais técnica, uma linguagem que quem vem do curso normal já tem. E esse é um ponto que, na minha opinião, é negativo no início, mas nada que ao decorrer do ano não fosse solucionado. (CONCLUINTE R, 2020)

Continua suas ponderações sobre esse início:

[...] no primeiro ano eu me senti um tanto perdida, porque é totalmente diferente, é mundo diferente. Eu caí de gaiato dentro da Pedagogia, não era uma área que eu queria, não me via voltada para a Educação, surgiu uma oportunidade, e eu me inseri nessa área, de primeiro momento foi essa dificuldade que eu senti, porque eu via que as meninas já entendiam a linguagem dos professores com muito mais facilidade do que eu que vim da formação geral, mas de acordo com que o tempo foi passando, os termos, as matérias foram chegando e o entendimento foi fluindo, mas nesse primeiro momento eu senti um pouco mais de dificuldade mas foi por conta da minha base que não foi voltada para a área pedagógica. (CONCLUINTE R, 2020)

O discurso do desconforto da chegada permaneceu com as outras alunas que haviam ingressado advindas do curso formação geral. A aluna D ainda nos reportou algumas afirmações que complementaram as falas de R: “[...] eu concordo com a R com relação a essa parte, eu também vim da formação geral, tive dificuldade para entender as tendências que eles estavam

falando, tanto que até hoje em dia eu tenho um pouco de dificuldade [...]”, (CONCLUINTE D, 2020).

A aluna S, também advinda do curso formação geral, pontuou aspectos interessantes. Conseguiu comparar o que aprendia logo no início da faculdade com as vivências que tivera em sua infância, da própria vida escolar. As falas são muito pertinentes:

[...] e assim como a R e como a D, eu também venho de formação geral, e encontrei a mesma dificuldade no primeiro ano, isso aí eu acredito que a maioria talvez porque fala exatamente de temas que a gente não tinha conhecimento nenhum, o máximo que a gente conhece é o tradicional, porque a gente vem, eu pelo menos vim disso, vim de estudar em escolas tradicionais, então era o que eu mais identificava quando era falado daquelas outras tendências, aquelas tendências mais novas, e mais atuais, eu realmente ficava sem entender por nunca ter ouvido falar. (CONCLUINTE S, 2020)

Observando a grade do Curso Normal, constata-se muitas semelhanças em algumas disciplinas. Esse desconhecimento não acontecia com as alunas provenientes do Normal. As afirmações sempre eram direcionadas à formação prática e possível continuidade na faculdade de Pedagogia. É notório que o Curso de Nível Médio tem um caráter mais prático que a faculdade, que acaba por ter um olhar mais acadêmico e a constante busca pelo pesquisador. A aluna A nos trouxe, de forma detalhada, como se sentia no Curso Normal:

[...] sim, no curso normal a gente estudava a disciplina, por exemplo a disciplina de tendências, na faculdade a professora pediu que fizéssemos trabalho, no curso normal já era mais obrigado pela professora, pegava explicava cada palavra, vinha com todo o histórico, dava mais tempo né pra gente estudar, a gente não estuda de qualquer jeito deu e pronto. Muito geral a faculdade... então é mais especificado cada matéria. (CONCLUINTE A, 2020)

Ainda sobre essa comparação de teoria e prática entre os dois cursos, a aluna E discorre:

[...] é eu vou falar então e notei alguma diferença entre o normal e a Pedagogia Tem muita semelhança entre a grade normal com a grade Pedagogia, porém a grade no curso normal é voltada para mais a prática, vou aprender a fazer, na graduação é mais teórico, para ter embasamento, né? (CONCLUINTE E, 2020)

Observa-se, nas colocações das alunas, o passo à frente para quem fez o Curso Normal, como se tivesse vindo da prática para complementar academicamente esse aprendizado adquirido. Esse passo à frente fica evidente quando analisamos as disciplinas do Curso Normal como um todo e as comparamos com as disciplinas do 1º ano do curso de Pedagogia. Observa-

se que algumas, que são nomeadas como laboratórios pedagógicos, são contempladas no 1º ano, O que justifica o conforto trazido para as alunas provenientes do Curso Normal.

A professora entrevistada também pontuou sobre esse “choque de realidade” que acontece com esses alunos:

Sim, e eu acho na verdade que eles precisam de mais atenção, a às vezes acontece mesmo um choque de aprendizagem. Vamos dizer, você tem um aluno que veio da formação geral, em que não há exigência nenhuma de pré-requisito, mas na verdade ele não tem o discurso pedagógico, diferente do aluno que vem da formação de professores, que ele vem com o discurso. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2020)

Ainda sugere um importante recurso para amenizar esta situação. Aos olhos da professora, a aprendizagem acontece com os pares. Se colocarmos alunos provenientes de formação geral com alunos provenientes de formação de professores para os trabalhos com os pares as probabilidades das aprendizagens se efetivarem são inúmeras. Ainda sob o olhar da professora:

O certo seria que fizéssemos grupo de estudos que na verdade reunissem esses alunos para que houvesse mais troca, não deixar esses alunos que vêm da formação geral junto com formação geral e o pessoal de formação de professores juntos com formação de professores, mas sim possibilitar que houvesse maior troca. E mesmo o professor fazendo isso ele tem que fazer o passo a passo, porque ele não dá pra dar aula pro aluno A ou B, ele tá lá pra dar aula a todos os alunos da sala de aula, então ele tem que ter também essa visão. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2020)

O que percebe-se, é que, logo nesse início, também é muito difícil determinar os pares. Pois, para os alunos que estão chegando, é tudo muito novo e o processo de assimilação acaba sendo inevitável.

5.5 Percepções sobre a legislação: a formação do Pedagogo antes e depois da Diretrizes Curriculares de 2006

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, constatava-se, por parte de profissionais da área de Educação e dos próprios professores, certo descontentamento acerca do Curso Normal e do próprio curso de Pedagogia. Fazendo referência à IES estudada, esse curso era nomeado como normal superior e era de licenciatura curta, com duração de três anos. Funcionou por alguns anos, mas acabou tendo que ser ressignificado junto com o curso de

pedagogia que estava perdendo mercado, afinal os especialistas formados no curso de Pedagogia não tinham a docência contemplada, salvo os profissionais que haviam cursado o nível médio na modalidade normal. Saviani (2009) aponta sobre esse curso algumas carências:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p.148)

Nesse transcurso, aconteceram inúmeras reuniões, encontros e movimentos, até que fosse conseguido a reorganização da identidade desses cursos. Um importante seminário aconteceu na UNICAMP, serviu para divulgação de resultados de pesquisas, conforme afirma Aguiar (2006):

O Ponto de partida da mobilização foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa ‘Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação’, o qual transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de ‘cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais. (AGUIAR et al., 2006, p. 823).

Esse caminho foi percorrido antes da LDB e, mesmo com sua aprovação, em 1996, houve necessidade de complementação com alguns Decretos, Pareceres e Resoluções. O consolidado com a LDB 9394/96, em primeira mão, foi o curso Normal Superior, com a grade voltada para a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Conforme Tanuri (2000), “os professores que atuavam nas séries iniciais deveriam ser formados nos cursos de nível superior em universidades e em institutos superiores de Educação, sobretudo nas licenciaturas e em cursos normais superiores” (Tanuri, 2000, n.p.). Paralelo a ele, manteve-se o curso de Pedagogia, formando o profissional especialista, para gestão escolar; coordenação pedagógica; Orientação Educacional; e supervisão escolar. Ainda nesta fase da formação docente, aconteciam os cursos de formação de professores de Nível Médio, como acontecem em algumas cidades até hoje.

Um aspecto que foi bastante determinante para esse modelo de curso de Pedagogia, formador do especialista, perder a identidade foi o fato de que qualquer profissional com

licenciatura conseguiria as habilitações se as fizessem em nível de pós-graduação. Logo, o profissional do Normal Superior se tornaria professor e poderia, através de pós-graduação, alcançar a especialização, e o pedagogo não se tornaria professor, mas conheceria de Educação.

Percebe-se a discrepância dos cursos e a justificativa pela busca da docência no curso de Pedagogia, pois sua necessidade passa a ser discutida. Conforme Peternella e Galuch (2012):

O fato de a LDB não dar por extinto o Curso de Pedagogia não significava que nas entrelinhas essa possibilidade não fosse suscitada. Com a criação do Instituto Superior de Educação – ISE, a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil passou a ser ofertada também no Curso Normal Superior; e as funções docentes (acima citadas), não sendo direcionadas especificamente ao pedagogo, poderiam ser desempenhadas por profissionais formados em licenciaturas de outras áreas, e em cursos de pós graduação em educação. Então, questiona-se: qual a necessidade do Curso de Pedagogia? (PETERNELLA E GALUCH, 2012, p.4)

Com relação à essa busca da identidade do curso de Pedagogia, a professora entrevistada enfatizou que “[...] foi em 2000, praticamente, que surgiu o Normal Superior e que houve aquela ruptura, a questão mesmo de se achar a identidade, o que que fica pro Normal Superior e o que que fica pra Pedagogia [...]” (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2020). Saviani (2007) também nos proporcionou as indagações feitas pelos autores supracitados e pela professora:

A partir de então, travou-se intenso debate ao longo de dez anos em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. Os embates entre os pesquisadores da área geraram impasses decorrentes de desacordos sobre o entendimento epistemológico da pedagogia como campo de conhecimento, e por decorrência, do profissional a ser formado nesse curso: pedagogo e/ou professor? (SAVIANI, 2007).

Com as DCN’s de 2006, todo esse percurso em busca da docência torna-se evidentemente alcançado. O curso Normal Superior acaba sendo diluído dentro do curso de Pedagogia e uma nova grade precisou ser pensada para atender esta demanda. A respeito da docência ser o foco da Pedagogia, as DCN’s enfatizam:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.1.)

O artigo 2º das DCNs cita outras áreas, além da docência. O que seriam áreas que exigem saber pedagógico? Destaca-se, no grupo focal, aos olhos desta pesquisadora, a fala da aluna D, que manifesta o interesse pela área da pesquisa. Segue seu relato:

Eu percebi que a Pedagogia não é só dentro da escola, dentro de sala de aula, você tem um leque muito maior, dentro e fora de sala de aula, não sei se isso responde com clareza à pergunta da senhora, a última, mas eu gostaria de trabalhar com pesquisa. Eu gostaria de estudar e trabalhar com pesquisa, eu acho que ainda vou ter que ter a prática, lógico, pra eu saber o que é que eu estou pesquisando, mas minha intenção não era ser professora, estar sempre dentro de uma sala de aula. (CONCLUINTE D, 2020)

Assim como a aluna D, muitos outros não veem a Pedagogia com foco na docência, D ainda almeja a carreira acadêmica, o que é escolha grandiosa, pois a pesquisa fundamenta todo trabalho pedagógico. Fato este que, provavelmente, não acontecia no curso Normal Superior, visto que o olhar era fundamentalmente à docência. O ensino, a pesquisa e a extensão eram pouco aguçados na perspectiva da docência. A aluna D, já manifesta como aluna, um grande interesse pela pesquisa, busca fundamentação teórica para todas as experiências trocadas em sala de aula.

Com relação aos outros enfoques almejados, como, por exemplo, Pedagogia hospitalar; Pedagogia empresarial; entre outras áreas, ocorra pelo descontentamento com a profissão professor. Muitas dizem que Pedagogia não foi a primeira opção, como a aluna R, “[...] eu caí de gaiata na Pedagogia, não era uma área que eu queria, não me via voltada para a Educação, surgiu uma oportunidade e eu me inseri nessa área [...]” (CONCLUINTE R, 2020). A colega de turma também se manifestou compartilhando da experiência: “Eu também caí de gaiata na Pedagogia, também não tinha escolhido ao certo o que fazer [...]” (CONCLUINTE A, 2020). A aluna S nos deixa um depoimento de como se encontrou na profissão através dos estágios, embora não tenha sido sua primeira escolha:

Mas, no meu caso, quando eu entrei na Pedagogia também não foi minha primeira opção, me descobri dentro da Pedagogia, me apaixonei, porque a gente começa a perceber, e isso foi muito bom pra mim, pelo menos dentro da Pedagogia, porque a gente começa a perceber o desenvolvimento humano e principalmente a gente começa a olhar para a criança de uma forma muito diferente do que a gente leiga né? Então me apaixonar. (CONCLUINTE S, 2020)

Sem opção, e não querendo ser professoras, veem nessas possibilidades uma fuga para suas carreiras. Contudo, muitos mudam de opinião quando vão para o estágio. Essa mudança de opinião, de um modo geral, é positiva, como aconteceu com a aluna S, mas poderemos nos

deparar com depoimentos negativos, diante desse choque da sobrevivência. Sobre esta experiência, Huberman (1995) diz: [...] falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O aspecto da sobrevivência traduz vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (estou-me a aguentar?) (HUBERMAN, 1995, p.39), essas primeiras experiências já vão formando a identidade desse professor. Quanto a isto, a professora faz algumas ponderações quando pergunto se a aluna concluinte sai preparada para a docência. Ela diz: “Eu penso que precise, vamos dizer assim, que falte alguma coisa porque não tem como concluir os estágios supervisionados e tudo mais, o que eu acho é que talvez tenha que melhorar os próprios estágios e a própria questão da formação dentro das próprias faculdades [...]” (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2020).

Ao falar das próprias experiências com os estágios, as alunas fazem colocações extremamente relevantes. Elas veem os estágios como a mola propulsora para a escolha que fizeram. O “choque da sobrevivência de Huberman (1995) se efetiva em suas falas:

Acredito que o curso pra ser mais eficaz, que o estágio começasse já no primeiro ano na nossa instituição começa no terceiro ano, quando a gente já está pensando no TCC e quando a pessoa não tem ainda a opção de estagio ainda em sala de aula, trabalha em comércio, ela só vai ter essa vivência no terceiro ano, são poucas horas, então a pessoa vai se sentir despreparado mesmo já formado (...). (CONCLUINTE E, 2020)

[...] então essa questão que a E levantou aí, a respeito do estágio, é muito real. Acredito que o estágio ele é uma grande peneira e que a pessoa vai ter certeza o que ela quer ser... profissional que ela quer ser... professor... quando passa pelo estágio. E tem muita gente que eu estou vendo que eu conheço, que estão no terceiro ano e que começou a fazer estágio no início desse ano e falou pra mim: olha não dá. Não é isso que eu quero. (CONCLUINTE L, 2020)

[...] então e o estágio sendo no primeiro... segundo ano. No primeiro ano sendo dentro de sala de aula é algo que vai eu realmente mostrar para aquele pra aquela pessoa que está ingressando ainda, que ele tenha vindo do normal ou de formação geral, vai mostrar é isso mesmo que você quer? como se fosse uma prova que a gente faria uma prova prática . (CONCLUINTE D, 2020)

[...] eu acho que os pontos de vistas estão certos eu concordo que se começar com o primeiro seria muito cruel até porque eu comecei a fazer estágio na metade do segundo lá só que eu fazia por inclusão e a matéria de inclusão a gente só teve um segundo ano então é muito fazia o que as pessoas me mandavam as pessoas que eram capacitadas estava na escola porque eu mesma sentia um vazio [...]. (CONCLUINTE D, 2020)

Existe uma grande discussão em torno dos estágios supervisionados dos cursos de formação de professores. Sabemos que os momentos de observação e coparticipação das

atividades do estágio irão contribuir com a prática na formação desse profissional da Educação. A respeito disto as, DCN's referenciam, em seu Artigo 8º, inciso IV:

[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006)

Observa-se a amplitude de alcance das áreas do curso de Pedagogia pela própria disposição do estágio supervisionado. São 400 horas obrigatórias, que perpassam por diversas áreas, caracterizando, deste modo, o perfil generalista do curso e a práxis voltada para a docência.

5.6 O dilema da preparação para a prática

Vocês podem analisar a formação teórico prática que vocês vêm recebendo? Ah... Como esta pergunta deu o que falar no grupo focal. As alunas se colocaram de forma bastante expressiva. A prática já foi apontada no tópico anterior como característica do Curso Normal. A teoria como característica da graduação. A ordem desta relação pode alterar as aprendizagens? O que aprendemos na teoria tende a se tornar nossa prática efetiva e o mais próximo do acerto. Pimenta (2012) relaciona:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2012 p.31)

A dicotomia teórica e prática trouxe, na discussão, uma infinidade de anseios com relação a prática. A percepção da distância entre as duas fica evidente nas falas das alunas.

[...] eu que pedi para falar. Então, a questão da teoria e prática né, como falei no início, não tenho a prática não trabalho, porém já fiz o estágio, 2015, 2016 foi meu último ano que o segundo ano de Pedagogia faria o estágio, fiz um pouco do estágio em 2016 e esse ano estaria fazendo se não fosse a questão da quarentena. E eu vi que não tinha relação quase que nenhuma com o que eu estava aprendendo, claro que aquele que era mais básico, que era a parte comum a gente tem sim, mas aquilo que falei na outra fala a respeito de que, na escola municipal, na escola pública, essa realidade é bem diferente. [...] A gente vê dentro da sala de aula, muita teoria e muita fala que é muito bom se fosse verdade né, muita teoria, muita didática, muita metodologia que seria muito bom que fosse real, mas a gente vê que na prática não vai. Claro que não estou generalizando, estou falando da realidade aqui, na cidade que eu moro e a gente vê que não é do jeito que está sendo falado, a gente começa a ter esses atritos. “tive aula com o professor fulano e tem essa metodologia que é legal, que funciona, reconhecer e olhar para a criança como cidadão, como alguém que tem cultura, como alguém que tem história, que traz essa cultura para dentro da sala de aula. Essa foi a aula, quando eu entro na sala de aula e vejo que o professor não considera nada desse aluno e que ele ali é alguém e que estudou muito pra tá ali, poda no sentido de desenvolvimento dessa criança, a gente “ué mas pera aí?”. Essa é minha avaliação dessa teoria e dessa prática, o que tenho aprendido dentro da faculdade e do que eu já me deparei na escola, no contexto que eu vivo hoje, que não é semelhante e que não anda junto (...). (CONCLUINTE S, 2020)

[...] já na faculdade a formação é bastante teórica, é mais teórica do que prática, em alguns momentos eu percebo que a gente não está sendo formados como professores [...]. É isso, eu vejo que nas outras formações... [...] que é o caso da nossa formação, falta ainda ver essa carga horária relacionada ao nosso estágio. (CONCLUINTE E, 2020)

A práxis deveria estar relacionada, desde o início da formação de professores, fato constatado pelas alunas e comprovado pela autora KASSIS (2015):

A práxis deveria ser a perspectiva indispensável aos cursos de formação inicial de educadores, especialmente para aqueles e aquelas que irão dignar-se a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, é fundamental para a formação do professor polivalente. Esse assunto será melhor discutido adiante, quando se focalizará a questão da polivalência e os percalços na formação desse profissional. (KASSIS, 2015. p.69)

O estágio aparece, na fala das duas alunas, S e E, como sendo essencial para o crescimento e desenvolvimento profissional dessas alunas. Percebe-se a confiança e expectativa depositadas neste componente curricular. Não é recomendável um estágio onde o desvio de funções aconteça ou mesmo o aluno estagiário seja reduzido à um mero observador. O campo de contribuições em sala de aula é vasto, cabendo o bom direcionamento, através de um plano de ação deste estágio supervisionado, pelo professor da IES e o profissional que recebe esse aluno estagiário. Neste aspecto, Pimenta (2010) declara:

O estágio é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer sua práxis enquanto professores”. (PIMENTA, 2010. p.183)

Outra autora que define o estágio como ponto importante e que ainda precisa de redirecionamento é Gatti (2009):

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI, 2009, p. 96).

As pontuações de Gatti (2009) articula-se às experiências relatadas pelas alunas concluintes. Elas colocaram inúmeras vezes o descontentamento com algumas experiências do estágio. O fato de apenas observarem e não co-participarem as incomoda bastante. Outro relato foi, em alguns casos o desvio de funções. Como aprender a ser professor se fui desviada para biblioteca da escola? As sugestões são inúmeras, mas o principal argumento, com relação ao estágio mal elaborado, foi a falta de boa vontade das escolas que recebem esses alunos estagiários.

O anseio das alunas por experienciar a prática é justificado também por Pimenta e Lima (2018):

Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA E LIMA, 2018 p. 49).

Pimenta e Lima (2018) afirmam que a relação entre teoria e a prática é evidenciada como indissociável. Nenhuma nem outra dessas dimensões se sustentam isoladamente. Como fundamentar nossas práticas sem conhecimento prévio, e de que adianta tanto conhecimento se não há espaço para colocá-lo em prática?

Hargreaves (2002) indica esta possibilidade de experimentar a prática como um ciclo, que envolve várias etapas da aprendizagem, afim de que as alunas concluintes ou professor se tornem membros capazes de interagir e agir em suas salas de aula.

Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

A distância desses importantes aspectos, que deveriam caminhar sempre juntos, através de vivências no estágio ou na própria troca de experiências, é algo que tem nos incomodado bastante. Conforme L, essa *práxis* se manifesta bem distante, “porque enquanto estuda, a gente vê uma realidade enquanto a matéria está sendo passada no quadro é uma realidade a hora que a gente entra dentro de sala de aula principalmente de colégio municipal é outra realidade completamente diferente [...]” (CONCLUINTE L, 2020).

Os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento dessas alunas concluintes e de suas capacidades intelectuais precisam direcioná-las à um fazer pedagógico eficaz. Essa formação teórico-prática perpassa por um estágio supervisionado bem feito, além de um diálogo horizontal com as disciplinas da matriz curricular e a prática da pesquisa, com o intuito de tornar teoria e prática indissociáveis.

A respeito dessa relação a professora diz:

Agora, o que a gente pode falar de uma forma geral, que por exemplo, que determinados conhecimentos eles precisam estar antes que outros, isso a gente pode falar, a gente pode falar também que a construção teórica, de repente, em determinadas questões ela deve vir vinculada com a prática e em determinado momento ela vai estar só com a prática e deduz que você já saiba aplicar aqueles conhecimentos teóricos mas hoje eu penso que muito importante é que o discurso teórico ele deve vir vinculado com a prática, independente da disciplina que você tem, você tem um aluno hoje que ele de repente quer enxergar junto com aquilo, muito mais imediatista que alunos que nós tínhamos, ou como nos portávamos antigamente, como professores, a gente queria que o aluno soubesse a questão teórica, mas hoje, mais importante que isso, é a gente entender. Hoje a gente fala por exemplo de currículo, o aluno quer entender o que aquele seu discurso de currículo tem a ver com a prática na escola, então acho que com relação a essa questão da gente poder estar falando com relação a essa formação teórica e prática. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2020)

A superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência talvez seja a maior ressignificação que se deva buscar atualmente, especialmente quando os cursos de formação inicial, contraditoriamente, parecem trabalhar seus conteúdos compartimentados. Levanta-se, aqui, uma outra discussão, a dificuldade de se trabalhar de forma interdisciplinar. Esse modelo

de Educação baseado nas “⁴gavetas”, onde cada professor trabalha cuidando apenas dos pertences de sua própria gaveta, não tem cabido mais às nossas crianças e jovens.

Percebe-se um grande esforço das coordenações da IES pesquisada em proporcionar a seus professores moldes de projetos que possibilitem este modelo inovador de trabalho. Acredita-se que, nesta perspectiva, a associação da teoria e da prática seja beneficiada. Nesse sentido, Luck (2001) ressalta que:

A interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade. (LUCK, 2001, p.64)

Para Fazenda (2002), a interdisciplinaridade "é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível" (FAZENDA, 2002 p.29). Como interpretar com tamanha profundidade o que a autora nos reporta? Não há possibilidade de separação nem de rigidez. Percebe-se tamanha aplicabilidade e benefícios. Ainda para Fazenda (1979), a “interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo”. (FAZENDA, 1979, p.52). Logo, compreende-se como é intensa a reflexão em torno de se formar para trabalhar de forma interdisciplinar e até mesmo aprender a trabalhar desse modo.

Esse ensinar de forma interdisciplinar defendido pela professora entrevistada, no curso de Pedagogia, é sugerido para os próprios pedagogos formados executarem em suas salas de aula. Conforme as DCN's (2006), “ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, Artes, Educação física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (DCN's, 2006, p.2). Sugere-se que se o aluno do curso de Pedagogia, que aprende de forma linear, não há de ter dificuldades em transmitir os conteúdos deste mesmo modo.

Essa preparação para a prática de que tanto falou-se, não foi mero clichê. As transformações do mundo contemporâneo têm, aos poucos, nos direcionado a esse caminho. Os alunos aos quais atendemos hoje não se fazem sujeitos passivos, como há algum tempo, até

⁴ Metáfora utilizada para expressar a falta de continuidade na transmissão dos conhecimentos, bem como sua fragmentação.

mesmo porque o próprio ambiente em que ele vive não o caberia. Quanto à essas transformações, Libâneo (1998) nos reporta:

Com as transformações técnicas (informatização, sistemas de comunicação, maior automação), modificam-se as profissões, reduz-se o trabalho manual, aumenta-se a necessidade de trabalhadores com mais conhecimento e melhor preparo técnico, de um trabalhador com mais cultura, mais polivalente, mais flexível. É evidente que tudo isso implica em valorizar a educação geral, propiciar novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais. É esse tipo de escola que o capitalismo está precisando, uma escola com objetivos mais compatíveis com os interesses do mercado. No meu entender, os trabalhadores também precisam de novas bases para o ensino, inclusive levando em conta essas mudanças de que estou falando, mas de um ensino orientado por uma pedagogia da emancipação. (LIBÂNEO, 1998, p.2).

Fazenda (1979) e Libâneo (1998) falam de algo transformador, uma prática transformadora, a Pedagogia da emancipação, alcançada através dessa tão sonhada formação para a prática. O distanciamento entre essa teoria e prática precisa ser cada vez menor, para que formemos verdadeiros profissionais, antes mesmo de serem direcionados ao mercado de trabalho, diminuindo, assim, a carga da formação em serviço.

5.7 Caminhos para contribuições na formação prática do Pedagogo

No decorrer da coleta de dados, tornou-se evidente, a carência da prática vivenciada nos cursos de pedagogia. As alunas concluintes deixam claro a dificuldade de perceber questões desta natureza e que as remetam à algum tipo de experiência. Elas deixam claro a necessidade de se adquirir alguma experiência além de todo arcabouço teórico que lhes é oferecido. A aluna E, manifesta essa ideia recorrendo à seguinte metáfora:

[...] já na faculdade a formação é bastante teórica, mais teórica do que prática, em alguns momentos percebo que a gente não está sendo formado como professores, mas não são todos os casos, apenas com alguns professores mais tradicionais. As colegas que fizeram normal comigo vão se lembrar, do profissional que dava aulas nas duas instituições. Ele repetia os mesmos exercícios do curso normal na faculdade, mesmas provas, mesmos questionários[...] eu via ali que não estava sendo formada para ser professora, para ser pedagoga, estava sendo formada para ser uma eterna aluna, uma mera repetidora. Não é isso que vejo nas outras formações. Um piloto por exemplo, ele não aprende a ser piloto ali sentado só ouvindo, ele aprende pilotando sob supervisão de algum instrutor. Ninguém se sentiria segura de entrar em uma aeronave em que o piloto tivesse apenas algumas horas de prática[...] (ALUNA E)

Para Thompson (2002) a questão da aprendizagem intelectual e da aquisição de experiência através da prática, tão clamada pelas alunas concluintes, evidenciada na fala da aluna E, precisam estar em constante harmonia:

É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia esse equilíbrio está seriamente prejudicado. Se eu tiver corrigido esse desequilíbrio um pouco, fazendo-nos lembrar que as universidades engajam na educação de adultos não apenas para ensinar, mas também para aprender terei conseguido meu objetivo. (THOMPSON,2002,p.46)

Fica evidente também, que muitas alunas já trazem alguma experiência. A troca em sala de aula dessas experiências contribui de forma significativa na formação dos pares. Segundo Thompson (1981) é pela experiência que os sujeitos se constituem, sejam esses sujeitos indivíduos ou classes sociais. Ainda segundo ele:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e dos seus procedimentos, (ou como supõe alguns praticantes teóricos) com instinto proletário etc. Elas experimentam suas experiências como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades como valores ou (através de formas elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON,1981,p.189)

Essa noção de experiência é muito mais intensa e profunda que imaginamos. É fato que ao aproveitarmos de alguma forma as experiências trazidas pelas alunas concluintes, tornamos o aprendizado muito mais significativo, o que reverbera por toda vida profissional dessas alunas, tornando-as pedagogas capazes de exercer com propriedade sua função.

A formação de professores em nível superior apresenta algumas possibilidades e riscos, conforme nos remete Saviani (2009). Esperava-se que os professores adquirissem nos cursos superiores uma postura muito mais fundamentada na cultura pedagógica. Em contrapartida, a força dos modelos conteudistas poderiam se firmar e o atendimento às crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, ser prejudicado no quesito pedagógico.

Torna-se evidente a necessidade de se atribuir o domínio dos conteúdos específicos da área às faculdades específicas e o preparo pedagógico didático ficaria a cargo das faculdades de educação. Essa dicotomia fica destacada em concordância com Saviani (2009):

O risco acima indicado é tanto mais real quando se sabe que no Brasil consagrou-se no nível do ensino superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação. (SAVIANI, 2009, p.150)

É axiomático a presença de dois dilemas que envolvem a formação de professores. A abordagem centrada nos conteúdos e a abordagem centrada nos aspectos pedagógicos. Em conformidade com Saviani (2009): “Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”. (SAVIANI, 2009, p. 151).

Percebe-se ainda que diante desses dilemas a formação para a prática precisa ser pensada. Um caminho sugerido por Saviani (2009), é a partir dos livros didáticos, um caminho prático para reorganizar os currículos e repensar os cursos de pedagogia e de licenciaturas.

Ao percorrer as transformações sofridas pela educação no Brasil, percebemos através dos livros didáticos evidências de cada período vivenciado. Saviani (2009) explicita muito bem essas fases:

Quando predominava a pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, centravam-se nos conteúdos e se dirigiam ao intelecto dos alunos, solicitando sua capacidade de memorização. Quando passou a predominar a influência escolanovista, os livros didáticos se tornaram coloridos, ilustrados, com sugestões de atividades, buscando estimular a iniciativa dos alunos. E quando se difundiu a pedagogia tecnicista começaram a surgir livros didáticos descartáveis, com testes de escolha múltipla ou na forma de instrução programada. (SAVIANI, 2009, p. 152)

Através dessa análise crítica dos manuais de ensino, os futuros pedagogos conseguiriam ressignificar os conteúdos que haviam aprendido de forma singular, sintética e com consciência evidente de suas relações.

Partindo do pressuposto desta consciência diante dos conteúdos e da própria formação didático pedagógica, o estudante de pedagogia precisa ter claro também, a fragilidade de sua formação no quesito da prática. Como formar pedagogos pensando nos aspectos da preparação para a prática?

Partindo das informações coletadas, o que se percebe, por parte das alunas concluintes, é uma ansiedade exacerbada ao se deparar com esse possível enfrentamento da profissão. Muitas não conseguem perceber a vulnerabilidade desta formação generalista e apontam o número de aulas como principal fragilidade. Mesmo sabendo que a docência é o foco, não querem perder a possibilidade desse leque que o curso abriu com suas devidas especializações.

A professora entrevistada, que atua há bastante tempo na instituição, apontou a melhoria dos estágios e a criação de laboratórios de docência, o que fica evidenciado em sua fala:

[...] o que eu acho é que talvez tenha que melhorar os próprios estágios e a própria questão da formação dentro das próprias faculdades aonde deveria haver um laboratório de docência e sempre houvesse uso das tecnologias, pra que houvesse a pesquisa, um ambiente onde poderíamos por exemplo dispor de computadores, de uma mini biblioteca, onde houvesse todo o aparato para que os alunos pudessem naquele momento da aula ir pra pesquisa e dar os resultados na própria aula para o professor e não sair de aulas. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2020)

Constata-se, na fala da professora, que estas sugestões não são difíceis de serem alcançadas. A nível micro, as mudanças podem ser efetivadas, pensando nesta IES especificamente.

A IES oferece uma grade curricular que possibilita algumas ⁵janelas nos 3º e 4º anos, que seria extremamente interessante preencher com projetos interdisciplinares. Ênfase que o pontapé inicial para este movimento foi dado este ano na instituição. Com um olhar mais audacioso, no que se refere a aplicabilidade das competências docentes gerais e específicas disponibilizadas na Resolução CNE/CPNº2/2019, se as alcançássemos na íntegra, seria um grande ganho para o curso. A própria resolução foi um avanço bastante significativo.

⁵ Expressão utilizada para nomear as aulas que não são preenchidas durante a semana de determinado horário escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente do profissional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I passou por profundas mudanças nos últimos anos. Em meados dos anos 2000 foi criado o curso Normal Superior, para corresponder a proposta da LDB 9394/96 de universalização desse professor. Com essa criação, o curso de Pedagogia foi perdendo, aos poucos, sua identidade e a sensação que se tinha é que fortalecia-se a dicotomia licenciatura e bacharelado. O Pedagogo, como bacharel, e o profissional do Curso Normal Superior, como licenciado.

Um ponto significativo para se fazer mudanças novamente foi o fato desse professor licenciado poder se tornar Pedagogo e o Pedagogo, mesmo conhecendo de Educação, não poder ser professor. Desse modo, a ressignificação do curso de Pedagogia tornara-se inevitável, sendo, então, criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006. Foi difícil reformular o curso de Pedagogia, mas percebe-se que as disciplinas que continham no Curso Normal foram, de certa forma diluídas, na Pedagogia, que, por sua vez, perdeu fortemente a essência de se formar o profissional generalista.

Houve, então, a flexibilização na formação dos currículos, que foram deixados por conta das IES se reorganizarem. O resultado foi um campo vasto de atuação deste profissional para a pedagogia, como: Hospitalar; Empresarial; as próprias especializações da Pedagogia; gestão; coordenação pedagógica; e orientação educacional. Contudo, as especializações precisam ser acessadas de forma mais intensa, a nível de pós-graduação, pois o curso sozinho dá conta de formar o professor.

Esse leque de oportunidades trouxe certa vulnerabilidade ao curso de Pedagogia aos olhos de alguns profissionais, pois percebe-se certa ansiedade no discurso das alunas concluintes. Estariam realmente preparadas para o exercício da docência?

Percebe-se que as alunas concluintes, oriundas do curso normal de nível médio, ingressam na faculdade de Pedagogia com uma gama de conhecimentos pedagógicos, que as beneficiam. Conseguem conhecer a linguagem pedagógica que lhes é oferecida, logo nos primeiros momentos da faculdade. Desenvolvem com maior facilidade a capacidade de associar teoria e prática, visto que, passaram por disciplinas bem próximas as da pedagogia, e ainda realizaram uma efetiva carga de estágio supervisionado.

Com a coleta de dados em mãos, alguns aspectos foram discutidos e triangulados com obras de autores importantes e a legislação vigente. Foi possível analisar a formação do Pedagogo na atualidade e seus aspectos relevantes; Relações entre a formação de Nível Médio para a docência e o curso de Pedagogia; As percepções sobre a legislação: a formação do Pedagogo antes e depois das DCN's de 2006; o dilema da preparação para a prática; e o caminho para contribuição na formação prática do pedagogo. Neste último tópico, fica evidenciado algumas sugestões para melhoria do curso de Pedagogia: Qualidade dos estágios supervisionados; o trabalho interdisciplinar; e o incentivo à prática da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A, *et al* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In.: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP. vol.27, no.96, p. 819-842. Out. 2006. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302006000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. > Acessado em: 14 de agosto de 2019.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE**. In.: documento final do 9º encontro nacional. Brasília, 1998.
- AUGUSTO, C.A. *et al*. Pesquisa Qualitativa metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober. In.: **Revista de economia e sociologia rural**. nº4. v.51.Brasília.2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010320032013000400007>. > Acessado em: 15 de agosto de 2019.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. In.: **Revista Brasileira de Educação**, vol.20, no.62, p.679-701. Set 2015.
- BEDIN, E. e PINO, J. C. D. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. In.: **REVISTA. BRASILEIRA ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. 2018, vol.99, n.251, p.222-238. ISSN 0034-7183. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3383> > Acessado em 21 de julho de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> > Acessado em: 02 de maio de 2020.
- BRISOLA, E.; MARCONDES, N. V. B. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. In.: **Revista UNIVAP**, Disponível em: revista.univap.br, São José dos Campos-SP, v20, n.35, jul.2014.
- CARVALHO, R.S.A. **Invenção do Pedagogo Generalista: Problematizando discursos implicados no governmentação de professores em ação**. In.: tese de doutorado. 2011. programa de pós-graduação e educação.ufrgs,2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/36334> > Acessado em: 19 de agosto de 2019.
- CERVO, A. L.e BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Trad. de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth, Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- CHIARELO,S. M. R. **O diálogo entre teoria e prática no cenário das políticas públicas de formação inicial de professores à docência de pedagogia: os casos USP, UNESP e UNICAMP**. 2010. In.: DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE

DE POLÍTICAS PÚBLICAS) FCHS, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150523>. > Acessado em: 20 de agosto de 2019.

DEBYASE, M. C. A **Pedagogia e seu(s) objeto(s) de estudos e manifestações na organização curricular do curso de Pedagogia de uma instituição de superior do Sul de Santa Catarina**. 2016. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da universidade do extremo sul catarinense - unesc, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/3999> > Acessado em 18 de agosto de 2019.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; GARRIDO, S. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. In.: **Caderno de Pesquisa**. vol.37, no.130, p.63-97. Abr 2007. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302006000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt > Acessado em 01 de agosto de 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, M. **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 58.

FRIEDLANDER, M. R.; MOREIRA, A. T. M. Análise de um trabalho científico: um exercício. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília-DF vol.60.nº5. Set./Out. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000500017>. Acesso em 28 de set de 2020.

GAISER, T. J. Conducting on-line focus groups: a methodological discussion. In: **Social Science Computer Review**, Thousand, Oaks, v. 15, n. 2, p. 135-144, summer 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 106 GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

GOMES, A. R. **Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas...**: Dissertação (mestrado em educação.) unisinos, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5178> > Acessado em: 15 de agosto de 2019.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **vidas de professores**. Portugal. Porto Editora. 1995. p. 31-61

KASSIS, R. N. **A formação de professoras e professores polivalentes nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior privadas...**: Dissertação (mestrado em educação) – escola de filosofia, 2015, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39235> > Acessado em: 16 de agosto de 2019.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? In.: **Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, H. Pedagogia da interdisciplinaridade. In.: **Fundamentos teórico - metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MACLARAN, P.; CATTERALL, M. **Researching the social web**: marketing information from virtual communities. *Marketing Intelligence & Planning*, Oxford, v. 20, n. 6, p. 319-326, Oct. 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sisífo. In.: **Revista de ciências da educação**, 08, p. 7-22, 2009.

_____. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. Documento do Preal, n. 52.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASCARENHAS, A.N. FRANCO, M.A.S. De pedagogos a professores: balanço de uma década das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil. In.: **Revista internacional de formação de professores**. Instituto Federal de São Paulo. V.2. Jan2017. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/index.php > Acessado em 17 de agosto de 2019.

MASSETTO, M.T. **Docência na Universidade**. Campinas-SP: Papirus, 1998 – (Coleção Práxis)

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2a. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2012. v. 1. p. 207.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. In.: **Texto & contexto enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

NÓVOA, A. Profissão professor. In.: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

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

PAULA, E; ANGELI, M. et al. **Pedagogia: concepções e práticas em transformação**. In.: **REVISTA EDUCAÇÃO**. Curitiba. 2009. Nº.35, p.223-236. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300017> > Acessado em: 20 de julho de 2019.

PEREIRA, M. R. O que quer uma professora? In.: **Educação e realidade**. Porto Alegre vol.39 no.1, jan./mar. 2014, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-6236201400010001>> Acessado em :21 de junho de 2020.

PERRELLI, M. A. S. et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. In.: **revista brasileira estudos pedagógicos**, Abr 2013, vol.94, no.236, p.275-298.

PINTO, U.A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo. Cortez, 2011.

_____, U.A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

PIMENTA, S.*et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In.: **Educação e pesquisa**. São Paulo. vol.43 no.1 Jan./Mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815> > Acessado em: 02 de maio de 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. S. G.; LIMA, M. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. S. G. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 18.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e Queda do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

RAYMOND, D e LENOIR, Y. (eds.). **Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement**. Bruxelas: De Boeck, Perspectives en Éducation, AQUFOM, 1998.

REIS, C. L. **As concepções dos docentes formadores do curso de pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa) Viçosa, M.G. 2016. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24252> > Acessado em 18 de agosto de 2019.

ROLDÃO, M.C; **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. In.: **Revista brasileira de educação**, Jan./Abr. 2007, vol.12 no.34 ISSN. 1809-449X. Disponível em: [www.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008) > Acessado em: 17 de agosto de 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998

SANCHEZ, F. J. S., & Sarabia, F. **Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas**. Ediciones Pirámide: Madrid, Spain, 1999

SANTOS, A.C. **Formação Exitosa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)-UNITAU, Taubaté, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/a/Ana-Claudia-dos-Santos> > Acessado em: 23 de abril de 2019.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. **Revista Brasileira de Educação**. Abr. 2009, vol 14 nº 40 p. 143- 155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acessado em: 20 de março de 2021.

_____. **Pedagogia: O espaço da Educação dentro da universidade**. In.: **Caderno de pesquisa**, São Paulo, V.37, p.99-134, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/56654260/1517-9702-ep-43-1-0015> > Acessado em: 08 de junho de 2020.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In.: **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> > Acessado em: 27 de junho de 2019.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, E. L. M.; Muszkat, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFS

SILVA, G. **Revista P@rtes**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2008/10/01/refletindo-sobre-a-obra-profissao-professor-contribuicoes-de-antonio-novoa/> > Acessado em 08 de agosto de 2019.

SILVA, H; IVANILDA; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. In.: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Jan 2018, vol.99, no.251, p.205-221. ISSN 2176-6681

SOMACAL, C.M. **Professor Pedagogo, que profissional é este?**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências e Educação.UFSC, Santa Catarina,2010. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/945>. Acesso em 18/08/2019.

STRICKLAND, O. L.; MOLONEY, M. F.; DIETRICH, A. S.; MYERNBURG, S.; COTSONIS, S. A. **Measurement issues related to data collection on the world wide web**. Advances in Nurses Science, Philadelphia, v. 26, n. 4, p. 246-256, Oct./Dec. 2003.

SWEET, C. **Designing and conducting virtual focus groups**. Qualitative Marketing Research: an International Journal, June. 2001.

SWEET, C.; WALKOWSKI, J. **On-line qualitative research task force: report of findings**. Quirks Market Research Review, dez. 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, Rio de Janeiro maio/junho/julho/agosto, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás**. Educ. Soc., Campinas-SP, v. 34, n.123, p.551 – 571, abr.-jun. 2013.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa III: a força dos trabalhadores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____.E. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6ª ed. São Paulo, Libertad Editora, 2006. 213 p.

WALSTON, J. T.; LISSITZ, R. W. **Computer-mediated focus groups.** Evaluation Review, Thousand Oaks, v. 24, n. 5, p. 457-483, Oct. 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995,

Apêndice A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro para o Grupo Focal

<i>ETAPAS</i>	<i>QUESTÕES</i>	<i>ACOMPANHAMENTO</i>
Apresentação	Gostaria que vocês se apresentassem.	Idade; Sexo; Se já trabalham com Educação (como e onde); e Qual a formação de nível médio.
Desenvolvimento	Como vocês veem a formação do Pedagogo na atualidade?	Aspectos positivos; Aspectos negativos; e Diferença de opiniões
	A formação de nível médio na modalidade normal faz alguma diferença na sua formação em Pedagogia de quem a fez?	O que acrescentou o curso para quem fez? Para quem não cursou fez alguma diferença?
	Quais as possibilidades de atuação do Pedagogo fora do âmbito escolar?	O leque se abriu bastante. Alguém pretende tomar outros rumos que não seja a escola?
Finalização	O que pode ser acrescentado com as questões discutidas aqui?	

Apêndice B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro para a entrevista semiestruturada com os Professores

<i>ETAPAS</i>	<i>QUESTÕES</i>	<i>ACOMPANHAMENTO</i>
Apresentação	Gostaria que você se apresentasse.	Idade; Sexo; Formação acadêmica; Área de atuação; e Tempo de atuação.
Desenvolvimento	Como você vê a formação do Pedagogo antes e depois da Diretrizes Curriculares de 2006?	Aspectos positivos; e Aspectos negativos.
	Você acha que o aluno concluinte está preparado para a docência?	Visão generalista do Curso; e Processos aligeirados.
	Você pode analisar a formação teórico prática do curso de Pedagogia desta instituição.	As disciplinas previstas no currículo contemplam a formação docente; Os cargos técnicos coordenador, orientador e gestor são pensados nessa perspectiva?
Finalização	O que você acha que pode ser feito com intuito de contribuir na formação do Pedagogo?	

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) II

(para os participantes das entrevistas)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian da Silva Chaves Domingos, orientada pela Prof. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Nesta pesquisa pretende-se compreender como se dá a percepção do aluno concluinte do curso de Pedagogia acerca de sua formação docente. Para coletar dados mais específicos e aprofundados serão realizadas entrevistas com dois professores experientes e atuantes há mais tempo no curso, desde antes das Diretrizes curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e um grupo focal com os alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma Faculdade da região Sul Fluminense. Nesta fase da pesquisa o (a) Sr. (a) participará de uma entrevista sobre sua trajetória profissional, a visão generalista do curso de Pedagogia e os processos de formação aligeirados. Isso terá a duração de aproximadamente 40 (quarenta) minutos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir a própria prática além de contribuir com a formação da identidade do professor egresso e os riscos de possivelmente sentirem-se desconfortáveis ao relatar e informar dados pessoais. Caso sinta-se desconfortável ou emocionalmente abalado, fica-lhe garantido o encaminhamento pelo pesquisador ao serviço público especializado. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo uma instituição de ensino superior, proceder-se-á o pedido de autorização ao diretor geral para realização da entrevista dentro da própria instituição. Após a autorização da pesquisa, a etapa de envio de documentos à instituição se iniciará com o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos concluintes e professores participantes, assegurando o sigilo de sua identidade e a possibilidade de saída do presente estudo em qualquer momento da pesquisa.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões

profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação referente a esta pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento está impresso em duas vias: uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 24-999450681 (inclusive a cobrar) ou e-mail: lilian.chaves201@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/2016.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

LILIAN DA SILVA CHAVES DOMINGOS.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(para os participantes do grupo focal)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Sob a responsabilidade da pesquisadora Lilian da Silva Chaves Domingos, orientada pela Prof. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Nesta pesquisa pretende-se compreender como se dá a percepção do aluno concluinte do curso de Pedagogia acerca de sua formação docente. Para coletar dados mais específicos e aprofundados serão realizadas entrevistas com dois professores experientes e atuantes há mais tempo no curso, desde antes das Diretrizes curriculares Nacionais do curso de Pedagogia e um grupo focal com os alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma Faculdade da região Sul Fluminense. Este grupo focal será formado por adesão após convite aos alunos concluintes. Nesta fase da pesquisa o (a) Sr. (a) participará de um grupo focal, onde a discussão será norteada por um roteiro prévio, sob a motivação da pesquisadora. O assunto gira entorno da formação docente, a visão generalista do curso de Pedagogia e os processos de formação aligeirados, se a faculdade de Pedagogia sozinha consegue sanar a demanda da formação docente. Para enriquecer a discussão teremos alguns participantes com o curso normal e outros não. O princípio da não diretividade será resguardado neste grupo. O tempo previsto para o grupo focal é de 40 minutos. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir a própria prática além de contribuir com a formação da identidade do professor egresso e os riscos de possivelmente sentirem-se desconfortáveis ao relatar e informar dados pessoais. Caso sintam-se desconfortável ou emocionalmente abalado, fica-lhe garantido o encaminhamento pelo pesquisador ao serviço público especializado.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo uma instituição de ensino superior, proceder-se-á o pedido de autorização ao diretor geral para realização do grupo focal dentro da própria instituição. Após a autorização da pesquisa, a etapa de envio de documentos à instituição se iniciará com o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos alunos concluintes e professores participantes, assegurando o sigilo de sua identidade e a possibilidade de saída do presente estudo em qualquer momento da pesquisa.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação referente a esta pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento está impresso em duas vias: uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 24-999450681 (inclusive a cobrar) ou e-mail: lilian.chaves201@hotmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/2016.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

LILIAN DA SILVA CHAVES DOMINGOS.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

ANEXO C

PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO NORMAL

PODER EXECUTIVO

DIÁRIO OFICIAL
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ANO XLV - Nº 246 - PARTE I
SEGUNDA-FEIRA - 30 DE DEZEMBRO DE 2019 **35**

Art. 8º - A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao estudante, nos termos do § 3º do art. 20, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

I. Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
II. Maior de trinta anos de idade;
III. Que esteja prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
IV. Arquivado pelo Decreto Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
V. Que tenha prole.

Art. 9º - A Parte Diversificada é componente obrigatório do currículo escolar, devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum, tomando o currículo um todo significativo e integrado.

Parágrafo Único - O planejamento da Parte Diversificada constará do Projeto Político-Pedagógico da escola, priorizando o exercício da autonomia e retratando a identidade da unidade escolar.

Art. 10 - As Línguas Estrangeiras Modernas configuram a Área de Línguas, enquanto componentes da Parte Diversificada, sendo sua oferta obrigatória, nos termos da Lei Federal nº 9394/96.

§ 1º - A partir do 6º ano do Ensino Fundamental será ofertada a Língua Inglesa, conforme definido na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, em todas as modalidades ofertadas.

§ 2º - No Ensino Médio, em qualquer modalidade, será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar; e, em seguida, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 3º - Nas unidades escolares que ofertem Ensino Médio onde a Língua Espanhola é a língua escolhida pela comunidade escolar, esta será a língua estrangeira obrigatória, sendo a segunda Língua Estrangeira de matrícula facultativa ao estudante.

§ 4º - No Ensino Médio, a Língua Espanhola deverá constar entre as opções de Língua Estrangeira Moderna, de matrícula obrigatória ou facultativa.

Art. 11 - No planejamento escolar, deverão ser definidas ações pedagógicas com os estudantes não optantes pela Língua Estrangeira Optativa, em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico, oportunizando o exercício da autonomia, subjetividade e autogerenciamento por parte dos estudantes.

§ 1º - Nos períodos de oferta das matérias mencionadas no caput, para atender aos estudantes não optantes, deverão ser adotadas atividades voltadas para:

I. Atividades Culturais, entendendo as manifestações artísticas, em suas diferentes formas de linguagem, que permitam o desenvolvimento do autoconhecimento, a partir do reconhecimento, contraste e comparação com a identidade de seus pares, sua unidade escolar e o território onde se encontra;

II. Estudos Orientados, sob o princípio da sustentação e da autonomia, desenvolvendo autonomia, responsabilidade, colaboração, gestão de processos e curiosidade investigativa, com a utilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos que propiciem esse desenvolvimento;

III. Lettura, no contexto do Projeto de Lettura Escolar (PLE), executado, sempre que possível, o programa Jovens Leitores em Ação (JAL);

IV. Protagonismo Juvenil, considerando a elaboração de projetos, como incentivo ao desenvolvimento da liderança, colaboração, resolução de problemas e criatividade, identificando possibilidades de intervenção positiva e aplicação dos saberes cognitivos em prol da unidade escolar e da comunidade em que se insere, necessariamente de forma alinhada ao currículo, com método estruturado para gerar aprendizagens significativas, fomentando a adoção de uma postura corporativa e propositiva;

§ 2º - Essas períodos deverão contar com atividades que explorem os espaços pedagógicos alternativos da unidade escolar, reconhecidas como relevantes e enriquecedoras para o percurso formativo dos estudantes, bem como resgatar e usufruir das atribuições específicas dos educadores que venham a promover tais atividades.

§ 3º - As atividades dos estudantes referentes ao caput deverão ser organizadas e orientadas pelos seguintes servidores da unidade escolar:

I. Articulador Pedagógico;
II. Agente de Lettura;
III. Orientador Educacional;
IV. Animador Cultural;
V. Coordenador Pedagógico.

§ 4º - Na ausência desses, a equipe gestora deverá organizar as atividades.

Art. 12 - No âmbito de todo o currículo escolar, deverão ser incluídos:

I. Os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental - nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei Federal nº 9.796, de 27 de abril de 1999, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, estabelecidas pela Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012 - de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 12.008, de 10 de abril de 2012, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II. Aspectos da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, em especial nas áreas de conhecimento de Línguas e Ciências Humanas, nos termos da Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003;

III. A música, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 11.769, de 16 de agosto de 2008;

IV. A educação ambiental e nacional, nos termos da Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2008, e a educação em direitos humanos, nos termos do Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009;

V. Conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, em conformidade com a Lei Federal nº 13.010, de 26 de junho de 2014, a educação financeira e fiscal, como conteúdo para o Ensino Médio, visando desenvolver uma consciência ética para consumo próprio e para com a coletividade, nos termos da Lei Estadual nº 3.721, de 26 de novembro de 2001;

VI. A educação para o trânsito, educação sexual, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a preservação do meio ambiente, a prevenção ao uso indevido de antipsicóticos e drogas ilícitas e a defesa dos direitos fundamentais constitucionalmente consagrados, conforme estabelecido pela Lei Estadual nº 4.528, de 28 de março de 2005;

VII. O processo de envelhecimento, o respeito, a valorização e os direitos dos idosos, através do estudo sistematizado do Estatuto do Idoso, que poderão ser incluídos no componente curricular de Sociologia, conforme estabelecido pela Lei Estadual nº 6.820, de 25 de junho de 2014;

VIII. A articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, como orienta a meta estratégica 6.4 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

Art. 13 - A organização das atividades escolares nos turnos da manhã e da tarde deve contemplar um intervalo de 15 (quinze) minutos.

Parágrafo Único - No turno da noite, é autorizada a oferta da merenda antes do início do turno e o intervalo entre as aulas é de oferta facultativa.

CAPÍTULO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 14 - O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade, estendendo-se, ainda, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, conforme matizes no Anexo I.

Art. 15 - O Ensino Fundamental constitui etapa da educação capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 16 - O currículo do Ensino Fundamental é entendido como constituição pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º - As experiências escolares significativas são as orientações e as propostas curriculares que promovem diversas instâncias sócio-educativas por meio das ações educativas que envolvem os estudantes ativamente, enquanto protagonistas do processo de aprendizagem.

§ 2º - As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aquelas que compõem a parte explícita do currículo, bem como as que também contribuem de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não somente pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convivência social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recorte, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º - Os conhecimentos escolares são aqueles estabelecidos pelo currículo básico estadual, transformados pelos professores e unidades escolares, a fim de possibilitar seu ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do estudante.

Art. 17 - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental de horário parcial diurno, a hora aula será equivalente a 50 (cinquenta) minutos.

Art. 18 - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental de horário parcial noturno, a hora aula será equivalente a 45 (quarenta e cinco) minutos.

CAPÍTULO III DO ENSINO MÉDIO

Art. 19 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, conforme matizes no Anexo II, tem como finalidades:

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

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

III. A compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original a crises e desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho;

IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, com o objetivo de promover diferentes leituras do mundo e estimular o exercício da criticidade.

Art. 20 - O currículo do Ensino Médio observará as seguintes diretrizes:

I. Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

Parágrafo Único - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados, observando a legislação em vigor, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I. Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que compõem o contexto contemporâneo das relações sociais e do mundo do trabalho;

II. Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem que atendem às demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio social e ao aprendizado permanente.

Art. 21 - No Ensino Médio de horário parcial diurno, ampliado e integrado, a hora aula será equivalente a 50 (cinquenta) minutos.

Art. 22 - No Ensino Médio de horário parcial noturno a hora aula, será equivalente a 45 (quarenta e cinco) minutos.

CAPÍTULO IV DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

Art. 23 - O Curso Normal em Nível Médio tem como objetivo formar professores para atuar no exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inspirado nos princípios e ideais estabelecidos pela Lei nº 9.394/96.

Art. 24 - A duração do Curso Normal em nível Médio será de 03 (três) anos letivos, com a hora aula equivalente a 50 (cinquenta) minutos, conforme o Anexo III.

Art. 25 - A proposta curricular do Curso Normal deverá assegurar a construção de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente.

Art. 26 - O currículo do Curso Normal, tendo em vista a articulação entre as áreas de conhecimento, será constituído por:

I. Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo assegurar a formação básica, propiciando ao estudante a construção dos conhecimentos e competências previstos para a última etapa da educação básica;

II. Parte Diversificada, composta por Língua Estrangeira, de matrícula obrigatória e optativa; Integração das Mídias e Novas Tecnologias; Línguas ou Tempos para Escutar no Projeto Político Pedagógico, a fim de expressar as prioridades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, considerada a possibilidade de aprofundamento em determinadas áreas de conhecimento, componente curricular ou projeto;

III. Formação Profissional, que tem como escopo a construção de competências e habilidades específicas para a preparação dos futuros professores;

IV. Práticas, instituídas desde o início do curso, com o objetivo de propiciar o contato com ambientes de aprendizagem possibilitando ao estudante vivenciar situações do mundo do trabalho e construir conhecimentos a partir da reflexão permanente sobre a prática.

§ 1º - As unidades escolares que oferecem o Curso Normal em nível Médio deverão fazer constar em seus Projetos Políticos Pedagógicos o planejamento de Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos, favorecendo o uso das tecnologias aplicadas à educação.

§ 2º - A avaliação no componente curricular Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa ocorrerá em conformidade com a regulamentação estadual vigente, devendo ser observado o cumprimento obrigatório da carga horária do estágio supervisionado.

§ 3º - Nas unidades escolares que não possuem profissionais habilitados em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, haverá a oferta de Tempos para Escutar no Projeto Político Pedagógico.

Art. 27 - Os Laboratórios Pedagógicos serão espaços de pesquisa, construção e utilização de recursos metodológicos que auxiliarão os estudantes em suas atividades práticas nos estágios curriculares obrigatórios, permitindo, também, nesses ambientes, vivências de projetos interdisciplinares. Os Laboratórios Pedagógicos serão direcionados a favorecer o processo formativo do futuro professor, no qual a construção de atividades práticas deverá permear o fazer pedagógico.

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

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

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

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

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

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

Art. 28 - Os estudantes transferidos ou concluintes do Ensino Médio deverão ingressar na 2ª série do Curso Normal, considerando as especificidades formativas do curso e cumprindo as adaptações curriculares necessárias, de acordo com a disponibilidade de vagas existentes, conforme estabelecido pela Resolução SEE/RJ nº 5.128, de 24 de julho de 2014, ou outra regulamentação que venha a substituí-la.

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 29 - A Educação de Jovens e Adultos oportuniza o acesso à educação escolar sob uma nova concepção, pautada no princípio da equidade de condições, ditame e proporcionalidade, na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais, conforme matizes no Anexo IV.

Parágrafo Único - A idade mínima para a matrícula e frequência em cursos e para a realização de exames de conclusão de EJA Ensino Médio, é de 15 (quinze) anos completos, em conformidade com o disposto no artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 03/2010 e no inciso I, § 1º, do art. 38 da Lei nº 9.394/96.

Art. 30 - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental diurno desta modalidade, a hora aula será equivalente a 50 (cinquenta) minutos.

Art. 31 - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental noturno desta modalidade, a hora aula será equivalente a 45 (quarenta e cinco) minutos.

Art. 32 - No Ensino Médio desta modalidade, será ofertada educação com a qualidade social exigida aquelas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria, com modelo pedagógico próprio, estruturado em quatro módulos semestrais, por Área de Conhecimento, utilizando metodologia, currículo e materiais didáticos específicos, conforme matizes no Anexo IV.

§ 1º - A idade mínima para a matrícula e frequência em cursos e para a realização de exames de conclusão de EJA Ensino Médio, é de 18 (dezoito) anos completos observados o disposto no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 03/2010 e no inciso I, § 1º, do art. 38 da Lei nº 9.394/96.

§ 2º - No Ensino Médio desta modalidade, as turmas constituídas a partir de 2013 obedecerão a matriz estruturada em 4 (quatro) módulos, sendo um por semestre, fazendo-se necessário, no mínimo, 4 (quatro) semestres para a conclusão do curso.

§ 3º - A carga horária total dos módulos I, II e IV deverá ser de 420 (quatrocentos e vinte) horas, na qual estão contabilizadas 20 (vinte) horas de Ensino Religioso optativo, em cada módulo. No módulo II, a carga horária total deverá ser de 460 (quatrocentos e sessenta) horas, na qual estão contabilizadas 20 (vinte) horas de Ensino Religioso e 40 (quarenta) horas de segunda Língua Estrangeira, ambas de caráter optativo.

Art. 33 - Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) oferecem, exclusivamente, o Ensino Fundamental Anos Finais - do 6º ao 9º ano - e o Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, obedecendo à metodologia semipresencial.

Parágrafo Único - Os estudantes dos CEJA serão atendidos por matriz curricular própria, conforme Anexo IV.

Imprensa Oficial
Estado do Rio de Janeiro
documento assinado digitalmente

A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.io.jf.gov.br. Assinado digitalmente em Sábado, 28 de Dezembro de 2019 às 00:58:37 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

CAPÍTULO VI
DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Art. 34 - A educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, articulando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, a partir da promoção de inovações pedagógicas.

Art. 35 - Os modelos de educação integral devem propiciar a flexibilização curricular, com espaços a tempos próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos diversificados para melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes, conforme indica o Parecer CNE/CP de nº 11/2009.

Art. 36 - A organização curricular deve ter, como eixos, dois macro-componentes, a saber:

I. Área de Conhecimento, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum;

II. Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem não cognitiva dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos.

Art. 37 - O macrocomponente Núcleo Articulador compõe a Parte Diversificada da matriz, organizando estratégias, situações, oportunidades, espaços e tempos próprios para a promoção de atividades que propiciem o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos de pesquisa e de intervenção relacionados com os saberes das Áreas de Conhecimento, associando o conhecimento do estudante à prática e ao seu projeto de vida.

Art. 38 - A operacionalização da educação integral ocorrerá mediante os modelos de arranjo curricular em curso na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Art. 39 - No Ensino Médio da Educação Integral, a hora aula será equivalente a 50 (cinquenta) minutos.

SEÇÃO I
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL INOVADOR

Art. 40 - O Modelo em Tempo Integral Inovador, com estruturas curriculares ampliadas, conforme matrizes no Anexo V, incorpora componentes curriculares que fortalecem a dimensão não cognitiva da aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências, além de oferecer espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos de vida e de pesquisa e intervenção.

Art. 41 - O currículo do Modelo em Tempo Integral Inovador é integrado, em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento, sendo capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes e ressignificar os saberes e experiências.

Art. 42 - No Modelo em Tempo Integral Inovador, as propostas pedagógicas deverão ser desenvolvidas em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador estabelecido pelo Ministério da Educação.

SEÇÃO II
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL ARTICULADO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 43 - O Modelo em Tempo Integral Articulado com Educação Profissional se distingue da mera justaposição de dois currículos com disciplinas isoladas, atendendo jovens que desejam ou precisam aprender uma profissão, além da formação geral.

Art. 44 - O Modelo em Tempo Integral Articulado com Educação Profissional poderá ser operacionalizado das seguintes formas:

I. Ensino Médio Articulado à Educação Profissional, resguardado o momento de planejamento integrado entre os professores da formação geral e profissional, adotando-se:

- a) Matriz Curricular definida no Anexo II, com distribuição do Curso Profissional Técnico ao longo de 2 (dois) anos.
- b) Matriz Curricular definida no Anexo II, com distribuição do Curso Profissional Técnico ao longo de 3 (três) anos.

SEÇÃO III
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 45 - O Modelo em Tempo Integral Integrado à Educação Profissional, modalidade correspondente às últimas séries da Educação Básica, têm suas diretrizes e matrizes curriculares estabelecidas pela Resolução SEEDUC Nº 5172, de 30 de dezembro de 2014, ou outra que venha a substituí-la.

SEÇÃO IV
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL

Art. 46 - O Modelo em Tempo Integral Intercultural, para formação geral do Ensino Fundamental ou Médio, promove o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira, garantindo ações pedagógicas integradas, que valorizam aspectos culturais e a interculturalidade, priorizando o desenvolvimento do protagonismo juvenil, formando jovens autônomos, conscientes e críticos, conforme matrizes no Anexo V.

Art. 47 - O Núcleo Articulador do Ensino Fundamental ou Médio Intercultural é composto por componentes curriculares da seguinte natureza:

I. Disciplinas Não Linguísticas (DNL), estabelecidas a partir do eixo norteador do projeto pedagógico, específico de cada curso, e ministradas na língua estrangeira foco, contextualizando o uso de estruturas linguísticas estudadas no Núcleo de Integração Linguística (NIL);

II. Núcleo de Integração Linguística (NIL), que tem como objetivo o desenvolvimento das 4 (quatro) competências linguísticas - produção oral, escrita, leitura e compreensão auditiva - de forma integrada aos temas abordados nas DNL.

SEÇÃO V
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL VOCACIONADO AO ESPORTE

Art. 48 - O Modelo em Tempo Integral Vocacionado ao Esporte para formação geral do Ensino Médio permite a transversalidade dos conteúdos trabalhados de forma conectada, dinâmica baseada no diálogo com a realidade, utilizando o esporte como temática central. O esporte será desenvolvido de maneira integrada com a missão de formar alunos com perfil de atletas-cidadãos, conforme matrizes no Anexo V.

SEÇÃO VI
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL COM ÊNFASE EM ESPORTE E LINGUAGENS

Art. 49 - O Modelo em Tempo Integral com Ênfase em Esporte e Línguas para formação geral do Ensino Médio busca o incentivo à prática de esporte e o desenvolvimento de aptidões artístico-culturais. Através de conteúdos integrados e baseados na transversalidade visa-lumbrar-se incorporar a prática de atividade física à vida dos estudan-

tes, aprimorar os seus conhecimentos linguísticos, e desenvolver suas aptidões artísticas visando preparar este discentes para o mercado de trabalho e a vida de um modo geral, baseando-se em uma cultura de não-violência e cidadania, conforme matrizes no Anexo V.

SEÇÃO VII
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL COM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC)

Art. 50 - O Modelo em Tempo Integral com Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) associa a formação Geral do Ensino Médio à qualificação inicial dos jovens para o mundo do trabalho. Trata-se de uma proposta que visa complementar a formação do estudante, trabalhando com os eixos de competências e habilidades baseados na divisão de áreas do conhecimento e ofertando itinerários formativos que democratizam o acesso à qualificação profissional de forma gratuita e articulada ao ensino regular.

Art. 51 - A qualificação dos estudantes dar-se-á por meio de cursos livres, de qualificação e técnicos, com a implantação de trilhas educacionais compostas de cursos de qualificação profissional, cuja certificação seguirá os critérios de cada curso.

Art. 52 - O currículo do Modelo em Tempo Integral com Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) foi proposto de forma a viabilizar a apresentação dos conteúdos básicos do Ensino Médio Regular em consonância com as trilhas formativas de forma a oferecer aos alunos as oportunidades para desenvolver as competências necessárias à qualificação profissional, ampliando as suas possibilidades de inserção ao mercado do trabalho, conforme matrizes no Anexo V.

SEÇÃO VIII
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL COM ÊNFASE EM LÍNGUAS

Art. 53 - O Modelo em Tempo Integral com Ênfase em Línguas para formação geral do Ensino Médio visa oportunizar experiências com Línguas Estrangeiras, aprofundando os conhecimentos na Língua Portuguesa e oportunizando aos alunos conhecer e dominar duas Línguas Estrangeiras, preferencialmente Espanhol e Inglês, valorizando os aspectos culturais e a interculturalidade, conforme matrizes no Anexo V.

Art. 54 - O currículo do Modelo em Tempo Integral com Ênfase em Línguas foi proposto visando à contextualização do uso de estruturas linguísticas, a fim de não limitar o idioma lido somente à aquisição linguística, mas à sua prática diária.

Art. 55 - O Núcleo Articulador do Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Línguas tem objetivo da enriquecimento curricular, buscando aumentar e aprofundar os conhecimentos dos alunos, composto por componentes curriculares da seguinte natureza:

I. Disciplina do Anelê Linguístico, estabelecida de forma a oportunizar experiências formativas de interação com o universo da língua escrita, numa perspectiva multiculturalista, de modo que seja possível praticar o idioma em vários gêneros textuais, contextualizando o uso de estruturas linguísticas estudadas no Núcleo de Integração Linguística (NIL);

II. Núcleo de Integração Linguística (NIL), que tem como objetivo o desenvolvimento das 4 (quatro) competências linguísticas - produção oral, escrita, leitura e compreensão auditiva - de forma integrada aos temas abordados nas DNL.

III. Projeto de Vida e Empreendedorismo, ofertado com objetivo de formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de se apropriar de conhecimentos específicos com fins de pesquisa, enriquecimento cultural e desenvolvimento intra e interpessoal.

SEÇÃO IX
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL CÍVICO MILITAR

Art. 56 - O Modelo em Tempo Integral Cívico Militar tem como premissa o fomento dos valores e princípios militares, baseados na disciplina, hierarquia, respeito mútuo, cooperação e civismo. O ensino será ministrado em horário integral, com matriz curricular complementada por atividades pedagógicas específicas. Tendo como filosofia educacional uma ação pragmática, holística dialética e interdisciplinar, garantindo uma formação cultural, favorecendo e incentivando o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes saudáveis, sobretudo, à prática de exercício esportivo, como também preceitos de solidariedade e justiça, conforme matrizes no Anexo V.

SEÇÃO X
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL CÍVICO MILITAR VOCACIONADO ESPORTE

Art. 57 - O Modelo em Tempo Integral Cívico Militar Vocacional Esporte tem como foco principal o fomento dos valores e princípios militares, baseados na disciplina, hierarquia, respeito mútuo, cooperação, civismo e incentivo à prática esportiva. Tem como base o desenvolvimento esportivo, visando contribuir para o fomento e ampliação das potencialidades esportivas e promoção da saúde, mobilizando, assim, as dimensões do ser humano de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes, conforme definido nas matrizes no Anexo V.

SEÇÃO XI
DO MODELO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL

Art. 58 - O Modelo em Tempo Integral de Ensino Fundamental, com estruturas curriculares ampliadas, incorpora parte das inovações derivadas do modelo pleno, alterando de forma incremental, mas significativa, a matriz curricular, que passa a incluir componentes curriculares que fortalecem a dimensão não cognitiva da aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências, além de oferecer espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos de vida, conforme matrizes no Anexo V.

Art. 59 - O currículo do Modelo em Tempo Integral de Ensino Fundamental deve enfatizar a cultura e a ludicidade, através da ampliação e qualificação do tempo diário de permanência do estudante na escola, organizando estratégias, situações, oportunidades, espaços e tempos próprios para a aprendizagem predominantemente socioemocional do estudante, mediante atividades de desenvolvimento do protagonismo e realização de projetos de pesquisa e de intervenção relacionados com os saberes das Áreas de Conhecimento.

SEÇÃO XII
DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCITANTE

Art. 60 - O Modelo em Tempo Integral Técnico em Administração Concitante, com estruturas curriculares ampliadas, conforme matrizes no Anexo V, incorpora componentes curriculares que possibilitam ao estudante o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que são indispensáveis ao trabalho, convívio social e aprendizado permanente. O estudante desse modelo terá a possibilidade de concomitantemente usufruir de uma formação Técnica Profissional.

CAPÍTULO VII
DA CORREÇÃO DE FLUXO

Art. 61 - A política de correção de fluxo tem como objetivo atender as especificidades dos estudantes em fase de idade/ano, por meio de currículo, metodologia e materiais pedagógicos próprios, acompanhados de formação continuada de professores, permitindo, assim, equidade frente aos demais que se encontram na série correspondente à sua idade, conforme matrizes do Anexo V.

Art. 62 - O Programa Correção de Fluxo será implementado, no âmbito das unidades escolares, em estrutura modular, desenvolvida por meio de currículo e metodologia próprios, para Ensino Fundamental.

Art. 63 - Da Parte Diversificada do Programa Correção de Fluxo constará, ainda, o componente Projeto Complementar; de matrícula obrigatória.

Art. 64 - No Ensino Fundamental Anos Finais do Programa de Correção de Fluxo, as matrizes serão estruturadas em módulos, totalizando 4 (quatro) módulos, 1 (um) módulo por semestre, sendo necessário, no mínimo, 4 (quatro) semestres para a conclusão desse nível de ensino, conforme o anexo.

§ 1º - No turno diurno, a carga horária total dos módulos I e II deverá ser de 540 (quinhentas e quarenta) horas, em cada módulo. Nos módulos III e IV, a carga horária total deverá ser de 580 (quinhentas e oitenta) horas, em cada módulo. Na carga horária total de cada módulo, são contabilizadas 20 (vinte) horas de Ensino Religioso, disciplina optativa.

§ 2º - No turno noturno, a carga horária total de cada módulo deverá ser de 580 (quinhentas e oitenta) horas. Na carga horária total de cada módulo são contabilizadas 20 (vinte) horas de Ensino Religioso, disciplina optativa.

CAPÍTULO VIII
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA CONCITANTE E SUBSEQUENTE

Art. 65 - A Educação Profissional Técnica, de forma complementar ao Ensino Médio, poderá ser ofertada na Rede Estadual de Educação, como Ensino Médio Técnico Profissional Concitante e Ensino Técnico Profissional Subsequente.

Art. 66 - A associação entre a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

I. O Ensino Médio Profissional Técnico Concitante corresponde à formação profissional técnica ofertada às últimas séries da Educação Básica, distribuída da seguinte forma:

- a) ao longo dos 3 (três) anos do Ensino Médio, quando a matriz estabelecida assim definir;
- b) ao longo dos dois últimos anos do Ensino Médio, quando a matriz estabelecida assim definir.

II. O Ensino Técnico Profissional Subsequente corresponde à formação profissional técnica ofertada após conclusão do Ensino Médio;

III. O Ensino Médio Técnico Profissional Concitante e o Ensino Técnico Profissional Subsequente serão ofertados em regime modular semestral ou anual;

IV. O Ensino Médio Técnico Profissional Concitante e o Ensino Técnico Profissional Subsequente podem ter duração de 1 ano e meio a 4 anos;

Art. 67 - O Ensino Médio Técnico Profissional Concitante será ofertado pela justaposição de duas matrizes com componentes curriculares distinto, considerando:

I. componentes curriculares da Matriz Curricular para o Ensino Médio de horário parcial;

II. atividades e componentes curriculares direcionados para o desenvolvimento de conteúdo específico para a parte técnico-profissional, atendendo desta forma aos jovens que desejam ou precisam aprender uma profissão, além da formação geral.

Art. 68 - As matrizes curriculares do Ensino Médio Técnico Profissional Concitante e Ensino Técnico Profissional Subsequente, estabelecidas pela Resolução SEEDUC Nº 4856/2013 ou outra regulamentada que venha a substituí-la, deverão orientar a organização curricular das unidades escolares da rede pública estadual de ensino que ofertem o Ensino Médio Técnico Profissional Concitante e o Ensino Técnico Profissional Subsequente.

CAPÍTULO IX
DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Art. 69 - A Educação Indígena será ofertada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, nos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme matrizes no Anexo VII.

Art. 70 - O currículo da Educação Indígena levará em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos sociais, tendo como elementos básicos de sua organização:

I. A centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas;

II. A importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos dos portugueses para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação de sua realidade sociocultural;

III. A promoção do protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas;

IV. A flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, creanças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas e às práticas desportivas.

Art. 71 - Nos Anos Iniciais da Educação Escolar Indígena, a carga horária diária será de 4 (quatro) horas de efetivo trabalho escolar.

Parágrafo Único - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Indígena, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade e a língua materna.

Art. 72 - Da Parte Diversificada da Educação Indígena ainda constará:

I. Jogos Indígenas, de matrícula obrigatória, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

II. Projetos Definidos pela unidade escolar, de matrícula obrigatória, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

III. Educação Indígena, de matrícula obrigatória, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;



A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.io.rj.gov.br. Assinado digitalmente em Sábado, 28 de Dezembro de 2019 às 00:59:39 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

Art. 73 - Nos Anos Finais e no Ensino Médio da Educação Escolar Indígena, a hora aula será equivalente a 50 (cinquenta) minutos.

Art. 74 - Na modalidade Educação de Jovens Adultos Indígena, as matrizes apresentam estrutura modular, um módulo por semestre, fazendo-se necessário, no mínimo, 4 (quatro) semestres para a conclusão desse nível de Ensino, estabelecendo-se para o Ensino Fundamental 4 (quatro) módulos correspondentes aos Anos Iniciais e 4 (quatro) módulos correspondentes aos Anos Finais, conforme previsto no anexo.

§ 1º - Nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade, devendo o componente curricular Educação Física ser ministrado por professores devidamente habilitados para lecionar esta disciplina.

§ 2º - No Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, cada módulo deverá ter carga horária total de 420 (quatrocentos e vinte) horas.

Art. 75 - No Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o currículo será trabalhado por áreas de conhecimento acrescidas por conteúdos específicos sobre a cultura indígena.

Art. 76 - Nas unidades escolares indígenas, o ensino ministrado na modalidade Jovens e Adultos será de oferta diurna.

Art. 77 - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento serão trabalhadas sob a forma de atividades integradas, garantindo-se a interdisciplinaridade, sendo que a Educação Física será ministrada por professores habilitados para esta disciplina.

Art. 78 - Aplicam-se a esta modalidade as disposições acerca dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Regular, respeitando-se as especificidades da Educação Indígena.

**CAPÍTULO X
DO MAGISTÉRIO INDÍGENA**

Art. 79 - O Curso de Magistério Indígena em nível médio será ofertado na rede estadual de educação baseando-se nos princípios da igualdade social, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, baseado nos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, visando garantir o direito à educação escolar diferenciada às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as línguas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Art. 80 - As matrizes curriculares do Magistério Indígena em nível médio, estabelecidas pela Resolução SEEDUC Nº 5659/2018 ou outra regulamentação que venha a substituí-la, deverão orientar a organização curricular das unidades escolares da rede pública estadual de ensino que ofertem o Magistério Indígena.

**CAPÍTULO XI
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Art. 81 - A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no estado.

Art. 82 - Em atendimento à demanda regional, que deve ser consonante com a vocação, a capacidade institucional e os objetivos da unidade escolar, a Pedagogia da Alternância caracteriza-se como um método potencializador dos itinerários formativos que respeitam e valorizam sua identidade.

§ 1º - As diretrizes operacionais para aplicação da Pedagogia da Alternância serão normatizadas por regulamentação estadual própria, respeitadas as determinações legais em âmbito nacional.

§ 2º - Na ausência de regulamentação própria, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar que adote a Pedagogia da Alternância convalidará o funcionamento de tal metodologia.

**CAPÍTULO XII
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Art. 83 - A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quanto à sua utilização nas turmas do ensino regular, visando a assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais na Educação Básica.

Art. 84 - A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os estudantes constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças em classes regulares.

§ 1º - A matrícula, nos sistemas de ensino, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dá-se de preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

§ 2º - O atendimento em unidades escolares de ensino regular considera o preceituado para a prática de Educação Física Adaptada nas escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro.

Art. 85 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, considerando as suas necessidades específicas.

§ 1º - As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula regular, complementando e/ou suplementando a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, não sendo substitutivas à escolarização.

§ 2º - O Atendimento Educacional Especializado configura oportunidades de aprendizagens múltiplas, através da disponibilização do ensino de línguas e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular.

Art. 86 - Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o Atendimento Educacional Especializado, oferecido nas salas de recursos multifuncionais, é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Parágrafo Único - O atendimento educacional especializado oferecido prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais deve ser realizado no turno inverso ao da classe regular, na própria unidade escolar ou, na ausência desse espaço, na unidade escolar mais próxima de sua residência.

Art. 87 - Nas unidades escolares onde estão implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais, considerando as necessidades do estudante, o atendimento poderá ocorrer da seguinte forma:

I. Em grupo de, no máximo, 5 (cinco) estudantes, de acordo com o cronograma elaborado pelo professor da Sala de Recursos e pelo professor da classe regular, junto com a equipe técnico-pedagógica da unidade escolar.

II. Para o estudante ou grupo, de 2 (duas) a 5 (cinco) vezes por semana, não ultrapassando 2 (duas) horas diárias, de acordo com a necessidade educacional apresentada.

Art. 88 - A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Art. 89 - Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os estudantes com:

I. Deficiência: aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial;

II. Transtorno do Espectro Autista (TEA);

III. Altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Art. 90 - Aos estudantes com impossibilidade de inclusão, nos anos iniciais da Educação Fundamental, com idade avançada e com graves comprometimentos, que já são atendidos em escolas e classes especiais no âmbito da rede pública estadual de ensino, enquanto alternativa de atendimento, que favoreçam a inclusão, a autonomia e a criação de oportunidades para a pessoa com deficiência, que apresentem dificuldades na relação com a vida, será mantida uma oferta de escolarização diferenciada.

Parágrafo Único - Nestes espaços, priorizar-se-á a realização de atividades com uma metodologia de ensino em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, onde o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento num tempo-espaço para vivência, reflexão, e conceitualização.

**CAPÍTULO XII
DA SOCIOEDUCAÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Art. 91 - Os estudantes cumprindo medidas socioeducativas ou em privação de liberdade serão atendidos por matrizes curriculares próprias, em conformidade com suas especificidades nos diferentes níveis e modalidades de ensino, de acordo com a Resolução SEEDUC Nº 5667, de 10 de agosto de 2018, a Resolução SEEDUC Nº 5666, de 06 de agosto de 2018, Resolução SEEDUC Nº 5501, de 28 de dezembro de 2016 ou outras regulamentações que venham a substituí-las.

Art. 92 - A formação desses jovens ou adultos visa a prepará-los para o mundo do trabalho, estruturando o desenvolvimento de suas competências, estabelecendo as condições próprias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social.

**CAPÍTULO XIII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 93 - Os casos omissos desta Resolução serão resolvidos pela Subsecretaria de Gestão de Ensino, ouvida a Superintendência Pedagógica.

Art. 94 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução SEEDUC Nº 5330, de 10 de setembro de 2015, bem como demais disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 2019

PEDRO FERNANDES
Secretário de Estado de Educação

Id: 2230693

ANEXO I

**MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - PARCIAL -
DIURNO E NOTURNO - TERMINALIDADE**

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL ANO				CARGA HORÁRIA ANUAL ANO				TOTAL
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	MATEMÁTICA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
CIÊNCIAS HUMANAS	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	GEOGRAFIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
LINGUAGENS	HISTÓRIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	ARTE	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	PRODUÇÃO TEXTUAL	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	CARGA HORÁRIA TOTAL	29	29	29	29	1160	1160	1160	1160	4640

**MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - PARCIAL -
DIURNO E NOTURNO**

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL ANO				CARGA HORÁRIA ANUAL ANO				TOTAL
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	MATEMÁTICA	4	4	4	4	160	160	200	200	720
CIÊNCIAS HUMANAS	LETRAMENTO EM MATEMÁTICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	GEOGRAFIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
LINGUAGENS	HISTÓRIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	ARTE	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	4	4	200	200	160	160	720
ENSINO RELIGIOSO	LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	CARGA HORÁRIA TOTAL	30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	7680

ANEXO II

**MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - PARCIAL - DIURNO E NOTURNO**

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL SÉRIE			CARGA HORÁRIA ANUAL SÉRIE			TOTAL
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	4	5	200	160	200	560
	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240

Imprensa Oficial
GOVERNO DO Rio de Janeiro
documento assinado digitalmente
A assinatura não possui validade quando impresso.

A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.oi.rj.gov.br.
Assinado digitalmente em Sábado, 28 de Dezembro de 2019 às 00:58:44 -0200.

	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/ LITERATURA	5	4	5	200	160	200	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	CARGA HORÁRIA TOTAL	30	30	30	1200	1200	1200	3600

ANEXO III
MATRIZ CURRICULAR
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		1*	2*	3*	1*	2*	3*	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	Sociologia	2	2	0	80	80	0	160
	ARTE	2	0	2	80	0	80	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80	0	0	80
	TEMPOS PARA ÊNFASE NO PPP / LIBRAS	0	0	2	0	0	80	80
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	0	80	160
	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORG. DO SISTEMA DE ENSINO	0	0	2	0	0	80	80
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ENSINO FUNDAMENTAL	0	2	2	0	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	0	2	0	0	80	0	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	3	6	8	120	240	320	680
PRÁTICAS	BRINQUEDOTECA	1	0	0	40	0	0	40
	ARTE EDUCAÇÃO	0	1	0	0	40	0	40
	PRÁTICAS PSICOMOTORAS	0	1	0	0	40	0	40
	VIDA E NATUREZA	0	1	1	0	0	40	40
	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	0	0	1	0	0	40	40
	LINGUAGENS E ALFABETIZAÇÕES	0	0	1	0	0	40	40
	CULTURAS	0	0	1	0	0	40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL		38	44	48	1520	1760	1920	5200

ANEXO IV
MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ANOS FINAIS - DIURNO

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				TOTAL
		VI	VII	VIII	IX	VI	VII	VIII	IX	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	3	3	3	60	60	60	60	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	120	120	120	120	480
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	História	2	2	2	2	40	40	40	40	160
LINGUAGENS	ARTE	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	120	120	120	120	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	2	40	40	40	40	160
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	20	20	20	20	80
	CARGA HORÁRIA TOTAL	26	26	26	26	520	520	500	500	2040

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ANOS FINAIS - NOTURNO

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				TOTAL
		VI	VII	VIII	IX	VI	VII	VIII	IX	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	3	3	3	60	60	60	60	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	120	120	120	120	480
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	3	3	3	3	60	60	60	60	240
	História	3	3	3	3	60	60	60	60	240
LINGUAGENS	ARTE	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	40	40	40	40	160
	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	120	120	120	120	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	2	40	40	40	40	160
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	20	20	20	20	80
	CARGA HORÁRIA TOTAL	28	28	28	28	560	560	560	560	2240

MATRIZ CURRICULAR
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ENSINO MÉDIO

SÉRIE	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA I	80
		CIÊNCIAS HUMANAS	40
	LINGUAGENS	FILOSOFIA I	80
		GEOGRAFIA I	80
		HISTÓRIA I	80
ENSINO RELIGIOSO	SOCIOLOGIA I	40	
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA I	80	
	ENSINO RELIGIOSO	20	
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		420
MÓDULO II	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA I	80
		FÍSICA I	80
		QUÍMICA I	80
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA II	80
		LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA II
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	20	
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		420



A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.rio.rj.gov.br. Assinado digitalmente em Sábado, 28 de Dezembro de 2019 às 00:58:46 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

MÓDULO III	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA III	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA II	40
		GEOGRAFIA II	60
		HISTÓRIA II	60
	LINGUAGENS	SOCIOLOGIA II	40
		EDUCAÇÃO FÍSICA	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	40
	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA III	80
		ARTE	20
		ENSINO RELIGIOSO	20
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO			460
MÓDULO IV	CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA II	60
		FÍSICA II	60
		QUÍMICA II	60
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA IV	60
		ARTE	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	40
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA IV	80
		ENSINO RELIGIOSO	20
		ENSINO RELIGIOSO	20
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		
CARGA HORÁRIA TOTAL			1720

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)

SÉRIE	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	CARGA HORÁRIA EAD	CARGA HORÁRIA ANUAL
MÓDULO I	CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	24	96	120
		CIÊNCIAS	12	48	60
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	12	48	60
		HISTÓRIA	12	48	60
	LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	8	32	40
		ARTE	8	32	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA	8	32	40
	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA	24	96	120
		ENSINO RELIGIOSO	4	16	20
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	112	448	560
MÓDULO II	CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	24	96	120
		CIÊNCIAS	12	48	60
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	12	48	60
		HISTÓRIA	12	48	60
	LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	8	32	40
		ARTE	8	32	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA	8	32	40
	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA	24	96	120
		ENSINO RELIGIOSO	4	16	20
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	112	448	560
MÓDULO III	CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	24	96	120
		CIÊNCIAS	12	48	60
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	12	48	60
		HISTÓRIA	12	48	60
	LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	8	32	40
		ARTE	8	32	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA	8	32	40
	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA	24	96	120
		ENSINO RELIGIOSO	4	16	20
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	112	448	560
MÓDULO IV	CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA	24	96	120
		CIÊNCIAS	12	48	60
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	12	48	60
		HISTÓRIA	12	48	60
	LINGUAGENS	EDUCAÇÃO FÍSICA	8	32	40
		ARTE	8	32	40
		LÍNGUA ESTRANGEIRA	8	32	40
	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA	24	96	120
		ENSINO RELIGIOSO	4	16	20
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	112	448	560
CARGA HORÁRIA TOTAL			448	1792	2240

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA)

SÉRIE	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	CARGA HORÁRIA EAD	CARGA HORÁRIA ANUAL	
MÓDULO I	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	8	32	40	
		QUÍMICA	8	32	40	
		BIOLOGIA	8	32	40	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	28	112	140	
		FILOSOFIA	4	16	20	
		SOCIOLOGIA	4	16	20	
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	12	48	60	
		HISTÓRIA	8	32	40	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	
	LINGUAGENS	ARTE	-	-	-	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	3	12	15	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	3	12	15	
	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA	18	72	90	
		ENSINO RELIGIOSO	6	24	30	
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	110	440	550	
	MÓDULO II	CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	8	32	40
			QUÍMICA	12	48	60
			BIOLOGIA	12	48	60
MATEMÁTICA		MATEMÁTICA	16	64	80	
		FILOSOFIA	4	16	20	
		SOCIOLOGIA	4	16	20	
CIÊNCIAS HUMANAS		GEOGRAFIA	8	32	40	
		HISTÓRIA	8	32	40	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	-	-	-	
LINGUAGENS		ARTE	8	32	40	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	2	8	10	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	8	10	
ENSINO RELIGIOSO		LÍNGUA PORTUGUESA	28	112	140	
		ENSINO RELIGIOSO	6	24	30	
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	118	472	590	
MÓDULO III		CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	12	48	60
			QUÍMICA	8	32	40
			BIOLOGIA	8	32	40
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	16	64	80	
		FILOSOFIA	8	32	40	
		SOCIOLOGIA	8	32	40	
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	8	32	40	
		HISTÓRIA	12	48	60	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8	32	40	
	LINGUAGENS	ARTE	-	-	-	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	3	12	15	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	3	12	15	
	ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA	18	72	90	
		ENSINO RELIGIOSO	4	16	20	
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO	116	464	580	
	CARGA HORÁRIA TOTAL			344	1376	1720

ANEXO V

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO INOVADOR - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INOVADOR

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
	MATEMÁTICA	5	5	5	200	200	200	600
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	2	2	2	80	80	80	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	5	5	5	200	200	200	600
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	2	80	80	80	240
	LETRAMENTO EM MATEMÁTICA	2	2	2	80	80	80	240
	LABORATÓRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA	2	2	2	80	80	80	240
	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	2	80	80	80	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		42	42	42	1680	1680	1680	5040

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL ARTICULADO COM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - 1.400h

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	3	3	80	120	120	320
MATEMÁTICA	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	2	0	0	80	0	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
CULTURA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E TRABALHO	LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2	0	0	80	0	0	80
	LETRAMENTO EM MATEMÁTICA	2	0	0	80	0	0	80
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
TOTAL HORÁRIO PARCIAL		36	31	29	1440	1240	1160	3840

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-MÉXICO

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				TOTAL
		ANO				ANO				
		6ª	7ª	8ª	9ª	6ª	7ª	8ª	9ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	MATEMÁTICA	5	5	5	5	200	200	200	200	800
MATEMÁTICA	LETRAMENTO EM MATEMÁTICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	CIÊNCIAS HUMANAS	3	3	3	3	120	120	120	120	480
LINGUAGENS	HISTÓRIA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	ARTE	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	200	200	200	200	800
ENSINO RELIGIOSO	LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
ARTE E CULTURA MEXICANA	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	HISTÓRIA DO MÉXICO	2	2	2	2	80	80	80	80	320
LÍNGUA E CULTURA MEXICANA	LINGUAGENS ARTÍSTICAS DO MÉXICO	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	NÚCLEO LINGÜÍSTICO	6	6	6	6	240	240	240	240	960
PROJETO DE VIDA E CULTURA		2	2	2	2	80	80	80	80	320
CARGA HORÁRIA TOTAL		42	42	42	42	1680	1680	1680	1680	6720

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-ESPANHA

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
	MATEMÁTICA	6	4	4	240	160	160	560
CIÊNCIAS HUMANAS	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	0	2	0	0	80	0	80
	FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	6	4	4	240	160	160	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	PRODUÇÃO TEXTUAL	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGEM, CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	FILOSOFIA (EM ESPANHOL)	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGEM, CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	GEOGRAFIA E HISTÓRIA HISPÂNICA E HISPANO-AMERICANA	2	2	2	80	80	80	240
	LITERATURA HISPÂNICA E HISPANO-AMERICANA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGEM, CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA	6	6	6	240	240	240	720
	PROJETO DE VIDA E CULTURA	4	4	4	160	160	160	480
SOCIOLÓGICA (EM ESPANHOL)		1	1	1	40	40	40	120
CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	1840	1840	1840	5520

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-CHINA

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	0	2	4	0	80	160	240
	FÍSICA	4	2	2	160	80	80	320
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	0	0	0	0	0	0	0
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	0	2	4	0	80	160	240
	HISTÓRIA	0	2	4	0	80	160	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	2	2	2	80	80	80	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	PROJETO DE VIDA E CULTURA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGEM, CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	0	80	80	0	160
	MADARIM	4	4	2	160	160	80	400
	MADARIM NEGOCIAL	0	0	4	0	0	160	160
	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA - INGLÊS	6	4	2	240	160	80	480
	OFICINA DE CIÊNCIAS EXATAS (EM INGLÊS)	8	6	2	320	240	80	640
	CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	46	1840	1840	1840	5520

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-FRANÇA

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	4	4	240	160	160	560
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	0	0	0	0	0	0	0
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	1	2	40	40	80	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	2	40	40	80	160
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	6	4	4	240	160	160	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	PRODUÇÃO TEXTUAL	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGEM, CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	ATELÊ CIENTÍFICO	6	6	6	240	240	240	720
	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA	6	6	6	240	240	240	720
	PROJETO DE VIDA E CULTURA	4	4	4	160	160	160	480
CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	46	1840	1840	1840	5520	

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-ESTADOS UNIDOS

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	4	4	240	160	160	560
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	0	2	0	0	80	0	80
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	1	2	40	40	80	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	2	40	40	80	160
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	6	4	4	240	160	160	560
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	PRODUÇÃO TEXTUAL	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGEM, CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	GEOGRAFIA (EM INGLÊS)	2	2	2	80	80	80	240
	MATEMÁTICA (EM INGLÊS)	2	2	2	80	80	80	240
	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA	6	6	6	240	240	240	720
CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	46	1840	1840	1840	5520	

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-TURQUIA - TERMINALIDADE

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1	2	3	1	2	3	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	0	2	4	0	80	160	240
	FÍSICA	4	4	4	160	160	160	480
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	0	0	0	0	0	0	0
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	0	2	4	0	80	160	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGEM	ARTE	2	2	2	80	80	80	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA - INGLÊS	8	4	0	320	160	0	480
LINGUAGEM, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	PROJETO DE VIDA E CULTURA (INGLÊS)	2	2	2	80	80	80	240
	ESTUDOS ORIENTADOS	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA TURCA	4	4	4	160	160	160	480
	INFORMÁTICA EM INGLÊS	2	2	2	80	80	80	240
CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	46	1840	1840	1840	5520	



A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.rio.rj.gov.br.
Assinado digitalmente em Sábado, 28 de Dezembro de 2019 às 00:58:53 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-TURQUIA

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	4	4	4	160	160	160	480
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	2	2	80	80	80	240
CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	2	2	80	80	80	240
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/ LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA - INGLÊS	4	4	4	160	160	160	480
LINGUAGEM, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	PROJETO DE VIDA E CULTURA (INGLÊS)	2	2	2	80	80	80	240
	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA TURCA	2	2	2	80	80	80	240
	LETRAMENTO DIGITAL	2	2	2	80	80	80	240
	CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	46	1840	1840	1840	5520

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL INTERCULTURAL - BRASIL-ITALIA

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	1	2	80	40	80	200
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	NÚCLEO ARTICULADOR	2	2	2	80	80	80	240
NÚCLEO ARTICULADOR	FUNDAMENTOS DA CULTURA ITALIANA	2	2	2	80	80	80	240
	INTEGRAÇÃO GLOBAL E INTERCÂMBIO CULTURAL	4	3	3	160	120	120	400
	LINGUAGENS ARTÍSTICAS DA ITALIA	6	6	6	240	240	240	720
	NÚCLEO LINGÜÍSTICO	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA E CULTURA	2	2	2	80	80	80	240
CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	45	1840	1840	1800	5480	

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL VOCACIONADO ESPORTE

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	1	2	80	40	80	200
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	1	2	80	40	80	200
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA'	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	PARTE ESPECÍFICA	2	2	2	80	80	80	240
NÚCLEO ARTICULADOR	PROJETO DE VIDA E DUPLA CARREIRA	2	2	2	80	80	80	240
	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	2	80	80	80	240
	TREINAMENTO ESPORTIVO 1	4	4	4	160	160	160	480
	TREINAMENTO ESPORTIVO 2	4	4	4	160	160	160	480
	ELETIVAS	2	2	2	80	80	80	240
CARGA HORÁRIA TOTAL	46	46	46	1840	1840	1840	5520	

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL COM ÊNFASE EM ESPORTE E LINGUAGENS

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	1	2	80	40	80	200
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA PORTUGUESA - REDAÇÃO E INTERPRETAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA INGLESA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	NÚCLEO ARTICULADOR	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E ESPORTE	CLUBE DE INTERESSE	2	2	2	80	80	80	240
	TREINAMENTO ESPORTIVO	6	6	6	240	240	240	720
	CARGA HORÁRIA TOTAL	44	46	44	1760	1840	1760	5360



A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.io.rj.gov.br. Assinado digitalmente em Sábado, 28 de Dezembro de 2019 às 00:59:55 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL FIC

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	CIÊNCIAS HUMANAS	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
ENSINO RELIGIOSO	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
PARTE DIVERSIFICADA	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	2	2	80	80	80	240
	FIC 1	4	0	0	160	0	0	160
	FIC 2	4	0	0	160	0	0	160
	FIC 3	4	0	0	160	0	0	160
CARGA HORÁRIA TOTAL		44	46	44	1760	1840	1760	5360

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL COM ÊNFASE EM LÍNGUAS

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	CIÊNCIAS HUMANAS	2	2	2	80	80	80	240
	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	1	2	80	40	80	200
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESPANHOLA	2	2	2	80	80	80	240
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	INTEGRAÇÃO GLOBAL E INTERCÂMBIO VIRTUAL	3	3	3	120	120	120	360
NÚCLEO ARTICULADOR	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA- INGLÊS	4	4	4	160	160	160	480
	NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO LINGÜÍSTICA- ESPANHOL	4	4	4	160	160	160	480
	PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO	2	2	2	80	80	80	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	1840	1840	1840	5520

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL CÍVICO MILITAR

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				TOTAL
		SÉRIE				SÉRIE				
		6ª	7ª	8ª	9ª	6ª	7ª	8ª	9ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	MATEMÁTICA	6	6	6	6	240	240	240	240	960
	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	2	2	2	80	80	80	80	320
LINGUAGENS	GEOGRAFIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	HISTÓRIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	ARTE	2	2	2	2	80	80	80	80	320
ENSINO RELIGIOSO	EDUCAÇÃO FÍSICA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	240	240	240	240	960
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	2	2	2	80	80	80	80	320
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA INGLESA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	TEMÁTICA MILITAR	2	2	2	2	80	80	80	80	320
ENSINO RELIGIOSO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	COMUNICAÇÃO E MÍDIAS EDUCATIVAS	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	ESTUDOS ORIENTADOS	3	3	3	3	120	120	120	120	480
CARGA HORÁRIA TOTAL		42	42	42	42	1680	1680	1680	1680	6720

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL CÍVICO MILITAR

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	240	240	240	720
	CIÊNCIAS HUMANAS	2	2	2	80	80	80	240
	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	6	6	6	240	240	240	720
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESPANHOLA	2	2	2	80	80	80	240
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	TEMÁTICA MILITAR	2	2	2	80	80	80	240
ENSINO RELIGIOSO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	ESTUDOS ORIENTADOS	3	3	3	120	120	120	360
	CARGA HORÁRIA TOTAL		44	46	44	1760	1840	1760

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - INTEGRAL - CÍVICO MILITAR VOCACIONADO ESPORTE

ÁREA DE CONHECIMENTO DISCIPLINAS	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
	CIÊNCIAS HUMANAS	1	1	1	40	40	40	120
	FILOSOFIA	1	1	1	40	40	40	120



A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.rio.rj.gov.br. Assinado digitalmente em São Paulo, 28 de Dezembro de 2019 às 00:59:57 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

LINGUAGENS	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	1	1	1	40	40	40	120
	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	160	160	160	480
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	160	160	160	480
	LÍNGUA ESPANHOLA	2	2	2	80	80	80	240
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
	LETRAMENTOS	MATEMÁTICA - REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	2	2	80	80	80
	LÍNGUA PORTUGUESA - INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	TEMÁTICA MILITAR	2	2	2	80	80	80	240
	TREINAMENTO ESPORTIVO 1	4	4	4	160	160	160	480
	TREINAMENTO ESPORTIVO 2	4	4	4	160	160	160	480
	PROJETO DE VIDA E DUPLA CARREIRA	2	2	2	80	80	80	240
	ESTUDOS ORIENTADOS	3	3	3	120	120	120	360
CARGA HORÁRIA TOTAL (em tempos)		42	44	42	1680	1760	1680	5120

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO INTEGRAL - MODELO EM TEMPO INTEGRAL ENSINO FUNDAMENTAL

ÁREA DE CONHECIMENTO / NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				TOTAL
		ANO				ANO				
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	MATEMÁTICA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	HISTÓRIA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
LINGUAGENS	ARTE	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	PROJETOS	10	10	10	10	400	400	400	400	1600
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
CARGA HORÁRIA TOTAL		35	35	35	35	1400	1400	1400	1400	5600

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO MÉDIO - EDUCAÇÃO INTEGRAL - TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCOMITANTE

ÁREA DE CONHECIMENTO/ NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLÓGIA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	240	240	240	720	720	720	2160
CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
LINGUAGENS	ARTE	0	0	2	0	0	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	6	6	6	240	240	240	720	720	720	2160
	LÍNGUA INGLESA	4	4	2	160	160	80	400	400	400	1200
	LÍNGUA ESPANHOLA	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120	120	120	360
CIÊNCIA, CULTURA, TECNOLOGIA E TRABALHO	PROJETO DE VIDA E GESTÃO	4	4	4	160	160	160	480	480	480	1440
	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	INTERPRETAÇÃO E REDAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
	REFORÇO E RACIOCÍNIO LÓGICO	2	2	2	80	80	80	240	240	240	720
CARGA HORÁRIA TOTAL NÚCLEO		10	10	10	400	400	400	1200	1200	1200	3600
CARGA HORÁRIA TOTAL		45	45	45	1800	1800	1800	5400	5400	5400	16200

ANEXO VI

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO - DIURNO

SÉRIE	ÁREA DO CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA TOTAL
MÓDULO I	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS	160
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		540
MÓDULO II	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		540
MÓDULO III	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS	160
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		540
MÓDULO IV	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		540
CARGA HORÁRIA TOTAL		2240

MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO - NOTURNO

SÉRIE	ÁREA DO CONHECIMENTO	CARGA HORÁRIA TOTAL
MÓDULO I	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS	160
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		540
MÓDULO II	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS / ED. FÍSICA	40
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		580
MÓDULO III	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS	200
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		580
MÓDULO IV	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	200
	CIÊNCIAS HUMANAS	160
	LINGUAGENS / ED. FÍSICA	40
CARGA HORÁRIA DO MÓDULO		580
CARGA HORÁRIA TOTAL		2320

ANEXO D
HORÁRIO DE AULAS 2021

	11/12/2019	CEPBN			
		HORA / TURMA	CN1001	CN2001	CN3001
I N T E R M E D I A R I A	2ª	07h00 - 07h50	PIIP - KATIA		LIBRAS - Maria Cristina
		07h50 - 08h40	BRINQUEDOTECA - KATIA		LIBRAS - Maria Cristina
		08h40 - 09h30	GEOGRAFIA - Eulália	CDPEF- Maria Cristina	CDPEI - Kátia
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		09h45 - 10h35	GEOGRAFIA - Eulália	CDPEF- Maria Cristina	CDPEI - Kátia
		10h35 - 11h25	PIIP - KATIA	GEOGRAFIA - Eulália	AT EDU ESP - Carência real
		11h25 - 12h15	PIIP - KATIA	GEOGRAFIA - Eulália	LING ALF - Carência real
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		13h00 - 13h50	FILOSOFIA - Carência real	PIIP - Carência temporária	
		13h50 - 14h40	FILOSOFIA - Carência real	PIIP - Carência temporária	
		14h40 - 15h30		PIIP - Carência temporária	
		15h30 - 16h20		PIIP - Carência temporária	
3ª		07h00 - 07h50	PORTUGUÊS - Elen	P.ALF LET - Maria Cristina	CDPEJA - KATIA
		07h50 - 08h40	PORTUGUÊS - Elen	P.ALF LET - Maria Cristina	CDPEJA - KATIA
		08h40 - 09h30	CDPEI - Kátia	PORTUGUÊS - Elen	FÍSICA - Carlos Sá II
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		09h45 - 10h35	CDPEI - Kátia	PORTUGUÊS - Elen	FÍSICA - Carlos Sá II
		10h35 - 11h25	BIOLOGIA - Carência Temporária	CDPEI - Kátia	ARTE - Roseni
		11h25 - 12h15	BIOLOGIA - Carência Temporária	CDPEI - Kátia	ARTE - Roseni
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		13h00 - 13h50	ARTES - Roseni	BIOLOGIA - Carência temporária	P.ALF LET - Maria Cristina
		13h50 - 14h40	ARTES - Roseni	BIOLOGIA - Carência Temporária	P.ALF LET - Maria Cristina
		14h40 - 15h30	MÍDIAS - Carência temporária	ART EDUC- Roseni	CDPEF - MARGARETE
		15h30 - 16h20	MÍDIAS - Carência temporária	PRAT PSICOM - Carência real	CDPEF - MARGARETE
4ª		07h00 - 07h50	Sociologia - Carência real	PORTUGUÊS - Elen	ED FÍSICA - Monica Perciliana
		07h50 - 08h40	Sociologia - Carência real	PORTUGUÊS - Elen	ED FÍSICA - Monica Perciliana
		08h40 - 09h30	PORTUGUÊS - Elen	ED FÍSICA - Monica Perciliana	RECREIO
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	PORTUGUÊS - DAYSIANE
		09h45 - 10h35	PORTUGUÊS - Elen	ED FÍSICA - Monica Perciliana	PORTUGUÊS - DAYSIANE
		10h35 - 11h25	ED FÍSICA - Monica Perciliana	HISTÓRIA - Carência Real	MATEMÁTICA - Carlos Sá II
		11h25 - 12h15	ED FÍSICA - Monica Perciliana	HISTÓRIA - Carência Real	MATEMÁTICA - Carlos Sá II
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		13h00 - 13h50	HISTÓRIA - Carência Real	MATEMÁTICA - Camila	PIIP - Paula
		13h50 - 14h40	HISTÓRIA - Carência Real	MATEMÁTICA - Camila	PIIP - Paula
		14h40 - 15h30	MATEMÁTICA - Camila	PIIP - Carência Real	PIIP - Paula
		15h30 - 16h20	MATEMÁTICA - Camila	PIIP - Carência Real	PIIP - Paula
5ª		07h00 - 07h50	QUÍMICA - Diógenes 2		P.ALF LET - Carência temporária
		07h50 - 08h40	QUÍMICA - Diógenes 2		P.ALF LET - Carência temporária
		08h40 - 09h30	Inglês - Cintia 2	QUÍMICA - Diógenes 2	VIDA NAT - Margarete
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		09h45 - 10h35	Inglês - Cintia 2	QUÍMICA - Diógenes 2	CULTURAS - Margarete
		10h35 - 11h25		PSI EDU - Carência Real	MATEMÁTICA - Carlos Sá II
		11h25 - 12h15		PSI EDU - Carência Real	MATEMÁTICA - Carlos Sá II
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		13h00 - 13h50		HIS FIL EDU - Paula	PSI EDU - Margarete
		13h50 - 14h40		HIS FIL EDU - Paula	PSI EDU - Margarete
		14h40 - 15h30			HIS FIL EDU - Paula
		15h30 - 16h20			HIS FIL EDU - Paula
6ª		07h00 - 07h50			SOCIOLOGIA ED - Margarete
		07h50 - 08h40			SOCIOLOGIA ED - Margarete
		08h40 - 09h30	FÍSICA - Nívea	SOCIOLOGIA - Margarete	INGLÊS - Cintia 2
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		09h45 - 10h35	FÍSICA - Nívea	SOCIOLOGIA - Margarete	INGLÊS - Cintia 2
		10h35 - 11h25	MATEMÁTICA - Camila	INGLÊS - Cintia 2	PORTUGUÊS - DAYSIANE
		11h25 - 12h15	MATEMÁTICA - Camila	INGLÊS - Cintia 2	PORTUGUÊS - DAYSIANE
		RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
		13h00 - 13h50		MATEMÁTICA - Camila	PIIP - Paula
		13h50 - 14h40		MATEMÁTICA - Camila	PIIP - Paula
		14h40 - 15h30			PIIP - Paula
		15h30 - 16h20			PIIP - Paula